

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

LISÂNGELA KATI DO NASCIMENTO

**O lugar do *Lugar* no ensino de Geografia: um estudo em
escolas públicas do Vale do Ribeira-SP**

[VERSÃO CORRIGIDA]

São Paulo
2012

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

LISÂNGELA KATI DO NASCIMENTO

**O lugar do *Lugar* no ensino de Geografia: um estudo em
escolas públicas do Vale do Ribeira-SP**

[VERSÃO CORRIGIDA]

São Paulo
2012

LISÂNGELA KATI DO NASCIMENTO

**O lugar do *Lugar* no ensino de Geografia: um estudo em
escolas públicas do Vale do Ribeira - SP**

[VERSÃO CORRIGIDA]

Tese apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Física

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Ângelo Furlan

**São Paulo
2012**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Nascimento, LisângelaKatido
N2441 O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um
estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP /
LisângelaKati do Nascimento ; orientador Sueli
Ângelo Furlan. - São Paulo, 2012.
265 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Geografia. Área de concentração:
Geografia Física.
1. Ensino . 2. Geografia. 3. Lugar. 4.
Aprendizagens significativas. 5. Vale do Ribeira. I.
Furlan, Sueli Ângelo, orient. II. Título.

NASCIMENTO, Lisângela Kati. O lugar do *Lugar* no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. São Paulo, 2012. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Física do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Geografia

Aprovada em 28/11/2012

Banca Examinadora

Professora Dra: Sônia M. V. Castellar

Instituição: FE- USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Professora Dra: Regina Araújo de Almeida

Instituição: FFLCH-USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Doutora: Maria Antonieta da Costa Vieira

Instituição: membro externo

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Doutora: Marília Britto Rodrigues de Moraes

Instituição: membro externo

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

DEDICO

Ao meu amor,
Daniel Vieira Helene

In memoriam

À minha mãe Diva
Ao meu pai Sebastião
À minha irmã Angela

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que me ajudaram direta ou indiretamente na construção do meu percurso como educadora e pesquisadora e, portanto, contribuíram de alguma maneira para a construção deste trabalho.

À minha orientadora, professora Sueli Ângelo Furlan, por acreditar no meu trabalho desde o período do mestrado. Obrigada Sueli pela confiança e pelo carinho!

Ao meu companheiro e amado Daniel Vieira Helene. O carinho, a compreensão e, sobretudo, o apoio em todos os momentos da construção deste trabalho me deram ânimo e coragem. As conversas, as reflexões e aquelas tantas perguntas que você me fez sobre a pesquisa foram fundamentais em todas as etapas. Obrigada pela sua compreensão frente às minhas ausências, decorrentes dos intensos trabalhos de campo e durante a elaboração da tese.

À Maria Antonieta Vieira, pela imensa e rica contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa. As reflexões que você me proporcionou foram fundamentais para alcançar os resultados aqui apresentados e, principalmente, para o delineamento da tese. Obrigada por me atender em todos os momentos que precisei de uma interlocução. Você foi incrível!

À professora Sônia Castellar, pelas críticas e sugestões apresentadas em meu exame de qualificação, as quais foram fundamentais para definir os rumos da tese.

Aos gestores da Escola da Vila Tatu, por terem acreditado nos propósitos desta pesquisa. À Sônia M. de Oliveira, Diretora, por abrir imediatamente as portas da escola para mim. À Arlete Albanaz, Vice-diretora, obrigada pelo carinho. À Rosângela Lino, Coordenadora Pedagógica, agradeço especialmente o apoio e a dedicação para que eu pudesse desenvolver a pesquisa. Rosângela, o seu empenho foi fundamental para realização e para o sucesso das Oficinas Pedagógicas, o que demonstra o quanto você acredita no potencial dos professores e da escola na formação de alunos conscientes do seu papel como sujeitos propositivos no seu município.

Aos professores da Escola da Vila Tatu: Adriano Aurélio, Marcia Barbosa, Erivan Carneiro, Isabel Cristina Lopes, Kátia dos Santos, Maria Luiza da Silva, Priscila de Oliveira, Isabel M. Oliveira, Ivone Sant'Anna, Samuel Ângelo Vaz, Viviane Pereira Pinto, Rita de Cássia Orbeli, Alexandre Pacheco Matos, Márcia Salles, Maria Adriana Farias, Maria Aparecida da Silva e Rita de Cássia Gilbert. Obrigada por tanto carinho em todos os momentos que estive na escola e, sobretudo, pela participação na construção das Oficinas

Pedagógicas e pelos resultados que alcançamos. Vocês me mostraram o sentido desta pesquisa!

Ao professor Antônio Marcos Costa, meu especial agradecimento. A sua curiosidade, a sua vontade de aprender, de ensinar e de pesquisar e o seu empenho no Projeto “A escola da Vila Tatu e o seu entorno” me mostraram a relevância deste trabalho. Muito obrigada!

Ao Coordenador Pedagógico da Escola Estadual Celso Antônio, Darli de Oliveira, pelo apoio para o desenvolvimento da pesquisa nesta escola. Darli, eu admiro a sua força de vontade e seu empenho na formação de cidadãos conscientes e críticos. Você foi o primeiro professor de educação ambiental que tive, quando eu tinha apenas 7 anos de idade. Obrigada por me ensinar tantas coisas naquela época.

À Elenilda Siqueira Cavalcanti, Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual Frutuoso Pereira de Moraes, muito obrigada por ter confiado nos objetivos desta pesquisa.

Aos professores da Escola Estadual Celso Antônio e da Escola Estadual Celso Antônio, pelo apoio e pela disponibilidade para contribuir com esta pesquisa.

Às Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Registro: Aparecida de Fátima Pereira, Adriana Grabowisk, Maria Helena Zanon Salvador, Maria José Hanawa e à Supervisora de Escola Valéria Satiro, obrigada pela confiança e pelo apoio e, principalmente, por já estarem replicando a experiência das Oficinas Pedagógicas em outros municípios do Vale do Ribeira.

Aos parceiros do Parque Estadual do Rio Turvo: João Antônio Moraes, Osni Kojack, José Mario e Ocimar Bim, por toda a ajuda para a realização das Oficinas Pedagógicas. Vocês são responsáveis pelo sucesso do projeto “A Escola da Vila Tatu e o seu entorno”.

Ao meu irmão Doglas Marcio do Nascimento, obrigada pelo apoio operacional durante a realização dos trabalhos de campo e para a finalização da tese.

À grande amiga Silvia Lenzi, sempre me apoiando e contribuindo com o seu grande conhecimento a respeito da didática do ensino de Geografia.

À minha querida Ivone Domingues, por ter me proporcionado tantas reflexões sobre o ensinar e o aprender na escola.

Aos amigos do Centro de Estudos Acaia Sagarana: Rafa, Aninha, Paulo, Tati, Luiza, Thaís e Fernando, obrigada pelo apoio. Um agradecimento especial para Tassiana por toda a ajuda operacional no momento da confecção da tese.

À Maria Augusta, agradeço imensamente o carinho, o cuidado e o apoio.

Às amigas Ana Francisca, Emilene Barboza e Márcia Romero por todos esses anos de amizade verdadeira.

À amiga Shadia Husseini de Araújo pelo carinho e pela forte amizade que construímos em tão pouco tempo.

Ao professor Antônio Carlos Diegues, por ter me convidado para compor a sua equipe de pesquisadores do NUPAUB em 2001. Você me ajudou a reencontrar o *meu lugar* no meu *Lugar!* Obrigada pelo apoio durante todos esses anos.

Aos meus pais, Diva e Sebastião (*in memorian*) agradeço pela vida, pelo amor, pela educação, mas sobretudo pelos exemplos de coragem e determinação que vocês sempre foram. A inquietação de vocês e os questionamentos acerca dos problemas do mundo me mostraram a importância de sermos sujeitos críticos e propositivos. Obrigada por me incentivarem a sair do *meu lugar* em busca dos meus sonhos!

À minha irmã, Angela Maria do Nascimento dos Santos (*in memorian*), em quem eu me espelhei para estudar. Obrigada por ter me apoiado sempre e por ter me apresentado o caminho da educação...

Aos meus sobrinhos (Darusa, André, Davi, Leandro, Victória e Gabriel), às minhas cunhadas (Vanessa e Sirleirde) e ao meu irmão Paulo, obrigada por compreender a minha ausência em suas vidas durante o período do doutorado.

Agradeço especialmente a todos os alunos do município de Cajati que contribuíram imensamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Suas vozes e seus olhares constituem os principais elementos, nesta tese, que nos mostram a necessidade da escola *olhar, ver e sentir* e, principalmente, ressignificar o *lugar* vivido por vocês no ensino.

Ao CNPQ que financiou esta pesquisa com uma bolsa de doutorado

À Universidade de São Paulo pelo ensino de qualidade.

RESUMO

NASCIMENTO, Lisângela Kati. O lugar do *Lugar* no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. 2012. Tese (Doutorado) – Departamento de Geografia- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências- Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.

Este trabalho se propôs a compreender os sentidos do *Lugar* para alunos e professores do município de Cajati, na região do Vale do Ribeira, São Paulo. O objetivo principal foi investigar se a categoria de lugar é utilizada como referência para a contextualização de conteúdos das aulas de Geografia e se contribui para aprendizagens significativas dos alunos e compreensão complexa do lugar. Outro objetivo foi analisar a proposta curricular de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para as escolas estaduais a fim de verificar se este currículo possibilita relacionar os conteúdos propostos com a realidade do município e da região.

Os múltiplos olhares dos diferentes sujeitos desta pesquisa indicam que o *Lugar* vivido ainda não é objeto de conhecimento na escola. O lugar parece estar desconectado do mundo estudado e ser uma realidade imutável, naturalizada e não uma construção social histórica, passível de ser compreendida e transformada.

Se falta conhecimento por parte dos alunos sobre a geografia do município e da região do Vale do Ribeira, falta também para os professores que, em sua formação inicial, não tiveram a oportunidade de estudar o *seu Lugar* e não se apropriaram das teorias para compreender o *Lugar como pressuposto* do ensino de Geografia, bem como de metodologias para tornar o *Lugar objeto de conhecimento*.

A experiência das Oficinas Pedagógicas realizadas com professores nos mostra que um processo de formação continuada pode contribuir decisivamente para ressignificar o mundo vivido dos alunos, condição fundamental para o *Lugar* se transformar em objeto de conhecimento e estudo nas práticas de ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Lugar, Aprendizagens Significativas, Vale do Ribeira.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Lisângela Kati. The place of *Place* in Geography teaching: a research in public schools of Vale do Ribeira-SP. 2012. Tese (Doutorado) – Departamento de Geografia- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências- Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.

This study aimed to investigate the senses attributed to *Place* by students and teachers in Cajati, city located in the *Vale do Ribeira* region, in the state of São Paulo, Brazil. The main purpose was to investigate if the category of place is used as a reference in order to contextualize some contents taught in the Geography classes, and if it contributes to Meaningful learning by students, which begin to understand their place in a more complex sense. Another goal was to analyze the official Geography curriculum proposal for the public schools of the state of São Paulo for the final years of the Elementary School and the High School, in order to investigate if it allows teachers to establish relationships between the proposed contents and the local and regional realities.

The multiple perspectives of the different subjects of this research indicate that the living *Place* is not yet object of knowledge at school. The place seems to be disconnected from the studied world and to be an unchanging reality, naturalized and not historically or socially constructed, which could be understood and transformed.

The students lack knowledge about the geography of the city and the *Vale do Ribeira* region, but also do the teachers who haven't had the opportunity to study *their Place* and to know theories to understand the *Place as a condition* of the teaching of Geography, as well as and methodologies to transform the *Place* into an *object of knowledge*.

The experience of the Pedagogical Workshops held with teachers shows that a in-service training process may contribute to reframe the students' lived world, a primal condition in order to turn the *Place* into an object of knowledge and study in the Geography teaching practices.

Key words: Geography teaching Place, Meaningful learning, Curriculum, Vale do Ribeira

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização da área de estudos no contexto nacional, estadual e municipal.....	46
Mapa 2: Bacia Hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape.....	48
Mapa 3: Localização dos municípios da região do Vale do Ribeira.....	49
Mapa 4: Vegetação remanescente na região do Vale do Ribeira.....	50
Mapa 5: Localização da área industrial de Cajati.....	64
Mapa 6: Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga (2008)	67
Mapa 7: Localização das Escolas Estudadas no Município de Cajati - SP.....	71

LISTA DAS TABELAS

Tabela 1: Produto interno Bruto (PIB) – Comparação entre Registro e Cajati.....	59
Tabela 2: Alunos matriculados no município de Cajati (2009)	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Atividade de localização do Vale do Ribeira.....	130
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização das Oficinas Pedagógicas realizadas com os professores.....	180
Quadro 2: Conteúdos propostos para o 3º bimestre do 7º ano.....	204
Quadro 3: Avaliação elaborada pela coordenadora da Escola da Vila Tatu.....	214
Quadro 4: Avaliação elaborada pela Coordenadora de Geografia da Diretoria de Ensino de Registro.....	215

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola da Vila Tatu.....	68
Figura 2: Escola do Bico do Pato.....	70
Figura 3: Escola Celso Antônio.....	70
Figura 4: Bolsões na BR 116.....	95
Figura 5: Escola da Vila Tatu: apresentação dos resultados parciais da pesquisa.....	175
Figura 6: Escola da Vila Tatu: Escola da Vila Tatu: discussão sobre a proposta de construção de um projeto coletivo.....	178
Figuras 7 e 8: Biólogo ajudando os professores a localizarem a Escola da Vila Tatu na mapa do Mosaico.....	183
Figura 9: Professores localizando no mapa o bairro onde moram seus alunos.....	184
Figura 10: Diretora e professora localizando o bairro onde moram seus alunos.....	184
Figura 11: Biólogo explicando sobre a criação do PEJ e do Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga.....	186
Figura 12: Professor Messias durante a 4ª Oficina Pedagógica.....	190
Figura 13: Senhor Miguel durante a 4ª Oficina Pedagógica	190
Figura 14: Professores, coordenação, direção e representantes da Diretoria de Ensino de Registro analisando o currículo.....	199
Figura 15: A pesquisadora e os alunos durante a aula modelo: análise de mapas sobre a devastação da Mata Atlântica.....	207

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Procedimentos metodológicos	19
1. O LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA COMPREENSÃO PARA ALÉM DA LOCALIZAÇÃO	24
1.1. O Lugar como produto da experiência humana e expressão da vivência.....	27
1.2. O Lugar como construção social e funcionalidade do mundo	34
1.3. O Lugar no Ensino de Geografia: caminhos para aprendizagens significativas.....	40
2. LUGAR E HISTÓRIA: A GENTE DO VALE	45
2.1. Caracterização geral da região do Vale do Ribeira	47
2.2. O rio Ribeira de Iguape	51
2.3. Aspectos gerais da história de formação da região do Vale do Ribeira	52
2.3.1. O Valo Grande e a decadência econômica da região do Vale do Ribeira	56
2.4. O município de Cajati: o lugar da pesquisa	58
2.4.1 Caracterização Geral.....	58
2.4.2. O processo de industrialização de Cajati	61
2.4.3. As Unidades de Conservação no município de Cajati.....	65
2.4.4. Caracterização das Escolas abordadas na pesquisa	68
3. LENDO O LUGAR DE VIVÊNCIA DOS ALUNOS: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO E DA APREENSÃO DA GEOGRAFIA DO LUGAR	72
3.1. Os mapas mentais como recurso para a apreensão do lugar de vivência dos alunos.....	74
3.2. O lugar para os alunos que moram na zona rural	77
3.2.1. O seu lugar é o seu bairro: considerações acerca da percepção dos alunos da Escola da Vila Tatu	83
3.3. O lugar para os alunos que moram na zona urbana.....	85
3.3.1. O seu lugar é o município: considerações acerca da percepção dos alunos da Escola Celso Antônio	90
4. O RURAL E O URBANO NA CONCEPÇÃO DE LUGAR: A MULTIPLICIDADE DE OLHARES DOS ALUNOS DO 7º ANO	92

4.1. As características do mundo rural definido o lugar	94
4.2. Relações e tensões entre o bairro rural e o centro urbano na concepção de lugar	99
4.3. O local perde importância e a cidade torna-se a referência para a constituição do lugar	102
4.4. Entre a <i>geografia cotidiana</i> e a <i>geografia das coisas</i> : o papel do ensino de Geografia	106
5. O VALE DO RIBEIRA NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DO 9º ANO	112
5.1. O local e o regional: o Vale do Ribeira na concepção dos alunos do 9º ano	113
5.2. Sobre a compreensão dos alunos acerca da região do Vale do Ribeira	125
6. O LUGAR: ENTRE O LOCAL E O GLOBAL.....	131
6.1. O local e o global na concepção dos alunos do Ensino Médio	132
6.2. A hierarquia entre o local e o global: uma visão equivocada nos estudos de Geografia	138
6.3. Sobre a relação entre o lugar, a escola e a Geografia na perspectiva dos alunos do Ensino Médio	140
6.4. Algumas considerações	147
7. O ESTUDO DO LUGAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	149
7.1. O Lugar no Ensino de Geografia no município de Cajati	150
7.1.1. O Lugar como exemplificação ou contextualização?.....	151
7.1.2. O sentimento de localidade e a ação cidadã.....	154
7.2. O currículo proposto e o lugar de vivência dos alunos: a leitura dos professores de Geografia	157
7.3. Pontuação e construção de pontes: o currículo, o Lugar e o papel ativo dos professores de Geografia	160
7.4. A formação inicial dos professores, o trabalho solitário e a formação continuada.....	163
8. RESSIGNIFICANDO O LUGAR NA ESCOLA, NO CURRÍCULO E NAS AULAS.....	171
8.1. O diálogo entre a pesquisadora e os professores: caminhos para a apropriação do Lugar na escola.....	172
8.2. As Oficinas Pedagógicas e a resignificação do Lugar.....	179

8.2.1. O projeto piloto: <i>A escola da Vila Tatu e seu entorno: o lugar como objeto de conhecimento</i>	180
8.2.2. Descrição e análise das Oficinas Pedagógicas	182
8.2.3. Análise do currículo: um diálogo com a realidade vivida dos alunos da Escola da Vila Tatu.....	199
8.3. A ressignificação do Lugar no currículo e nas aulas de Geografia da Escola da Vila Tatu.....	203
8.3.1. Sequência didática: Patrimônio ambiental e sua conservação no Brasil	205
8.4. Avaliação Geral das Oficinas Pedagógicas.....	213
CONCLUSÕES	217
REFERÊNCIAS	221
ANEXOS	230

INTRODUÇÃO

Vale do Ribeira, região mais pobre do Estado de São Paulo... BR 116, rodovia da morte...enchentes. Era isso que ela ouvia dizer sobre o seu lugar. Na escola, estudou muitas coisas. Em Geografia estudou mapas, nível de desenvolvimento dos países, globalização... coisas do mundo.

Saiu de lá para continuar seus estudos e foi morar em uma cidade grande, desenvolvida, rica e importante... cidade que estava no mapa e no livro.

Lá, ela não contou para ninguém de onde era. Dizia que morava na divisa de São Paulo e Paraná. Não queria que ninguém soubesse que ela era da região mais pobre do Estado de São Paulo, da região que tem muita enchente e muita gente analfabeta. Achou que assim era melhor e assim ficou por alguns meses.

Um dia, um homem muito conhecido na política e na área ambiental foi lá no colégio em que ela estudava. O tema de sua palestra, que ela jamais esqueceu, era “A preservação ambiental no Vale do Ribeira e os projetos de barragens”. Anotou no seu caderno tudo o que ele dizia. Ele contou que o Vale do Ribeira é a região mais rica ambientalmente do Estado de São Paulo, é a região com a maior quantidade de mata atlântica preservada no Brasil! Ele disse também que na região tem índios (ela achava que isso era coisa do passado), tem quilombolas (ela não sabia o que era), tem caiçaras (não sabia muito bem o que era, mas ouvia dizer que era uma gente que mora perto da praia)... ela não entendeu muito o que significava a tal da “grande riqueza cultural da região”, mas achou que era uma coisa importante. Ela nunca esqueceu esse dia.

Esse homem abriu um mundo de novidades sobre o lugar dela. Ali, o Vale do Ribeira deixou de ser um lugar pobre, tornou-se um lugar rico e importante. Imediatamente, ela virou-se para o seu colega da carteira ao lado e disse: “eu sou dessa região aí, do Vale do Ribeira, lá tem muita mata atlântica e grande riqueza cultural”.

Ela tinha 16 anos e estava no 3º Ano do Ensino Médio.

No Brasil, a escola é o principal espaço onde, por meio das intencionalidades do professor, o mundo – para além da casa, do bairro e da cidade – é apresentado aos alunos. É a escola também que contribui (ou poderia contribuir) para ampliar a compreensão desse mundo. A Geografia, neste contexto, ocupa um lugar privilegiado porque é um campo científico e disciplinar que possibilita a compreensão da relação entre o mundo vivido do aluno e o mundo distante.

No município de Cajati, região do Vale do Ribeira, onde se desenvolveu esta pesquisa, as crianças da escola da Vila Tatu referem-se ao seu lugar dizendo “eu amo viver aqui”, “aqui tem cachoeiras e rios”, “aqui é tranquilo”, “aqui tem muitos lugares para brincar”, “a paisagem daqui é linda”. Essas crianças expressam o sonho de não deixar o seu lugar. Para os maiores, alunos do Ensino Médio, a paisagem já não é mais tão linda. A tranquilidade incomoda e o lugar da infância torna-se isolado do mundo. Eles dizem “aqui não tem nada para fazer”, “aqui só tem cachoeira”, “aqui só tem mato”, “a cidade é mais movimentada, tem muitas coisas para fazer, tem lojas (...)”. Estes jovens almejam sair do seu lugar em busca de um local melhor para viver.

Diante desses depoimentos, pode-se perguntar: será que os estudos de Geografia estão possibilitando que os alunos estabeleçam relações entre o seu lugar e os outros, sem que isso resulte numa desvalorização do lugar de vivência? Em que medida a educação geográfica está contribuindo para a (re)construção da identidade e da noção de pertencimento de crianças e jovens em relação ao lugar?

Vale aqui ressaltar que a região do Vale do Ribeira é considerada, por professores de muitas escolas particulares de São Paulo e de universidades, *locus* de trabalhos de campo e estudo do meio. Em geral, deslocam-se até essa região para estudarem a sua geografia, incluindo aspectos geológicos, ambientais, socioeconômicos, culturais e históricos. Durante todo o ano letivo, a região recebe estudantes de diferentes cidades do Estado de São Paulo, do Paraná e em menor número de outros estados.

Será que os professores da região veem essas tantas possibilidades de desenvolvimento de estudos com o foco na compreensão e análise da geografia do lugar e da região? Partindo desta indagação, esta pesquisa tem como questão central compreender em que medida o lugar vivido pelos alunos é considerado conteúdo de ensino e aprendizagem nas propostas didáticas de Geografia desenvolvidas na região do Vale do Ribeira.

Para responder a essa pergunta, percorremos um longo caminho, investigando os sentidos do conceito de *lugar* para alunos e professores de Geografia do município de Cajati. O objetivo principal foi investigar se a categoria de lugar é utilizada como referência para a contextualização do ensino de Geografia e se contribui para aprendizagens significativas dos alunos, construção de vínculos e compreensão complexa do lugar. Outro objetivo foi analisar a proposta curricular de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio para as escolas estaduais, a fim de verificar se esse currículo possibilita relacionar os conteúdos propostos com a realidade do município e da região.

Os múltiplos olhares e as diversas vozes dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa nos trouxeram importantes elementos para refletir sobre o ensino de Geografia em sua complexidade.

Procedimentos Metodológicos

A ciência não corresponde a um mundo a descrever. Ela
corresponde a um mundo a construir
Gaston Bachelard

A presente pesquisa insere-se na proposta de uma pesquisa qualitativa e participante. As ideias de autores como Brandão (1985), Martins (1993), Becker (1994;1983), Queiroz (1998), Lacoste (1985) e Bourdieu (2007) formam a base das técnicas e dos métodos seguidos para atingir os objetivos propostos.

O texto narrativo que introduz a presente tese revela a relação de proximidade intensa entre pesquisador, o objeto e os sujeitos da pesquisa. Para Pierre Bourdieu (2007) e Howard Becker (1983), é fundamental que o pesquisador tenha consciência da possível interferência de seus valores e sentimentos no encaminhamento do problema científico proposto, bem como no desenvolvimento de sua pesquisa.

Bourdieu (2007) defende que é impossível que o pesquisador deixe de lado a sua subjetividade, por isso, a consciência dela é importante para controlá-la. Esse controle, denominado por ele de *objetivação*, deve ser uma meta no desenvolvimento da pesquisa para que seu objeto não se torne um “objeto inventado”.

A sensação de dominar profundamente o seu objeto o faz esquecer que somente uma parte bem reduzida da totalidade está representada nos dados. [...] O pesquisador corre o risco de usar mais suas intuições do que o quadro de referências teórico apropriado para analisar os seus dados (GOLDENBERG, 2002, p.59).

Becker (1983), Brandão (1985), Martins (1993), Queiroz (1998) e Lacoste (1985) defendem o compromisso do pesquisador com a causa ou grupo social estudado e salientam que o pesquisador deve ir além de ser um mero observador, afastado da realidade que está pesquisando.

Becker (1994) defende a pesquisa qualitativa em detrimento da pesquisa quantitativa. Segundo o autor, na pesquisa qualitativa a quantidade é substituída pela profundidade. Dessa maneira, mais importante do que quantificar pessoas, edificações, entre outros, é investigar uma questão em sua complexidade, analisando a mesma sob vários pontos de vista. É isso que buscamos nesta pesquisa.

Ainda de acordo Becker (1994), por meio da pesquisa participante, o pesquisador coleta dados a partir da observação na vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa. Essa estadia no cotidiano do grupo permite a comparação e interpretação dos aspectos observados em diferentes momentos. Isso torna mais difícil que as pessoas observadas mantenham comportamentos ou impressões que não sejam verdadeiras o tempo todo, pois serão observadas de diferentes maneiras. Em relação ao pesquisador, a pesquisa participante força-o a não ignorar informações que contrariem as suas hipóteses.

Assim, para compreender em que medida o lugar vivido pelos alunos é objeto de ensino e aprendizagem nas propostas didáticas de Geografia, a metodologia abarca, além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, selecionamos três escolas públicas estaduais do município de Cajati, na região do Vale do Ribeira, sendo elas: a Escola Vereador José Rodrigues de Freitas (Escola da Vila Tatu), localizada no bairro rural denominado Vila Tatu, a Escola Estadual Celso Antônio (Cajatão), localizada na área central do município e a Escola Estadual Frutuoso Pereira de Moraes (Escola do Bico do Pato), localizada no bairro Bico do Pato, próximo ao centro.

A escolha do município de Cajati para o desenvolvimento da pesquisa se deu, sobretudo, por suas características ambientais e econômicas peculiares. O município abriga em seu território Unidades de Conservação de Proteção Integral e de Uso Sustentável e um importante parque

industrial. Essas características constituem potentes conteúdos para as aulas de Geografia, principalmente para estudos que relacionam o local e o mundo global. Além disso, nesse município teríamos mais possibilidades de acesso e inserção nas escolas públicas.

O trabalho de campo nas escolas foi realizado entre maio de 2010 e agosto de 2011. Adentrar no contexto de diferentes escolas públicas do município de Cajati foi uma experiência incrível e reveladora de muitos aspectos objetivos e subjetivos que alicerçam a estrutura das escolas públicas na região do Vale do Ribeira.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores. No total, abordamos oito professores de Geografia, sendo dois que lecionam na Escola da Vila Tatu, três na Escola do Bico do Pato e três na Escola do Cajatão. As questões elaboradas no roteiro semiestruturado tinham como propósito responder às seguintes perguntas gerais: *Qual é a leitura dos professores de Geografia acerca da geografia da região do Vale do Ribeira?*, *As propostas de ensino de Geografia desenvolvidas no município de Cajati consideram o lugar de vivência dos sujeitos da aprendizagem?* e *Quais os principais desafios e dificuldades dos professores para tornar o lugar objeto de conhecimento nas propostas didáticas de Geografia?*

A abordagem dos alunos foi realizada utilizando-se de diferentes estratégias. Por meio da elaboração de mapas mentais e de textos, rodas de conversa e entrevistas entramos em contato com visões e percepções de crianças, adolescentes e jovens em relação ao seu bairro, ao seu município e à região do Vale do Ribeira. No total foram 287 alunos abordados na pesquisa, incluindo as três escolas estaduais, sendo 72 alunos do 6º ano, 63 do 7º ano, 80 do 9º ano, 35 do 1º ano do Ensino Médio e 37 alunos do 3º ano do Ensino Médio.

O critério de escolha da estratégia utilizada nos encontros com os alunos era o ano da escolaridade. Nos 6º anos, o mapa mental foi o principal recurso para os alunos expressarem suas visões e percepções sobre o seu lugar de vivência.

Nos 7º anos, os alunos elaboraram textos explicativos sobre o lugar vivido a partir da consigna: *“Escreva um texto explicando como é o lugar onde você vive para alguém que mora em outro lugar e que nunca esteve aqui”*. Em alguns casos, também realizamos entrevistas individuais.

Nas salas de 9º anos, utilizamos um questionário estruturado com questões abertas, cujo propósito era o de investigar os conhecimentos e as informações dos alunos a respeito da região do Vale do Ribeira.

Nas salas do Ensino Médio, realizamos rodas de conversas com o objetivo de investigar a compreensão dos alunos acerca das relações entre o município de Cajati, a região do Vale do Ribeira e o mundo global. Além disso, realizamos também entrevistas individuais e coletivas.

As percepções dos alunos nos ajudam a compreender como eles olham e sentem a sua cidade e o seu bairro e, principalmente, nos fornecem elementos para compreender o papel do lugar no ensino de Geografia no contexto escolar.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa de campo, surgiu a proposta de realização de Oficinas Pedagógicas para serem desenvolvidas com os professores da Escolada Vila Tatu, com o objetivo de problematizar a realidade vivida pelos alunos e contribuir na construção de subsídios teóricos e metodológicos para tornar o lugar o objeto de conhecimento.

Feita essa introdução, cumpre dizer que esta tese está estruturada em oito capítulos, além das considerações finais, assim organizados:

O capítulo 1, intitulado “O Lugar no ensino de Geografia: uma compreensão para além da localização”, trata das bases teóricas e conceituais da pesquisa, discorre sobre o papel da categoria de *lugar* no ensino da Geografia escolar e introduz conceitos-chaves para o entendimento da pesquisa, como *lugar* e *aprendizagem significativa*.

O capítulo 2, intitulado “Lugar e História: a gente do Vale”, descreve características geográficas e discorre sobre algumas das especificidades históricas da região do Vale do Ribeira e do município de Cajati.

O capítulo 3, “Lendo o lugar de vivência dos alunos: uma análise da percepção e da apreensão da Geografia do lugar”, analisa as representações do lugar dos alunos do 6º ano, expressas por meio de mapas mentais.

O capítulo 4, intitulado “A multiplicidade de olhares dos alunos do 7º ano: o rural e o urbano na concepção de lugar”, analisa os elementos estruturantes da concepção de lugar para os alunos do 7º ano da Escola da Vila Tatu e faz uma reflexão acerca da construção conceitual na educação geográfica.

O capítulo 5, “O Vale do Ribeira na concepção dos alunos do 9º ano”, tem como foco a análise dos conhecimentos dos alunos de 9º ano a respeito da região do Vale do Ribeira tendo como parâmetro as orientações curriculares para as escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo.

O capítulo 6, intitulado “O lugar: entre o local e o global”, analisa as relações que os alunos do Ensino Médio estabelecem entre o lugar vivido e o mundo global. Além disso, traz a visão desses alunos sobre a relação entre o lugar, a escola e o ensino de Geografia.

O capítulo 7, nomeado como “O estudo do lugar na perspectiva dos professores de Geografia: desafios e possibilidades”, aborda as percepções dos professores acerca da região do Vale do Ribeira e analisa as dificuldades e os desafios enfrentados por eles para a realização de propostas didáticas envolvendo conteúdos relacionados à Geografia local e regional.

Por fim, o capítulo 8, intitulado “Ressignificando o lugar na escola, no currículo e nas aulas”, descreve e analisa a experiência das Oficinas Pedagógicas realizadas na Escola da Vila Tatu com o propósito de ressignificar o lugar na escola, no currículo e nas aulas.

CAPÍTULO 1: O LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA COMPREENSÃO PARA ALÉM DA LOCALIZAÇÃO

Cada lugar é, a sua maneira, o mundo
Milton Santos

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em
lugar à medida que conhecemos melhor e o dotamos de valor
YiFuTuan

O lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as
dimensões do movimento da história em constituição
enquanto movimento da vida, possível de ser apreendido pela
memória, através dos sentidos e do corpo [...].
Ana Fani Carlos

CAPÍTULO 1: O LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA COMPREENSÃO PARA ALÉM DA LOCALIZAÇÃO

Até o início do século XX, o conceito de *lugar* era utilizado para definir a Geografia como simples conceito de localização espacial. Vidal de La Blache (1913) define a Geografia como “a ciência dos lugares e não dos homens”. De acordo com Holzer (1999), a busca pela objetividade, que marcou a Geografia clássica, “praticamente inviabilizou qualquer consideração que extrapolasse o seu significado locacional”. Assim, desde a consolidação da Geografia como disciplina acadêmica, o *lugar* foi relegado a um segundo plano pelos geógrafos. Somente a partir da década de 1970 que essa categoria passa a ter grande importância nos estudos dessa disciplina, tornando-se objeto de reflexão entre muitos teóricos da ciência geográfica.

Várias pesquisas com foco no ensino e aprendizagem em Geografia revelam que na educação geográfica escolar ainda é muito comum a compreensão do conceito de lugar associada a um ponto do espaço, ou seja, apenas como um local (CAVALCANTI, 2008). Por isso, concordamos com Callai (2004, p. 01) quando afirma:

Na nossa vida, muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessante de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos.

Consideramos que isso acontece porque o *lugar* onde os alunos vivem ainda não se tornou, de fato, *objeto de conhecimento* das propostas didáticas do ensino de Geografia ao longo do Ensino Fundamental. Reconhecemos que existem importantes propostas de ensino sendo desenvolvidas no Brasil, tanto em escolas públicas quanto privadas, em que o *lugar como dimensão do vivido* é objeto de estudo nas aulas de Geografia. No entanto, isso ocorre, sobretudo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devido, a nosso ver, a dois aspectos principais: o primeiro refere-se às orientações curriculares de Geografia para o ensino nessa fase escolar, que reforçam a necessidade de trabalhar com a realidade vivida dos alunos; o segundo aspecto refere-se à municipalização da educação até o 5º ano da escolaridade e, nesse contexto, a história da cidade ou do município e suas transformações ao longo do tempo se consolidaram como um conteúdo obrigatório para a maioria dessas escolas.

Os livros didáticos, embora com avanços em suas concepções de ensino, ainda contribuem para o aluno conhecer e saber mais a respeito das *coisas do mundo* do que sobre o seu próprio lugar. Portanto, a ausência de materiais didáticos, os quais poderiam contribuir para transformar o lugar em conteúdo escolar, reforça o esquecimento da realidade vivida pelos alunos, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Soma-se a isso o fato de que muitos professores ainda não reconhecem a potência do lugar para o desenvolvimento de estudos geográficos e como fonte de conhecimentos para os alunos sobre o mundo que lhes chega cotidianamente. E assim, a Geografia se restringe ao material didático, ou seja, o aluno não consegue reconhecê-la na sua vida.

Sabemos que o mundo globalizado e complexo, simultâneo, acelerado e interconectado dificulta compreender o seu funcionamento, suas contradições, seus conflitos e suas possibilidades. É sem dúvida um dos grandes desafios para o ensino de Geografia na escola apreender o lugar como totalidade e não como uma abstração. Por outro lado, é pressuposto desse componente curricular contribuir para que o aluno construa conceitos e repertório para atuar como cidadão no lugar em que vive. Isso significa ir além da localização do seu bairro, da sua cidade ou do seu município, sendo necessário compreender as lógicas que definem o funcionamento, as características, os modos de produzir e as desigualdades que conformam o lugar como espaço vivido; a partir daí, criam-se condições para que os alunos sintam-se *sujeitos sociais no seu lugar de vida*.

Compreendemos que a partir do lugar é possível (re)estruturar a experiência vivida e construída pelos alunos no seu cotidiano, contribuindo, assim, para que compreendam a relação do seu lugar com o mundo globalizado.

A Geografia, ao proporcionar novas leituras do espaço vivido cotidianamente, é um poderoso instrumento para a construção da cidadania ao fortalecer a identidade através da valorização do lugar e da compreensão da articulação deste com o espaço global (AIGNER, 2006, p. 211).

Para fundamentar as nossas reflexões sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas com vistas à ressignificação do lugar na educação geográfica, buscamos contribuições teóricas e metodológicas em duas correntes bem distintas: na Geografia Humanística e na concepção Histórico-Dialética representada pela Geografia Crítica. Essas duas perspectivas analisam o lugar a partir de fundamentos diferentes, mas isso não significa que uma

anule a outra, pelo contrário, ambas podem se complementar no campo educacional, propiciando uma visão integradora do *lugar*.

Compreender os fundamentos dessas abordagens¹, portanto, torna-se importante, à medida que defendemos o *lugar* como objeto de estudo nas aulas de Geografia, seja como *ponto de partida* para as análises geográficas, seja como *ponto de chegada* ou ainda como *meio para contextualizações*, objetivando, assim, aprendizagens significativas dos conteúdos estudados.

1.1. O LUGAR COMO PRODUTO DA EXPERIÊNCIA HUMANA E EXPRESSÃO DA VIVÊNCIA

Na perspectiva da Geografia Humanista, o lugar deixa de ter somente o sentido geográfico de localização para tornar-se *um produto da experiência humana*. Assim, para essa corrente de pensamento, o lugar consiste no espaço vivido dos sujeitos, sendo definido como “[...] um centro de significados construídos pela experiência” (TUAN, 1975). Para Yi Fu Tuan, um dos mais importantes representantes da corrente humanista, a Geografia estuda os lugares sob duas óticas: a de lugar como localização e a de lugar como artefato único. A Geografia Humanista escolheu a segunda perspectiva:

[...] o lugar é uma unidade entre outras unidades ligadas pela rede de circulação; [...] o lugar, no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto 'especial', que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado (TUAN, 1979).

O lugar passa então a ser a principal categoria de discussão e análise nas reflexões teóricas dos geógrafos humanistas. Entre esses, além do supracitado Yi-Fu Tuan, destacam-se também outros autores tais como Edward Relph, Anne Buttimer e J.N. Entrikin; no Brasil,

¹ Além da perspectiva da Geografia Humanista e da concepção Histórico-Dialética, atualmente, as discussões teórico-metodológicas sobre a categoria de lugar na ciência geográfica têm sido feita também a partir da perspectiva Pós-Moderna. Para esta perspectiva, o lugar não seria explicado pela sua relação com a totalidade, “visto que o todo desapareceria e cederia espaço ao fragmento, ao micro, ao empírico individual”. Nesse sentido, a epistemologia pós-moderna “propõe a desconstrução da totalidade e da razão como fundamento da explicação da realidade” (CAVALCANTI, 1998, p.90). Corgosinho (2004) ressalta que todas as tentativas de se negar o lugar na pós-modernidade trazem em comum a questão da velocidade das mudanças atuais e a homogeneização espacial provocada pelo capitalismo globalizado como principais causadoras dessa nova relação entre o homem e o seu espaço relacional. Os espaços de negação do lugar seriam os centros comerciais, as vias de transporte, os *shoppings centers*, os aeroportos, os quartos de hotel, etc, os quais não apresentam um caráter identitário, relacional e histórico (CORGOSINHO, 2004, p. 68).

destaca-se o trabalho de Livia de Oliveira, Holzer entre outros que fazem reflexões metodológicas dentro dessa linha de estudos.

Em relação à origem da Geografia Humanista, alguns autores defendem o seu nascimento na década de 1970 num contexto de crítica à objetividade racionalista da Geografia teórica-quantitativa. Se para essa Geografia, marcada pela visão mecanicista, determinista e dogmática, a análise científica só é possível a partir de dados observáveis e, portanto, desconsidera qualquer dado subjetivo, a Geografia Humanista valoriza a subjetividade do ser humano, dando ênfase aos valores, significados e à experiência construída pelos indivíduos no seu ambiente. Assim, para essa abordagem, cada indivíduo tem uma percepção do mundo que se expressa por meio de atitudes e valores em relação ao ambiente em que vive.

A Geografia Humanista procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar (TUAN, 1985, p.143).

É na fenomenologia e no existencialismo que a Geografia Humanista busca os fundamentos para alicerçar a sua base teórico-metodológica para a compreensão das relações entre o homem e o meio, incluindo os valores, os sentimentos e as percepções que são atreladas a essa relação.

Para Buttimer (1982), a fenomenologia pretende superar a dualidade entre a subjetividade e a objetividade. Para a autora, a subjetividade está focada na experiência individual e a objetividade centra-se na busca por generalizações. A fenomenologia nesse contexto, portanto, busca esclarecer a relação dialógica entre indivíduos e a subjetividade de seu mundo.

Segundo Relph (1979), contemporâneo de Yi-Fu Tuan, a fenomenologia é um método para “descrever e não explicar, fenômenos de experiência imediata, e estes, incluem literalmente, qualquer coisa experimentada – o lugar, o silêncio, a existência e o contato interpessoal” (RELPH, 1979, p.04). Para o autor, a compreensão da relação sujeito-lugar está além de uma análise objetiva, sendo necessário, portanto, focar na experiência vivida do espaço, descrevendo os elementos e componentes essenciais do lugar e, principalmente, como eles se expressam na paisagem. O autor ressalta ainda que “[...] determinados lugares são mais autênticos que outros e que o sentimento de pertencimento, movido por um forte laço de amizade entre as pessoas caracteriza o lugar” (RELPH, 1979). Esse é um aspecto relevante neste trabalho, pois

compreender como os estudantes percebem e descrevem o município de Cajati e a região do Vale do Ribeira ajuda-nos a levantar importantes elementos para entender as relações de pertencimento e identidade que estabelecem com o lugar em que vivem.

A corrente da Geografia Humanista empreende uma distinção entre espaço e lugar. Tuan (1983, p.03) define o espaço como liberdade enquanto o lugar é definido como segurança, assim descreve “o espaço é movimento e o lugar é a pausa”. O lugar é a diferença porque é conhecido, experimentado e dotado de valor, já o espaço é o indiferenciado porque não é conhecido. O autor acrescenta “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p.6).

Relph (1976) analisa os diferentes tipos de espaço que nos ajudam a compreender os significados do lugar: o espaço primitivo, o espaço perceptivo, o espaço arquitetônico, o espaço existencial, o espaço cognitivo e o espaço abstrato. Para a nossa reflexão, é o espaço existencial ou também chamado espaço vivido o que mais nos interessa. Trata-se da “[...] estrutura oculta do espaço como aparece para nós em nossas experiências concretas como membros de um grupo cultural” (RELPH, 1976, p.12). Para esse teórico, o espaço vivido contém o espaço geográfico e o espaço sagrado, de modo que tanto um quanto o outro são “centros de significados ou focos de intenção e de propósito” (RELPH, 1976).

Assim, podemos dizer que Relph tem como ponto de partida para trabalhar o lugar bases da fenomenologia próximas à visão de Tuan, mas avança em relação à concepção de mundo-vivido. Retomando as contribuições de Eric Dardel (1990), Relph (1979) define o lugar como base e condição para a própria existência humana, ou seja, é o espaço concebido necessariamente para o acontecer das relações sociais. Assim,

Os lugares que conhecemos e gostamos são todos lugares únicos e suas particularidades são determinadas por suas paisagens e espaços individuais e por nosso cuidado e responsabilidade, ou ainda, pelo nosso desgosto, por eles. Se conhecemos lugares com afeição profunda e genealógica, ou como pontos de parada numa passagem através do mundo, eles são colocados à parte porque significam algo para nós e são os centros a partir dos quais olhamos, metaforicamente pelo menos, através dos espaços e para as paisagens (RELPH, 1979, p.17-18).

Para Relph, a essência do lugar é definida, pois constitui o centro das ações e das intenções, onde são experimentados os eventos mais significativos de nossa existência. Portanto, o lugar tem uma personalidade e um sentido:

Lugares são os contextos ou panos de fundo para a intencionalidade definir objetos ou eventos, ou seja, eles podem ser objetos da intenção em seu sentido primordial [...] [pois] toda consciência não é meramente consciência de algo, mas de algo em seu lugar, e [...] esses lugares são definidos geralmente em termos dos objetos e de seus significados (RELPH, 1976, p. 42-43).

Buttimer (1982) enfatiza que a noção de mundo vivido remete-nos ao elo entre os procedimentos geográficos e fenomenológicos, expressando a relação existencial e, portanto, subjetiva que o indivíduo ou grupo social estabelece com os lugares. Nessa concepção, para conhecer o mundo vivido é preciso conhecer os seus atores, suas visões de mundo, suas práticas sociais, o seu imaginário espacial e a sua memória. Quando pensamos em nosso lugar recorreremos às lembranças, que podemos compartilhar com o nosso grupo social, pois aspectos de um passado comum ficam inscritos na paisagem cultural. Nesse sentido, o conceito de lugar está estritamente ligado à memória, podendo ser pessoal ou coletiva.

Tuan (1983) define o fundamento do lugar como sendo a experiência, “entendida como sendo as maneiras pelas quais a realidade é construída e conhecida por um indivíduo”. Segundo o autor, a experiência está relacionada com a capacidade de apreender o mundo a partir da própria vivência, atuando e (re)criando o mundo. Nessa atuação estão envolvidos tanto o pensamento quanto o sentimento, elementos fundamentais para inserção do indivíduo na transformação do mundo (TUAN, 1983, p.10-18). Portanto, é a experiência, individual ou coletiva, que torna os lugares visíveis e compreensíveis. Tuan (1983) reforça ainda “que o espaço não é uma ideia, mas um conjunto complexo de idéias [...] o lugar é um espaço estruturado”.

Relph (1976) ressalta que a localização ou posição não é condição necessária tampouco suficiente para a constituição do lugar; ao contrário, “[...] eles são experimentados como no 'chiaroscuro'² do cenário, paisagem, ritual, rotina, outras pessoas, experiências pessoais, cuidado e preocupação com o lar, e com o contexto dos outros lugares” (RELPH, 1976, p.29).

Tuan (1983) aborda a questão do tempo para um espaço se transformar em lugar. Para ele, sentir um lugar leva mais tempo do que conhecê-lo de forma abstrata; dessa maneira, a permanência é um elemento importante a ser considerado, mas é a qualidade e a intensidade dessa experiência que constituem os elementos fundamentais para sentir o lugar.

²Chiaroscuro é uma palavra italiana que significa “luz e sombra” ou “claro- escuro”.

A importância do lugar nos estudos de Geografia, de acordo com Tuan e Relph entre outros estudiosos da perspectiva humanista, está relacionada a dois componentes fundamentais: a identidade e a estabilidade.

Segundo Relph (1976), a identidade se relaciona ao sentido, ao espírito e é construída a partir das intenções e experiências intersubjetivas resultante da familiaridade. Em outras palavras, podemos dizer que a identidade está relacionada ao sentimento de pertencimento (ou pertença) ao lugar. Já, a estabilidade, de acordo com Tuan (1979), está fundamentada na segurança que o lugar conhecido nos proporciona:

Uma cena pode ser um lugar, mas a cena em si não é um lugar. Falta-lhe estabilidade: é da natureza da cena mudar a cada mudança de perspectiva. A cena é definida por esta perspectiva, o que não é verdadeiro para o lugar: é da natureza do lugar aparecer como tendo uma existência estável, independente de quem o percebe (TUAN, 1979, p 411).

Para Tuan (1975), se o lugar engloba as experiências e as aspirações do ser humano constitui, portanto, uma realidade que deve ser interpretada à luz da compreensão das pessoas que integram o contexto do estudo geográfico. Assim, para analisar como o espaço é compreendido a partir da experiência e da vivência, esse autor elaborou os conceitos de *topofilia* e *topofobia*, respectivamente associados aos sentimentos de atração e de negação aos lugares.

A topofilia é, segundo Tuan (1980, p.106), “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal”. Relph (1979, p.19) complementa o conceito definindo-o da seguinte forma:

Topofilia é um sentimento direcionado para o lar, para o que é confortável, detalhado, diverso e ambíguo sem confusão e tensão; envolve experiências estáticas dos lugares naturais e construídos pelo homem e os apelos mais persistentes e persuasivos de ambientes atrativos, como litorais e paisagens centrais. Em resumo, topofilia inclui qualquer coisa dos ambientes que nos faça senti-los como estar nos relaxando ou estimulando, e tudo o que nas nossas atitudes ou costumes nos capacite a experienciar locais como dando-nos prazer.

Nessa acepção, a topofilia é entendida como a relação entre o indivíduo e o espaço fundamentada no seu sentimento de afetividade em relação ao lugar que, de acordo com Holzer (1992, p.113), seria o mais alto grau de ligação e pertencimento.

Relph (1976) centrou sua análise na questão da identidade do lugar que é definida por ele como sendo “tanto uma função de intenções e experiências intersubjetivas quanto de aparências de edificações e paisagem, e ela se refere não apenas a distinções de lugares individuais, mas, também, à semelhança entre lugares diferentes”. Para o autor, a identidade em relação ao lugar é dinâmica e, portanto, pode se alterar a partir de influências externas àquele meio. Nessa concepção, a identidade é constituída na interação com os seguintes elementos: meio físico, atividades e significados; diferentemente dos dois primeiros, o último é o mais difícil de ser apreendido por nossa percepção.

Já a topofobia, em oposição à topofilia, é definida como “experiências de espaços, lugares e paisagens que são de algum modo desagradáveis ou induzem ansiedade e depressão” (RELPH, 1979, p.20). Portanto, podemos compreender a topofobia como um momento de conflito ou ainda de experiência negativa em relação a um determinado lugar.

Vale ressaltar que não se observa em nenhum momento nas reflexões de Tuan a desconstrução do lugar devido ao aparecimento da relação negativa com ele, inclusive, salienta o autor que os sentimentos negativos ocorrem somente quando existe uma relação entre o sujeito e o seu espaço.

Assim como Tuan, Relph considera os sentimentos de repulsa e negação aos lugares. De acordo com sua compreensão, isso não significa a desconstrução do lugar, o que ele denominou “des-lugarização” que ocorre quando o lugar perde a sua principal função: ligação entre o sujeito e o espaço.

No contexto de intensas modificações espaciais atreladas ao processo de globalização econômica e política, Relph se preocupa com a homogeneização dos espaços decorrentes dessa ordem mundial. Para designar as formas estandardizadas (padronizadas), repetidas e com uniformidades de sequência como os conjuntos habitacionais, lanchonetes “fastfood”, shoppings centers, entre outros, Relph cria o conceito de “deslugar” (placelessness) ou o “não-lugar”, que diz respeito à perda do poder do lugar na configuração do espaço que está, diante do mundo moderno, cada vez menos singular, cada vez mais massificado.

Esse conceito tornou-se alvo de muitas discussões pela corrente humanista, pois vários teóricos colocaram o seguinte questionamento: esses lugares são considerados artificiais e monótonos para as pessoas que os experienciam? Buscando respostas para essa questão, Relph diferencia dois tipos de atitudes em relação ao lugar, definidas por ele como autêntica e

inautêntica. A primeira é aquela em que o indivíduo tem consciência do teor ideológico implícito naquela forma de espaço. Já a atitude inautêntica é caracterizada por uma visão alienada do lugar e, por isso, a relação entre o indivíduo e o lugar não seria plena³.

Tuan (1983) não estabelece classificações para o lugar. Ele ressalta a dimensão íntima que se tem com a cidade natal, com a praça e com a casa, por exemplo, espaços esses em que se pode ter uma apreensão direta pelos sentidos, como a visão, olfato, audição e tato⁴.

Os lugares humanos variam grandemente em tamanho. Uma poltrona perto da lareira é um lugar, mas também o é um estado-nação. Pequenos lugares podem ser conhecidos através da experiência direta, incluindo o sentido íntimo de cheirar e tocar. Uma grande região, tal como a do estado-nação, está além da experiência direta da maioria das pessoas, mas pode ser transformada em lugar – uma localização de lealdade apaixonada – através do meio simbólico da arte, da educação e da política (TUAN, 1982, p. 149).

Podemos concluir que para os referidos teóricos da Geografia Humanista, embora abordando em suas análises diferentes aspectos, têm como centro de suas reflexões o lugar enquanto espaço-vivido, apropriado pelo sujeito por suas percepções nas quais as dimensões subjetivas e intersubjetivas de quem o experiência devem ser levadas em conta quando buscamos compreender o contexto em que as pessoas valorizam ou não o espaço em que habitam e sentem-se pertencentes ou não a ele.

³Eyles (1989, p.109) é um dos teóricos que critica essa visão e defende que as tendências homogeneizantes e homogeneizadoras decorrentes da globalização resultam sempre em uma “atitude inautêntica” em relação ao lugar e numa forma de *deslugar*. Para esse autor, a corrente humanista não acredita na capacidade das pessoas em criar identidade com os lugares apesar de serem formas homogeneizadas. Para Eyles (1989), na maioria das vezes, não é apenas a vontade que determina o lugar onde uma pessoa vai morar, mas sim condições materiais.

⁴Vale aqui citar a reflexão de Mello (1990) a respeito da existência de lugares *míticos* e *concebidos*. Os lugares míticos são aqueles que, embora nunca tenham sido vividos ou experienciados concretamente, conseguimos construir uma imagem a partir do desejo de conhecê-lo, geralmente essa imagem está atrelada à ideia de paraíso. Os lugares concebidos são aqueles que também não experienciamos fisicamente, mas temos contato por meio de relatos de outras pessoas ou por meio da imprensa, nesse sentido, poderíamos dizer que esses lugares são mais próximos.

1.2. O LUGAR COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E COMO FUNCIONALIDADE DO MUNDO

Para compreender a categoria de lugar a partir da dinâmica da globalização, buscamos também referenciais teórico-metodológicos no materialismo histórico-dialético. Nessa concepção, o lugar deixa de ser visto apenas como espaço vivido para ser considerado uma construção social.

As nossas reflexões estão fundamentadas nas contribuições teóricas de Milton Santos e Ana Fani Alexandri Carlos. As diferentes abordagens a respeito do lugar desses dois geógrafos nos fornecem ricos elementos para ampliar a concepção de lugar no ensino da Geografia escolar.

Na perspectiva do materialismo histórico, o lugar é definido como sendo a expressão geográfica da singularidade, descentrada, universalista, objetiva e associada ao marxismo. O lugar é, dessa maneira, tanto um produto de uma dinâmica única, resultante de características históricas e culturais intrínsecas ao seu processo de formação, como uma expressão da globalização. Assim, para compreender o lugar no movimento das contradições faz-se necessário entendê-lo a partir de seus pares dialéticos: o novo e o velho; o interno e o externo; o local e o global. Para Milton Santos (1982), o novo está sempre no velho e o velho sempre no novo.

O rápido e intenso desenvolvimento tecnológico ocorrido, principalmente no século XX, provocou mudanças profundas na sociedade moderna. As tecnologias de informação e de comunicação possibilitaram a ligação entre diferentes espaços em redes de fluxos cada vez mais intensas e contínuas. Para alguns, o mundo global é caracterizado pelo “encurtamento das distâncias” e também pela proliferação dos chamados “não lugares”, que são aqueles espaços dispersos e difusos, construídos com fins predominantemente econômicos, como, por exemplo, os shoppings centers, os supermercados etc. Carlos (1996, p.8) ressalta “a necessidade de repensar a natureza do espaço num momento em que a relação espaço/tempo se transforma de modo incontestável”.

Para Carlos (1996), o lugar é produzido “na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular”. Desse modo,

o lugar se apresenta como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. Só é possível o entendimento do mundo moderno a partir do lugar na medida em que este for analisado num processo mais amplo (CARLOS, 1996, p.16).

Se, por um lado, o desenvolvimento das comunicações tornou o espaço contínuo, por outro, segundo a autora, “os fluxos sejam materiais ou imateriais deslocam-se num espaço concreto a ser percorrido” (CARLOS, 1996). Portanto, é no lugar que ocorre concretamente a produção, as trocas, enfim, a globalização.

[...] a globalização materializa-se concretamente *no lugar*, aqui se lê/percebe/entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha a expressão mundial. O mundial que existe no local, redefine o seu conteúdo, sem todavia anularem-se as particularidades.

[...] O lugar permitiria entender a produção do espaço atual uma vez que aponta a perspectiva de se pensar seu processo de mundialização. Ao mesmo tempo que o lugar se coloca enquanto parcela do espaço, construção social. O lugar abre perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. (CARLOS, 1996, p. 15)

Milton Santos (2008, p.158) define o lugar como funcionalidade do mundo, sendo “por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente”. A categoria de lugar nos possibilita, portanto, apreender e compreender a realidade, pois “o lugar é o quadro de uma referência pragmática do mundo” (SANTOS, 1996, p.258).

[...] O mundo, nas condições atuais, visto como um todo, é nosso estranho. O lugar, nosso próximo, reconstitui-nos o mundo: se este pode se esconder pela sua essência, não pode fazê-lo pela sua existência. No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas também, pelo que ainda não é. O futuro, e não o passado, torna-se a nossa âncora (SANTOS, 2008, p. 163).

Em sua obra “Metamorfoses do espaço habitado” (1994), Santos apresenta a concepção de lugar estreitamente relacionada à própria definição de espaço⁵:

Tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que vão se internalizar (SANTOS, 1994, p. 97).

⁵ Nessa mesma obra, o autor definiu espaço como: “um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para as quais servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação do homem sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais” (SANTOS, 1994, p.71).

Em obra posterior, “Da Totalidade ao Lugar” (2008), espaço e lugar já não são mais tratados como sinônimos. Quando discute a importância do lugar no período técnico-científico-informacional, Santos afirma que os lugares se diferenciam a partir da resistência do interno aos fatores externos. O lugar é o vivido, onde o mundo aterrissa, o global é uma abstração:

A localização dos homens, das atividades e das coisas no espaço explica-se pelas necessidades “externas”, aquelas do modo de produção “puro”, quanto pelas necessidades “internas”, representada essencialmente pela estrutura de todas as procuras e a estrutura de classes, isto é, a formação social propriamente dita (SANTOS, 2008).

A resistência do interno aos fatores externos significa dizer, de acordo com Santos, que o novo não chega a todos os lugares com a mesma intensidade e ao mesmo tempo, e que o velho resiste à chegada do novo. Portanto, o novo nem sempre hegemoniza todos os lugares. “A ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade” (SANTOS, 2008, p.170).

Para Santos (1994, p.47) “quanto mais os lugares mundializam mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos”. Nesse contexto, o lugar tem uma grande força porque, enquanto o mundo⁶ se constitui num conjunto de *possibilidades*, o lugar é a entidade geográfica que apresenta a condição de *oportunidades*, segundo o autor. Portanto, o mundo depende do lugar para se tornar espaço. “O lugar oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar” (SANTOS, 2008, p. 169). Assim,

O lugar é a oportunidade do evento. E este, ao se tornar espaço, ainda que não perca suas marcas de origem, ganha características locais. É como se a flecha do tempo se entortasse no contacto com o lugar. O evento é ao mesmo tempo, deformante e deformado (SANTOS, 2008, p. 163).

Para Carlos (1996), “o lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante – identidade – lugar”. Nessa acepção, o lugar é uma construção, produto das relações sociais que se realizam e se manifestam num determinado contexto. É o plano do vivido

⁶ “Quando se fala de mundo, está se falando, sobretudo, em mercado que hoje, ao contrário de ontem, atravessa tudo, inclusive a consciência das pessoas. Mercado das coisas, inclusive da natureza; mercado das ideias, inclusive da ciência e da informação; mercado político” (SANTOS, 2008, p. 142).

e é nele que se constrói uma rede de significados, possibilitando ao homem que se reconheça como sujeito social.

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar indissociavelmente à produção da vida. No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade da vida social. Cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si (CARLOS, 1996, p. 30).

Como podemos observar, Carlos (1996, p.20) reconhece a dimensão histórica e cultural na constituição do lugar que diz respeito à prática cotidiana, isto é, às concepções e soluções que surgem no plano do vivido. O lugar é pleno de significados e sentidos porque é construído pela história e pela cultura. Aqui, a identidade constitui um importante elemento da composição do lugar, pois o sujeito se reconhece no seu lugar de vida. Nesse sentido também podemos dizer que a dimensão plural da cultura cria identidades múltiplas.

De acordo com Carlos (2001, p.35), o lugar constitui a dimensão prática, real, concreta e também sensível, assim “aparece como uma condição de realização da vida cotidiana”. O lugar ao mesmo tempo em que não abarca o todo, também não é algo abstrato, revelando-se no plano da microescala. Dessa forma, para essa concepção, a escala dos fenômenos geográficos é um elemento extremamente importante na constituição do lugar. Uma rua, um bairro, um rio, uma manifestação cultural, ou até mesmo uma cidade é um lugar. Já uma metrópole está longe de ser considerada um lugar, porque nela as relações de proximidade são tênues; podemos dizer que a metrópole contém lugares.

Assim, para a autora, o bairro é um lugar, pois nele são construídas relações cotidianas, é onde ocorre o encontro entre os conhecidos, onde se estabelecem relações de vizinhança e criam-se laços afetivos e vínculos identitários (CARLOS, 1996; 2001).

O lugar só pode ser entendido em suas referências, que são específicas de uma função ou de uma forma, mas de um conjunto de sentidos e usos. Assim, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos que ocorrem ou ocorreram no mundo (CARLOS, 1996, p. 21-22).

Dessa maneira, o lugar não é um espaço qualquer. É um espaço concreto, que diz respeito ao cotidiano e ao viver. Os lugares vão ganhando significado por meio de sua apropriação e de seu uso, portanto, é o espaço em que o homem habita dentro da cidade.

Já para Santos (2004), se “a definição do lugar é, cada vez mais, no período atual, a de um lugar funcional à sociedade como um todo”, uma metrópole – *locus* de diversas atividades econômicas e financeiras representadas pelos diversos tipos de capital – é um lugar:

A cidade grande é um enorme espaço banal, o mais significativo dos lugares. Todos os capitais, todos os trabalhos, todas as técnicas e formas de organização podem aí se instalar, conviver, prosperar. Nos tempos de hoje, a cidade grande é o espaço onde os fracos podem subsistir (SANTOS, 2004, p.71).

De acordo com Santos (2008), embora cada lugar seja marcado por características próprias, os lugares encontram-se interligados. Assim, ao mesmo tempo em que a singularidade garante configurações únicas, os lugares estão em interação devido à atuação das forças motrizes do modo de produção capitalista, há um tecido como pano de fundo. Muda o mundo e, ao mesmo tempo, mudam os lugares. Os eventos operam essa ligação entre os lugares e uma história em movimento (SANTOS, 2008, p. 158).

Segundo o autor supracitado, à medida que os lugares são condições e suporte de relações, são ativos e não passivos diante da globalização. “O lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada apenas como fábula”(SANTOS, 2008, p.163). Portanto, há conflito entre a ordem global e a ordem local:

Há um conflito que se agrava entre um espaço local, espaço vivido por todos vizinhos, e um espaço global, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante e chegam a cada lugar com os objetos e as normas estabelecidos para servi-los (SANTOS, 2008, p.142).

Para Carlos (1996, p.27-28), o lugar é parte integrante de uma totalidade espacial, consolidada na divisão espacial do trabalho, portanto, não pode ser concebido como autônomo. A autora defende que a globalização gera a “guerra dos lugares”, ou seja, competição entre os diferentes lugares fundamentada nos interesses econômicos. O resultado é a hierarquização dos lugares a partir da ação das empresas multinacionais, da ação do Estado e dos poderes locais.

O lugar é específico e mundial e, ao mesmo tempo em que contém o global, está articulado a uma rede de lugares. Isso significa dizer que a globalização provoca a diferenciação dos lugares (e não a homogeneização) à medida que ressalta as especificidades do local ao mesmo tempo em que está articulado à ordem global.

Se é no lugar que podemos conhecer, de fato, o mundo por meio dos fenômenos, processos e relações que ali ocorrem, mesmo que as determinações para tudo isso sejam engendradas fora desse contexto local, torna-se fundamental que os indivíduos compreendam o seu lugar, percebam a singularidade e a força externa que ali chega todos os dias, seja pelos meios de comunicação que aterrissam no imaginário das pessoas, seja pela integração do território à produção capitalista do espaço. Isso significa não apenas conhecê-lo superficialmente, mas, principalmente, compreender as lógicas e nexos que determinam os acontecimentos ali no cotidiano do seu lugar. É a partir desse entendimento que os indivíduos tornam-se sujeitos sociais ativos capazes de transformações sociais. Para isso, torna-se tarefa primordial do ensino de Geografia: propor situações de aprendizagem em que essa visão complexa se construa ao longo da escolaridade.

Nesse sentido, os estudos envolvendo o lugar de vivência dos alunos devem ser realizados sempre na perspectiva de evidenciar as relações de interdependência com a totalidade – mundo. Em outras palavras, o lugar deve ser estudado como uma parte integrada da totalidade e não como um espaço isolado do restante do mundo, algo diferente e dissociado. Deve ser apreendido como totalidade do local e do mundo. Temos aí um grande desafio para os professores de Geografia: ajudar os alunos a construir noções, conceitos e habilidades para compreenderem o lugar a partir da sua relação com o mundo, bem como entender o mundo na sua relação com o lugar. Outro desafio é ajudá-los a valorizar as práticas singulares e o patrimônio social dos lugares como forma crítica de resistência à força avassaladora e reducionista da ordem mundial. Faz-se necessário colocá-los num conflito interessante: o lugar como expressão dos sujeitos reais e o mundo e sua força para nos tornarmos usuários de recursos.

1.3. O LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CAMINHOS PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Conforme observarmos, a categoria de lugar assume diferentes definições, mas sempre voltada para a riqueza dos lugares. Se para a Geografia Humanista é a partir da vivência e da experiência autêntica com o espaço que o lugar é compreendido, para a concepção histórico-dialética, o lugar deve ser compreendido a partir da complexa relação local-global.

Se na ciência campos conceituais distintos são muitas vezes incompatíveis, na escola a produção de conhecimento com seu caráter singular pode aproximar conceitos que auxiliem os alunos a compreender o mundo complexo em que vivem. Consideramos que no campo da educação geográfica escolar é possível articular questões relativas à globalização *versus* sujeitos sociais, às visões de tendência marxista *versus* fenomenológica ou ainda à homogeneização do ambiente *versus* sua capacidade de singularização, tornando o lugar uma categoria de análise geográfica capaz de ampliar as possibilidades de entendimento de um mundo que se fragmenta e se unifica em velocidades cada vez maiores.

O estudo do lugar como vivência e cotidiano do aluno abre a possibilidade de compreensão da sua realidade, propiciando que ele se sinta participante do espaço que estuda e perceba que os fenômenos que ali ocorrem são resultantes da vida em sociedade e do trabalho de muitas pessoas, inclusive o seu papel imerso nesta realidade. Assim, a apreensão e a compreensão do lugar vivido pelo aluno assume um significado fundamental: a construção de um sujeito-cidadão crítico e responsável.

O sentimento de pertencer a um território e a sua paisagem significa fazer dele o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles. Nesse contexto, a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos [...]. O lugar é onde estão as referências pessoais e os sistemas de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por meio dos lugares que se dá a comunicação entre o homem e o mundo (BRASIL, 2001, p.29).

Segundo Cavalcanti (2008), atualmente, observa-se que a revalorização da experiência no local como um elemento do global coloca o conceito de lugar numa posição de destaque na educação geográfica. Nesse contexto, corroboramos com a autora quando defende “que os fenômenos que a geografia estuda devem ser considerados resultantes de um processo histórico

situado em um determinado local, mas visto na perspectiva internacional/ global” (CAVALCANTI, 2008, p. 50).

Defendemos que é papel da Geografia estudar suas questões, processos e fenômenos em uma perspectiva de análise que pressupõe distintas escalas espaço-temporais. Dessa maneira, a análise do lugar deve estar articulada com a perspectiva global se considerarmos que é papel da Geografia na escola instrumentar o aluno para que ele tenha condições de “*ler o seu lugar com os olhos do mundo*”, como bem pontuado por Callai (1999).

Aí entra outro aspecto da realidade que precisa ser considerado, que é a escala social de análise, sem a qual corre-se riscos de não entender as dinâmicas envolvidas, sejam elas sociais, econômicas, políticas ou naturais. Cada lugar é ao seu tempo e a seu modo, uma mistura de características próprias do lugar em si e das interferências regionais, nacionais e internacionais. O universal se expressa e se evidencia no particular (CALLAI, 2004).

Assim, abordar o lugar como expressão da vivência e, portanto, como produto da experiência humana ao mesmo tempo como funcionalidade do mundo e como construção social é reconhecer que é papel da educação geográfica possibilitar, por meio dos seus objetivos de ensino, conceitos específicos, conteúdos e de suas didáticas que os alunos compreendam o funcionamento e as transformações que ocorrem no mundo e percebam-se como sujeitos ativos com possibilidades de inserção e participação, por exemplo, nas decisões políticas do seu município.

Conforme salientado por Cavalcanti (2008), são os elementos afetivos, como por exemplo, segurança, liberdade e vizinhança – ligados à experiência empírica dos alunos - que dão significado ao lugar. No entanto, deve ser um dos objetivos do ensino de Geografia contribuir para a ampliação desses significados, propiciando o conhecimento de outros elementos da realidade objetiva e global.

Para que os alunos entendam os espaços da sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. Para atingir os objetivos dessa educação, deve-se levar em consideração, portanto, o local, o lugar do aluno, sempre visando propiciar a construção, por ele, de um quadro de referências mais geral que lhe permita fazer análises críticas desse lugar (CAVALCANTI, 2008, p. 34).

Assim, corroboramos também com a autora quando afirma que “o conhecimento de outros lugares e a comparação entre eles e seu próprio lugar, juntamente com a análise da diferenciação de condições do “global” em cada lugar, podem fazer avançar a compreensão dos lugares vividos” (CAVALCANTI, 2008, p.51).

Na elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia”, na década de 1990, observou-se a preocupação em colocar o lugar em posição de destaque nas Orientações Curriculares, inclusive tornando-o um eixo temático, sugerindo-se os seguintes itens para trabalhar o conceito em sala de aula: o lugar como experiência vivida dos homens e dos territórios; o imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando as pessoas; o lugar como espaço vivido mediato e imediato dos homens na interação com o mundo; o mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si; a cidadania como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e lugares e o drama do migrante com a ruptura com o lugar de origem tanto do campo como da cidade.

Na perspectiva sócio-construtivista de ensino, o conhecimento é uma construção que envolve o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e o papel do aluno como sujeito ativo desse processo. Isso significa dizer que a seleção adequada de conteúdos e de conceitos a serem trabalhados em sala de aula é condição fundamental para que os alunos possam olhar para contextos mais amplos e, ao mesmo tempo, para o lugar, apreendendo suas semelhanças, diferenças e complementaridades. No entanto, inúmeras experiências educacionais nos mostram que isso não basta se a prática pedagógica que alicerça o processo de construção do conhecimento estiver centrada apenas na descrição, enumeração e memorização dos elementos observáveis naquele espaço estudado. Para que os alunos construam aprendizagens significativas, um dos grandes desafios incide na consolidação de práticas que ensinem o aluno a questionar e a construir explicações sobre a realidade social, ou seja, práticas que desafiem o aluno a estabelecer relações entre o que sabe sobre o seu mundo e os saberes mais complexos trazidos e problematizados pela disciplina (AISENBERG & ALDEROQUI, 1998; SOLÉ & COLL, 1987; COLL, 1991; 2006).

O conceito de aprendizagem significativa foi proposto por David Ausubel (1980). Para ele,

[...] a essência do processo de aprendizagem significativa está em que o aluno relaciona, não arbitrariamente e substantivamente as proposições e soluções de problemas à sua estrutura cognitiva, ou seja, é relacionada a algum aspecto relevante da sua estrutura de conhecimento para transformá-lo em modo alternativo de raciocínio que são potencialmente significativos para ele (AUSUBEL, 1980).

O conhecimento a ser aprendido precisa fazer sentido para o aluno, caso contrário, a aprendizagem será mecânica. Ou seja, para Ausubel para que ocorra a aprendizagem ela precisa ser significativa.

De acordo com o documento “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo,

Partindo do princípio de que, para uma aprendizagem tornar-se significativa, teríamos de olhar para ela como compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentive a aprender mais, como também o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações (São Paulo, SME / DOT, 2007, p.19).

Portanto, os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências e sua realidade social devem considerados na prática de ensino de Geografia se buscamos um aluno que seja, de fato, agente ativo no processo de aprendizagens significativas. Os alunos trazem consigo muitos conhecimentos construídos na sua vida cotidiana que precedem aos conhecimentos que construirão no contexto escolar. Considerar essa gama de conhecimento e de experiências vividas ao propor novos conteúdos de aprendizagem significa criar condições concretas para que os alunos possam construir aprendizagens significativas, podendo avançar assim na construção do seu conhecimento geográfico do mundo.

Paulo Freire (2006) afirma que “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra”. É no ambiente familiar que a criança inicia a sua leitura do mundo e é nas relações cotidianas na rua, no bairro e na cidade que o indivíduo vai se moldando. No ambiente escolar, o aluno encontra as bases para interpretar as relações sociais de forma organizada. Se a criança chega à escola já tecendo inúmeras leituras do mundo, o estudo de Geografia e o estudo do lugar – do espaço vivido – deve propiciar que o aluno se veja como sujeito nesse mundo, construtor de sua história e capaz de transformar o seu lugar, exercendo de fato a cidadania.

Callai (1999; 2003; 2005) e Straforini (2002; 2004; 2008) reforçam que ao tematizar e problematizar a realidade local, o município, o espaço vivenciado e visível do aluno, sempre na perspectiva de relação com as demais escalas, os estudos de Geografia criam um “espaço fértil” para que os alunos compreendam as categorias geográficas e para a descoberta e valorização do espaço local.

A partir do lugar é possível estruturar a experiência vivida e construída pelos alunos no seu cotidiano e ressignificá-la contribuindo para que alunos não fiquem alheios aos acontecimentos e problemáticas do seu lugar. É no lugar que se materializam os diferentes problemas vividos e sentidos pelos alunos, mas, também, as soluções. Assim, o lugar é potencializador da construção da cidadania, pois é onde, por exemplo, territorializam-se os resultados das decisões políticas. É nele que os sujeitos sociais podem se colocar opinando, decidindo, criticando e fazendo proposições.

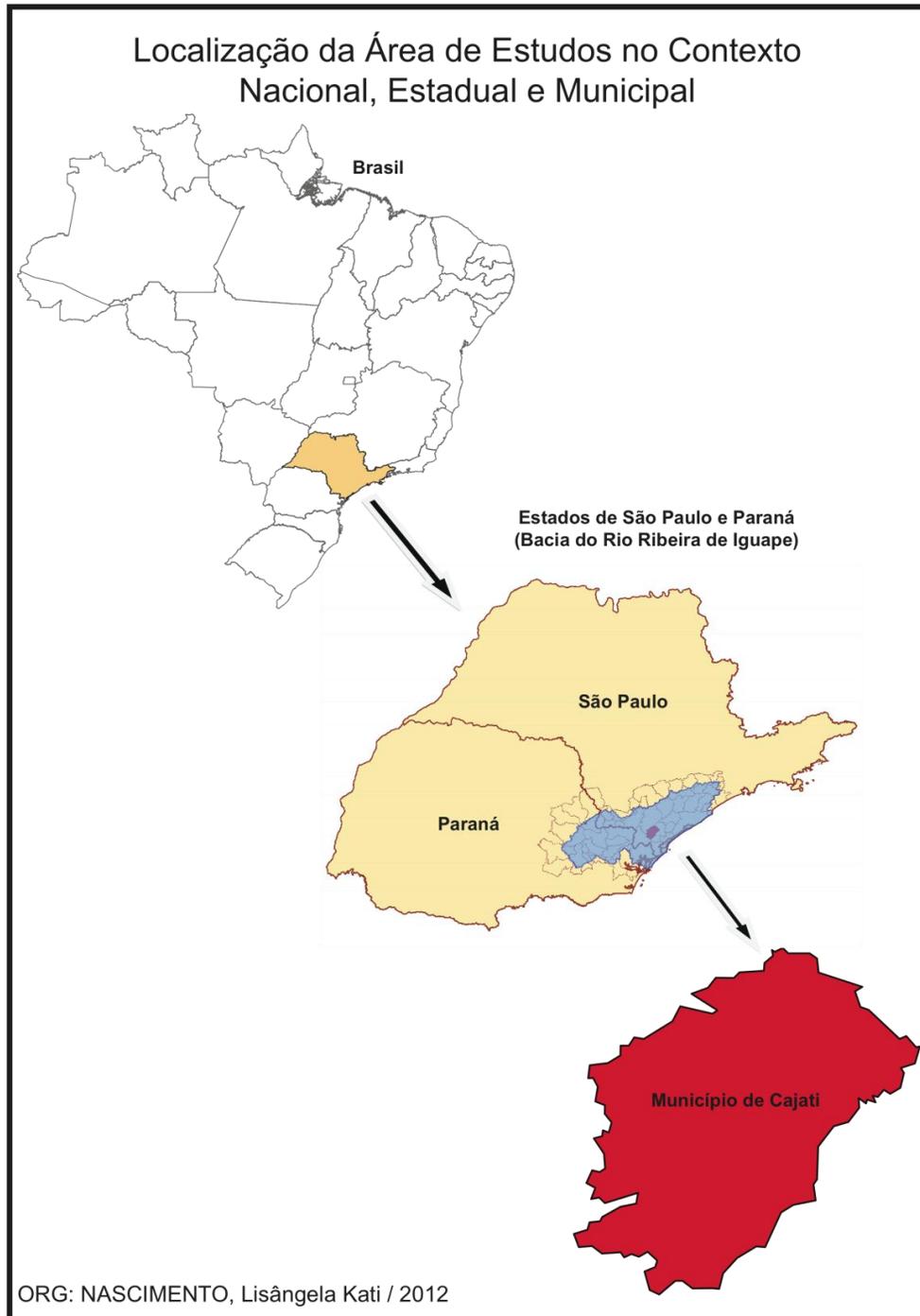
Nesta pesquisa, para compreender como a realidade vivida pelos alunos de Cajati é contemplada na disciplina de Geografia e como os alunos percebem o seu município e o seu bairro, os estudos propostos pela Geografia Humanista, referentes às categorias de *lugar* e *espaço*, apresentam-se como importantes referenciais analíticos. No entanto, defender o estudo do lugar no currículo escolar como possibilidade de aprendizagens significativas significa explorar todas as potencialidades que essa categoria conceitual da Geografia apresenta para a elaboração de situações de aprendizagem. Portanto, consideramos fundamental que as propostas didáticas estimulem os alunos a compreender como o seu lugar se relaciona com a mundialidade, principalmente num município que se destaca pela exploração de minérios e produção de vários produtos que são vendidos para grandes multinacionais instaladas em diversos países.

Entende-se que a relação dialógica com fatos do lugar e suas dimensões analíticas devem ser matéria-prima para construção de boas propostas didáticas e que esse deve ser objetivo da educação geográfica. Nesse contexto, os estudos da concepção histórico-dialética, que colocam o lugar como produto de uma dinâmica única, resultante de características históricas e sociais e como expressão da globalização, constituem um referencial teórico importante que orienta a análise das propostas didáticas de Geografia.

CAPÍTULO 2: LUGAR E HISTÓRIA: A GENTE DO VALE

De todas as vezes que ahi estive, tirei sempre as mesmas conclusões: verifiquei que essa fertilíssimo paraíso brasileiro estava, imerecidamente, abandonado; que o seu povo, bondoso como é, deveria ser tratado com mais carinho e que, si a grandiosa zona não conseguira, até a presente data, um progresso benéfico, apesar da propaganda que interessados e desinteressados faziam, era porque o nosso patriótico governo tinha outros problemas a resolver, bem mais importantes que esse, ou, mesmo porque interessados na política de outras zonas procuravam abafar as verdades proferidas por aquelles que gabavam a fertilidade e riqueza dessa grandiosa Ribeira (KRUG, 1939).

Mapa 1: Localização da área de estudos no contexto nacional, estadual e municipal



2.1. Caracterização geral da região do Vale do Ribeira

Como podemos observar no mapa da página anterior, o Vale do Ribeira está localizado ao sul do Estado de São Paulo e ao norte do Estado do Paraná. De acordo com a Fundação IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o nome dado à região está relacionado ao rio Ribeira de Iguape, principal rio da bacia hidrográfica do Ribeira de Iguape.

Essa região compreende a Bacia Hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape, o Complexo Estuarino Lagunar de Iguape-Cananéia-Paranaguá e as diversas sub-bacias hidrográficas encaixadas entre a Bacia do Ribeira e o Oceano Atlântico, abrangendo porções do litoral sul do Estado de São Paulo e do litoral Norte do Estado do Paraná, conforme podemos ver no mapa 2da próxima página.

A região é composta por 32 municípios, dos quais 23 são paulistas e 9 são paranaenses. Compreende uma área total de aproximadamente 25.000 quilômetros quadrados, sendo mais de dois terços pertencentes ao Estado de São Paulo (ver mapa 3da página 49).

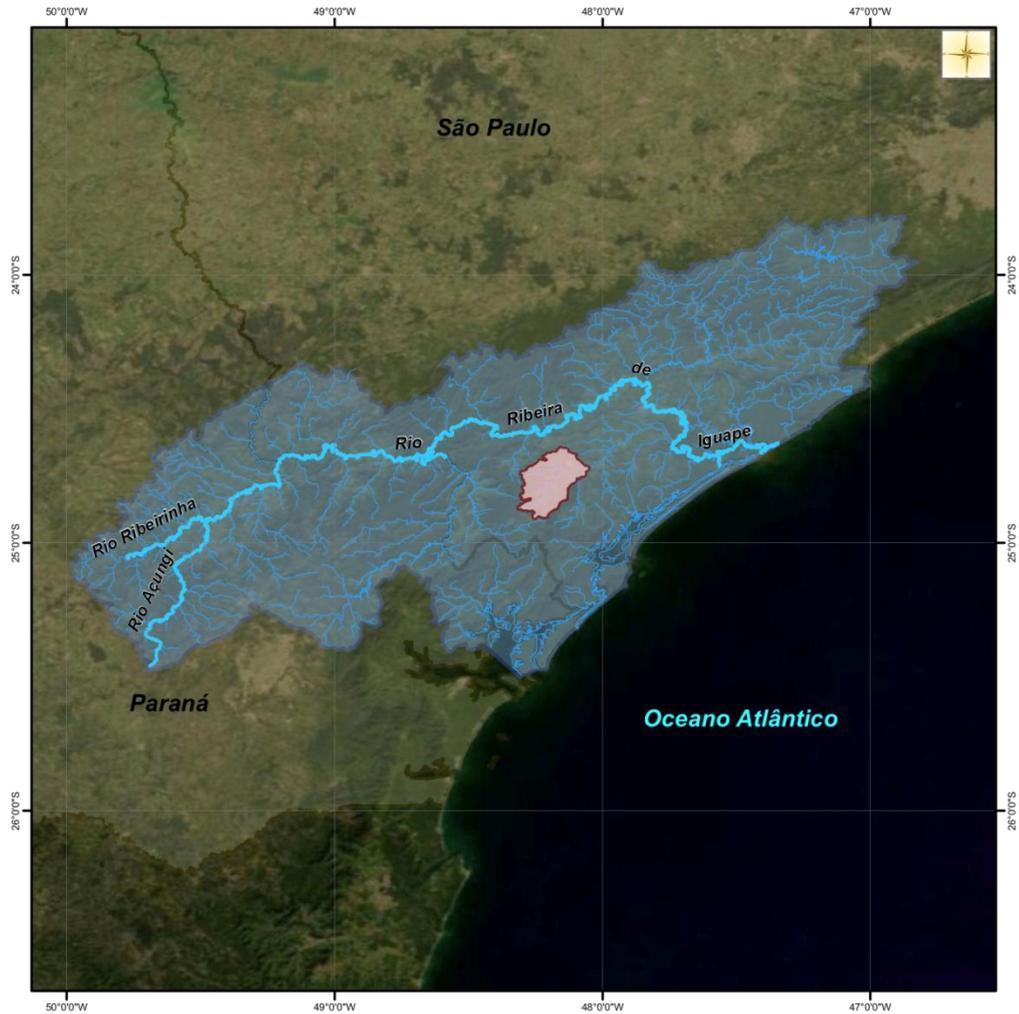
Embora localizada entre duas grandes regiões metropolitanas, São Paulo e Curitiba, e ter sido uma das regiões mais intensamente exploradas no período colonial e imperial, o Vale do Ribeira chega ao século XXI constituindo-se como uma das áreas de maior relevância ambiental em nosso país (ver mapa 4 da página 50).

A região concentra as maiores manchas contínuas remanescentes de Mata Atlântica do Brasil (2,1 milhões de florestas) – um dos biomas mais ameaçados do planeta, uma grande área de restinga (150 milhões de hectares) e de manguezais (17 mil hectares) ainda bem preservados. A essa riqueza ambiental soma-se a presença de um dos mais importantes complexos espeleológicos do Brasil e o maior número de sítios arqueológicos do Estado de São Paulo, ainda pouco estudados.

Para preservar o rico patrimônio ambiental, grande parte da região está protegida por alguma categoria de Unidade de Conservação (UC). O modelo de UCs implantado no Brasil é muito importante para preservar as riquezas ambientais, no entanto, restringe de alguma maneira o desenvolvimento do modo de vida de centenas de pessoas que sobrevivem graças à utilização dos recursos naturais, o que dificulta, assim, a superação da miséria existente na região. Nesse contexto, o Vale do Ribeira é palco de inúmeros conflitos socioambientais, que são instigados pela velha e problemática dicotomia preservação ambiental *versus* desenvolvimento econômico.

Mapa 2: Bacia Hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape

Mapa da Bacia Hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape



Legenda

-  Limites estaduais
-  Município de Cajati - SP
-  Bacia do Rio Ribeira de Iguape
-  Hidrografia
-  Rio Ribeira, Rio Açungui e Rio Ribeira de Iguape



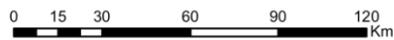
ORG: NASCIMENTO, Liságela Kati/2012
Fonte: IBGE/2012

Mapa 3: Localização dos municípios da região do Vale do Ribeira



Legenda

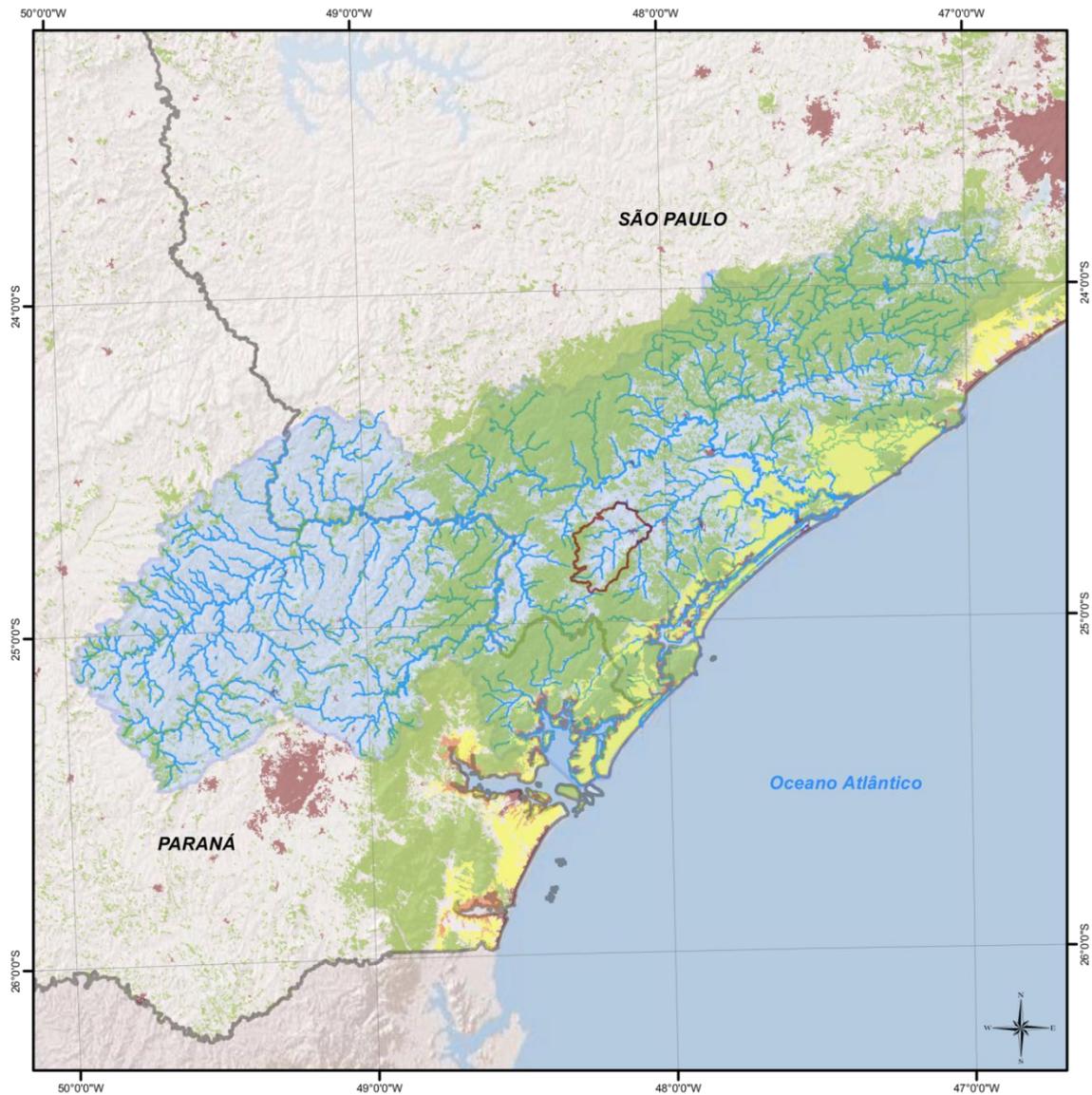
- Hidrografia
- Município de Cajati
- Municípios do Vale do Ribeira em São Paulo
- Municípios do Vale do Ribeira no Paraná
- Limites municipais
- Limites estaduais



ORG: NASCIMENTO, Lisângela Kati/2012
 Fonte: IBGE/2012

Mapa 4: Vegetação Remanescente na Região do Vale do Ribeira

Mapa da Vegetação Remanescente na Região Vale do Ribeira.



Legenda

- Município de Cajati - SP
- Vegetação**
- Área urbana
- Mangue
- Mata Atlântica
- Restinga
- Hidrografia
- Bacia do Rio Ribeira de Iguape
- Limites estaduais



Corroboramos com o ISA (1998, p.02) quando ressalta que os projetos de construção de usinas hidrelétricas no rio Ribeira de Iguape e de transposição de bacias com o objetivo de desviar água para as regiões metropolitanas de São Paulo e de Curitiba podem transformar o Vale do Ribeira em fornecedor de recursos naturais de baixo custo, o que ameaça o rico patrimônio ambiental e cultural da região, sem gerar benefícios significativos para a população local.

Outro aspecto importante que caracteriza o Vale do Ribeira é a sua grande diversidade sociocultural, representada por diferentes populações tradicionais (caiçaras, índios e quilombolas) e diversos povos (imigrantes japoneses, descendentes de italianos e espanhóis). A presença dessa diversidade forma um rico patrimônio cultural.

Por outro lado, a região apresenta os piores Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado de São Paulo, com elevadas taxas de mortalidade infantil, analfabetismo e desemprego. Tais índices revelam uma grande pobreza econômica

2.2. O rio Ribeira de Iguape

Conforme podemos ver no mapa 2 da página 48, o rio Ribeira é formado pela junção dos rios Assungui e Ribeirinha, os quais nascem na Serra do Paranapiacaba no Estado do Paraná.

O rio Ribeira penetra no Estado de São Paulo pelo município de Ribeira, atravessando logo depois os municípios de Apiaí e Iporanga, chegando até Eldorado e continua o seu percurso por Registro até lançar suas águas no Oceano Atlântico, no município de Iguape. No total, percorre 520 km de extensão. Todos os rios que banham os municípios de Ribeira, Apiaí, Eldorado, Registro e Jacupiranga são tributários do rio Ribeira de Iguape.

O Ribeira de Iguape é o único rio de grande porte do Estado de São Paulo e o único rio federal do Brasil que ainda não teve o seu curso interrompido por construções de barragens⁷. Desde o início da década de 1980 existem quatro projetos de construção de barragens para o rio Ribeira, mas esses ainda não tiveram os devidos licenciamentos ambientais aprovados.

⁷ Há dois projetos para construção de quatro barragens no rio Ribeira de Iguape: um deles é o projeto de construção da barragem Tijuco Alto da Companhia Brasileira de Alumínio (CBA)- Grupo Votorantim, com o objetivo de produção de energia elétrica, em caráter privado, para aumentar a exportação de alumínio para o EUA, Japão e Europa. O outro projeto é da CESP (Companhia Energética do Estado de São Paulo) para a construir três barragens: Itaoca, Funil e Batatal, com objetivo de aproveitamento múltiplo, ou seja, para a geração de energia e controle de cheias no rio Ribeira de Iguape.

Atualmente, o rio Ribeira, em grande parte de sua extensão, vem sendo explorado economicamente por meio da atividade de extração de areia, que é comercializada na própria região e nas regiões metropolitanas de São Paulo e de Curitiba. A exploração da areia não é realizada pelos moradores ribeirinhos dos municípios que são cortados pelo rio Ribeira, mas, sim, por agentes econômicos de outras regiões do Estado de São Paulo. De acordo com França (2005, p.98), esses agentes econômicos são favorecidos pela “legislação inadequada e cheia de brechas para a prática do lobby junto aos organismos públicos responsáveis pela expedição de licenças para a exploração dos areais existentes ao longo dos rios da região”.

Essa atividade extrativa ocorre de maneira mecanizada e esse processo está causando sérios danos ambientais, tais como a devastação da vegetação das margens do rio e o assoreamento do seu leito em vários trechos, comprometendo a navegação de embarcações, entre outros impactos ambientais. Além disso, também tem causado muitos danos às estradas asfaltadas da região, as quais não foram construídas para o trânsito de caminhões com excesso de peso, como aqueles que transportam areia. A consequência desse uso inadequado é a diminuição da vida útil da pavimentação de asfalto dessas estradas.

2.3. Aspectos gerais da história de formação da região do Vale do Ribeira

O conhecimento geral a respeito da história de ocupação e povoamento do Vale do Ribeira ajuda-nos a compreender algumas das especificidades econômicas, ambientais e culturais dessa região na atualidade. Além disso, resgata e evidencia aspectos importantes da geografia dessa região, os quais podem se constituir em conteúdos de ensino e aprendizagem na escola.

Segundo Krug (1939), o povoamento do Vale do Ribeira, especialmente do litoral, é bastante antigo. Foi ocupado pelo homem pré-histórico dos sambaquis, o que é comprovado pela existência de inúmeros sítios arqueológicos por toda a região. Inclusive no município de Cajati, onde esta pesquisa ocorreu, existe um importante sítio arqueológico, denominado Capelinha.

A chegada dos europeus na região ocorreu por volta da primeira metade do século XVI quando foram fundados pelos colonizadores portugueses dois pequenos núcleos: Cananéia⁷ e Iguape, os quais se constituíram nos primeiros povoados do litoral sul. Esses núcleos tinham

⁷ Segundo documentos históricos, a Vila de Cananéia foi fundada em 1531 por Martim Afonso de Souza.

posições geográficas privilegiadas, o que contribuiu tanto para ocorrer, a partir deles, a penetração para o interior, como para controle da navegação no Mar Pequeno (NASCIMENTO, 2006).

Nesta extensa faixa de terras, ora esteitando-se, ora tornando-se mais larga, devido ao rumo sinuoso que toma a Serra de Paranapiacaba, é que existem as mais antigas povoações de nosso Estado e, mesmo, do Brasil, - povoações com excessão de Santos, infelizmente em franca decadência (...). É na mencionada faixa, e principalmente na parte sul da mesma, que estão situados os lugares donde irradiou a civilização paulista. Foi, também, de um desses lugares, que partiu a primeira bandeira paulista em demanda aos inhospitos sertões sulinos, então povoados por tribus de índios bravios. Foi em um desses lugares, isto é, em Cananéia, extraordinário porto de mar, que abordou, em o anno de 1531, o primeiro portuguez, o célebre e nobre Martim Affonso de Souza, que, em missão de alta responsabilidde, organizada por ordem de el-rei D. João III, veio tomar posse definitiva do Brasil, já descoberto trinta e um anno antes por Pedro Álvares Cabral (KRUG, 1939).

A ocupação das terras da região ocorreu, inicialmente, sob duas formas principais: legalmente, por meio da doação de sesmarias⁸ ou por ocupação. Os portugueses que recebiam as doações assumiam o compromisso e a responsabilidade de se assentar, de cultivar a terra e também de fazer benfeitorias. Quando ocorria a ocupação de terras não doadas pela Coroa Portuguesa, as famílias dedicavam-se à agricultura de subsistência. (NASCIMENTO, 2006, 46)

De acordo com Braga (1999, p.02), até a primeira metade do século XVII o povoamento colonial da região ficou praticamente restrito ao litoral, o qual estava diretamente ligado às funções de defesa, ocupação e expansão do território pelos portugueses, pois o Vale do Ribeira situava-se no limite territorial demarcado pelo Tratado de Tordesilhas. Segundo Krone (1914), a formação de pequenos núcleos de povoamento também tinha a importante finalidade de procurar e explorar metais preciosos.

Ainda de acordo com Krone (1914), as boas condições de navegação que o rio Ribeira oferecia até certa altura do seu curso superior propiciou que habitantes da costa atlântica, assim como os que habitam a foz e o curso inferior desse rio, utilizassem desse meio para se retirarem dos seus primitivos domicílios a fim de evitar ou fugir dos encontros com os invasores europeus. Nessa migração forçada, esses primeiros habitantes da região procuravam alcançar lugares de

⁸ Nessa época, segunda metade do século XVI, as capitánias hereditárias estavam começando a se desenvolver no Brasil e a região do Vale do Ribeira ficava a sudeste da Capitania de São Vicente.

difícil acesso, mas que pudessem encontrar caça para a sua alimentação e terras férteis para fazer plantações.

O deslocamento para o interior só foi possível devido à possibilidade de navegação através do rio Ribeira de Iguape e de seus afluentes. Segundo Krone (1914), poucos eram os rios no Estado de São Paulo como o Ribeira de Iguape, que apresentava boas condições para a navegação, com largura considerável, boa profundidade e pequena diferença de nível em uma enorme distância.

Segundo Braga (1999), a economia da região começou a se desenvolver somente a partir da segunda metade do século XVII, quando teve o seu primeiro empreendimento econômico em escala comercial: a mineração⁹. É importante salientar que as primeiras jazidas auríferas do Brasil foram encontradas no Vale do Ribeira.

Com a descoberta do ouro na zona do Médio Ribeira, a região conheceu o chamado “ciclo do ouro”. Iguape, devido à sua posição estratégica, tornou-se a porta de escoamento do metal para a metrópole. Além disso, a cidade sediou a primeira casa de fundição de ouro do país – a “Casa Real de Fundição” – construída em 1635, sendo a primeira Casa da Moeda do Brasil.

A busca de metais preciosos contribuiu para o processo de povoamento de áreas interioranas, subindo o curso do Ribeira, onde foram formados os primeiros núcleos coloniais da região, dos quais o mais importante foi Xiririca (atual Eldorado). É nesse movimento de penetração para o interior pelas vias fluviais, em função da mineração, que surgem outros povoados, os atuais municípios de Registro, Juquiá, Jacupiranga, Sete Barras, Apiaí e Iporanga.

A formação geográfica do Vale do Ribeira propiciou a ocupação e o povoamento, pois o rio Ribeira ao serpentear toda a região até Iguape e possuir inúmeros afluentes que deságuam no atlântico, adequados para a navegação, facilitava o adentramento rumo ao interior.

Durante o século XVII e início do século XVIII, o Vale do Ribeira desempenhou papel importante para a economia da Colônia graças à grande quantidade de ouro que ali era explorado. A riqueza adquirida a partir dessa atividade econômica ficou restrita à Iguape, enquanto os núcleos do interior pouco se desenvolveram. Até mesmo Xiririca (atual Eldorado), localizada na

⁹Segundo Renato Queiroz (1983), foi nesse período da mineração que os primeiros contingentes de escravos negros foram levados para a região. Como o Porto de Iguape era a “cabeça de entrada” para se chegar ao interior, os mineradores chegavam por ele e depois seguiam o curso do Ribeira e de seus afluentes.

principal zona garimpeira, só foi levada à categoria de município no século seguinte, já na fase decadente da mineração (BRAGA, 1999).

Com a descoberta de ouro na região de Minas Gerais, a partir do século XVIII, a exploração de minério caiu consideravelmente, levando à estagnação dos povoamentos que estavam se formando no interior, os quais passaram a sobreviver apenas à custa de uma produção de subsistência. Somente Iguape conseguiu manter algum *status* econômico devido à sua localização geográfica, servindo de entreposto comercial portuário com o sul do país e à acumulação de riqueza obtida no período de exploração do ouro.

A situação de estagnação econômica permaneceu até o início do século XIX quando se iniciou na região um novo ciclo econômico, o “ciclo do arroz” que durou até o final daquele século (BRAGA, 1999, p.04)¹⁰.

Essa produção de arroz ganha destaque e consegue garantir a integração da região à economia nacional, transformando Iguape no primeiro produtor de arroz do Brasil. A qualidade do arroz de Iguape era considerada excelente, o que tornou o produto conhecido até internacionalmente. Assim, a produção de arroz, que teve o seu auge entre 1836 e 1874, trouxe prosperidade econômica para o Vale do Ribeira.

Iguape nessa época é considerada uma importante cidade, superando em população até mesmo Santos, o principal porto da Província. A rizicultura trouxe crescimento econômico, mas esse também ficou restrito à Zona da Baixada da Ribeira, concentrando-se em Iguape e Cananéia, “onde a produção era controlada pelos proprietários de engenho de beneficiamento e, principalmente, pelos comerciantes de Iguape” (BRAGA, 1999, p.05)¹¹.

Essa prosperidade relativa não perdurou por muito tempo. A partir da segunda metade do século XIX, a rizicultura também começa entrar em decadência levando novamente à estagnação econômica da região. Podemos dizer que a partir da década de 80 do século XIX, a agricultura comercial passa a ser substituída pela lavoura de subsistência.

¹⁰ No século XVIII, o Vale do Ribeira produziu arroz, mas não recebendo incentivos do governo que, nessa época estava interessado na mineração, não conseguiu concorrer com a produção nacional.

¹¹ A produção de arroz refletiu também na dinâmica populacional da região. Durante a época da rizicultura, o contingente de escravos trazidos para a região foi muito grande, tornando a população escrava maior que a população civil. Esse fato pode ser comprovado por meio de um grande número de comunidades remanescentes de quilombos encontradas na região atualmente (SEMA-SP, 1992).

2.3.1. O Valo Grande e a decadência econômica da região do Vale do Ribeira

Nas primeiras décadas do século XIX, Iguape disputava com o Rio de Janeiro em importância portuária e em dinamismo cultural e social. A riqueza de Iguape, como mencionado anteriormente, devia-se à importância de seu porto que era tanto a cabeça de entrada para o interior quanto era de onde se exportavam variados produtos agrícolas vindos de diversas partes da província paulista. Todos os produtos, incluindo o “famoso arroz de Iguape”, chegavam ao porto marítimo de Iguape carregados em canoas que desciam o Rio Ribeira.

Com o objetivo de facilitar o transporte e baratear o preço dos produtos de exportação, os moradores da região – com apoio da elite política e econômica de Iguape – solicitaram das autoridades a abertura de um canal que unisse o porto marítimo ao seu porto fluvial no Rio Ribeira. Esse canal facilitaria o escoamento dos produtos nos dois sentidos entre o Mar Pequeno e o rio Ribeira.

A abertura do canal foi autorizada por D. Pedro I e as obras foram iniciadas em 1827. De acordo com o projeto, o canal teria pouco mais de 4 metros de largura, 2 metros de profundidade e 2 km de extensão. O Valo do Rocio, assim chamado na época, foi inaugurado em 1855 e Iguape tornava-se, a partir de então, uma ilha.

Inicialmente, o canal foi uma obra importante porque possibilitou o escoamento dos produtos agrícolas e do ouro explorado na região. Mas esse canal não resistiu à imensa corrente de água do rio Ribeira e começou a se alargar rapidamente. Passados menos de 50 anos, o estreito canal já atingia 200 metros de largura em alguns lugares e 300 metros em outros, sugando quase dois terços do volume hídrico do rio Ribeira. A força erosiva das águas ocasionava desbarrancamentos, destruindo áreas agrícolas e urbanizadas.

Em pouco tempo, os sedimentos carregados para o Mar Pequeno causaram o assoreamento do porto marítimo. Ainda no final do século XIX, o porto tornou-se inutilizável para operações portuárias, prejudicando drasticamente a economia regional.

O Valo Grande, além de trazer prejuízos econômicos, também causou grande impacto ambiental, pois as mudanças na dinâmica fluvio-marinha alteraram a salinidade, a temperatura e a turbidez de suas águas, o que diminuiu drasticamente a quantidade de espécies de peixes e mariscos, os quais eram bases importantes das atividades econômicas locais e regionais.

O Valo Grande é considerado, por muitos pesquisadores, um dos maiores desastres ambientais ocorridos no Brasil durante o século XIX.

A economia de toda a região do Vale do Ribeira ficou novamente estagnada e a agricultura comercial, a partir de 1870, passou a ser substituída paulatinamente pela lavoura de subsistência, ficando a região conhecida como o “Sertão do Litoral”, “Sertão Paulista” ou “Amazônia Paulista”.

Logo depois, a região inicia a produção de café, mas como os interesses do governo estavam direcionados para a rota dos grandes cafezais, que se estendiam do nordeste e noroeste paulista até o Estado do Rio de Janeiro, a produção novamente não foi incentivada, pois seria necessária a construção de rodovias e ferrovias para o escoamento do produto.

Na busca de atingir uma produção que pudesse ser competitiva com outras regiões do Brasil, o governo incentivou a imigração para o Vale do Ribeira, principalmente com a decadência da cultura do café no Estado de São Paulo. De 1874 a 1876 e de 1886 a 1900, os movimentos imigratórios para lá foram significativos, surgindo novos núcleos de povoamento, como Pariquera-Açu.

A introdução da cultura da banana e do chá pelos japoneses foi responsável pela retomada da mercantilização da agricultura regional, principalmente a partir de 1940, tornando-se as principais atividades econômicas. Ainda hoje, essas atividades se destacam na economia regional.

Esse impulso econômico não provocou um expressivo desenvolvimento socioeconômico, permanecendo como a região mais pobre economicamente do Estado de São Paulo. Segundo Braga (1999, p.06), a partir de 1959 o governo brasileiro passou a enviar esforços sistemáticos para o Vale do Ribeira para diagnosticar e superar a estagnação socioeconômica. Na sequência, em 1969 foi criada a autarquia estadual SUDELPA (Superintendência do Desenvolvimento do Litoral Paulista) com o objetivo de promover o desenvolvimento de todo o litoral paulista e do Vale do Ribeira, mas o órgão não obteve os resultados esperados.

Atualmente, as produções de chá e de banana são de grande representatividade na economia da região, além da presença de empresas mineradoras em alguns municípios como Apiaí e Cajati.

2.4. O Município de Cajati: o lugar da pesquisa

2.4.1. Caracterização Geral

Como já mencionado, Cajati é um dos municípios do Estado de São Paulo que compõe a região do Vale do Ribeira. Está localizado bem próximo da divisa com o Estado do Paraná, distante 44 km do município de Registro (SP), 230 km da cidade de São Paulo e 170 km de Curitiba (PR). É cortado pela Rodovia Régis Bittencourt e pela Estrada de Ferro Cajati-Santos¹², a qual se encontra atualmente desativada. É o mais novo município da Região Administrativa de Registro, o seu desmembramento do município de Jacupiranga ocorreu somente em 1991¹³.

A população total do município, segundo dados do IBGE de 2010¹⁴, é de 28.372 habitantes, sendo 20.720 moradores da área urbana e 7.652 moradores da área rural. A área total do município é de 455 quilômetros quadrados, sendo 25 quilômetros quadrados de área urbana e 430 quilômetros quadrados de área rural.

Cajati destaca-se na região do Vale do Ribeira em razão do significativo parque industrial existente em sua área urbana. Diferentemente de grande parte dos outros municípios que compõe o Vale do Ribeira, Cajati desenvolveu-se economicamente focado no processo de industrialização e, por isso, é gerador de grandes receitas tributárias se comparado com os demais, inclusive com Registro, que é considerado o município mais desenvolvido da região, conforme podemos ver na tabela abaixo.

¹² A Estrada de Ferro Cajati- Santos tinha como objetivo a interligação das fábricas produtoras de cimento e fertilizantes do Distrito de Cajati com o Porto de Santos (SP).

¹³ Cajati foi levado à categoria de Distrito de Jacupiranga em 1944 e assim permaneceu por 47 anos. Em 19/05/1991 foi realizado um plebiscito para a sua emancipação político-administrativa, tendo votação favorável de 95% dos eleitores. No dia 31 de dezembro de 1991, o Diário Oficial publicou a Lei Estadual 7664 que cria o Município de Cajati.

¹⁴ Esses dados foram consultados no site do IBGE <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> em agosto de 2012.

Tabela 1: Produto Interno Bruto (PIB)- Comparação entre Registro e Cajati

PRODUTO INTERNO BRUTO – Comparação entre Registro e Cajati (2009)*		
Produto Interno dos Municípios	Registro	Cajati
Valor adicionado bruto da agropecuária a preços correntes	24.653 mil reais	44.397 mil reais
Valor adicionado bruto da indústria a preços correntes	62.272 mil reais	189.209 mil reais
Valor adicionado bruto dos serviços a preços correntes	443.948 mil reais	190.090 mil reais
Impostos sobre produtos líquidos de subsídios a preços correntes	54.837 mil reais	49.215 mil reais
PIB a preços correntes	585.710 mil reais	472.912 mil reais
PIB per capita a preços correntes	10.616,85 mil reais	16.343,39 mil reais

* Informações extraídas do site do IBGE (<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>) em julho de 2012.

Atualmente, a economia do município advém tanto do setor primário, com a significativa agricultura da banana e a pecuária de corte e leite, quanto do setor secundário, representado pelo parque industrial com indústrias multinacionais extrativas e produtivas responsáveis pela fabricação de cimento; fertilizante para lavoura; argamassa; ácidos sulfúricos e fosfóricos; insumos para a ração animal; gesso para a indústria de papel; calcário e ácido fosfórico purificado para as indústrias de alimentos e medicamentos.

Existem 30 escolas no município, incluindo Pré-escola, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e Ensino Técnico; sendo 05 estaduais, 20 municipais e 5 privadas. O Ensino Fundamental é oferecido em 18 escolas municipais, nas 05 escolas estaduais e em 02 escolas privadas. O Ensino Médio é oferecido em 5 escolas estaduais e em uma escola privada. São 21 pré-escolas municipais e 02 privadas. O Ensino Técnico é oferecido em 01 escola estadual.

Segundo dados do IBGE 2010, o total de alunos matriculados, em 2009, em todas as escolas do município era de 5.710 alunos no Ensino Fundamental e 1.373 alunos no Ensino Médio, conforme podemos verificar na tabela abaixo.

Tabela 2: Alunos matriculados no município de Cajati

Número de alunos matriculados no município em 2009*	
Ensino fundamental	5.710 alunos
Ensino fundamental - escola pública estadual	2.434 alunos
Ensino fundamental - escola pública municipal	2.905 alunos
Ensino fundamental – escolar privada	371 alunos
Ensino médio	1.373 alunos
Ensino médio - escola pública estadual	1.315 alunos
Ensino médio - escola pública municipal	0 alunos
Ensino médio – escolar privada	58 alunos
Ensino pré-escolar	838 alunos
Ensino pré-escolar - escola pública estadual	0 alunos
Ensino pré-escolar - escola pública municipal	799 alunos
Ensino pré-escolar - escola privada	39 alunos

* Informações extraídas do site do IBGE <www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, em agosto de 2012

Não existe faculdade no município e grande parte dos jovens que deseja prosseguir seus estudos precisa se deslocar até o município de Registro para cursar uma faculdade privada. Alguns jovens – aqueles que a família tem maior poder aquisitivo – vão estudar em outras cidades, principalmente na região Sul.

Desde o segundo semestre de 2003, no município de Registro há um campus da UNESP (Universidade do Estado de São Paulo), no entanto, poucos são os jovens do Vale do Ribeira estudando nessa universidade pública. De acordo com os dados levantados, não há nenhuma pessoa de Cajati estudando nessa instituição.

Durante as entrevistas realizadas com os jovens de Cajati foi possível constatar que muitos deles, principalmente aqueles que estão finalizando o Ensino Médio, desejam sair do município em busca de melhores oportunidades para estudar e, a partir daí, conseguir bons empregos em cidades maiores, mas na maioria das vezes as dificuldades econômicas os impedem.

No que se refere ao lazer, não são muitas as oportunidades oferecidas no município. Na cidade existem dois clubes, ambos pertencentes ao parque industrial. Um deles é de entrada restrita aos sócios e aos funcionários das indústrias e o outro é mais aberto ao público, em geral.

Nesse último tem um cinema – o único da cidade – que ficou fechado por quase duas décadas e, recentemente, retomou o seu funcionamento. Esse clube é um espaço amplamente valorizado pelos habitantes de Cajati, principalmente, pelos jovens. É nele também que a população pode usar o campo de futebol, a pista de corrida, o parquinho e a quadra de esportes. É também o local onde ocorrem as baladas nos finais de semana. Na zona rural, as atividades de lazer são: banhos de rios e de cachoeira, visitação em cavernas, entre outros.

2.4.2. O processo de industrialização de Cajati

Na década de 1930, o Instituto Geográfico e Geológico do Estado de São Paulo detectou a ocorrência de apatita em Cajati, mais especificamente no morro Cata Agulha. Em 1932 foi fundada a Serrana S.A. de Mineração com contrato de arrendamento para explorar a lavra. No final da década de 40, a empresa arrendou a jazida do Morro da Mina, próximo ao Morro Cata Agulha, e no ano seguinte teve início a exploração do minério apatítico dessa jazida.

Em 1972 foi inaugurada a fábrica de cimento em Cajati e em 1973 a fábrica de ácido sulfúrico da Quimbrasil, pertencente ao grupo Bunge, e em 1974 a fábrica de ácido fosfórico da mesma empresa.

De acordo com Kulaif (1999, p. 48):

Desde o início os anos 80, o Parque Industrial de Jacupiranga apresenta-se constituído como um complexo industrial integrado, de produção de concentrado de rocha fosfática, calcário para cimento e calcário agrícola (calcítico e dolomínico), cimento, ácido sulfúrico, ácido fosfórico de grau fertilizante, grau técnico e grau alimentício, superfosfatos, fosfato monoamônico (MAP), matérias-primas fosfatadas, granuladas e gesso químico (para agricultura, fabricação de cimento, indústria de construção civil e para carga de papel).

Ainda na década de 80, mais precisamente em 1986, a empresa Fosbrasil¹⁵ instalou-se também em Cajati, formando, juntamente com outras indústrias, o Parque Industrial de Jacupiranga (PEJ). O principal produto fabricado pela Fosbrasil em Cajati é o ácido fosfórico

¹⁵ A Fosbrasil nasceu da associação do Grupo Bunge com o grupo norte-americano Monsanto Co e o grupo belga ChimiquePrayonRupel.

“grau alimentício” e “grau técnico” e o ácido fluossilícico como um subproduto. Segundo Kulaif (1999), essa foi a primeira unidade produtiva de ácido fosfórico na América Latina.

Nesse mesmo ano, a Serrana arrendou o seu parque industrial, vendendo toda a sua instalação e equipamento para a Quimbrasil, até então a sua controlada. Em 1997, o grupo Cimpor – Cimentos de Portugal – S.G.P.S. S/A – adquiriu da Quimbrasil (pertencente ao grupo BUNGE) as instalações da fábrica, passando a produzir e comercializar cimento e argamassa.

A unidade da BUNGE em Cajati integra hoje o Complexo Mínero-Industrial, com produção de ácido sulfúrico, ácido fosfórico e fosfato bicálcico, além de subprodutos gerados no beneficiamento do minério e no processo industrial, que também são comercializados, tais como calcário e magnetita. O principal objetivo da extração de minério fosfático em Cajati é o suprimento de matérias-primas para as indústrias de ração animal e de cimento, almejando a continuidade das atividades produtivas até o ano de 2036.

Se por um lado a atividade econômica da mineração gera grandes receitas tributárias ao município, por outro são muitos os impactos ambientais causados. De acordo com França (2005, p.216), o desmatamento em grande escala para a exploração de calcário é o grande responsável pelos problemas ambientais no município, incluindo o aparecimento de enormes crateras no solo.

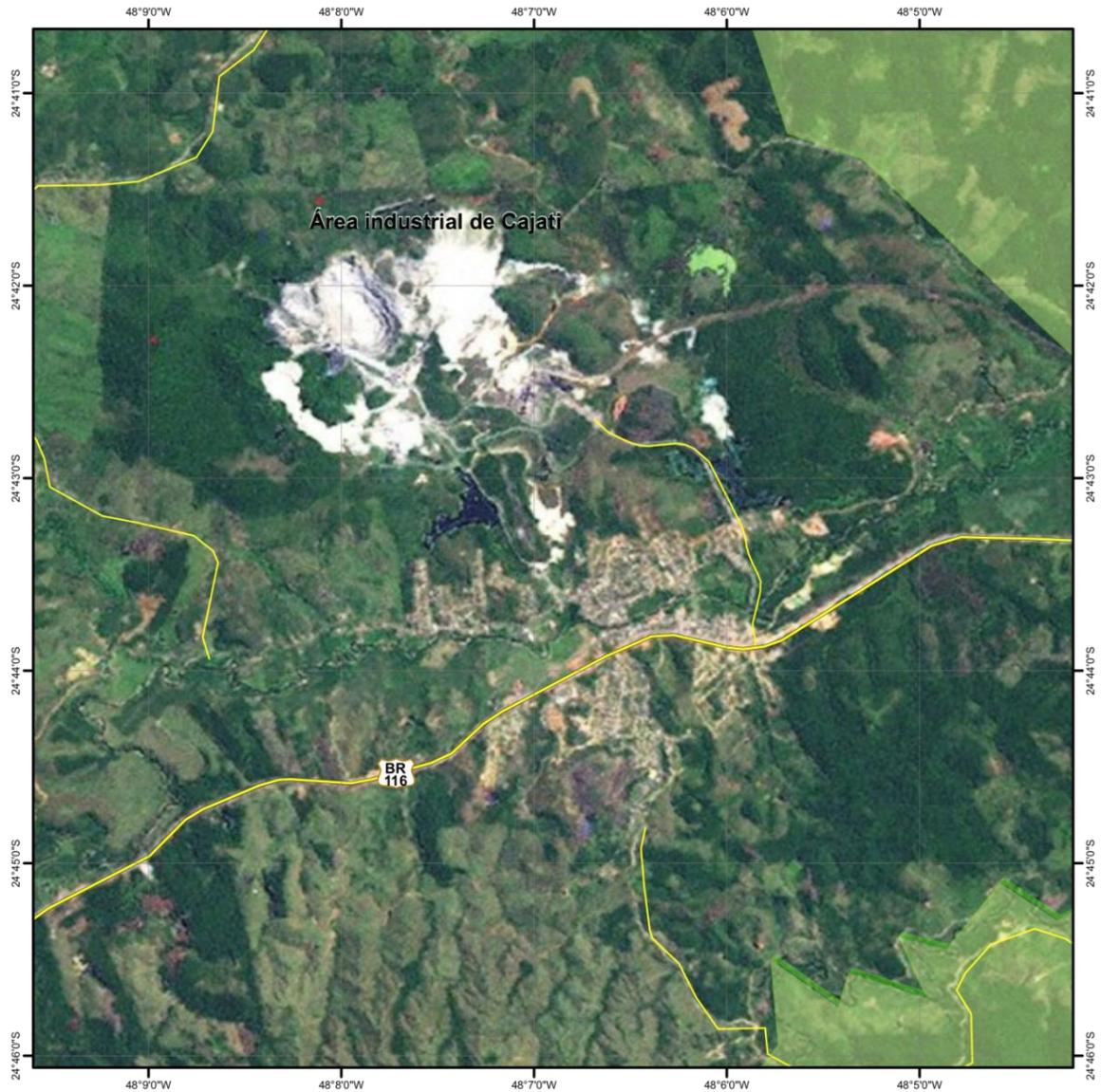
As empresas exploradoras das minas alegam estar cumprindo a lei de compensação ambiental com a aquisição de áreas para reflorestamento em outros municípios do Vale do Ribeira e também desenvolvendo projetos de preservação do meio ambiente em parcerias com organismos governamentais. Já os organismos públicos, responsáveis pela fiscalização, afirmam que as empresas desmatam e exploram uma área muito maior do que as declaradas, ultrapassando também a capacidade dos seus filtros de contenção da poluição produzida (FRANÇA, 2005, p.217).

Para o poder público do município, as empresas constituintes do parque industrial já não ofertam a quantidade de empregos como nas décadas anteriores. Isso é consequência direta de dois fatores: as inovações tecnológicas e o processo de terceirização da mão-de-obra, que traz trabalhadores de outros estados brasileiros, principalmente de Minas Gerais e Paraná. Consequentemente, diminui-se a oferta de empregos para os moradores do município e da região do Vale do Ribeira. Essa mão-de-obra migrante ao ser dispensada de seus postos de trabalho passa a depender de auxílios do poder público ou de setores sociais e religiosos, engrossando as áreas de pobreza da cidade.

Para grande parte da população de Cajati, o município não teria forças econômicas para se desenvolver se não houvesse o parque industrial em seu território. Nesse sentido, os problemas ambientais decorrentes da atividade de extração mineral e produção industrial e os problemas de saúde causados pela poluição das fábricas são compensados pelos ganhos econômicos procedentes dessas atividades, na visão dessa parcela da população.

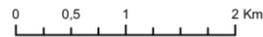
Mapa 5: Localização da área industrial de Cajati

Mapa de Localização da Área Industrial de Cajati



Legenda

-  Rodovia BR 116
-  Rodovias vicinais
-  Município de Cajati
-  Município de Registro



ORG: NASCIMENTO, Lisângela Kati/2012
Fonte: IBGE/2012

2.4.3. As Unidades de Conservação no município de Cajati

O município destaca-se também pela riqueza ambiental que concentra. Atualmente, são muitas as Unidades de Conservação (UCs) existentes em seu território, incluindo tanto as de Proteção Integral quanto as de Uso Sustentável¹⁶, conforme podemos verificar no mapa da página 67.

O Parque Estadual de Jacupiranga (PEJ) foi criado em 1969, abrangendo parte dos municípios de Jacupiranga (10,4%), Cajati (33,28%), Barra do Turvo (78,73%), Cananéia (18,55%), Eldorado (11,5%) e Iporanga (10,74%), compreendendo 150.000 hectares. O PEJ destaca-se por sua importância geológica (constituído por cavernas e formações cársticas superficiais) e biológica (com áreas bem conservadas de Mata Atlântica).

A criação do Parque Estadual de Jacupiranga, assim como várias outras Unidades de Conservação de Proteção Integral, desconsiderou a presença dos moradores em seu interior, gerando muitos conflitos e consequências sociais. As áreas destinadas à formação dos parques são, de acordo com o Estado, terras devolutas e, nesse sentido, estão livres da presença humana, sendo que sobre elas que recai o ônus das restrições ambientais.

No caso do Vale do Ribeira, bem como de outras regiões do Brasil, na verdade, ignora-se a ocupação secular e memorial das populações tradicionais. Para Diegues (2000), esse modelo de preservação dos recursos naturais ignora o saber tradicional das comunidades locais sobre o meio ambiente do qual fazem parte, impondo uma série de restrições que, na maioria das vezes, são conflitantes com o modo tradicional de utilização dos recursos naturais.

Segundo Andrade et alii. (2000), o PEJ foi implantado de maneira incompleta e possui dentro dos seus limites moradores não desapropriados ou indenizados, moradores clandestinos e grandes fazendas. O Parque foi criado se sobrepondo em terras das comunidades quilombolas de

¹⁶De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), as Unidades de Conservação no território brasileiro estão divididas em duas grandes categorias de manejo: as Unidades de Proteção Integral e as Unidades de Uso Sustentável. As Unidades de Proteção Integral têm como objetivo principal a preservação da biodiversidade, a realização de pesquisas científicas e o lazer, sendo admitido somente o uso indireto dos recursos naturais. Esse grupo é constituído das seguintes categorias de manejo: Estações Ecológicas, Reservas Biológicas, Parques Nacionais, Estaduais e Municipais, Monumentos Naturais e Refúgios de Vida Silvestre. Já as Unidades de Uso Sustentável têm como objetivo geral a compatibilização entre a conservação da natureza e o uso sustentável de parte de seus recursos naturais. Entre elas estão: Área de Proteção Ambiental, Área de Relevante Interesse Ecológico, Florestas Nacionais, Estaduais e Municipais, Reservas da Fauna, Reservas de Desenvolvimento Sustentável, Reservas Extrativistas, Reservas Particulares do Patrimônio Particular.

Sapatu, Nhunguara e André Lopes (localizadas no município de Eldorado Paulista), obrigando seus moradores a se fixarem em suas bordas, ficando assim também expostos aos conflitos fundiários com os fazendeiros.

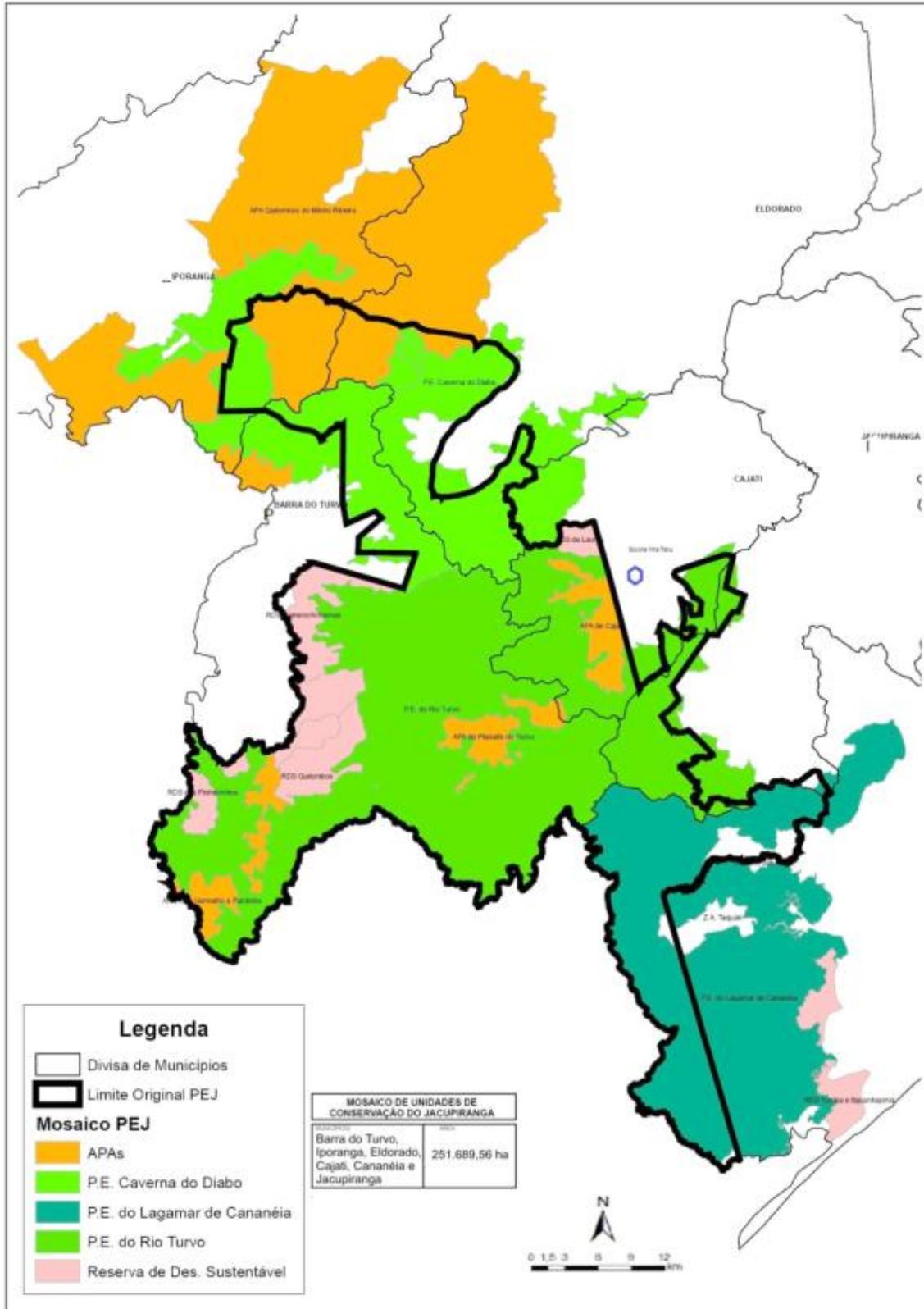
Em 2006, passou a existir um novo projeto que alterou os limites do Parque, reconfigurou a sua espacialidade e introduziu novas categorias de unidades de conservação. Em fevereiro de 2008 foi decretada a lei n.12.810, que transformou o PEJ em um Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga.

Altera os limites do Parque Estadual de Jacupiranga, criado pelo Decreto-lei nº 145, de 8 de agosto de 1969, e atribui novas denominações por subdivisão, reclassifica, exclui e inclui áreas que especifica, institui o Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga e dá outras providências.

Em uma área de 243.885,78 hectares, o Mosaico do Jacupiranga é formado por 14 Unidades de Conservação, incluindo três Unidades de Proteção Integral e 11 Unidades de Uso sustentável. As UCs de Proteção Integral são: o Parque Estadual Caverna do Diabo¹⁷, o Parque Estadual do Rio Turvo e o Parque Estadual Lagamar de Cananéia. As de Uso Sustentável são: APA do Planalto do Turvo, APA do Rio Vermelho e Rio Pardinho, APA de Cajati, RDS de Lavras, RDS dos Pinheirinhos, RDS de Itapanhapima, RDS Barreiro-Anhemas, RDS Quilombos de Barra do Turvo, RESEX da Ilha do Tumba e RESEX do Taquari. Além das previstas pela Lei 12.810/2008 para reconhecimento: RPPN Quilombo Sapatu e RPPN Quilombo André Lopes.

¹⁷Todas as UCs grifadas abrangem o município de Cajati.

Mapa 6: Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga (2008)



Fonte: Parque Estadual do Rio Turvo

2.4.4. Caracterização das Escolas abordadas na pesquisa

Conforme explicitado na introdução, nesta pesquisa abordamos três escolas públicas estaduais do município de Cajati, sendo elas: a Escola Vereador José Rodrigues de Freitas (Escola da Vila Tatu), localizada no bairro rural denominado Vila Tatu, a Escola Estadual Celso Antônio (Cajatão), localizada na área central do município e a Escola Estadual Frutuoso Pereira de Moraes (Escola do Bico do Pato), localizada no bairro Bico do Pato, próximo ao centro (ver mapa 7 da página 71)

Escola 1: Escola Vereador José Rodrigues de Freitas (Escola da Vila Tatu)

A Escola Vereador José Rodrigues de Freitas, a Escola da Vila Tatu, localiza-se na área rural do município de Cajati, distante 17 quilômetros do centro da cidade. Nesta escola estudam alunos que moram nos bairros rurais de Lavras, Jacupiranguinha, Queimado, Vila do Carmo, Capelinha, Anta Gorda, Braço Feio e Conchas, além dos alunos que moram na Vila Tatu.

Em 2012, o total de alunos matriculados foi de 339 alunos, sendo 212 alunos cursando o Ensino Fundamental e 106 cursando o Ensino Médio.



Figura 1: Escola da Vila Tatu
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O entorno da Escola da Vila Tatu apresenta características geográficas bem peculiares. A escola localiza-se numa área próxima ao bairro da Capelinha, que engloba o Parque Estadual do Rio Turvo (ver mapa 6 da página 67).

Esse bairro abriga um importante sítio arqueológico com vários sambaquis, onde foi encontrado “Luzio: o homem da Capelinha”¹⁸. Segundo estudos realizados pela equipe do professor Mevy Figuti do Museu do MAE-USP, o fóssil encontrado revela a existência de habitantes na região há 10 mil anos.

A Capelinha é um dos lugares em que o capitão Lamarca¹⁹ se abrigou durante a guerrilha em 1970 (período da ditadura militar no Brasil), inclusive lá existe uma caverna denominada “Caverna Capitão Lamarca”. Segundo moradores antigos, é nessa caverna que ele se escondeu durante uma parte do período em que se esteve comando da guerrilha na região.

A preservação ambiental é outra importante característica do bairro. Por outro lado, esse local é marcado pelos diversos acidentes na BR 116, sendo conhecido pelo grande número de caminhões tombados.

Escola 2 - Escola Estadual Frutuoso Pereira de Moraes

A Escola Estadual Frutuoso Pereira de Moraes é chamada de Escola do Bico do Pato por se localizar no bairro do Bico Pato, próximo ao centro da cidade. Nessa escola estudam alunos que moram, principalmente, nesse bairro e nos bairros próximos como Jardim Muniz, Jardim São José e Jardim Santa Rita. Atende também alunos que moram nos seguintes bairros rurais: Garaú II, Pedrinhas, Barro Branco, Areia Preta e Morro Grande.

O total de alunos matriculados no ano de 2012 foi de 950 alunos, sendo 705 alunos cursando o Ensino Fundamental e 245 cursando o Ensino Médio.

¹⁸Luzio – o “Homem da Capelinha” foi encontrado pelo professor MevyFiguti, do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP) e sua equipe.

¹⁹ Carlos Lamarca foi um dos principais sujeitos ativos na luta contra a ditadura militar brasileira na década de 1960. Nasceu no Rio de Janeiro em 1937 e em 1967 se alistou no exército, recebendo a patente de capitão. Em 1967, fundou a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) movimento de esquerda, devido ao seu descontentamento com o cenário político nacional. Posteriormente, filiou-se ao Movimento Revolucionário Oito de Outubro (MR-8). Como as perseguições aos movimentos revolucionários urbanos se intensificaram, a guerrilha rural tornou-se a opção para Lamarca e seu grupo. Em 1970, Lamarca instalou um foco de guerrilha no Vale do Ribeira. Logo após, em 1971, fugiu para a Bahia, onde foi encontrado pelo exército brasileiro e assassinado.



Figura 2: Escola do Bico do Pato
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Escola 3: Escola Estadual Celso Antônio (Cajatão)

A Escola Estadual Celso Antônio, comumente chamada de Cajatão, localiza-se na área central do município de Cajati. Essa escola atende, prioritariamente, alunos residentes no centro da cidade e imediações. No entanto, há um número considerável de alunos dos bairros do Bico do Pato e Parafuso (próximos ao centro), do Nhuguvira e Vila Antunes (bairros mais afastados) e também de bairros da zona rural, como Capitão Brás, Vila Costão, Vila Andréia e Macaco Branco.

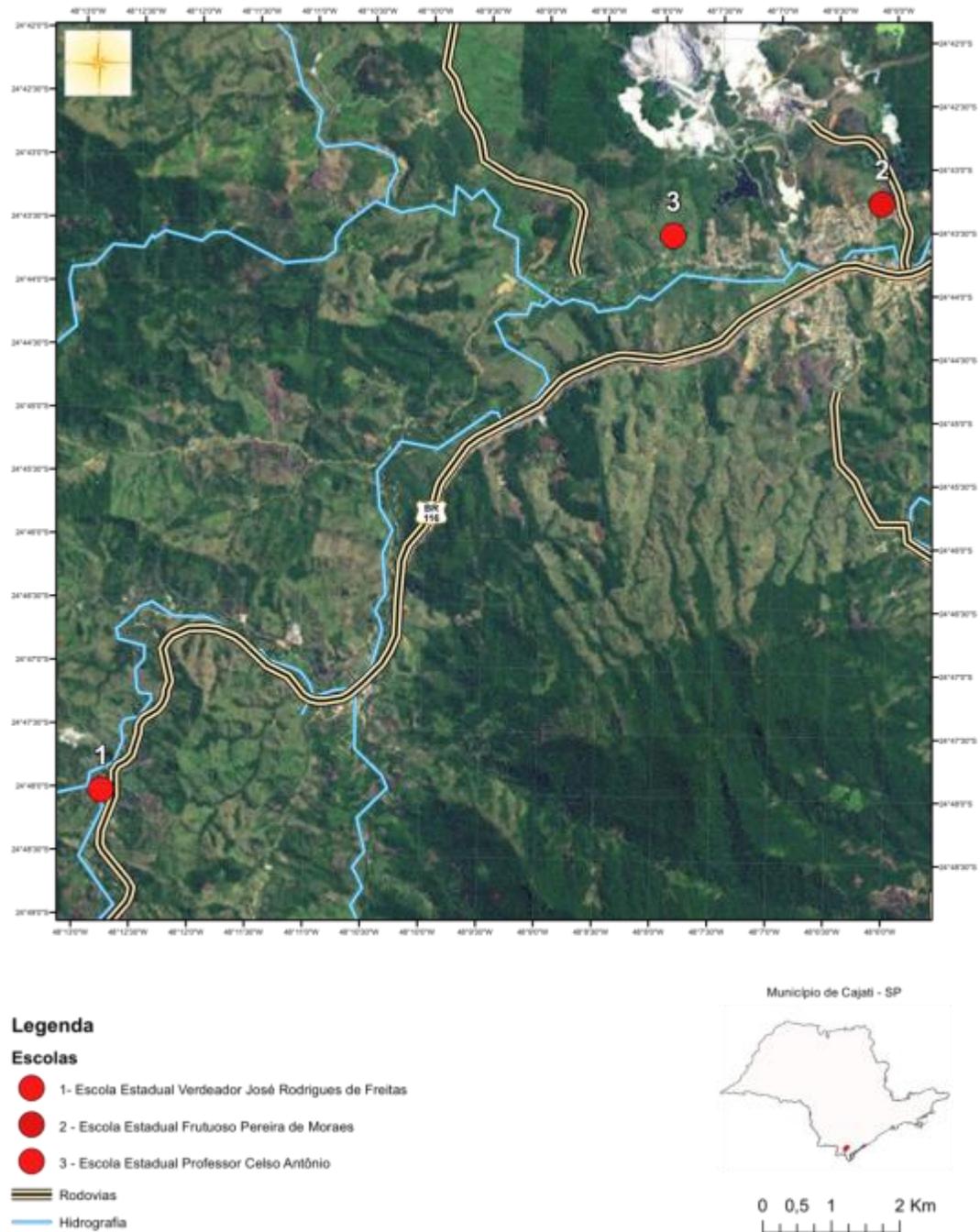
Em 2012, o número total de alunos matriculados foi de 1.300 alunos, sendo 735 do Ensino Fundamental e 565 alunos do Ensino Médio.



Figura 3: Escola Celso Antônio
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Mapa 7: Localização das Escolas Estudadas no Município de Cajati - SP

Localização das Escolas Estudadas no Município de Cajati - SP



CAPÍTULO 3: LENDO O LUGAR DE VIVÊNCIA DOS ALUNOS DO 6º ANO: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DA GEOGRAFIA DO LUGAR

Para o homem, a realidade geográfica é primeiramente o lugar em que estão, os lugares de sua infância, o ambiente que lhe chama sua presença [...]. Esse lugar está compreendido por nós para além de seus aspectos físicos e geométricos, aqui como compreendido como lugar de vida. Eric Dardel

CAPÍTULO 3: LENDO O LUGAR DE VIVÊNCIA DOS ALUNOS DO 6º ANO: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DA GEOGRAFIA DO LUGAR

Conforme já explicitado na introdução, a partir de maio de 2010 iniciamos uma das etapas mais emocionantes desta investigação: vivenciar o cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Foram intensos trabalhos de campo nas três escolas públicas estaduais do município de Cajati: Escola da Vila Tatu (Vereador José Rodrigues de Freitas), Escola do Bico do Pato (Frutuoso Pereira de Moraes) e Cajatão (Professor Celso Antônio).

Experienciar os momentos de recreios, acompanhar as brincadeiras e conversas dos alunos, as discussões e brigas entre eles, presenciar as conversas e escutar os problemas e as dificuldades dos professores nos aproximou intensamente do contexto das escolas públicas de Cajati. Esse contato próximo possibilitou-nos conhecer muito mais essas instituições do que somente as análises dos planos de aulas, dos documentos escolares ou de outros momentos formais de pesquisa poderiam proporcionar. Além disso, a participação constante no dia-a-dia das escolas, na primeira etapa da pesquisa de campo, foi fundamental para a construção de uma relação de confiança entre pesquisador e sujeitos da investigação – alunos e professores.

O objetivo principal da segunda etapa da era conhecer as percepções dos alunos acerca do seu lugar de vivência e identificar as relações que eles estabelecem entre o bairro em que moram e o município, bem como as relações entre o município e a região do Vale do Ribeira.

A aplicação de diferentes estratégias, incluindo questionários, rodas de conversas, entrevistas e a construção de mapas mentais e textos explicativos pelos alunos, nos permitiu entrar em contato com as visões de crianças e adolescentes a respeito do seu lugar de vida.

Essas percepções dos alunos nos ajudam a compreender como eles veem, sentem e apreendem o seu município, o seu bairro e a região do Vale do Ribeira, nos fornecendo elementos para analisar o papel do *lugar* no ensino de Geografia na escola. Conforme já ressaltamos no capítulo 1, a educação geográfica deve contribuir para que os alunos construam ferramentas e conceitos que os ajudem a compreender os fenômenos que ocorrem no seu município e as relações entre o local e o global. Essas são condições essenciais para a construção da noção de pertencimento e de identidade dos alunos em relação ao território em que vivem.

3.1. Os mapas mentais como recurso para apreensão do lugar de vivência dos alunos

Para compreender a dimensão do lugar a partir do olhar dos alunos do 6º ano, estruturamos a nossa análise nas bases da fenomenologia. Conforme salienta Tuan (1979, p.387): “O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado”.

Para conhecer os *valores* e os *significados* construídos a partir da *experiência vivida* – elementos estruturadores e fundantes do lugar na acepção da Geografia Humanística – utilizamos os *mapas mentais*. Inúmeras pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia na escola nos mostram que os mapas mentais constituem-se em importantes recursos didáticos à medida que nos possibilitam compreender como o lugar é percebido e vivido pelos alunos, pois expressam sentimentos, valores, lembranças e percepções.

De acordo com Holzer (2006),

Os mapas mentais são desenhos concebidos a partir das observações sensíveis, da experiência humana no lugar e não se baseiam em informações precisas e rigorosamente estabelecidas, porque a razão humana, [...] se refere à existência humana mesmo que esta não possa ser expressa em categorias de quantidade (HOLZER, 2006, p. 202).

A base teórica para a análise dos significados do lugar a partir dos mapas mentais se ancora nos estudos de Yi-Fu Tuan, Holzer, Lynch, Antoine Bailly e Yves André. Já a metodologia de Kozel (2007) nos fornece-nos ricas contribuições para a análise dos elementos representados nos mapas mentais elaborados pelos alunos do 6º ano.

Lynch (1950), um dos precursores da utilização de mapas mentais, demonstrou em seu importante trabalho “A imagem da cidade”, publicado na década de 1950, que por meio das descrições que as pessoas fazem de suas percepções é possível identificar elementos básicos das paisagens urbanas e construir uma imagem geral da cidade.

Parece haver uma imagem pública de qualquer cidade que é a sobreposição de imagens de muitos indivíduos. Ou talvez haja uma série de imagens públicas, criadas por um número significativo de cidadãos. Tais imagens de grupo são necessárias, quando se pretende que um indivíduo opere de forma bem sucedida dentro do seu meio ambiente e coopere com os seus companheiros. Cada indivíduo tem uma imagem própria e única que, contudo, se aproxima da

imagem pública e que, em meios ambientes diferentes, se torna mais ou menos determinante, mais ou menos aceita (LYNCH, 1950, p.51).

Essas “imagens públicas das cidades”, segundo Lynch, resultam da interação entre uma realidade física comum e uma cultura comum, portanto, estão repletas de traços socioculturais.

As representações do espaço vivido são realizadas desde a Antiguidade, conforme ressaltam Galvão & Kozel (2008). As sociedades antigas expressavam seus espaços por meio de representação signas como as pinturas em rochas, primeiramente, depois em pergaminhos, passando pelo papel até chegar ao meio digital nos dias atuais.

Essas representações sempre foram impregnadas de valores provenientes da sua própria cultura e representavam caminhos, rotas, riquezas, mitos, lendas, medos, etc. Portanto, as representações se constituíam enquanto forma de linguagem das diferentes civilizações, unindo aspectos objetivos aos subjetivos, práticas e valores, mitos aos fatos comprovados, constituindo-se no verdadeiro “ver” das sociedades (GALVÃO & KOZEL, 2008, p.35).

Nesse contexto, Kozel (2001) define os mapas mentais da seguinte maneira:

Entendemos os mapas mentais como uma forma de linguagem que retrata o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais. Eles podem ser construídos por intermédio de imagens, sons, formas, odores, sabores, porém seu caráter significativo prescinde de uma forma de linguagem para ser comunicado (KOZEL, 2001, p.1).

Segundo Tuan (1975), os mapas mentais têm as seguintes funções:

[...] nos preparam para comunicar efetivamente informações espaciais; tornam possível ensaiar o comportamento espacial da mente; são dispositivos mnemônicos: quando desejamos memorizar eventos, pessoas ou coisas, eles nos ajudam a saber sua localização; como são os mapas reais, mapas mentais são meios de estruturar e armazenar conhecimento; eles são mundos imaginários, porque permitem retratar lugares não acessíveis para as pessoas (TUAN, 1975).

Portanto, para Tuan (1975, p.209), o mapa mental exerce a função de tornar visíveis sentimentos, atitudes e pensamentos tanto sobre o mundo real quanto sobre o mundo da imaginação.

Yves André e Antoine Bailly (1989), centrando-se no saber que os alunos constroem no seu espaço vivido ao longo de sua história, trazem as discussões das representações mentais para

o ensino da Geografia. Para eles, “é imperativo levar em conta que os alunos têm representações espaciais que, mais que pré-adquiridas, devem ser consideradas como sistema explicativo, coerente e operacional” (BAILLY & ANDRÉ, 1989 apud NOGUEIRA, 2006).

De acordo com André & Bailly (1989), o homem se relaciona com o seu lugar como se fosse uma casa, estabelecendo relações de natureza sentimental. Assim, organiza aquele espaço e o impregna de valores simbólicos. “Espaço amado, temido, encontrado, imagem sempre presente e tranquila diante do tempo que decorre inelutavelmente” (ANDRÉ & BAILLY, 1989 apud NOGUEIRA, 2006). De acordo com o autor, os indivíduos elaboram em suas cabeças “cartas” dos lugares e mesmo sendo de natureza bem diferente das cartas topográficas, também são impregnadas de informação, sentido de orientação e de localização.

As cartas mentais são as representações do real e são elaboradas por um processo no qual se relacionam percepções próprias: visuais, auditivas, olfativas, as lembranças, as coisas conscientes ou inconscientes, ou pertencer a um grupo social, cultural; assim, mediante e seguida de filtros, nasce uma reconstrução: a carta mental (ANDRÉ, 1989, apud NOGUEIRA, 2009, p. 127).

Para Bailly apud Nogueira (2006), a carta mental é um produto, uma representação que se tem de seu entorno espacial e, nesse sentido, a carta mental “permite fixar imagens de uma área dada e executar os limites dos conhecimentos espaciais”. De acordo com o autor, um dos objetivos do uso das cartas mentais no ensino de Geografia é conhecer o nível de espacialização dos alunos para melhor planejar os encaminhamentos didáticos na sala de aula.

Além disso, a abordagem dos mapas mentais como instrumento didático-pedagógico no ensino de Geografia permite-nos ter acesso a ricas informações acerca das habilidades cartográficas que os alunos já dominam, fornecendo elementos para subsidiar o planejamento de aula com o objetivo de promover avanços na aprendizagem.

Assim, a partir da análise dos mapas mentais selecionados, buscaremos compreender a dimensão do lugar para os alunos do município de Cajati. O nosso propósito aqui não é fazer uma descrição exaustiva de cada mapa mental e sim identificar elementos que nos ajudem a analisar como o lugar é percebido e representado por esses alunos.

Kozel (2007) ressalta que ao analisarmos os mapas mentais é necessário termos em conta que não são meros desenhos sem sentido e, portanto, é preciso compreender a *intenção da representação*. De acordo com a metodologia de Kozel (2008), para a decodificação dos mapas mentais é preciso observar e interpretar vários aspectos, sendo eles:

- 1) a forma de representação dos elementos na imagem: ícones, letras, linhas etc.;
- 2) a distribuição dos elementos na imagem: horizontalmente, isolados, forma dispersa etc; e
- 3) a especificidade dos ícones: elementos naturais, construídos, móveis, humanos etc.

Foram escolhidos dez mapas mentais²¹ que consideramos os mais significativos para atingir os nossos propósitos, sendo cinco deles elaborados por alunos da Escola da Vila Tatu e cinco por alunos da Escola Celso Antônio.

3.2. O lugar para os alunos que moram na zona rural

Os mapas mentais abaixo foram elaborados pelos alunos da Escola Estadual da Vila Tatu, localizada na área rural do município de Cajati. Nesta escola, estudam alunos que moram na Vila Tatu e em outros bairros do entorno.

Mapa mental 1



“Eu desenhei a minha casa que fica na Vila Tatu. Na minha casa tem animais e flores. Eu amo morar na Vila Tatu”. (Aline, moradora do bairro Vila Tatu)

O lugar da Aline representado acima é a sua casa. Com paredes externas coloridas, parede interna vermelha, janela laranja, porta roxa e telhado cor-de-rosa, a sua casa é o seu lugar. No lado de fora da casa, há vasos de flores também coloridas. No céu, nuvens azuis e um sol

²¹No total foram elaborados 42 mapas mentais, incluindo as duas escolas.

radiante. A casa da Aline além de colorida é bem grande. As letras foram usadas para ressaltar que a Vila Tatu é a sua casa, ou então, que a sua casa é a Vila Tatu.

Do ponto de vista da espacialidade, essa representação revela uma visão ainda simplificada do lugar de vivência, restringindo-se à casa, o espaço de maior afetividade para a aluna. Além disso, a casa está representada de maneira figurativa e estereotipada. Esses aspectos são reveladores de sua percepção espacial: egocentrada e vinculada à materialidade, própria das crianças dos Anos Iniciais da escolaridade, que ainda não passaram por um processo de ampliação da concepção de espaço.

“Mas as coisas simples são muitas vezes complexas”, ressalta Bachelard. Do ponto de vista da fenomenologia, essa casa representa muito mais que a figura geométrica e colorida desenhada por Aline. Em “A Poética do Espaço”, Bachelard (1957) nos brinda com um importante estudo fenomenológico da casa, a qual é considerada um ser privilegiado para a constituição da subjetividade. Para o filósofo, a casa é o nosso “canto do mundo”, que assim se estabelece no cotidiano de vivências efetivas dos espaços. A casa é o nosso primeiro universo que nos permite habitar com segurança e desenvoltura em outras partes do mundo. O espaço habitado de Aline não é uma caixa inerte e sim um ser complexo, como lembra-nos Bachelard:

Com efeito, a casa é, à primeira vista, um objeto rigidamente geométrico. Somos tentados a analisá-la racionalmente. Sua realidade inicial é visível e tangível. É feita de sólidos bem talhados, de vigas bem encaixadas. A linha reta predomina. O fio de prumo deixou-lhe a marca de sua sabedoria, de seu equilíbrio. Tal objeto geométrico deveria resistir a metáforas que acolhem o corpo humano, a alma humana. Mas a transposição para o humano ocorre de imediato, assim que encaramos a casa como um espaço de conforto e intimidade, como um espaço que deve condensar e defender a intimidade. Abre-se então, fora de toda racionalidade, o campo do onirismo (BACHELARD, 1957, p. 64).

Para Fu Tuan, o lugar se constitui a partir da experiência vivida e a estabilidade e a segurança são seus pilares fundantes. Nesse caso, para essa aluna, a casa é o seu lugar de estabilidade. Assim, por mais que ela transite por outros espaços no seu cotidiano, a casa é onde se sente segura; o lar é o seu lugar de vida.

Mapa mental 2



“Eu desenhei o meu bairro: a Vila Tatu”
(Gabrielle, moradora do bairro Vila Tatu)

Embora ainda com alguns elementos figurativos como os ícones que representam o sol e as nuvens, também estereotipados e próprios de desenhos infantis, o mapa mental de Gabrielle traz diversos elementos – tanto naturais quanto construídos – que indicam a ampliação do seu campo de observação e apreensão do lugar.

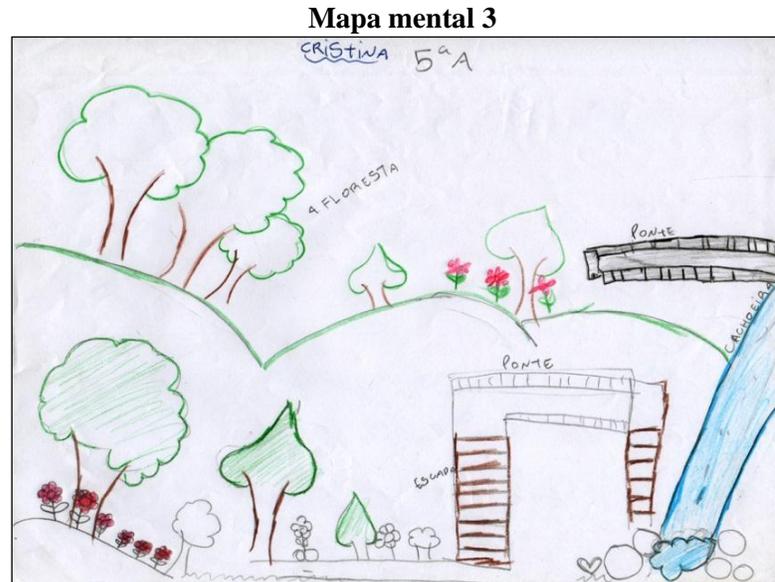
Os elementos naturais estão representados pelos ícones rio, vegetação e relevo acidentado. Já os elementos construídos estão representados pelos ícones casas, estrada de terra (a principal do bairro), comércio, ponte e carro.

Desenhados a partir de uma visão horizontal, os elementos encontram-se dispersos e isolados na representação elaborada por essa aluna. As poucas casas representadas parecem não se comunicar devido à ausência de ruas ou caminhos (comuns nos bairros rurais) em seu desenho. Os elementos humanos não aparecem, assim como a escola onde a aluna estuda.

Gabrielle usou cores diferentes para distinguir a estrada de terra e o rio. A BR 116 é identificada por meio de uma placa com letras. Todos esses aspectos são significativos na concepção de lugar dessa aluna. Além disso, ela desenhou somente a pista no sentido de Curitiba, ficando ausente a pista no sentido de São Paulo, que corta o bairro na sua parte mais alta.

Outro aspecto que merece destaque no mapa é o rio que atravessa o seu bairro. Ao desenhar a serra, Gabrielle mostra que o rio tem um percurso determinado pelo relevo e embora

tenha desenhado equivocadamente o rio cortando a BR 116, a aluna revelou ser uma boa observadora do lugar onde ela vive.



“Eu desenhei a cachoeira da Capelinha porque é linda”.
(Cristina, moradora do bairro Capelinha)

O lugar de Cristina foi mapeado a partir de ícones que representam elementos naturais: a floresta, o relevo acidentado incluindo a serra, as flores, a cachoeira e as pedras; e também ícones que representam os elementos construídos: nesse caso, as duas pontes e a escada. As palavras (floresta, cachoeira, escada e ponte) são utilizadas para identificar os elementos mapeados.

Esse mapa mental representa parte do Parque Estadual do Rio Turvo (embora a alunã não o conheça por esse nome). Ressalta a floresta existente no bairro da Capelinha, assim como o relevo, aspectos que revelam a percepção espacial da aluna. Vale ressaltar que, conforme verificamos no decorrer da pesquisa, poucos são os alunos que usam, como ela, o conceito de floresta; embora já tenha sido estudado na escola, a maioria utiliza o termo “mato”.

A cachoeira representada no mapa é a cachoeira da Capelinha, ponto turístico de destaque no município por sua beleza. A aluna fez questão de destacar também o píer (chamado pelos habitantes de Cajati de *ponte*), recém-construído para que o visitante do parque possa contemplar a paisagem da cachoeira.

Esse mapa nos instiga a pensar que, para essa aluna, o que existe de mais significativo no seu lugar é a área de visitação do Parque Estadual do Rio Turvo. Vale salientar que muitos

alunos, e também professores entrevistados, tanto da área rural quanto da área urbana, ressaltaram esse espaço como um lugar importante do município. Aqui podemos retomar a grande contribuição de Lynch ao dizer que “Cada indivíduo tem uma imagem própria e única que, contudo, se aproxima da imagem pública” (LYNCH, 1950, p.51). Assim, podemos dizer que, aos olhos de muitos habitantes de Cajati, a cachoeira da Capelinha é uma imagem pública comum a esse bairro.

Mapa mental 4



“Eu moro na Capelinha”. (Suellen, moradora do Bairro Capelinha)

Mapa mental 5



“Eu moro na Capelinha e lá tem várias casas, tem igreja e vendas”.
(Wesley, morador do bairro Capelinha)

Os mapas mentais 4 e 5, representados na forma de croqui, buscaram representar o bairro da Capelinha em sua totalidade a partir de uma visão vertical, o que revela uma percepção espacial mais ampla e complexa do lugar. Os elementos foram cartografados por meio de ícones simbólicos e cores. Para esses dois alunos, o bairro é um espaço formado por vários elementos que não estão isolados, mas, sim, interligados por meio da estrada.

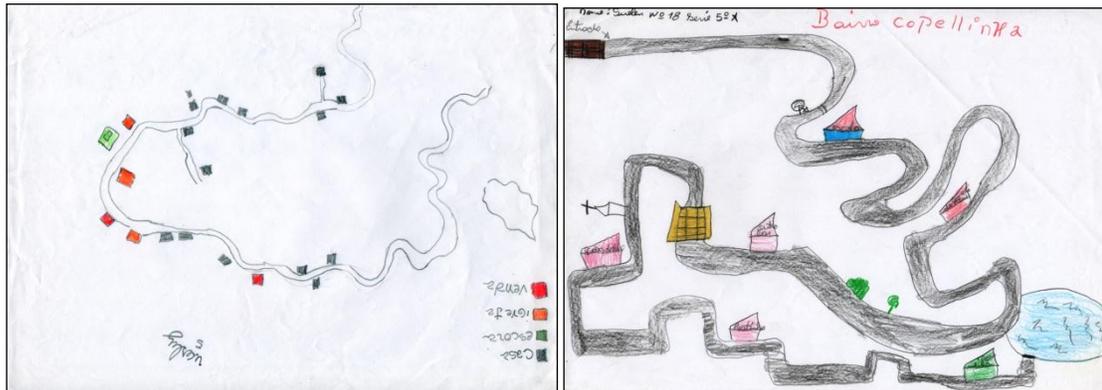
Para mapear o bairro, os dois alunos usaram procedimentos fundamentais da representação cartográfica: 1) seleção de informações que devem ser mapeadas; 2) classificação das informações selecionadas e 3) criação de símbolos que generalizem essas informações. Isso significa que esses alunos utilizaram convenções da linguagem cartográfica para representar o lugar.

No mapa 4, Suellen utilizou o mesmo tipo de desenho para representar os elementos parecidos, ou seja, ela operou com o procedimento de generalização: todas as casas são representadas da mesma forma. O mesmo vale para as igrejas. Além disso, preocupou-se em mostrar a entrada do bairro e o rio, embora esse último tenha sido representado na forma de um lago.

Wesley, aluno que elaborou o mapa 5, utilizou-se da forma geométrica do quadrado e das cores para representar os diferentes elementos: casas representadas por quadradinhos pretos, escola representada por quadradinho verde, igrejas representadas por quadradinhos laranja e o comércio representado por quadradinhos vermelhos. Essas informações foram esclarecidas na legenda, importante recurso da cartografia.

É interessante observar que os dois mapas revelam orientações espaciais diferentes acerca do mesmo bairro, a Capelinha, conforme é possível identificar quando são colocados lado a lado. Um deles, o mapa de Wesley, foi colocado de forma invertida:

Comparação entre os mapas de Suellen e Wesley



Conforme ressalta André (1989), os mapas mentais são impregnados de informação e sentido de orientação e de localização. Nesse caso, no mapa de Suellen, o rio parece ter uma continuidade e se “comunica” com a estrada, já para o Wesley, o rio se encontra afastado da estrada; além disso, rio e lago parecem ser representados da mesma maneira.

O formato da estrada também nos chama atenção. No mapa da Suellen, a estrada está representada de forma mais sinuosa, diferente do mapa do Wesley. Por outro lado, o aluno desenha algumas ruas pequenas, o que não fez Suellen, revelando diferentes percepções e domínio espacial do mesmo espaço representado.

3.2.1. O seu lugar é o seu bairro: considerações acerca da percepção dos alunos da Escola da Vila Tatu

Os mapas mentais analisados evidenciaram diferentes níveis de percepção e consciência espacial dos alunos da Escola da Vila Tatu, revelando como compreendem e sentem o seu lugar de vida. Conforme salienta Nogueira (1994, p.62), “o espaço vivido está relacionado com o espaço percebido, e ambos são fases do espaço mental, produzido, portanto, a partir de uma experiência vivida e percebida ao longo do tempo e do espaço”. Portanto, o espaço vivido é a experiência da vida que as pessoas têm no lugar onde vivem, construindo e mantendo relações sociais.

Os espaços mapeados estão, portanto, relacionados à experiência concreta e cotidiana dos alunos, ou seja, com a individualidade de cada sujeito que elaborou a representação, contendo assim relações de afetividade, de pertencimento e de identidade com o lugar.

No caso dos mapas analisados, o lugar se restringe ao bairro onde cada aluno habita. Para os alunos que moram no bairro da Capelinha, por exemplo, o lugar é somente o seu bairro, não mostrando qualquer relação com o bairro da Vila Tatu, onde estudam e, portanto, onde passam parte do seu dia. Os espaços parecem isolados, não existindo relação entre eles na concepção de lugar desses alunos.

Conforme já salientamos anteriormente, essa é uma área do município que se destaca pela preservação da mata atlântica, no entanto, somente um mapa mental (mapa mental 3) ressaltou a presença da floresta. Inclusive foi possível observar a predominância dos espaços construídos em detrimento das paisagens naturais nos espaços representados. Além disso, o ser humano não aparece em nenhum dos mapas mentais, assim como as formas de produção econômica daquela área: práticas de agricultura e criação de animais.

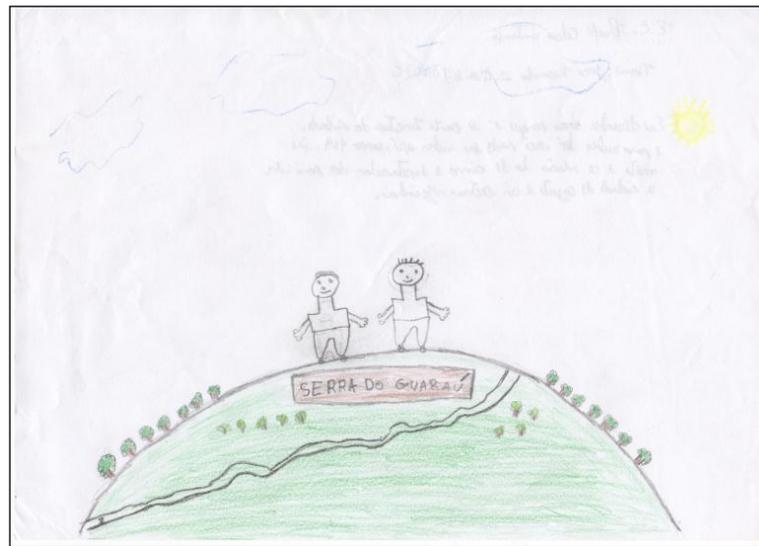
Outro aspecto que nos chama atenção é que nenhum mapa mental indicou qualquer relação com a cidade de Cajati. Esse dado nos faz pensar que, para esses alunos, o seu lugar de vida não é o município e sim o bairro, como se esse fosse isolado, não fazendo parte do município. Esses alunos revelam que não se apropriaram da cidade, a qual parece ser somente um espaço do *visitar*, mas não do *pertencer*.

Também nos chamou atenção os diferentes níveis de domínio das habilidades cartográficas revelados nos mapas analisados, embora esse não tenha sido o objeto central da nossa reflexão. Ainda que tenham a mesma idade e estejam no mesmo ano da escolaridade, esses alunos tiveram diferentes aprendizagens em relação à cartografia ao longo do Ano Iniciais do Ensino Fundamental e essa questão, a nosso ver tão relevante, não está sendo problematizada pelos professores de Geografia do município de Cajati. Se buscamos superar uma prática de ensino já tão criticada, mas ainda muito comum no Brasil, em que o foco do trabalho docente é o ensino de conteúdos, os quais muitas vezes não fazem sentido nem para o professor e nem para os alunos, torna-se necessário refletir, principalmente, sobre a aprendizagem dos alunos. Caso contrário, permaneceremos com um ensino que não gera aprendizagens para os alunos e não cumpre o seu objetivo principal: contribuir para que os alunos desenvolvam raciocínios espaciais complexos.

3.3. O lugar para os alunos que moram na zona urbana

Os mapas mentais abaixo foram elaborados por alunos da Escola Celso Antônio, localizada na área central da cidade de Cajati. Esses alunos moram no centro e nos bairros próximos.

Mapa mental 6



“Eu desenhei isso porque é o ponto turístico da cidade e para subir lá você pode ou subir a pé, carro 4x4, ou moto e a visão lá de cima é espetacular da para ver a cidade de Cajati e outras vizinhas”.

(José Ricardo, morador da área central do município)

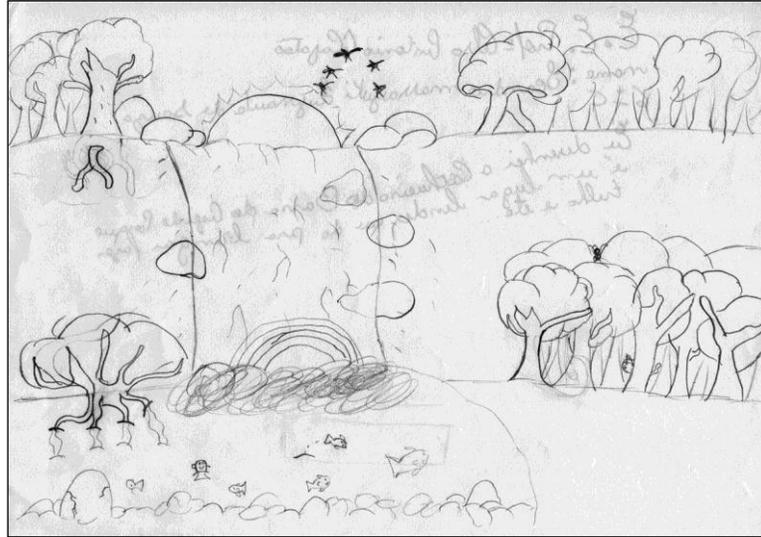
José Ricardo desenhou a Serra do Guaraú, importante ponto turístico do município. Na sua parte mais alta, a serra tem uma altitude de 700 metros. É um local onde atletas de São Paulo e de Curitiba praticam voos livres de asa delta e de parapente.

Como o aluno escreveu, *“a visão lá de cima é espetacular da para ver a cidade de Cajati e outras vizinhas”*. Além disso, também é possível avistar uma parte do mar no município de Cananéia.

Essa representação revela um forte laço de afetividade com o ponto turístico da cidade que pode ser notado pelos elementos mapeados. O aluno se preocupou em desenhar a vegetação da serra do Guaraú e a longa estrada que deve ser percorrida até chegar ao seu topo. Outro aspecto que nos chama atenção no mapa é o ícone ser humano. As duas pessoas desenhadas estão

no “centro” da representação ou no ponto mais alto da serra, com destaque por seus tamanhos desproporcionais em relação à serra e à sua vegetação.

Mapa mental 7



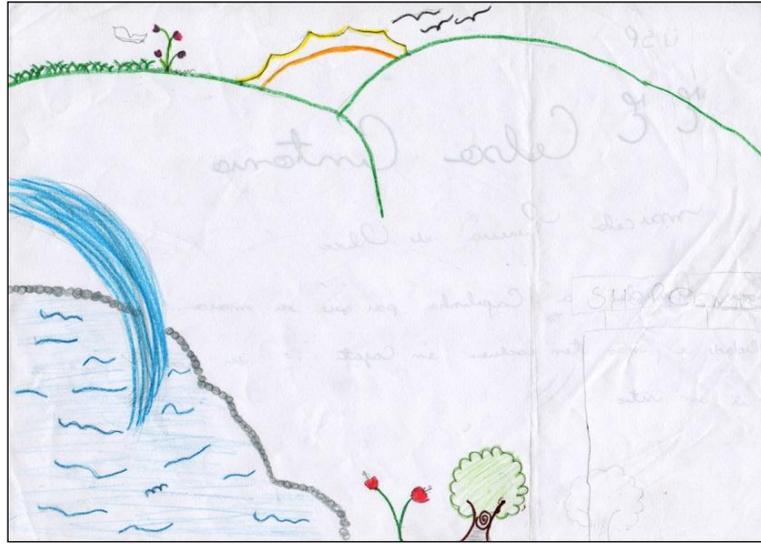
*“Eu desenhei a cachoeira da Barra do Azeite porque é um lugar lindo que da para brincar, fazer trilha etc” –
(Leandro Souza, morador do bairro Bico do Pato)*

A beleza natural da Barra do Azeite, bairro localizado na zona rural do município, é ressaltada no mapa mental elaborado por Leandro. Os ícones cachoeira e vegetação densa se destacam na representação. O relevo, as raízes de algumas árvores, as rochas existentes no local e os peixes no rio são elementos importantes no mapa. O aluno justifica o seu desenho *“porque é um lugar lindo que da para brincar, fazer trilha etc”*.

A exuberância da paisagem mapeada por Leandro é complementada pelo sol um pouco escondido atrás da cachoeira, o arco-íris formado pela queda da água no rio e pelos pássaros que voam naquele céu.

O tamanho e a disposição no papel de cada um dos elementos mapeados nos revelam a relação topofílica do aluno com esse lugar. A identidade e o sentimento de pertencimento com esse espaço é revelada por meio de diferentes atributos ressaltados pelo aluno: beleza, lazer e possibilidade de praticar esporte. Esse não é o lugar da moradia do Leandro, mas um lugar *“lindo que da para brincar (...)”*, escreve ele. Ou seja, esse é um espaço dotado de valor, pois é o lugar da brincadeira, é um lugar para *“fazer trilha etc”*, portanto, é o lugar *do sentir-se bem*.

Mapa mental 8



“Eu desenhei a Capelinha por que eu moro na cidade e não tem cachoeira em Cajati e eu gosto muito de ir em sítio”. (Marcela Pereira, moradora do Bairro Parafuso)

O mapa mental elaborado por Marcela representa parte do bairro da Capelinha – zona rural do município de Cajati – mais precisamente a famosa cachoeira da Capelinha, já mapeada por Cristina (mapa mental 3, página 80).

Embora estereotipados, os elementos representados indicam como a aluna percebe esse espaço. Marcela desenhou ícones representando o relevo, as árvores, as plantas, a cachoeira (que jorra água) e as pedrinhas na margem do rio, portanto, ressaltando os elementos naturais em detrimento dos elementos construídos, os quais não aparecem em seu mapa.

Sua relação de afetividade e de identidade com esse lugar parece estar relacionada com a beleza do espaço. O sol se pondo, o vôo das gaivotas e as florzinhas revelam uma paisagem idílica construída pela aluna.

Marcela não mora nesse lugar representado. Ela mora no bairro no Bico do Pato, próximo ao centro da cidade, mas a Capelinha é um lugar para ela ou o lugar dela à medida que se sente pertencente àquele espaço.

A aluna explica que desenhou a Capelinha porque gosta de ir “em sítio” e como ela mora na cidade (em oposição ao sítio) não tem cachoeira: *“Eu desenhei a Capelinha porque eu moro na cidade e não tem cachoeira em Cajati e eu gosto muito de ir em sítio”.*

Mapa mental 9



“Eu desenhei a praça da Bunge e a minha escola Professor Celso Antônio porque eu estudo nela e tenho orgulho de estudar aqui. Desenhei também o banco que fica perto da escola. Desenhei a rua que sobe a escola e desenhei a rua do centro”. (Jaqueline de Souza, moradora do Bairro Bico do Pato)

O mapa mental de Jaqueline contém múltiplos elementos da cidade: a avenida principal, as ruas, praça, playground, a escola, a portaria do Parque Industrial, os bancos, o comércio e os pontos de ônibus. A presença de todos esses elementos revelam a percepção espacial da aluna, que usou palavras para identificar os ícones formas, reforçando a necessidade de expressar formalmente esses espaços constituintes dessa parte do centro de Cajati.

Jaqueline mora em um bairro próximo ao centro. Ao desenhar os pontos de referência, os quais foram mapeados preservando as direções geográficas de localização, a aluna mostra um conhecimento da organização espacial, construído a partir de sua experiência cotidiana nesse espaço da cidade.

Dois aspectos curiosos em sua representação são: o destaque dado à rua de paralelepípedos da sua escola e o fato de não ter desenhado a escola particular que fica ao lado da sua e perto da praça.

A paisagem construída predomina no lugar de Jaqueline e embora vazia de elementos humanos, a avenida, as ruas e a faixa de pedestre são vias que revelam a circulação de pessoas. Como aponta Lynch (1950), “as pessoas observam a cidade à medida que nela se deslocam e outros elementos organizam-se e relacionam-se ao longo dessas vias”. De acordo com Kozel (2008), “uma rua pode ter significado além da própria mobilidade quando concentra atividades facilitadoras”.

Mapa mental 10



“Eu escolhi o centro de Cajati porque é uma cidade significativa para mim. É uma cidade maravilhosa, tem escola, comércio e trabalho. Eu vivo muito feliz aqui”. (Damaris Calil, moradora do bairro do Parafuso)

O mapa mental da Damaris também representa a área central de Cajati, no entanto, esta é uma parte diferente daquela que foi mapeada anteriormente (mapa 9), localizando-se próximo à entrada da cidade.

Os ícones ruas, avenida, casa, comércio e o único prédio da cidade mostram o lugar da aluna. Um lugar cheio de vida, colorido e com movimento, revelado pelo deslocamento dos carros sobre a ponte.

Acrescidas aos elementos mapeados estão as letras para identificá-los e o “Centro de Cajati” está destacado na cor vermelha. Esses aspectos são reveladores da relação de afetividade, identidade e pertencimento a esse lugar que é confirmada pelas palavras da aluna *“Eu escolhi o centro de Cajati porque é uma cidade significativa para mim. É uma cidade maravilhosa, tem escola, comércio e trabalho. Eu vivo muito feliz aqui”.*

Ao explicar o seu desenho, a aluna ressalta a escola, o comércio e o trabalho na composição de sua *cidade maravilhosa*. Essa cidade está definida a partir de sua área central: um espaço construído que concentra as funções de comércio, trabalho e educação.

O que nos chama atenção é que o rio que corta a cidade, sobre o qual a ponte foi construída, não foi mapeado no desenho da aluna. No lugar dele parece existir um vazio ou um nada, revelando uma relação de topofobia com o rio. Esse rio está poluído e na época das chuvas

ocorre o transbordamento de suas águas, provocando enchentes nas ruas localizadas próximas às suas margens, bem atrás do prédio mapeado por Damaris.

3.3.1. O seu lugar é o município: considerações acerca da percepção dos alunos da Escola Celso Antônio

A análise dos mapas mentais elaborados pelos alunos da Escola Celso Antônio nos traz ricas informações para apreender a concepção de lugar para esses meninos e meninas que moram na região central de Cajati.

Os elementos ressaltados nesses mapas relevam a relação de pertencimento a partir da apropriação dos diferentes espaços do município. O lugar para eles é tanto a área central da cidade, perto do seu bairro e onde se localiza a sua escola, como as demais áreas que compõem o município de Cajati. Ou seja, diferentemente dos alunos da Escola da Vila Tatu, para esses alunos o lugar não está restrito ao bairro – o local da moradia –, pois quando desenhavam a Serra do Guaraú, a cachoeira da Barra do Azeite e a cachoeira da Capelinha revelam a apropriação que fazem tanto da cidade – espaço onde moram – quanto da área rural, espaços que vivenciam ou conhecem indiretamente por meio das informações de outras pessoas. Assim, as diferentes áreas que compõem o município constituem o lugar para os alunos que moram no centro de Cajati.

Já os mentais elaborados pelos alunos da Escola da Vila Tatu revelaram que o lugar está restrito ao bairro onde moram. A cidade ainda não faz parte do seu lugar, não se sentem pertencentes a esse espaço que está longe geograficamente do seu bairro.

Corroboramos com Nogueira (1994) quando afirma que os mapas mentais são imagens especiais construídas pelos indivíduos a partir de suas percepções do espaço vivido, portanto, expressam a experiência cotidiana do aluno. Dessa forma, o trabalho com mapas mentais na escola pode contribuir imensamente para o professor conhecer como os alunos percebem o lugar em que vivem.

Se os alunos da Escola da Vila Tatu têm uma percepção reduzida acerca do seu lugar e muitos deles não se percebem como pertencentes à área urbana do município esse é um indicador importante para que o ensino de Geografia ajude a ampliar o olhar desses alunos e, principalmente, contribua para que se percebam como sujeitos-cidadãos que podem se apropriar do espaço urbano e dos diferentes serviços públicos oferecidos no seu município.

Além disso, a partir dos mapas mentais, é possível identificar as habilidades de cartografia (noção de legenda, escala etc) que os alunos possuem e assim estruturar as propostas pedagógicas para o ensino de Geografia, com o objetivo de que os alunos ampliem o seu nível de consciência espacial.

CAPÍTULO 4: O RURAL E O URBANO NA CONCEPÇÃO DE LUGAR: A MULTIPLICIDADE DE OLHARES DOS ALUNOS DO 7º ANO

A senhora vai adorar o lugar onde moro. É lindo. Parece uma paisagem de tão lindo que é. Sabe professora os quadros de Van Gogh? De Di Cavalcanti e Machado de Assis? Não, não, Machado de Assis não pintava, Machado de Assis escrevia. Então, lugar onde moro parece uma pintura. Da janela da minha casa, você vê os morros verdinhos, as árvores, os passarinhos, tem rio... É lindo! A senhora precisa conhecer. Matheus – 7º ano (aluno da Escola da Vila Tatu)

CAPÍTULO 4: O RURAL E O URBANO NA CONCEPÇÃO DE LUGAR: A MULTIPLICIDADE DE OLHARES DOS ALUNOS DO 7º ANO

Para conhecer a percepção dos alunos do 7º ano da Escola da Vila Tatu sobre o seu lugar e compreender a dimensão espacial atribuída à categoria de lugar, utilizamos como estratégia a produção textual. Participaram da atividade 63 alunos. A consigna para a atividade proposta foi “Escreva um texto explicando como é o lugar onde você vive para alguém que mora em outro lugar e nunca esteve aqui”.

Os elementos ressaltados nesses textos nos permitem compreender como esses alunos percebem e sentem o seu lugar. Os detalhes das descrições, os sentimentos expressados, algumas vezes o encantamento, outras a negação, a poesia, as belezas naturais, os problemas sociais e ambientais, entre tantos outros aspectos, revelam diferentes significados e sentidos atribuídos ao lugar.

Conforme explicitamos anteriormente, as percepções acerca do lugar são individuais e estão relacionadas com as experiências cotidianas e com o conhecimento construído seja a partir da própria vivência do aluno ou por meio de estudos que realizou. No entanto, foi possível identificar, em meio à multiplicidade de olhares, elementos estruturantes comuns do lugar em um número significativo de alunos, que podemos resumir em três visões:

- 1) Uma visão de lugar em que as características e as relações que definem o mundo rural aparecem de maneira significativa em detrimento de elementos que caracterizam o mundo urbano.
- 2) Uma visão que mescla o espaço cotidiano – o rural – e a cidade como referência na concepção de lugar, revelando em muitos momentos certa tensão entre o rural e o urbano, aparecendo com força a referência dos aspectos urbanos e a negação do espaço rural.
- 3) Uma visão de lugar que ressalta o espaço urbano e a cidade torna-se, assim, a referência principal e o local – o bairro rural – perde a sua importância pela ausência de determinados elementos que encontramos somente na cidade.

Além disso, o texto verbal nos possibilitou-nos também identificar como os alunos se apropriam dos conceitos geográficos para explicar, descrever ou analisar a sua realidade socioespacial. A esse respeito, concordamos com Cavalcanti (1998), quando afirma que “[...] A leitura do mundo do ponto de vista de espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade sócio espacial”.

No contexto socioespacial desta pesquisa, os conceitos de zona urbana, zona rural, município, cidade, mata atlântica, unidades de conservação etc são centrais para explicar as características do município e da região do Vale do Ribeira. A nossa intenção aqui não é avaliar o grau de domínio desses conceitos, mas, sim, identificar como os alunos estão se apropriando de determinados conceitos para explicar sua realidade socioespacial. Isso nos fornece boas pistas para compreender como o ensino de Geografia nas escolas públicas da região do Vale do Ribeira está contribuindo para que os alunos construam raciocínios espaciais e compreendam relações mais complexas acerca do seu lugar.

4.1. As características do mundo rural definindo o lugar

A análise dos textos revelou semelhanças significativas na percepção do lugar entre os alunos que moram nos bairros de Conchas, Lavras e Jacupiranguinha. Esses são os bairros que se localizam mais distantes do centro urbano do município de Cajati e seus moradores enfrentam dificuldades para acessar a cidade, devido tanto às condições do meio físico quanto à falta de transporte público.

Esses bairros rurais caracterizam-se pela produção de diversos produtos, incluindo frutas, verduras e legumes, por meio da prática da agricultura familiar. Esses produtos são vendidos na feira semanal, nos sacolões da cidade e nos chamados *bolsões*, que são barracas estabelecidas em determinados locais ao longo da rodovia BR 116, que têm como principal mercado consumidor os viajantes que passam de carro no sentido sul e no sentido sudeste do país.

Além da agricultura familiar, a criação de animais como bovinos, porcos e galinhas garante o consumo de subsistência no dia-a-dia.



Figura 4: Bolsões na BR 116
Fonte: Ocimar Bim

Para os alunos moradores desses bairros são as características do mundo rural e as relações que alicerçam a vida cotidiana nesse espaço que definem o lugar. Conforme foi possível constatar posteriormente em entrevistas, os pais e familiares desses alunos são pequenos fazendeiros, sítiantes ou empregados rurais que trabalham diretamente com a terra, seja por meio da agricultura, criação de animais ou ainda na silvicultura por meio do plantio de mudas de árvores para reflorestamento. Muitos alunos ajudam a família nos afazeres domésticos, na roça e nos cuidados com os animais nos horários em que não estão na escola.

A relação com a natureza em seus diversos aspectos revelou-se como característica marcante do lugar, conforme poderemos verificar nos textos aqui selecionados²⁰. Imbricada na vida desses alunos, a natureza não está separada do cotidiano e assim, os animais, os rios e árvores parecem ter o mesmo significado e importância na composição do lugar como a casa, a fazenda e a igreja:

*Eu moro no **Conchas** e lá tem bastante coisas como uma enorme represa, casas e fazendas, igreja, mercearia e bar. Além disso, tem animais como: onças, macacos, passarinhos, cobras, tatu e outras coisas, estrada de chão, muitas árvores, matos, plantação e um monte de carros velhos na mercearia. (Adler) (grifos nossos)*

Aonde eu moro tem árvores, rua de cascalho, casas, mercados, bares, cachoeiras, rios, animais tipo onça, cavalos, vacas, bode, carneiros, cachorro,

²⁰ Todos os textos escritos pelos alunos foram reproduzidos neste trabalho conservando suas características originais.

*anta, jacu, canário, pássaros, macacos, paca, porco, porco-espinho, porco-do-mato, cachorro-do-mato, tatus, cobras, lagartos. Tem carros, caminhões, escola de 1ª a 4ª série, campo de futebol, represas. (José, morador do bairro **Jacupiranguinha**)*

Mesmo aqueles que concebem o lugar como sendo a casa e o espaço da fazenda, não estabelecendo relações com o bairro, expressam sua relação de pertencimento ao ressaltarem, na escrita, diferentes elementos da natureza:

*Lá em minha casa tem: rio, tem galinha, tem porco, tem plantação, tem pássaros, tem árvores, pintinhos, cachoeiras, pedras, tem eucaliptos. Lá em casa tem palmeira onde canta o sabiá e café, tem também maracujá etc. Eu fico soltando pipa porque mal tenho vizinho por perto para jogar bola. Na minha terra tem abacaxi (...) Moro na **Anta Gorda**. (José)*

Esse aluno diz “(...) eu fico soltando pipa porque mal tenho vizinho por perto para jogar bola”. Essa declaração mostra-nos que a relação de vizinhança é outro aspecto estruturante do lugar na concepção desses alunos. Além disso, o afeto e apreciação estética são elementos importantes que caracterizam o lugar, como podemos perceber também no relato abaixo:

*Aonde eu moro é um bairro que se chama **Braço Feio**. No nosso sítio há uma grande represa e uma pedra bem grande muito bonita, cheio de flores maravilhosas. E também tem um rio bem limpo muito lindo com águas claras e com muitos peixes. E há uma cachoeira muito linda com grandes pedras. Há muitos vizinhos simpáticos e bonzinhos. Aonde eu moro há duas pontes, há uma escola e é bem longe da Vila Tatu. (Vinicius)*

O espaço da moradia, a relação com a terra e as relações de parentesco são outros elementos estruturantes do lugar para esses alunos:

*Eu moro em **Lavras**. Lá em Lavras tem muitas fazendas. Na fazenda tem boi, cavalos, bodes, cachorros, fábrica de barcos, tem plantação de mudas. O meu avô tem uma barraca de banana e ele tem muitos burros. E eu sou apaixonado*

*por cavalo e animais e tem pouco habitante e eu moro em Lavras faiz 12 anos.
(Reginaldo de Pontes)*

*Moro no bairro do **Conchase** gosto muito de lá. Lá no Conchas tem muitas fazendas e rios, cachoeiras, cavalo, boi, campo de jogar bola e cachoeiras. Muitas gentes lá no Conchas tem fazendas e sítios com muitos bois e búfalos. Minha mãe tem um sítio e já vendeu um monte de boi e cavalo e tem muitas plantas, árvores e casas antigas. (Gabriel) (grifos nossos)*

A partir dos relatos foi possível perceber também que os elementos da natureza como as árvores e os diversos animais compõem a vida nesse lugar com a mesma intensidade que a produção econômica ligada à terra, expressas por “plantações de mudas” e “Minha mãe tem um sítio e já vendeu um monte de boi e cavalos (...)”.

As relações sociais de amizade com os vizinhos é outro elemento tão importante quanto as relações de parentesco na conformação do lugar:

*O meu bairro se chama **Lavras** e é bem tranquilo. Lá tem fazendas, uma fábrica de barco. Onde eu moro é muito grande. Na fazenda tem bastante boi. Lá é um bairro muito pequeno, mas tranquilo. Na minha casa tinha bode e o meu tio cria boi, cavalo etc. Na fazenda da Noemi tem caixas de abelha onde sempre tira mel para vender para ganhar seu dinheiro. (Gleiser) (grifos nossos)*

Nesse relato, as relações de parentesco aparecem novamente como elemento fundante do lugar “Meu tio cria boi” e a “Na fazenda de Noemi tem caixas de abelhas onde sempre tira mel para vender para ganhar o seu dinheiro”. No relato anterior tem-se a frase “Muitas gentes lá no Conchas tem fazendas e sítios com bois e búfalos”, revelando assim a importância dos vizinhos na composição do lugar. Mais uma vez, a produção econômica é destacada nessas relações, ou seja, os vizinhos não aparecem somente como pessoas que moram próximas, mas são lembrados a partir das relações que mantêm com a terra.

Os sentimentos de afetividade e pertencimento ao lugar de vivência constituem a identidade desses alunos. Essa identidade está fortemente ligada a elementos da natureza que predominam nesses espaços rurais e ao território, mas não como um espaço qualquer: é a terra da

produção, tanto econômica quanto simbólica, a partir da qual a vida dos alunos, dos seus familiares e de seus vizinhos é estruturada.

Nesse contexto, vale aqui retomar a contribuição de Milton Santos (1998, p.61), “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, é também um dado simbólico”. Ou seja, o território para esses alunos não se constitui somente como um aglomerado físico de terras férteis, como muitas vezes encontramos nas descrições generalizantes dos livros didáticos. Esse território é uma porção do espaço geográfico onde ocorre tanto a produção material dos meios de subsistência quanto a produção de significados para esses alunos. É a partir da apropriação do território que os alunos atribuem significados ao seu lugar. Promover a compreensão e ampliação desses significados a compreensões é função da geografia escolar. Não basta permitir que esses símbolos entrem na sala de aula. É preciso saber o que fazer com o repertório que o aluno traz consigo.

Podemos assim dizer que a concepção de lugar para esses alunos é construída a partir territorialidade que, segundo Milton Santos (1998, p.62), “não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos”.

Para esses alunos, o lugar é sinônimo de relações vividas num espaço em que se conjuga a produção econômica e as relações entre parentes, amigos e vizinhos ao mesmo tempo em que a natureza é o elemento estruturador dessas relações e, portanto, não está separada da vida das pessoas, ela é elemento constituinte da vida.

Todos esses elementos revelam a topofilia, entendida como a relação entre o indivíduo e o espaço, a qual é fundamentada no seu sentimento de afetividade em relação ao lugar, em que identificamos um alto grau de ligação e pertencimento daqueles alunos com o lugar onde vivem (HOLZER, 1992). Nesse contexto, a área urbana do município não ocupa o imaginário na definição do lugar, é o bairro rural que define o lugar na vida desses alunos.

4.2. Relações e tensões entre o bairro rural e o centro urbano na concepção de lugar

Grande parte dos alunos que mora no Braço Feio, Capelinha e na Vila Tatu revelou uma concepção de lugar que mescla os elementos constituintes do bairro rural com os elementos urbanos. Isso significa dizer que as relações de amizade, valorização da presença da natureza e da qualidade de vida no bairro conjugam-se com o desejo das referências urbanas, como o comércio, os parques e os serviços. Revela-se aí certa tensão entre o aqui, o bairro rural, e o lá, a cidade.

*Moro no **Braço Feio**. Eu gosto do lugar onde eu moro, eu gosto dos rios, dos pássaros, das árvores etc... Eu prefiro morar em um lugar simples do que em um lugar poluído e barulhento. Eu gosto do meu bairro porque ele é quieto e divertido, de dia brinco, à noite também, se as pessoas colaborassem com o lixo tudo seria bonito. No meu bairro eu queria que tivesse parque, posto de saúde etc. Mas mesmo assim eu dou valor para o meu bairro, eu gosto muito dele. Eu tenho a minha família e meus colegas, vivo feliz e alegre nele sem poluição. Eu gosto de acordar com o canto dos pássaros, com o som do vento das árvores (...). (Gabriela O. da Silva) (grifos nossos)*

Esse depoimento mostra que o local sozinho não representa mais o lugar na sua completude para esses alunos. A comparação com o espaço urbano parece ganhar relevância e o lugar, agora, passa a ser definido a partir de certo conflito entre o que tem no local – no bairro – e o que tem na cidade.

A aluna ressalta os elementos da paisagem natural ao escrever “(...) eu gosto dos rios, dos pássaros, das árvores etc”, a tranquilidade do seu bairro e o fato de não ser poluído. Compara o lugar onde mora com outros lugares, conforme podemos identificar na frase “Eu prefiro morar em um lugar simples do que em um lugar poluído e barulhento”. A simplicidade do lugar é valorizada em oposição ao barulho e à poluição. A tranquilidade é um elemento importante na constituição do lugar, porque é ela que permite que a Gabriela brinque de dia e de noite.

A valorização da qualidade de vida que o local proporciona é destacada novamente quando a aluna demonstra sua preocupação com o lixo, ressaltando o papel dos indivíduos para a melhoria daquele lugar. Além disso, indica também mudanças que gostaria para o seu bairro,

como um posto de saúde e um parque que são equipamentos que ela encontra no espaço urbano do município de Cajati.

Todos os aspectos mencionados somados às relações com os colegas e com a família explicam a concepção de lugar para essa aluna.

As relações de parentesco aparecem novamente como um elemento estruturador do lugar, conforme podemos identificar no relato abaixo:

*Eu moro na **Capelinha**. Lá existem muitos animais e muitas casas. Lá também existem morros bem altos, há também bastante rios. Na onde eu moro tem rua asfaltada e onde o meu primo mora não é asfaltada. Lá na Capelinha tem muito desmatamento. Tem dois bares, dois mercados e uma escola que só vai até a quarta série. Eu gosto de morar lá porque todos os meus parentes moram lá.*
(Gustavo Oliveira)

O asfalto é um elemento que, antes restrito ao espaço urbano, começa lentamente a chegar às ruas principais de alguns bairros rurais e torna-se um elemento de desejo de muitas pessoas. No depoimento acima, por exemplo, o aluno salienta que a sua rua é asfaltada, em comparação com a rua onde o seu primo mora. De certo modo, a pavimentação confere certo *status* ao local de vivência das pessoas.

No relato abaixo, a cidade aparece novamente como referência para explicar o lugar, no entanto, não é o lugar do aluno:

*Aqui na **Vila Tatu** é simples e bem aconchegante. Na Vila tem rio mas que pena que são poluídos, matas mas não grande, animais mas não muito. Mas aqui é um belo lugarzinho para se viver. Tenho muitos amigos, são todos legais, tem mercados, mas não lojas porque aqui não é uma cidade.* (Paula Domingues)
(grifos nossos)

Ao escrever: “(...) Na Vila tem rios mas que pena que são poluídos, matas mas não grande...”, a aluna parece não levar em conta o papel dos moradores do seu bairro e de outros na contaminação dos rios e na devastação ambiental. Ela também não cogita possibilidades de transformação e superação desses problemas. Ou seja, o lugar parece ser um espaço pronto e

finalizado e não uma construção feita por sujeitos sociais que nele interage e o transforma de acordo com os seus interesses e, nesse sentido, passível de mudanças.

Aqui novamente a relação com os amigos aparece como elemento estruturador do lugar “Tenho muitos amigos, são todos legais”.

Ao escrever “(...) tem mercados, mas não lojas porque aqui não é uma cidade”, a aluna nos mostra que a referência para conceber o lugar, ainda reduzido ao bairro, são os elementos ou equipamentos que existem no espaço urbano.

Nos três relatos acima, embora tenha aparecido certa tensão entre os aspectos locais e as referências urbanas na conformação do lugar, para esses alunos o lugar ainda se restringe ao local, ao bairro.

Para outros alunos, o bairro e a cidade se entrelaçam na conformação do lugar. Isto é, eles moram no bairro, mas não é apenas o local que define o lugar, a cidade também é lugar para esses alunos:

*Eu moro no bairro **Braço Feio**. Lá tem várias casas, tem muito mato e árvores, tem rio, cachoeira. Lá também é muito gostoso de morar, é tranquilo. Tem também bastante pássaros. Também tem uma escola para crianças do presinho até a 4ª série. Já na minha cidade tem várias coisas. Tem prédios, muitas casas, tem hospitais, postos de saúde, posto de abastecer automóveis e muitas coisas boas. Tem padarias, lanchonete, mercados, restaurante, igreja, postinhos de saúde, sorveteria etc. (Valéria) (grifos nossos)*

Nesse relato também são destacados os elementos naturais e a tranquilidade como aspectos positivos que caracterizam o bairro em que mora a aluna “(...) tem muito mato e árvores, tem rio, tem cachoeira. Lá também é muito gostoso de morar, é tranquilo”.No entanto, ao escrever “Já na minha cidade tem várias coisas”,a aluna faz uma ressalva, revelando uma concepção de lugar que não está restrita ao local onde reside, ou seja, ao bairro. O seu lugar engloba também a cidade de Cajati, uma cidade que é sua, ressaltada na expressão “minha cidade”, indicando a sua relação de pertencimento a essa dimensão espacial.

A cidade aparece como o espaço onde “tem várias coisas” em comparação com o bairro e assim ao escrever sua cidade, os elementos construídos ganham relevância em detrimento dos diferentes aspectos que caracterizam o local: “Tem prédios, muitas casas, tem hospitais, postos de

saúde, postos para abastecer automóveis. Tem padarias, lanchonetes, mercados, restaurante, igreja, postinho de saúde, sorveteria etc”.

Nos relatos analisados neste tópico, podemos perceber que os elementos da natureza aparecem menos vinculados às experiências cotidianas. A relação com o território já não é mais tão ressaltada e as relações de produção dão lugar ao comércio, representado pelas barracas de frutas. Vale destacar que, para muitas pessoas que moram nos bairros da Vila Tatu, Capelinha e Braço Feio, o comércio ao longo do acostamento da BR116 constitui uma das principais fontes de renda da família juntamente com a agricultura. Antigamente, esse comércio ficava restrito à venda de frutas, principalmente banana, e de alguns legumes, mas atualmente esse comércio está se ampliando formando os chamados “bolsões” que vendem diversos produtos, além das frutas, como mel, ovos, salgados, refrigerantes, sucos, o que atrai os viajantes que passam pela BR116, como ilustrado na figura 15.

Mesmo que existam as referências urbanas na composição do lugar, todos os relatos aqui analisados revelam o sentimento de afetividade e de pertencimento ao lugar em que os alunos vivem.

4.3. O local perde importância e a cidade torna-se a referência para a constituição do lugar

Outro grupo de alunos revelou uma visão de lugar em que o local, entendido como o bairro rural, perde importância para os elementos constituintes da cidade e para as experiências vivenciadas no espaço urbano. Assim, o local – o espaço da moradia – é o espaço do não ter, o espaço da ausência de determinados equipamentos, de modo que a cidade torna-se a referência para explicar o lugar:

*O meu bairro é o **Braço Feio**. Lá temos poucas casas, nós não temos lanchonete, supermercados, nós não temos feiras, nem lojas, quando queremos comprar alguma coisa precisamos sair donosso bairro, no município de Cajati. O nosso bairro é o que tem menos coisas, aqui só temos algumas barraquinhas que por enquanto não se vende muitas coisas. Essas barraquinhas são chamadas de bolsões, temos também um mercado que não tem tudo o que precisamos.*

Eu não gosto muito daqui porque eu gosto de sair, conhecer pessoas, comer coisas diferentes e aqui não tem isso. Às vezes isso se torna uma dificuldade porque às vezes precisamos de algum remédio e temos que ir até a cidade comprar, ou senão às vezes ficamos doente e aqui não tem nenhum posto de saúde. Tem muita coisa que eu não gosto nesse lugar e poucas coisas que eu gosto. (Carolina F. Silva) (grifos nossos)

Esse relato revela o sentimento de topofobia, definido por Relph (1979, p. 20) como o momento de conflito ou ainda de experiência negativa em relação a um lugar. Nesse caso, o sentimento de gostar pouco do seu lugar – relação topofóbica- está fundamentado na ausência de determinados elementos que a aluna considera importantes e que podem ser encontrados na cidade: “(...) nós não temos lanchonete, supermercados, nós não temos feiras, nem lojas [...] gosto de sair, conhecer pessoas, comer coisas diferentes e aqui não tem isso”.

O que existe no seu bairro parece não ser suficiente para suprir o que precisa “só temos algumas barraquinhas que por enquanto não se vende muitas coisas. [...] temos também um mercado que não tem tudo o que precisamos”.

Podemos perceber o conflito entre o local e a cidade também quando a aluna relata a dependência que os moradores do seu bairro têm em relação à cidade:

[...] quando queremos comprar alguma coisa, precisamos sair do nosso bairro, no município de Cajati”. (...) Às vezes isso se torna uma dificuldade porque às vezes precisamos de algum remédio e temos que ir até a cidade comprar sendo possível encontra-los somente na cidade.

Corroboramos com Tuan (1980) quando afirma que o aparecimento dessa relação não significa a desconstrução do lugar, inclusive, salienta o autor que os sentimentos negativos ocorrem somente quando existe uma relação entre o sujeito e o seu espaço.

Valendo-se de grande precisão conceitual, aspecto esse que nos chama atenção ao comparar esse relato com os demais, a aluna informa que o seu bairro pertence ao município de Cajati, revelando assim o estabelecimento de relações entre as diferentes escalas espaciais e a compreensão a respeito da composição administrativa do município.

Ao comparar o seu bairro com os demais afirma “O nosso bairro é o que temos menos coisas, aqui só temos algumas barraquinhas que por enquanto não se vende muitas coisas”. Nessa afirmação, a aluna retoma o papel dos bolsões, mas desqualifica os aspectos do local.

Essa aluna mostra uma ampliação da concepção de lugar, não se restringindo apenas ao seu bairro, mas relacionando com o município. O bairro não está isolado, ele se relaciona com a cidade. Assim, o lugar é tanto bairro Braço Feio quanto a cidade de Cajati, ou seja, o seu lugar de vivência compreende um espaço geográfico bem mais amplo que apenas o seu bairro.

Alguns alunos explicitaram o poder público na composição do lugar:

*Onde eu moro tem muitas coisas legais, tem parquinho, tem praças, tem uma grande empresa chamada Bunge. Tem muitas cachoeiras, rios limpos que eu gosto. **Eu moro em Cajati no bairro da Vila Tatu**, tem muitos mercados. O nosso prefeito é o Luiz Koga. Quase todos os bairros são asfaltados. Eles mudaram a prefeitura para outro lugar. O rio que passa perto da minha casa é sujo porque todos os bairros jogam o esgoto no rio. (Gustavo Camargo) (grifos nossos)*

No relato acima, o aluno explica “Eu moro em Cajati no bairro da Vila Tatu”, ou seja, mesmo não usando o conceito de município, revela que compreende que o seu bairro pertence ao município de Cajati e reconhece o papel do prefeito na composição do lugar.

Ressalta o parquinho existente na praça localizada na área central da cidade e a empresa que compõe o parque industrial, também localizada na área central. Essa menção revela a sua relação de pertencimento a esse lugar, mesmo que sua moradia se localize afastada geograficamente.

O único aspecto do local que aparece é o rio poluído que passa perto de sua casa, o que nos mostra que o aluno reconhece a responsabilidade das pessoas diante dessa situação.

Novamente aparece o elemento “asfalto”, visto que é um aspecto muito almejado por quase toda a população de Cajati, conforme foi possível constatar em diferentes momentos da pesquisa e aparece com destaque nesse relato: “Quase todos os bairros são asfaltados”. Isso não é plenamente verdadeiro, pois somente os bairros urbanos desse município têm grande parte das ruas asfaltadas, nos bairros rurais é diferente. No bairro dele, por exemplo, somente a rua principal é asfaltada e isso ocorreu recentemente.

O relato nos mostra que tanto os aspectos específicos do bairro quanto os aspectos da cidade são tratados com o mesmo grau de importância, não existindo a separação entre o *aqui* e o *lá*, revelando a relação entre esses espaços geográficos que para muitos outros alunos são separados ou então essa relação é inexistente.

*Aqui em **Cajati** tem várias coisas que mudaram. Eu sou daqui da Vila (Vila Tatu), mas vou muitas vezes para Cajati. Lá até o prefeito mudou, sabe esse é o mais chato (...). Mas quase a ponte da cidade cedeu por causa da chuva e do lixo. (Weberth)*

Ao iniciar o seu texto escrevendo “Aqui em Cajati tem várias coisas que mudaram”, Weberth revela a apropriação que faz do município. Ao escrever “(...) Eu sou daqui da Vila (Vila Tatu), mas vou muitas vezes para Cajati”, o aluno mostra que a sua raiz está na Vila Tatu, mas vive em constante interação com a cidade.

Para esse aluno, a cidade não é apenas um conjunto de várias coisas existentes. Ao explicar quem é o prefeito do município e que a prefeitura mudou de lugar, o aluno mostra considerar importante a presença do poder público na sua relação com a cidade. Contudo, com a frase “Lá até o prefeito mudou”, parece entender que a prefeitura não se relaciona com o seu bairro.

Nesses relatos percebemos que a cidade ficou mais próxima dos alunos, compondo a concepção de lugar. Por outro lado, a produção econômica local desapareceu, assim como a relação com a terra parece não ter significado para explicar o lugar.

4.4. Entre a *geografia cotidiana* e a *geografia das coisas*: o papel do ensino de Geografia

Os relatos nos permitiram apreender a concepção dos alunos da Escola da Vila Tatu acerca do lugar onde vivem. Os múltiplos olhares nos mostram que o lugar para os alunos que moram em bairros rurais do município de Cajati compreende diferentes dimensões espaciais e que, nos casos aqui analisados, essas dimensões estão relacionadas com a experiência vivida dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O estranhamento em relação ao próprio local e a valorização da vida urbana é mais forte nos relatos dos alunos que experienciam a cidade de forma mais intensa, enquanto aqueles que definiram o lugar como sendo o próprio bairro são os alunos que usam pouco a cidade no seu dia-a-dia, conforme pudemos constatar posteriormente com as entrevistas.

Não é o distanciamento físico em relação ao centro urbano que determina a concepção de lugar desses alunos e sim as inúmeras relações construídas no espaço que vivenciam cotidianamente e as experiências que têm com a cidade. Por isso, encontramos, por exemplo, diferentes visões acerca do lugar entre alunos que moram no mesmo bairro, inclusive, na mesma rua.

Dentre todos os alunos abordados nesta etapa da pesquisa, incluindo não apenas os que tiveram seus relatos aqui analisados, grande parte explicitou as relações familiares e a presença de amigos como elementos importantes na constituição do lugar. Fizeram referência à tranquilidade, aos espaços para brincar e à segurança como aspectos positivos que caracterizam o lugar enquanto a poluição dos rios, o lixo, a falta de asfalto, a falta de um posto de saúde, entre outros, são considerados aspectos negativos. Todas essas características revelam que é a partir da experiência imbricada nas relações pessoais e nos espaços que vivenciam cotidianamente que os alunos constroem os significados para o lugar.

Em meio à multiplicidade de olhares e percepções acerca do lugar, nos perguntamos: *qual é o papel do ensino de Geografia neste contexto?*

Ao vivenciar a sua rua, o seu bairro e a sua cidade para realizar diferentes atividades rotineiras, os *alunos* “criam, recriam e organizam espaços, dão significados aos espaços encontrados. Suas cenas cotidianas são, portanto, carregadas de Geografia” (CAVALCANTI, 2005). Isso significa dizer, nas palavras de Cavalcanti:

[...] geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. Há uma geografia das coisas e da vida cotidianas. Essa geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano e no do não – cotidiano, sendo que cada tipo de conhecimento tem suas características próprias, mas sem um corte rigoroso entre eles (CAVALCANTI, 2005).

As pessoas constroem suas geografias cotidianas. Paul Claval em “Terra dos Homens” (2010) fala de um saber banal. Saber de todos os homens, pois somos telúricos e a geografia está em nosso dia a dia. Como ligar o saber geográfico científico a esse saber mundano?

Conforme Paulo Freire (2003) ressaltou, “o aluno não é uma folha em branco e não chega à escola vazio”. Isso significa dizer que os nossos alunos chegam à escola com muitos conhecimentos, informações e conceitos apreendidos e construídos a partir da sua relação com o mundo e, especialmente, com o seu lugar de vivência. Esses conceitos, chamados de *conceitos cotidianos*²¹, precedem os *conhecimentos científicos* que os alunos construirão no contexto escolar, e não podem ser negligenciados ou desqualificados no ensino da Geografia escolar se buscamos, de fato, uma aprendizagem significativa dos conteúdos estudados. No entanto, defendemos que é papel da geografia escolar, a partir dos seus objetos de conhecimento e seus conceitos científicos, contribuir para que os alunos ampliem suas concepções e construam novos conceitos para compreender e explicar o mundo de forma mais complexa, avançando assim na construção do conhecimento geográfico.

De um modo geral, muitos conceitos estão presentes no dia-a-dia de nossas vidas. Os alunos têm as suas próprias concepções a respeito de muitas coisas. Porém o trabalho de superação do senso-comum como verdade e a busca de explicações que permitam entender os fenômenos como verdades universais, exige que se faça reflexões sobre o Lugar como espaço de vivência, analisando a configuração histórica destes Lugares para além de suas aparências (CALLAI, 2006, p.104).

Concordamos com Cavalcanti (2005) que a função mais importante da Geografia é “formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico”. Para que isso ocorra, é fundamental

²¹ Conceitos cotidianos são conceitos construídos pelo próprio aluno a partir de suas experiências no dia-a-dia junto com seus familiares, amigos ou através dos meios de comunicação como a televisão, rádio, internet e outros. Esses conceitos também podem ser chamados, segundo Resende (1989), de conceitos pré-escolares. Ao desenvolver um estudo junto aos alunos trabalhadores, Resende observa que esses alunos possuem muitos conhecimentos geográficos, os quais são construídos a partir de suas experiências diárias nos diferentes espaços em que transitam, em que trabalham, a partir das intensas relações estabelecidas.

que as propostas didáticas estimulem o confronto de conceitos científicos com noções e conceitos do cotidiano, pois esse confronto é um pressuposto para a construção do conhecimento e de novos conceitos por parte dos alunos.

De acordo com Vigotsky (1993, p.50), os conceitos são representações dos objetos e, portanto, instrumentos do pensamento para compreender o mundo. “O mundo só pode ser conhecido como objeto de representação que dele se faz”. Portanto, os conceitos são fundamentais para conhecer o mundo e isso significa dizer que são ferramentas intelectuais. “Para o conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe confere significados” (VIGOTSKY, 1993).

Os relatos analisados revelam que os alunos atribuíram pouco sentido aos conceitos geográficos que aprenderam na escola, não conseguindo utilizá-los para descrever ou explicar os diferentes aspectos da realidade sócio espacial de cada um. Dentre os 63 alunos abordados nesta etapa da pesquisa, nenhum deles usou o conceito de zona rural para se referir ao local onde mora. Grande parte dos alunos apresentou confusão conceitual ao tratar do município e da cidade de Cajati, sendo que apenas quatro alunos utilizaram corretamente esses conceitos. Nenhum dos alunos usou o conceito de mata atlântica e também não citou a existência de unidades de conservação no local onde mora ou próximo dele. Vale ressaltar que todos esses conceitos já fizeram parte dos estudos de Geografia desses alunos.

É importante retomar aqui as contribuições de Vigotsky (1993) sobre a formação de conceitos:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VIGOTSKY, 1993, p. 50).

A formação dos conceitos, portanto, é uma atividade complexa que requer construções. Isso significa dizer que na tarefa de ensinar não podemos pensar nos conceitos como algo pronto e acabado em que os alunos aprenderão simplesmente a partir das definições apresentadas pelo professor.

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra capta mais da memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKY, 2001, p.247).

O trabalho com conceitos é tarefa desafiadora para o trabalho docente à medida que requer construções e não somente definições prontas, antecipadas e dadas pelo professor. Além disso, é necessário levar em conta o filtro das próprias experiências dos alunos e os significados que cada indivíduo construiu ao longo de sua vivência em determinado lugar. Para Adeloqui (2002), os conceitos somente são aprendidos a partir do momento que o aluno sabe usá-los, sendo que somente poderá usá-los quando conseguir organizar coerentemente as relações entre os seus atributos. Para isso, são necessárias múltiplas atividades que favoreçam o trabalho com conceitualização e generalização, pois o aprendizado de um conceito é uma construção lenta e progressiva.

Foi possível identificar durante as observações de aula e durante a realização das entrevistas com os professores de Geografia de Cajati que a prática mais comum de ensinar os conceitos é a partir de suas definições imediatas. Os professores escrevem as definições dos conceitos na lousa, depois explicam o que significam e, a partir daí, os alunos devem memorizá-los para “irem bem” nas avaliações. Nessa concepção de ensino os conceitos se apresentam desprovidos de significados e são entendidos dissociados da realidade, não gerando aprendizagens significativas. Não se ligam a nada, não problematizam coisa alguma, não são instigantes, não desafiam os alunos.

A construção conceitual exige muitas operações mentais e atividades. É papel da escola investir nessas atividades com o propósito de ajudar o aluno a avançar em suas concepções de mundo fundamentadas no senso comum. Corroboramos com Cavalcanti (2008) quando afirma que no caso específico da disciplina de Geografia são várias as atividades que as práticas pedagógicas devem levar o aluno a fazer, como por exemplo: “sistematizar observações, tratar as informações obtidas, analisar e sintetizar conhecimentos já elaborados, memorizar fatos,

comunicar conhecimentos, expressar verbal e graficamente os dados observados, entre outros”. Essas atividades são fundamentais para a construção de conceitos em Geografia.

Também concordamos com Callai (2003) ao afirmar que:

Ao construir conceitos o aluno realmente aprende, por exemplo, a entender ao mapa, a compreender o relevo, o que é região, nação, município. Ao conhecer, analisar e buscar explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade sobre essa realidade, ele poderá abstrair essa realidade concreta, teorizar sobre ela e construir o seu conhecimento. Ao construir os conceitos, o aluno aprende e não fica na memorização (CALLAI, 2003, p. 61).

Outro aspecto importante no processo de construção conceitos refere-se à vivência dos alunos, conforme explicitamos anteriormente. Muitos pesquisadores chamam a atenção para a necessidade de se considerar as experiências construídas pelos alunos no processo de construção conceitual. Mas há simplificações sobre como articular o conhecimento prévio dos alunos sobre o lugar a níveis mais complexos de compreensão. Não basta saber o que somos, sentimos e pensamos sobre o lugar, é preciso trabalhar os significados do lugar-totalidade-mundo:

Entre as ações docentes centradas na construção de conceitos pelos alunos encontra-se a de se considerar a vivência como parâmetro do processo de conhecimento. É do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente – os conceitos científicos – que se tem a possibilidade de reelaboração maior do vivido, pela internalização consciente do concebido. Levar em conta o mundo vivido dos alunos implica em apreender seus conhecimentos prévios e sua experiência em relação ao assunto estudado, o que pode vir junto com outras ações, como por exemplo, atividades de observação. A qualidade da observação depende das experiências já vivenciadas pelos alunos em relação ao objeto observado, o que implica, também ter como fonte de conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos (CAVALCANTI, 1998, p. 148).

Neste contexto de construção conceitual, a questão do *lugar* assume um papel preponderante. Isto porque compreendemos que a categoria de *lugar* seja o catalisador que pode colaborar para que o aluno atribua sentido à suas aprendizagens em Geografia, a partir do momento em que essa categoria viabiliza problematizações e, particularmente, contextualizações significativas do conteúdo escolar estudado, contribuindo para a construção de novos conceitos. Além disso, a categoria de *lugar* como articuladora do ensino, pode aproximar o conteúdo

estudado na escola da realidade vivida pelo aluno, o que contribui decisivamente para a formação e a (re)construção de identidades culturais e sociais dos sujeitos da aprendizagem. Entender que a Geografia não está exclusivamente nos livros ou na escola, mas na vida, talvez seja o primeiro passo para que as aulas de Geografia cumpram seu papel primordial: tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformação.

CAPÍTULO 5: O VALE DO RIBEIRA NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DO 9º ANO

Ser capaz de olhar o que não se olha,
mas que merece ser olhado

Eduardo Galeano

5.1. O local e o regional: o Vale do Ribeira na concepção dos alunos do 9º ano

Esta etapa da pesquisa foi realizada nas salas de 9º Anos das três escolas abordadas nesta pesquisa. Utilizamos um questionário estruturado aberto cujas questões tinham como propósito investigar os conhecimentos e informações que os alunos têm sobre a região do Vale do Ribeira, incluindo os atributos e as características que a definem como, por exemplo, o conjunto de municípios, a importância do rio Ribeira para a região, a preservação da mata atlântica e a localização geográfica. Além desses aspectos, esperava-se também que os alunos comentassem sobre as problemáticas sociais que marcam a região, assim como os diferentes modos de produção econômica, assuntos esses que, em princípio, deveriam ser conteúdos já estudados ao longo do Ensino Fundamental. No entanto, mesmo não tendo estudado qualquer um desses aspectos na escola, os alunos poderiam responder às questões propostas no questionário embasados em seus conhecimentos cotidianos construídos a partir da vivência como moradores da região do Vale do Ribeira.

Como já explicado no capítulo 2, a região do Vale do Ribeira destaca-se no contexto nacional por abrigar a maior mancha contínua remanescente de mata atlântica do Brasil, com extensas áreas de manguezais, restingas e florestas, além do importante complexo espeleológico na parte do Médio e Alto Vale. A riqueza ambiental soma-se à riqueza sociocultural dada a presença de populações tradicionais, incluindo índios, quilombolas e caiçaras.

Por outro lado, a herança histórica de séculos passados tornou o Vale do Ribeira uma das regiões mais pobres economicamente do Estado de São Paulo. A região apresenta vários problemas sociais, como, por exemplo, a falta de empregos, baixo índice de escolaridade da população, problemas sociais decorrentes das cheias do rio Ribeira nos meses de verão etc. Nesse contexto, os projetos de barragens para o Rio Ribeira de Iguape, principalmente a partir da década de 1990, ganharam força interna de uma grande parcela da população que acredita que esses empreendimentos trarão muitas possibilidades de emprego. Além disso, acredita-se que as barragens poderão controlar as cheias do Rio Ribeira.

Atualmente, o Vale do Ribeira enfrenta o desafio de buscar alternativas sustentáveis que conciliem o desenvolvimento econômico, a melhoria da qualidade de vida da população e a preservação ambiental. Esse é um grande desafio numa região em que grande parte da população viveu esquecida e marginalizada das políticas públicas sempre à espera do chamado progresso,

representado pela industrialização. Hoje, vários projetos estão sendo desenvolvidos nos diversos municípios visando a um desenvolvimento sustentável. Tais projetos envolvem principalmente as populações quilombola e ribeirinha e os pequenos produtores familiares.

Esse cenário, apresentado aqui de forma resumida, é contexto e objeto de estudo de inúmeras universidades e escolas particulares de São Paulo e do Paraná. Os chamados estudos do meio e os trabalhos de campo são realizados em diferentes municípios e abordam aspectos variados da história e da geografia da região incluindo, por exemplo, questões relacionadas à mata atlântica, ao desenvolvimento sustentável, às populações tradicionais, aos modos de produzir economicamente, além de estudos geológicos e mineralógicos, entre outros.

A retomada desse panorama a respeito da região é importante para se entender, de modo mais contextualizado, as respostas dadas pelos alunos às perguntas feitas a eles. O questionário aplicado aos alunos de 9º ano era composto das seguintes questões:

- *O que você entende como sendo o Vale do Ribeira?*
- *O que você sabe sobre essa região?*
- *Cite pelo menos um aspecto positivo que caracteriza a região.*
- *Cite pelo menos um aspecto negativo que caracteriza a região.*

Grande parte dos alunos optou em elaborar um pequeno texto respondendo a essas questões. No total das três escolas, foram abordados 80 alunos.

Embora todos os alunos, à época, estivessem cursando o mesmo ano de escolaridade, não houve unanimidade com relação às respostas ao questionário. Assim, foi possível identificar diferentes compreensões a respeito da região do Vale do Ribeira. Dessa forma, essas respostas nos fornecem importantes elementos para responder uma das principais questões da presente pesquisa: *em que medida os diferentes aspectos geográficos da região do Vale do Ribeira estão sendo abordados nos estudos de Geografia das escolas públicas do município de Cajati?*

Iniciaremos nossas reflexões a partir da análise de um texto que consideramos uma exceção entre todos os demais textos elaborados por alunos do 9º ano das três escolas, conforme veremos ao longo deste capítulo.

O Vale do Ribeira é um lugar pequeno com um conjunto de cidades, mas muito rico com suas matas e cachoeiras. Eu sei que essa região é muito boa, tem um

solo rico em minério. Eu não conheço muito sobre todo o Vale do Ribeira, mas sei que tem um parque e sei que tem uma Vila a alguns quilômetros daqui que tem uma cachoeira, um museu e estão explorando uma caverna para visitaçãõ. Um aspecto positivo é que existe uma fábrica aqui no Cajati que disponibiliza muitos trabalhos, ela explora o solo em uma área muito grande. E um aspecto negativo é que muitas áreas são usadas para o plantio da banana e para a criação de gado.

Eu conheço mais o Cajati que é a cidade onde eu moro. Paricuera (Pariquera-Açu) não conheço muito, mas sei que tem um grande hospital e um parque e Registro é uma das cidades rica em cultura japonesa, séculos atrás uma colônia japonesa habitou a região, tem até um museu que um dia foi o lugar onde se guardava o arroz que os japoneses cultivavam, hoje esse museu se chama KKK. O meu pai trabalha como motorista na fábrica que se chama Bunge e hoje se chama Vale. Nesse lugar há um cuidado grande com os animais que vivem em volta da fábrica. E que o lugar onde são tirados os materiais já está muito abaixo do nível do mar e é até um perigo para a nossa região que existem algumas represas e são muito grandes, caso uma delas estoure vai inundar o Cajati. (Jnulian Oliveira – estudante da Escola da Vila Tatu)

A aluna inicia o seu texto qualificando suas explicações ao escrever “O Vale do Ribeira é um lugar pequeno com um conjunto de cidades, mas muito rico com suas matas e cachoeiras”. Ela explica que é um lugar pequeno e destaca um atributo importante para caracterizar a região: “um conjunto de cidades”. A aluna, diferentemente de muitos alunos, como veremos, consegue diferenciar a cidade de Cajati e a região do Vale do Ribeira. Explica que embora seja um lugar pequeno “é rico com suas matas e cachoeiras”, ou seja, apesar de não ter usado o conceito de mata atlântica, a aluna ressalta as matas e as belezas naturais (as cachoeiras) como características definidoras da região.

Outro atributo importante que caracteriza a região, de acordo com essa aluna, é o fato de possuir “um solo rico em minérios”. Aqui, mais uma vez, a riqueza ambiental é usada para qualificar a região do Vale do Ribeira, nesse caso, como sendo “(...) muito boa”.

Ao escrever “Eu não conheço muito sobre todo o Vale do Ribeira, mas sei que tem um parque e sei que tem uma vila a alguns quilômetros daqui que tem uma cachoeira, um museu e estão explorando uma caverna para visitaçãõ”, a aluna revela que compreende que o Vale do

Ribeira é maior do que os locais e lugares que ela conhece. A partir daí, explica aspectos que conhece em três municípios: Pariquera-Açu, Registro e Cajati. Sobre Pariquera-Açu, cita apenas a existência de um “grande hospital”. De fato, nesse município localiza-se o hospital regional do Vale do Ribeira, importante referência para a grande parte população ter acesso aos tratamentos de saúde.

Sobre o município de Registro, a aluna explicita ricas informações: “uma cidade rica em cultura japonesa, séculos atrás uma colônia japonesa habitou a região, tem até um museu que um dia foi o lugar onde se guardava o arroz que os japoneses cultivavam, hoje esse museu se chama KKK”. Mais uma vez, Jnulian traz um importante elemento que caracteriza a região: a herança histórica da imigração japonesa em Registro. De fato, como ela explicou, Registro é “uma cidade rica em cultura japonesa [...]”. Jnulian não apenas cita essa informação, mas explica que “séculos atrás uma colônia japonesa habitou a região”. Ao complementar a sua explicação escrevendo “tem até um museu que um dia foi o lugar onde se guardava o arroz que os japoneses cultivavam, hoje esse museu se chama KKK”, a aluna mostra que reconhece a colonização japonesa como sendo importante na história de Registro. Ou seja, ela revela um grande conhecimento a respeito de aspectos históricos desse município que não se restringe a algumas informações ou a descrições vagas e imprecisas.

Para a aluna, a vivência é o fator mais importante para se conhecer o lugar quando escreve “Eu conheço mais Cajati que é a cidade onde eu moro”. Ressalta como aspecto importante do município a existência de empresa mineradora, pois, segundo ela, “disponibiliza muitos trabalhos [...]”.

Em relação aos aspectos negativos, ela cita “[...] que muitas áreas são usadas para o plantio de banana e para a criação de gado”. Não ficou claro por que as plantações de banana e a criação de gado são aspectos negativos de Cajati; a negação das atividades do espaço rural do município não é acompanhada por uma explicação ao passo que, ao falar da empresa, a aluna explica “Nesse lugar há um cuidado grande com os animais que vivem em volta da fábrica”. Vale destacar que a negação do mundo rural aparece também quando escreve “Eu conheço mais Cajati que é a cidade onde moro”. Consideramos importante pontuar que em nenhum momento a aluna refere-se que mora na zona rural do município de Cajati, inclusive a frase acima mostra uma confusão conceitual.

Jnulian revela compreender que o fato da empresa explorar “o solo em uma área muito grande” causa problemas ambientais:

E que o lugar onde são tirados os materiais já está muito abaixo do nível do mar e é até um perigo para a nossa região que existem algumas represas e são muito grandes, caso uma delas estoure vai inundar o Cajati.

Observa-se aí o estabelecimento de relações entre a exploração mineral e as consequências ambientais já geradas e outros possíveis impactos que podem ocorrer futuramente. Essa aluna não está apenas descrevendo de forma simplista as características do lugar, ela está analisando um determinado problema a partir de suas causas e consequências, revelando assim uma compreensão mais complexa acerca do seu lugar.

Ao que nos parece, a valorização da empresa está relacionada ao fato de que esse é o local de trabalho de seu pai e, como verificamos posteriormente com a entrevista, o seu tio também trabalha em uma das empresas do parque industrial.

A aluna não faz apenas uma descrição, mas apresenta análises de diferentes aspectos da região do Vale do Ribeira, o que demonstra uma compreensão maior que podemos considerar uma exceção entre os alunos abordados nesta etapa da pesquisa.

A riqueza das informações apresentadas no texto de Jnulian contrasta com os demais, inclusive com textos de alunos que estão na mesma sala de aula, conforme podemos constatar no relato abaixo:

Vale do Ribeira é uma região que conheço assim porque para falar a verdade eu conheço mais ou menos porque quase ninguém comenta sobre isso comigo. Eu sei porque alguns falam para mim. Então nessa região tem bastante povos pobres e um pouco de ricos e os pobres tem que enfrentar a vida. Essa região fica dentro de Cajati, São Paulo, Jacupiranga também perto. Eu conheço Jacupiranga mais. O Vale do Ribeira conheço mais ou menos. Sei que moro na região. Sei que eu tenho capacidade de aprender como é essa região. Eu tenho vontade de conhecer. Sei que tem um lugar que tem só japoneses [...]. (Silmara –estudante da Escola da Vila Tatu)

Chama a nossa atenção, logo no início deste texto, quando a aluna escreve “Vale do Ribeira é uma região... que para falar a verdade eu conheço mais ou menos porque ninguém comenta sobre isso comigo”. Daí surge uma questão: por que a aluna Jnulian explicou sobre

tantos aspectos da região do Vale do Ribeira e a Silmara faz essa afirmação, sendo que ambas têm a mesma história escolar desde os Anos Iniciais?

Posteriormente, durante a realização das entrevistas, perguntei a Jnulian onde aprendeu tantas coisas sobre o Vale do Ribeira e ela respondeu que aprendeu com o seu pai e com o seu tio que trabalham em uma das empresas do parque industrial. Em nenhum momento, essa aluna, assim como outros abordados nesta etapa, atribuiu esse conhecimento como sendo uma contribuição da escola.

Observamos que Silmara ressalta a pobreza como uma característica da região ao escrever “Então nessa região tem bastante povos pobres e um pouco de ricos e os pobres tem que enfrentar a vida”. Essa característica é comum na representação social de grande parte da população e está relacionada com o passado histórico da região e com a falta de políticas públicas em vários setores sociais, econômicos e culturais. Silmara não qualifica suas descrições e, além disso, não explicita qualquer aspecto positivo que caracteriza o Vale do Ribeira.

Outro ponto que nos chama atenção ao comparar esse texto com o analisado anteriormente se refere à seguinte explicação “Essa região fica dentro de Cajati, São Paulo, Jacupiranga também perto”. A aluna revela que não compreende os limites territoriais do município, não entende que a região do Vale do Ribeira é formada por vários municípios, bem como não está clara a relação entre o Estado de São Paulo e os diferentes municípios que o compõem, ou seja, essa aluna, assim como tantos outros alunos, não estabelece qualquer hierarquização em relação às diferentes escalas: bairro, cidade, município, região do Vale do Ribeira e Estado de São Paulo.

Ao escrever “Sei que tem um lugar que tem só japoneses”, a aluna mostra um conhecimento superficial a respeito do município de Registro (não citado por ela), diferentemente da aluna Jnulian que explicou os aspectos históricos que configuram esse município e qualificou suas explicações ao escrever sobre os japoneses em Registro. Silmara apenas fez uma citação e ainda com uma informação inadequada como se Registro fosse habitado somente por japoneses.

Essa aluna explicitou no início de seu texto que não estuda sobre a região do Vale do Ribeira na escola ao afirmar que “[...] ninguém comenta sobre isso comigo”. Depois complementa: “sei que moro na região. Sei que eu tenho capacidade de aprender como é essa região. Eu tenho vontade de conhecer”. Silmara está ressaltando o seu desejo de conhecer e sua capacidade de aprender sobre a região. A nosso ver, a aluna nos mostra que, embora esteja

vivendo na riqueza desse Vale, ela e tantos outros alunos estão “marginalizados” de sua própria região. A aluna nos revela também que viver naquela região não significa que construiu um conhecimento que a permita descrever e analisar as características daquele espaço. Ela está pedindo para conhecer e aprender. Essa situação faz retomar o papel do ensino de Geografia na escola.

É objetivo da educação geográfica contribuir para que o aluno construa, ao longo da escolaridade, ferramentas para fazer a leitura do mundo para que possa, assim, situar-se no espaço geográfico para além da localização, apropriando-se de forma consciente do território em que vive. Isso significa se reconhecer como sujeito social que pode intervir no seu lugar como agente transformador. Mas, para isso ocorra é necessária uma prática pedagógica que ensine os alunos a *pensar geograficamente*, pois de acordo com Cavalcanti (1998),

[...] o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais (CAVALCANTI, 1998, p.11).

As propostas didáticas que tematizam e problematizam a realidade local não de forma estanque e linear, conforme debatem Callai (1999, 2003 e 2005) e Straforini (2002, 2004 e 2008), mas relacionando-a com as demais escalas, contribuem de maneira decisiva para a descoberta, compreensão e valorização do espaço local. Esse é o contexto para a construção da identidade do aluno como sujeito social e para o exercício da cidadania.

Como podemos observar, o segundo texto contrasta imensamente com o primeiro, ambos escritos por alunas que estão no mesmo ano e que são da mesma turma de classe desde o início do Ensino Fundamental – Anos Finais. É importante salientar que o segundo texto é representativo de grande parte dos alunos do 9º ano abordados na pesquisa, dado que revela o pouco conhecimento sobre a região do Vale do Ribeira.

Para fim de análise, os demais textos selecionados foram agrupados de acordo com os atributos elencados pelos alunos para definir e caracterizar a região do Vale do Ribeira. Ao serem questionados sobre o que é o Vale do Ribeira, as diferentes respostas mostraram falta de compreensão geográfica acerca da região em vários aspectos.

O Vale do Ribeira é uma cidade...

Para muitos alunos o Vale do Ribeira é uma cidade:

É uma cidade de muitas oportunidades e tinha muito índios antigamente. Aspecto positivo: várias oportunidades de emprego. Aspecto negativo: muita violência. (Alessandro)

É uma cidade grande mas com pouca diversão. Eu não sei quase nada sobre o Vale do Ribeira. Acho que os aspectos positivos: a biblioteca, cinema, a praça, os parques, rodoviárias, campos. Aspecto negativo: Um lugar que tem poucas oportunidades de trabalhos. (Pedro)

Na concepção desses alunos, o Vale do Ribeira se resume à cidade de Cajati. Inclusive ao abordar os aspectos positivos e negativos do Vale do Ribeira, esses alunos focaram suas explicações no próprio município, não abarcando qualquer outra especificidade da região. Em relação aos aspectos positivos, citaram: várias oportunidades de emprego, a biblioteca, a praça, os parques, o cinema e o campo de futebol, ou seja, todos os aspectos vivenciados por eles no município de Cajati. Em relação aos aspectos negativos, citaram: violência e poucas oportunidades de emprego.

Assim como os alunos Pedro e Alessandro, a aluna que escreveu o texto abaixo também concebe o Vale do Ribeira como sendo uma cidade.

Vale do Ribeira é uma cidade que tem vários lugares para se visitar como Cananéia, Iguape, Ilha Comprida, praias bonitas, museu que fica em Cananéia. Eu conheço já um pouco tem vistas muito bonitas. Tem coisas boas de se fazer tem cavernas e trilha para se conhecer. A segurança e a saúde não está muito bom, tem que melhorar. (Kamila)

Embora com grande confusão conceitual, a aluna escreve que o Vale do Ribeira compreende Cananéia, Iguape, Ilha Comprida e praias bonitas, revelando entender que a região abrange vários locais, embora não tenha citado Cajati. Por outro lado, ao explicar que essa cidade (o Vale do Ribeira) “tem vários lugares para se visitar como Cananéia, Iguape, Ilha Comprida, praias bonita, museu que fica em Cananéia”, a aluna revela outra confusão geográfica relacionada aos limites territoriais dos municípios que constituem a região do Vale do Ribeira.

A localização como atributo principal para definir a região do Vale do Ribeira

Outros alunos definiram o Vale do Ribeira como uma região, sendo a localização geográfica o atributo principal para a sua caracterização:

É uma região localizada no estado de São Paulo. Eu conheço bem Cajati. Gosto do cinema e do campo, a pracinha e a serra e os rios. A rodoviária, o rio que é poluído e a neblina da fábrica não gosto. (Hugo)

O Vale do Ribeira é uma região localizada no interior de São Paulo. Aqui tem muitos pontos turísticos e alguns bairros. Os aspectos positivos: a praça, a escola e os bananais e os negativos: oportunidades de trabalho. (Pedro)

O primeiro aluno ressalta que conhece bem Cajati e todos os atributos mencionados, tanto positivos quanto negativos, referem-se ao município. Cita “o rio que é poluído e a neblina da fábrica” como aspectos negativos e como positivos o cinema, o campo, a pracinha, a serra e os rios existentes em Cajati. Já o segundo aluno ressalta os pontos turísticos como uma característica do Vale do Ribeira. Ao mencionar que “há alguns bairros”, o aluno nos mostra que mesmo tendo definido o Vale do Ribeira como uma região, parece compreender que essa região se restringe ao município de Cajati.

Embora reconheçam o Vale do Ribeira como uma região localizada no interior e no Estado de São Paulo, esses alunos têm poucas informações e conhecimentos acerca da região.

É um vale ou uma região onde se localiza várias cidades...

Um grupo de alunos definiu o Vale do Ribeira como uma região ou um vale que abrange várias cidades:

É uma região que tem várias cidades. Eu gosto da modernização da cidade, para mim esse é o aspecto positivo. Eu não gosto da poluição do município. (João Marcos)

É um vale onde se localiza várias cidades como Cajati, Jacupiranga, Registro, Pariquera'-açuetc e aqui tem vários pontos turísticos. Acho que o aspecto positivo é as suas belas cachoeiras. Aspectos negativos: a poluição, os bueiros, o esgoto e o desmatamento. (Ruthiellen)

Esses alunos mostram uma ampliação na concepção do Vale do Ribeira. No entanto, ao tratar dos aspectos positivos e negativos da região, esses alunos também ficaram restritos ao município. A segunda aluna, por exemplo, definiu a região como sendo “[...] um vale onde se localiza várias cidades como Cajati, Jacupiranga, Registro, Pariquera-açu etc”, mas não explicitou o papel do rio Ribeira de Iguape na conformação desse vale.

Vale ressaltar que, diferentemente da Jnulan – aluna que escreveu o primeiro texto analisado neste capítulo –, esses alunos somente citam os problemas sem fazer qualquer análise ou explicações sobre suas causas. Além disso, os aspectos selecionados para caracterizar a região parecem ser dados de realidade e não problemas que podem ser transformados e superados a partir da ação dos sujeitos sociais atuando no município.

O texto abaixo nos revela uma compreensão mais ampla sobre a região ao trazer o termo “cidades parentes”:

Vale do Ribeira são umas cidades parentes, tipos Jacupiranga, Cajati, Peruíbe, Cananéia, Registro e outros. Eu sei pouco sobre a região, mas conheço alguns pontos turísticos como a Capelinha que está sendo reformada, estão construindo um museu. Lá tem uma capela, tem passarela por cima da cachoeira etc. Temos praias nas cidades vizinhas e outras coisas. A rodoviária de Cajati é pequenas, as estradas são ruins”. (Cleiton)

Ao ler esse texto, a definição “cidades parentes” nos chamou atenção. A nossa hipótese era de que esse aluno estava se referindo à dependência entre as cidades da região. Essa hipótese foi confirmada, posteriormente, com a entrevista:

Aluno: *Sabe, assim, essas cidades ficam perto uma da outra e também quando você precisa comprar alguma coisa diferente, você vai lá em Registro. Para fazer uma operação, você tem que ir lá no hospital em Pariquera. Em Cananéia tem praia e aqui não tem, aí a gente vai lá.*

Eu: *E as pessoas das outras “cidades parentes” vem para Cajati fazer alguma coisa?*

Aluno: *Aí eu já não sei muito. Acho que não porque aqui é bem pequeno... Não sei.*

O depoimento acima mostra que o aluno compreende a proximidade entre as cidades e, principalmente, a existência de relações estabelecidas entre as cidades vizinhas, seja por meio comércio ou por meio do hospital. Por outro lado, não consegue identificar a dependência que as

peessoas que moram em outros municípios têm em relação ao município de Cajati e justifica essa condição pelo fato de Cajati ser pequeno. Esse aluno desconhece que o município de Pariquera-Açu é menor que Cajati tanto em termos de população absoluta como territorial e economicamente.

Aspectos culturais como atributos para caracterizar a região

Os aspectos culturais também foram usados para caracterizar o Vale do Ribeira, por outros alunos:

É uma região com muita cultura mas as pessoas não sabem e por isso não procura conhecer a cidade. Os aspectos positivos: a natureza, os pontos turísticos e as praças e negativo: a falta de seguranças nas escolas. (Diogo)

Por meio de uma descrição bastante vaga e genérica, o aluno ressalta que é uma região com muita cultura, mas não explica o que isso significa. Os pontos turísticos aparecem mais uma vez como aspectos positivos assim como a natureza.

O Vale do Ribeira é um vale com uma base de 1.0000 habitantes que tentão a vida por aqui. Eu não conheço muito mas sei que a região era cheia de índios, que agora não existe mais. Aspecto positivo: as oportunidades de emprego, cursos em geral, os rios, cachoeiras da Capelinha, do Manoel Gomes. Negativo: Os postos de saúde sem médico e muitas pessoas doentes. (Rayssa)

É um conjunto de cidades do interior que guarda bastante memória das cidades. Aqui há quilombos e em Cajati vivia índios. Os aspectos positivos da minha cidade é que aqui tem biblioteca, cinema, praça e pontos turísticos. Aspecto negativo: despreocupação com a cidade. (Maiara)

Não é possível saber se a primeira aluna está explicando que tem 1 mil habitantes ou 10 mil habitantes na região do Vale do Ribeira. Essa imprecisão revela que ela não tem noção sobre o número de habitantes de Cajati, que é de quase 30 mil habitantes.

A presença de índios no passado é outro aspecto que aparece com frequência nas caracterizações. Também é uma descrição genérica, sem tecer qualquer explicação maior ou análise acerca desta questão. É evidente o desconhecimento desses alunos sobre a presença de índios ainda hoje na região, mais precisamente em Pariquera-Açu e em Cananéia.

A segunda aluna mostra uma compreensão mais ampla ao escrever que o Vale do Ribeira é um “conjunto de cidades do interior que guarda bastante memória das cidades”. Além disso,

trouxe a informação da existência, atualmente, de quilombos na região, embora tenha ficado restrita ao município citando a biblioteca, a praça e os pontos turísticos, quando tratou dos aspectos positivos do Vale do Ribeira.

A primeira aluna também se centrou no município ao explicitar os aspectos positivos (oportunidades de emprego, as cachoeiras da Capelinha e do Manoel Gomes) assim como os aspectos negativos (postos de saúde sem médicos e muitas pessoas doentes) da região do Vale do Ribeira.

Aspectos naturais como atributos para caracterizar a região

Os atributos naturais apareceram com bastante força na caracterização da região do Vale do Ribeira:

O Vale do Ribeira é uma região com muitas florestas, rios, lagos e um ar puro. E com mares lindos. Eu conheço pouco sobre a região mas é um lugar pouco desmatado e com pouca poluição. É um lugar perfeito para passeio e acampamento. Um lugar com hospitais um pouco ruins, demora e falta médico e muito lixo nas ruas. (Jéssica)

É uma região rica em água. É isso que sei. Acho que o nosso hospital é bom. Aspecto negativo: é o problema da segurança. (Felipe)

Vale do Ribeira é um nome dado a essa região porque era uma região muito bonita, cheia de árvores, e vales, por isso, que é Vale do Ribeira porque era uma região cheia de vale. Essa região era muito pobre e primitiva com muitos pontos turísticos, mas foi evoluindo e perdendo a sua elegância. Hoje em Cajati tem lindas cachoeiras, animais, lugares de histórias de Cajati. A segurança e a saúde não tá bom. (Gustavo)

Nesses relatos, a cultura, a beleza e a riqueza natural (rios, cachoeiras, lagos, florestas, lagos e mares), a pouca poluição se mesclam com a falta de segurança e de médico e com o problema do lixo. Um atributo novo que apareceu com o segundo relato é riqueza em água que a região possui, mas sem qualquer outra explicação.

O Rio Ribeira de Iguape como importante atributo da região do Vale do Ribeira

Somente dois alunos mencionaram o rio Ribeira de Iguape na caracterização da região do Vale do Ribeira:

É um vale do rio Ribeira. Aqui tem poucas coisas. Tem cachoeira, mina, estrada, serra, rio do Roberto, praças, igrejas e lojas. Aspecto positivo: Serra. Negativo: Não existe. (Wellington)

É um vale do rio Ribeira. Sei que tem ponto turístico. Também tem serra. (Mariane)

A menção ao rio Ribeira de Iguape é vaga, sem maiores explicações. Mais uma vez os aspectos positivos e negativos também ficaram restritos ao município de Cajati.

5.2. Sobre a compreensão dos alunos do 9º ano acerca da região do Vale do Ribeira

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Geografia, a educação geográfica escolar deve contribuir para que os alunos compreendam:

(...) a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, global e mundial). As relações temporais devem ser consideradas tendo em vista a historicidade do espaço, não como enumeração ou descrição dos fatos que se esgotam em si mesmos, mas como processo de construção social (BRASIL, 1997).

Com exceção do primeiro texto analisado neste capítulo, todos os outros revelam que os alunos de 9º ano das escolas públicas de Cajati abordadas nesta pesquisa apresentam um conhecimento muito reduzido sobre a geografia do Vale Ribeira. A maioria dos textos apresenta descrições vagas e pouco analíticas. Esses dados mostram que os alunos têm pouca compreensão acerca do emaranhado de relações e processos que conformam a sua realidade socioespacial. Além disso, as descrições são impessoais, genéricas, como se esses alunos não pertencessem a esse espaço maior que compreende a região do Vale do Ribeira, ficando o pertencimento restrito ao município.

As problemáticas sociais centram-se apenas na questão do emprego, da saúde e da violência no próprio município. Nenhum dos alunos apresentou uma análise sobre esses

problemas, citando-os apenas e de forma declarativa, sem, por exemplo, mencionar um exemplo que desse um pouco a dimensão do problema citado.

Os modos de produzir economicamente na região foram abordados somente no primeiro texto, ainda assim focando apenas na produção econômica do município de Cajati. Inclusive vale retomar que a aluna ressaltou somente as atividades industriais, em detrimento das atividades do setor primário.

Os pontos turísticos se revelam como importantes atributos da região na concepção da maioria dos alunos. A valorização desses atributos aparece apenas numa perspectiva de lazer e não como uma possibilidade de atividade econômica.

Se até a década de 1990 o turismo na região estava mais restrito à visitação das cavernas no Médio e Alto Vale do Ribeira, às praias de Cananéia e Ilha Comprida, além do turismo religioso em Iguape, hoje o ecoturismo ganha destaque, levando um número maior de turistas para desfrutar das belezas naturais, como rios, cachoeiras, serras etc, e para praticar esportes radicais²⁴. Assim, as belezas naturais estão ganhando visibilidade e passaram a ser valorizadas, principalmente, a partir do olhar e da procura do ecoturista. Nesse contexto, observamos que está ocorrendo uma redescoberta de um Vale potencial para o turismo. Assim, a paisagem não aparece mais como lugar, mas como cenário. O mundo rural não é visto como lugar de produção e de vida, mas, sim, como cenário para ser visitado pelo turista.

A imprecisão conceitual ou a ausência de conceitos geográficos para explicar a própria realidade social é outro aspecto que merece ser destacado. Nenhum dos alunos, por exemplo, utilizou o conceito de bacia hidrográfica do rio Ribeira de Iguape ou o conceito de mata atlântica para caracterizar a região. Por outro lado, vários explicitaram como aspecto positivo a existência de parques, mas a falta de precisão conceitual impossibilita que saibamos se estão se referindo aos parques de convívio social e lazer ou aos parques como categorias de Unidades de Conservação, podendo inclusive ter o mesmo significado para os alunos. Isso demonstra que grande parte dos abordados nesta pesquisa não consegue estabelecer relações entre os conteúdos e conceitos geográficos estudados e os acontecimentos e fenômenos da sua realidade vivida.

²⁴ A atividade de turismo rural ainda é pequena, restringindo-se à visitação nas comunidades quilombolas, principalmente as localizadas na região de Eldorado Paulista. Os interesses desses turistas estão focados em conhecer e vivenciar o dia a dia em comunidade quilombola, mais do que conhecer aspectos da vida rural no Vale do Ribeira.

Observamos também que grande parte dos alunos do 9º ano não consegue diferenciar o que é o município, a região do Vale do Ribeira e o Estado de São Paulo, o que significa que não dominam essas categorias espaciais. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, é esperado que alunos que já estão na fase final do Ensino Fundamental dominem os conceitos de município, cidade, estado e região.

O ensino de Geografia na escola deve contribuir para que os alunos construam significados para os diferentes arranjos espaciais. Nesse contexto, o estudo do território torna-se fundamental para a compreensão das relações e dinâmicas que engendram os processos de construção do espaço. Por meio dos estudos geográficos, os alunos devem ser levados a compreender que a delimitação territorial é resultado do jogo de forças, de poder e de decisões políticas, portanto, obedece a diferentes contextos e escalas e que, muitas vezes, estão sobrepostos.

Para Milton Santos,

É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele o objeto de análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser o nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois fundamental para afastar o risco da alienação, o risco da perda no sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro (SANTOS, 2008, p. 137).

Portanto, compreender as diferentes dimensões territoriais em que estão inseridos (a rua, o bairro, o município, a região, o estado, o país e o mundo) e como estas se relacionam é condição para que os alunos superem o risco da alienação e compreendam as diferentes formas de apropriação do espaço geográfico.

As escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo devem seguir o currículo proposto no documento “Currículo da Educação para o Ensino Fundamental – Ciclo II e o Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo” (2010). A partir desse documento, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaborou materiais didáticos para os alunos – os chamados “Caderno do Aluno” – e os materiais que orientam o trabalho do professor – os chamados “Caderno do Professor”.

Todas essas escolas públicas recebem os materiais didáticos bimestralmente. De acordo com as informações que obtivemos na Diretoria de Ensino de Registro, todas as escolas públicas da região do Vale do Ribeira – SP utilizam esses materiais como sendo os principais recursos

didáticos. Durante a realização das entrevistas com os professores das escolas públicas de Cajati e com os alunos, constatamos que esses são, de fato, os principais, e em alguns casos, os únicos materiais utilizados nas aulas de Geografia.

De acordo com o currículo proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo são conteúdos de ensino de Geografia para o 1º bimestre do 6º Ano: limites e fronteiras, unidades federadas e municípios. Ao analisar o “Caderno do Professor” sobre esses temas, encontramos importantes orientações didáticas para os encaminhamentos das aulas objetivando que os alunos aprendam sobre o ordenamento jurídico administrativo da República Federativa do Brasil, como por exemplo:

(...), sugerimos a leitura do mapa político do país, assim como de outros mapas em diferentes escalas, tornando possível situar a unidade escolar no município, na região administrativa e no estado de São Paulo.

(...) Esta leitura poderá ocorrer mediante a discussão de situações concretas em sala de aula, explorando-se a leitura de mapas em diferentes escalas, do território do município ao território da nação. Sugere-se que o professor utilize um mapa do município de unidade escolar, um mapa político do Estado de São Paulo e do Brasil. Para iniciar o trabalho de observação, o professor poderá explicar aos alunos que a República Federativa do Brasil é organizada em três níveis de poder: o municipal, o estadual e o federal. (...) Em um primeiro momento, os alunos podem ser convidados a localizar suas residências no mapa do município. Em seguida, os alunos podem observar a localização do município no Estado de São Paulo. [...] Com base nestas observações, os alunos poderão responder as seguintes questões: - *A minha residência está mais próxima do limite de quais municípios?*; - *Quais são os municípios vizinhos ao meu município de residência?*; - *O meu município de residência está mais próximo da fronteira com quais estados brasileiros?* (CADERNO DO PROFESSOR – GEOGRAFIA, SEE, 2009).

No documento curricular “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio” encontramos descritas várias habilidades que podem (ou devem) se relacionar com a realidade vivida dos alunos, como:

- Aplicar os conceitos de espaço geográfico, lugar, região, fazendo uso da linguagem científica de forma adequada ao nível estudado;
- Reconhecer e aplicar o conceito de cidade e urbanização;
- Analisar as implicações sociais decorrentes das atividades turísticas com relação à participação econômica e preservação ambiental em diferentes partes do mundo, entre outras. (SEE, 2010)

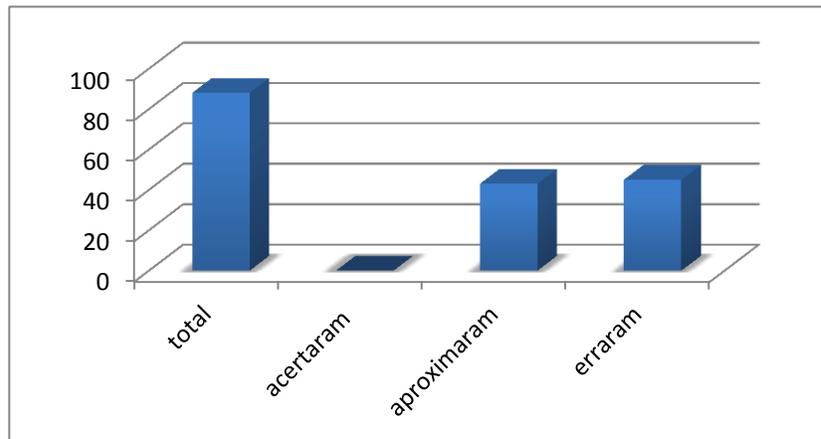
Os alunos precisam ser provocados, ao longo da escolaridade, para se perguntarem como o lugar onde vivem foi e é organizado. A partir dos conteúdos e conceitos geográficos devem ser capazes de construir respostas, por exemplo, para a razão das desigualdades sociais, econômicas e espaciais no seu município. Para além de tudo isso, o ensino deve instigá-los a intervir nessa realidade social de maneira propositiva.

Compreender a Geografia do local em que se vive significa conhecer e aprender intelectualmente os conceitos e categorias, tais como: o lugar, a paisagem, o fluxo de pessoas e mercadorias, as áreas de lazer, os fenômenos e objetos existentes no espaço urbano e rural. Para ter essa compreensão, é necessário manejar conceitos, saber a que eles se referem e que condução teórica expressam. Nessa perspectiva, torna-se relevante compreendê-la como um lugar que abriga, produz e reproduz culturas, como modo de vida materializado cotidianamente. (BRASIL, 1997, p. 51)

O estudo do lugar contribui para a construção da noção ou sentimento de pertencimento. Ao sentirem-se pertencentes ao lugar em que vivem, os alunos deixam de ser estranhos e alheios a essa realidade e percebem que esse é um espaço onde pode e deve interferir e transformar, exercendo assim o seu papel de cidadão.

Além dos questionários, aplicamos uma atividade em que os alunos deveriam localizar, em um mapa político do Brasil, os estados de São Paulo, do Paraná e a região do Vale do Ribeira (anexo F). Nesta etapa, abordamos um total de 83 alunos, incluindo alunos do 9º ano e do Ensino Médio das Escolas da Vila Tatu, Bico do Pato e do Cajatão.

Esses dados nos mostram que do total de 83 alunos envolvidos, nenhum deles acertou completamente a atividade, conforme podemos verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Atividade de localização do Vale do Ribeira

Esses dados apresentados nos leva a concluir que pouco se estuda sobre o Vale do Ribeira no contexto escolar ou se aspectos relacionados à região já foram objeto de estudo, esse não gerou aprendizagens significativas.

CAPÍTULO 6: O LUGAR: ENTRE O LOCAL E O GLOBAL

A gente acha que a gente não teve a oportunidade de saber. A gente vai lá só para passear. A gente não vai como estudo, a gente não procura entender. Se a gente fosse com um professor, ele saberia explicar bastante coisas. A gente só vai lá para passear, então a gente só vê o que dá para ver e não o que poderia entender se tivesse uma pessoa que soubesse explicar.
(aluna do 1º Ano do Ensino Médio da Escola da Vila Tatu)

6.1. O local e o global na concepção dos alunos do Ensino Médio

Com o objetivo de investigar a compreensão dos alunos do Ensino Médio acerca das relações entre o local, o município, e o mundo global, realizamos rodas de conversas nas salas de 1º ano do Ensino Médio da Escola Celso Antônio e da Escola Vila Tatu e nas salas de 3º ano do Ensino Médio da Escola do Bico do Pato²².

É importante aqui salientar que as rodas de conversas, diferentemente das outras técnicas utilizadas durante a realização dos trabalhos de campo (elaboração de mapas mentais e de textos, e a aplicação de questionários), possibilitaram o aparecimento de outras dimensões relacionadas à temática da pesquisa que as outras técnicas não permitiram. Como pretendíamos, inicialmente, analisar como os alunos percebem a relação local-global, nos surpreendemos com as discussões que se desenvolveram, uma vez que essas se centraram muito mais nos limites e possibilidades de se conhecer e aprender sobre o lugar.

As vozes dos diferentes alunos revelaram suas concepções, suas percepções e seus conhecimentos, constituindo-se em um rico material para apreender os significados atribuídos ao município, à região do Vale do Ribeira e para compreender as relações que conseguem estabelecer entre o seu lugar e o mundo global. Mas, principalmente, trazem à tona angústias e inquietações que nos permitem refletir sobre o papel da escola, do ensino de Geografia e da relação desses alunos com o conhecimento. Portanto, acreditamos que ao ouvir atentamente o que eles nos dizem, poderemos identificar elementos para reflexão acerca da importância de ressignificar o lugar no ensino de Geografia nas escolas públicas de Cajati.

As relações entre Cajati e o mundo global

A temática a respeito das relações entre o local e o global, ao que nos pareceu, foi a mais difícil para os alunos discutirem durante as rodas de conversas em todas as turmas das três escolas. Ao serem questionados sobre como Cajati se relaciona com outros lugares do mundo,

²² Nessa etapa abordamos 35 alunos do 1º Ano do Ensino Médio e 37 alunos do 3º no do Ensino Médio.

apenas um pequeno número de alunos se envolveu na discussão²³. Foi somente depois de um longo tempo de conversas sobre os diferentes aspectos do município é que surgiram as poucas, mas significativas respostas:

Alunos da 1º Ano da Escola da Vila Tatu:

Eu: Vocês acham que Cajati está muito isolado do mundo ou se relaciona bastante com o mundo?

Aluna 1: acho que se relaciona só um pouco porque Cajati não tem muito recurso...

Aluna 2: Cajati não tem recurso então fica bem complicado se relacionar com o mundo

Aluno1: Eu acho que não. Com as empresas e agora tá vindo mais gente ainda. Tem muitas carretas saindo da aí para fazer entrega. Porque daqui sai as coisas grossas, aí leva para São Paulo, para esses lugares aí...

Eu: Todos sabem sobre isso que o colega (aluno 1) está falando?

Alunos: Ficaram quietos

Alunos do 3º Ano da Escola do Bico do Pato:

Eu: Vocês acham que Cajati está isolado do mundo?

Aluno 1: Acho que ela já foi, acho que hoje ela já está se integrando.

Eu: Como?

Aluno 1: Todo mundo está vendo que Cajati está crescendo, eu pelo menos eu acho. Cada vez mais tá crescendo, tá aumentando e está se integrando.

Eu: Integrando a quê?

Aluno 1: Do meu ponto de vista, está se tornando uma cidade desenvolvida, eu acho.

Aluna 2: Claro! Aquele produto que a fábrica extrai vai para a Coca-cola né? Então de alguma forma a gente está bem integrado com o mundo lá fora.

Professora: é a única fábrica da América Latina que purifica esse ácido que vem do Marrocos é Cajati.

²³Ao iniciar a roda de conversa na sala do 3º Ano do Ensino Médio da Escola do Bico do Pato, coloquei para os alunos a seguinte questão: *Como o município de Cajati se relaciona com o mundo global?* Todos ficaram quietos olhando para mim. Rapidamente mudei a pergunta para: *Quais aspectos negativos e quais positivos de Cajati?* A partir daí uma rica discussão se desenvolveu envolvendo grande parte dos alunos.

Eu: Vocês sabem me explicar o que é extraído aqui em Cajati e quais são os produtos aqui produzidos?

Alunos: Ficaram quietos

Conforme podemos perceber a partir desses fragmentos de conversa, para os poucos alunos das duas turmas que responderam é por meio das indústrias e empresas que compõem o parque industrial que Cajati se relaciona com o mundo. Nesse contexto, alguns aspectos merecem ser comentados.

O primeiro aspecto refere-se ao fato de somente um aluno do 1º Ano e dois do 3º Ano terem respondido às questões propostas. Do nosso ponto de vista, esse dado é revelador da falta de repertório de grande parte dos alunos para discutir a problemática em questão. O segundo aspecto refere-se à superficialidade da explicação nos dois casos. Embora no 3º Ano a aluna tenha respondido rapidamente que um determinado produto é produzido em Cajati e vendido para a Coca Cola, ficando evidente o envolvimento da professora ao complementar a resposta da aluna, ainda assim podemos concluir que todas as falas revelam um conhecimento declarativo e superficial. Em outras palavras, os alunos identificam, por meio de um exemplo, a relação entre o município (o local) e o mundo global. Apesar de essa identificação ser muito significativa, os alunos não conseguem tecer explicações sobre essa relação, o que revela a ausência de ferramentas analíticas e domínio conceitual para explicar os processos envolvidos na relação entre o local e o mundo global.

É importante aqui lembrar que são alunos que, à época, cursavam o Ensino Médio, inclusive, uma das turmas já estava finalizando essa fase escolar. De acordo com os PCNs para o Ensino Médio, a partir dos estudos de Geografia os alunos devem desenvolver a “Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões do espaço e tempo” (BRASIL, 2001, p. 45).

Consideramos fundamental ponderar algumas questões de natureza metodológica relacionadas ao ensino de Geografia na escola. Compreendemos que a Geografia pode, a partir do seu arcabouço teórico e conceitual e de suas ferramentas de análise do espaço geográfico, contribuir de maneira decisiva para que os alunos decifrem a realidade por meio da espacialidade dos fenômenos, superando visões naturalizantes da vida social. Mas, para isso, mais do que uma informação sobre um determinado fato, nesse caso específico de que um minério é extraído do solo de Cajati ou ainda que um produto é produzido nesse município, é fundamental que as

propostas de ensino levem os alunos a compreender os fenômenos e processos envolvidos na problemática estudada. Isso significativa dizer que a informação isolada não contribui para que os alunos apreendam significativamente a sua realidade social. Os alunos precisam ser levados a compreender a *geografia das coisas*, ou seja, compreender o emaranhado de relações que ali existe.

É preciso, portanto, formar uma consciência espacial para a prática da cidadania, o que significa compreender a geografia das coisas, para poder manipulá-las melhor no cotidiano, quanto conhecer a dinâmica espacial das práticas “inocentes”, para dar um sentido mais genérico (mais crítico e mais profundo) a elas (CAVALCANTI, 2005, p. 120).

De acordo com Milton Santos (2008), no mundo globalizado o espaço geográfico ganha novas características e novas definições. Os atores mais poderosos exercem o controle sobre os territórios que são potenciais para a exploração e, portanto, para a acumulação de capital. Aos atores que não têm poder, resta o usufruto – precário ou parcial – dos bens necessários à sua reprodução como seres sociais. Nesse contexto de profunda competitividade, característica marcante de uma economia globalizada, os lugares passam a ocupar posição de destaque nos embates entre diversos atores, assim como o território que revela sua importância no mundo global.

Afirma-se, ainda mais, a dialética no território e, ousaria dizer, a dialética do território, já que o território usado é humano, podendo desse modo, comportar uma dialética. Essa dialética se afirma mediante um controle “local” da parcela “técnica” da produção e um controle remoto da parcela política da produção. A parcela “técnica” da produção permite que as cidades locais ou regionais tenham um certo controle sobre a porção do território que as rodeia. Este comando se baseia na configuração técnica do território, em sua densidade funcional, a que podemos igualmente chamar densidade informacional. Já o controle distante, localmente realizado sobre a parcela política da produção, é feito por cidades mundiais e os seus *relais* nos territórios diversos. O resultado é a aceleração do processo de alienação dos espaços e dos homens [...] (SANTOS, 2008, p. 141).

Toda essa dinâmica relacionada ao jogo de interesses que interfere na produção e na circulação dessa produção, do capital e das informações necessárias para o seu funcionamento, resulta em arranjos espaciais específicos, porém, ligados a uma ordem abrangente:

Mas, quem produz, quem comanda, quem disciplina, quem normatiza, que impõe uma racionalidade às redes é o Mundo. Este mundo é o do mercado universal e dos governos mundiais (SANTOS, 2008, p. 142).

Por essa razão, Santos (2006) nos chama a atenção para o fato de que “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. Mas cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais”. Portanto, no atual período da globalização temos de ter o necessário cuidado para não fazermos uma análise simplista do lugar, como se esse fosse meras frações que, ao serem somadas, tem-se o global como resultado. Assim, para se compreender o lugar em que vivemos “não basta adotar um tratamento localista, já que o mundo se encontra em toda parte” (SANTOS, 2006, p. 314).

Corroboramos com Callai (2004), quando:

O lugar entendido como expressão singularizada das questões que são mundiais, exige para a sua real compreensão, considerar os processos de mundialização (ou planetarização como referem alguns autores), pois o mundo encontra-se em todos os lugares. As respostas às demandas globais são resultado do grau de compreensão que se tem do/no lugar e as forças organizadas que permitem reconhecer a identidade do lugar são a possibilidade de fazer frente a interesses unicamente externos ao lugar [...]. Compreender a lógica da organização do espaço, permite que se perceba que as formas de organização são decorrentes de uma lógica que perpassa o individual e cada lugar responde aos estímulos gerados externamente (globalmente) de acordo com a capacidade de organização das pessoas e dos grupos que ali habitam (CALLAI, 2004, p.06).

Urge que as propostas didáticas para o ensino de Geografia provoquem os alunos, ao longo da escolaridade, para *verem* o que não é possível somente por meio de uma leitura superficial da paisagem. Assim, poderão compreender o que provocou a conformação daquela porção do espaço geográfico. Para isso, é necessário que a análise da paisagem supere descrições mecanicistas de um mundo estático. Os alunos precisam compreender que o espaço geográfico se transforma a partir de tensões, de conflitos de interesses, de jogo de forças e decisões políticas. Dessa forma, para além da observação e descrição, é necessário “buscar explicações para aquilo que, numa determinada paisagem, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que nela convivem e podem ser compreendidos mediante a análise do processo de produção e organização do espaço” (BRASIL, 1997, p.74).

Um importante objetivo do ensino de Geografia é que os alunos se percebam como sujeitos sociais capazes de interpretar o mundo que os cerca e nele interferir de maneira

consciente e propositiva. Para isso, os alunos devem perceber que nem sempre as respostas podem ser encontradas apenas no local. Assim, torna-se necessário que os estudos levem os alunos a relacionarem as problemáticas locais aos contextos globais. Deve ser objetivo da educação geográfica que os alunos compreendam que a explicação para os fenômenos e processos que ocorrem no seu município e/ou na sua região muitas vezes são determinados em outros lugares. O contrário também ocorre. É fundamental que os alunos compreendam, por exemplo, como o município de Cajati se insere de maneira significativa no contexto global por meio da sua produção econômica.

A realidade vivida deve ser problematizada para ser estudada. A partir de questionamentos e de problemas de investigação, os estudantes devem ser provocados para apreender a análise geográfica do lugar objetivando, dessa maneira, uma compreensão mais complexa acerca da relação sociedade e natureza.

Concordamos com Callai (2005) quando afirma que a leitura do mundo da vida parte do lugar, do cotidiano.

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos para conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades (CALLAI, 2005, p. 236).

Se defendemos que o estudo do lugar é imprescindível, defendemos também que os professores devem ter o cuidado para que o conteúdo de ensino não se limite à escala do local. As propostas didáticas devem sempre ir além, considerando as diferentes escalas, sem as quais não podemos entender a complexidade do próprio lugar:

Ler os fenômenos geográficos em diferentes escalas permite ao aluno uma leitura mais clara do seu cotidiano. Dessa maneira, ele entenderá a realidade, poderá comparar vários lugares e notar as semelhanças e diferenças que há entre eles. A partir desse entendimento, os saberes geográficos são estratégicos, pois permitem ao aluno compreender os significados da cidadania e assim exercitar seu direito de interferir na organização espacial (BRASIL, 2000, p. 51).

6.2. A hierarquia entre o local e global: uma visão equivocada nos estudos de Geografia

Durante algumas décadas, no Brasil, o ensino de Geografia nos Anos Iniciais se fundamentou a partir da perspectiva dos chamados “círculos concêntricos”. Segundo essa perspectiva, o processo de aprendizagem ocorre a partir do “eu” nos chamados “círculos concêntricos”, que vão se ampliando e tornando-se mais complexos à medida que a criança avança na escolaridade. Os estudos deveriam, portanto, partir do espaço concreto e vivido pelo aluno, ou seja, a partir da relação imediata com o mundo: “uma relação empírica, perceptiva e imediata do mundo, uma relação objetiva do indivíduo com o seu imediato concreto” (STRAFORINI, 2002). É nesse contexto, que o estudo do bairro e da cidade passou a ter destaque na escola.

Para Straforini (2002), essa leitura equivocada da fundamentação psicogenética de Piaget sobre a relação das crianças e os objetos teve como resultado uma visão distorcida do espaço geográfico. Assim, mesmo priorizando o imediato concreto, os estudos de Geografia nos Anos Iniciais ainda continuam fragmentados e com uma rígida hierarquia escalar, partindo da casa – lugar mais próximo do aluno, avançando para a rua, o bairro, a cidade, o estado, o país, até chegar ao mundo global, no final do Ensino Fundamental, prosseguindo no Ensino Médio. Não é diferente no ensino de Geografia em Cajati, conforme pudemos constatar durante as entrevistas com os alunos do Ensino Médio:

Eu: O que vocês já estudaram sobre Cajati na escola?

Aluna: Quando a gente era pequeno, fizemos um trabalho sobre a origem de Cajati, quando sobre foi emancipado. Isso quando a gente era pequeno, mas não se aprofundou tanto.

Aluno: É mais no fundamental que a gente estuda porque as escolas são municipais então elas ensinam isso como uma matéria cotidiana para a gente aprender sobre a nossa cidade, mas quando a gente passa o fundamental II, no caso, nem se fala em Cajati, se fala em geografia como uma coisa diferencial, uma coisa que não fala de nossa cidade e da nossa região, fala mais do Brasil, da economia e do mundo, e não trata nada de nossa região.

Vale aqui retomar as contribuições de Straforini (2002), quando ressalta que:

O que nós questionamos é que o imediato concreto, entendido na escola como o bairro e a cidade, pouco conseguiu extravasar seus limites explicativos porque os alunos não foram levados a considerar os interesses, as lógicas e as forças localizadas de outros estados, países e/ou empresas agindo sobre o seu imediato concreto, uma vez que se privilegiou muito a forma e a aparência em detrimento do seu conteúdo. (STRAFORINI, 2002, p. 97)

É consenso entre estudiosos do ensino de Geografia que essa forma de ensinar Geografia precisa ser superada se buscamos que os alunos avancem em suas compreensões sobre o mundo vivido e consigam, ao longo da escolaridade, construir uma compreensão mais complexa da realidade social. As propostas didáticas para o ensino de Geografia precisam respeitar o desenvolvimento cognitivo das crianças se é objetivo que elas ampliem sua compreensão de espaço. No entanto, não se deve trabalhar da escala local para a global de forma hierárquica, pois “o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm vínculos e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre” (BRASIL, 1997).

O mundo está em permanente transição e os acontecimentos que ocorrem num determinado lugar rapidamente ou quase ao mesmo tempo podem ser conhecidos por diferentes pessoas em diferentes lugares do mundo, pois os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e circulação proporcionaram a aproximação dos espaços e interligações existentes entre as diferentes escalas espaciais. Dessa maneira, torna-se fundamental que as diferentes escalas de análise sejam consideradas em tudo o que se estuda (ALMEIDA & PASSINI, 1991; CALLAI, 2005).

No atual período de globalização, as escalas não se apresentam dispostas linear e independente da seguinte maneira: a casa, a rua, o quarteirão, o bairro, a cidade, o estado, o país, o continente e, por fim, o mundo. Assim, o espaço geográfico deve ser entendido enquanto totalidade, mundo, ou seja, desde os Anos Iniciais, a educação geográfica deve ter como um dos seus objetivos principais ensinar os alunos a raciocinar espacialmente, o que significa trabalhar em diferentes escalas de espaço-temporais. (STRAFORINI, 2002)

Essa nova lógica de que todos estão interligados e que o mundo é uma grande aldeia global, com distâncias cada mais reduzidas, vem gerando e gerenciando as relações entre os homens e destes com a natureza. Pensar essa realidade como um processo de globalização/fragmentação pode ser uma alternativa de se encontrarem caminhos metodológicos para promover uma análise geográfica. A

escala social de análise se apresenta, então, como a possibilidade de concretizar isso, sem nunca perder de vista as dimensões mundiais, nacionais, regional e local. Estudar o lugar pode levar à compreensão de como os processos de globalização interferem em nossas vidas e na organização do espaço e à capacidade de reconhecer a identidade e pertencimento dos sujeitos como autores de suas vidas e da produção do seu espaço (BRASIL, 2000).

Portanto, a ênfase dada à realidade somente será libertadora e, nesse sentido, propiciará aos alunos tornarem-se sujeitos-cidadãos críticos à medida que não se proponha uma descrição linear dos acontecimentos e objetos presentes no lugar de vivência das crianças. É necessário ir além, buscando comparações e generalizações a partir do conhecimento de outras realidades. Conforme salienta Callai (2003), é necessário propor situações e estratégias para a discussão de como se apresenta a realidade, ou seja, é necessário “entender não apenas o produto, mas, basicamente, os processos que os desencadeiam”. Nesse contexto, torna-se necessário superar a geografia descritiva e enciclopédica que trabalha com conceitos prontos e acabados, não permitindo ao aluno formular questionamentos e hipóteses sobre o que está estudando e muito menos construir conceitos para uma compreensão mais analítica e crítica do mundo.

6.3. Sobre a relação entre o lugar, a escola e a Geografia na perspectiva dos alunos do Ensino Médio

A gente queria conhecer mais coisas daqui para saber sobre a nossa história e sobre o nosso lugar, mas a geografia estuda coisas do mundo inteiro e não daqui. (Aluna do 1º Ano do Ensino Médio da Escola da Vila Tatu).

Retomando as rodas de conversa com os alunos do Ensino Médio e conforme já pontuado no início deste capítulo, ao tratar somente dos aspectos positivos e negativos de Cajati, os alunos se envolveram muito na discussão, de modo a revelar um rico olhar para o município tanto na perspectiva de uma juventude em formação quanto na perspectiva de estudantes com questionamentos, críticas e incômodos em relação ao pouco conhecimento que têm sobre o lugar em que vivem. Os depoimentos abaixo retratam esses aspectos:

A gente, nós, não conhece tanto como deveria conhecer. Sendo moradores de Cajati tem muito coisa que a gente não sabe. Até mesmo a beleza natural, a gente não sabe que tem, a gente não explora tanto essa beleza natural. Se você

perguntar aqui se todo mundo conhece a cachoeira da Capelinha, eu mesma vou levantar a mão e vou dizer que não. Só conheço por nome, mas eu nunca fui até lá. (Aluna da Escola do Bico do Pato)

Porque é o lugar onde a gente mora. A gente precisa saber sobre onde a gente mora, o que tem aqui. Igual, o pessoal fala que tem caverna. A gente vai na Capelinha tem um lugar onde o homem se escondeu, mas a gente não sabe quem foi esse homem direito²⁴, o que ele fez. Seria importante a gente conhecer o lugar onde a gente mora. (Aluna da Escola da Vila Tatu).

A gente vai lá na Capelinha só por lazer. É um lugar bonito. Mas se for pela história do lugar a gente, pelo menos, não sabe nada. (Aluna da Escola da Vila Tatu)

Eu só soube da história da Capelinha porque uma vez foi um jornalista. O jornal foi lá e aí a minha mãe soube da história e contou e explicou para mim tudo... aí eu fiquei sabendo da história, por isso. Mas isso a gente não aprende nada na escola. (aluna da Escola da Vila Tatu)

Observamos nesses depoimentos certa angústia dos alunos em relação ao pouco conhecimento que têm sobre o lugar onde vivem. Esses alunos timidamente estão colocando o desejo de conhecer sobre sua história: “A gente precisa saber sobre onde a gente mora, o que tem aqui”. Além disso, evidenciam terem a consciência de que a vivência num determinado lugar, por si só, não implica na compreensão dos fenômenos e processos que acontecem naquele espaço:

*Eu sei que o Vale do Ribeira é considerado é um vale pobre, bem pobre. Eu já ouvi falar, mas não sei nem como e nem porque. (aluna da Escola da Vila Tatu)
– (grifos nossos)*

Durante as discussões surgiram questões em que os alunos problematizaram a relação do conhecimento, refletindo sobre o aprender e, principalmente, revelaram suas percepções acerca do papel da escola e do ensino de Geografia em suas vidas. Essas reflexões merecem aqui serem destacadas, pois nos mostram como esses alunos se sentem diante do processo de construção do conhecimento.

Foi possível perceber que para esses jovens o conhecimento é uma importante ferramenta para agir e transformar o município e, neste sentido, podemos dizer que as rodas de conversa

²⁴ A aluna está se referindo ao capitão Carlos Lamarca.

também mostraram concepções e representações dos estudantes a respeito do ensino de Geografia na escola.

Os alunos da Escola do Bico do Pato não apontam a escola e as aulas de Geografia como espaços que poderiam contribuir para o conhecimento e reflexão acerca do lugar onde moram. Por outro lado, a família e a prefeitura devem, na concepção desses alunos, ajudá-los na compreensão do seu lugar vivido, conforme demonstram os relatos abaixo:

Eu: Do ponto de vista de vocês, é papel de quem ensinar sobre o município para vocês?

Aluno 6: Prefeitura, assim, divulgando, sei lá.

Aluno 1: Acho que tem que passar de pai para filho. Eu particularmente pretendo estudar fora, mas depois quero voltar para trabalhar aqui, porque eu amo essa cidade. Hoje eu não conheço tanto as belezas naturais como falaram aqui. Eu quero morar aqui, quero ter meus filhos aqui e eu vou ensinar para eles o que tem aqui. Eu vou falar: teve isso aqui, aqui era lindo, acho que tem que passar de pai para filho.

Aluna 4: Eu já acho que é a prefeitura que tem que promover trabalhos turísticos mesmo porque às vezes nem os pais da gente sabe desses lugares, dessas histórias. Até mesmo quando a gente faz algum trabalho sobre Cajati e a gente pergunta sobre a origem do nome, eles não sabem responder. Então como você vai aprender com o seu pai, se ele não sabe te ensinar, então tem esse lado, então eu acho que a prefeitura, como foi corrompido esses ensinamentos durante gerações, eu acho que a prefeitura deveria ajudar e promovesse um evento que recontasse essas histórias e promovesse a cultura.

Já os alunos da Escola da Vila Tatu atribuíram à escola e ao professor o importante papel para ajudá-los a construir uma melhor compreensão sobre o seu lugar:

A gente devia estudar o nosso lugar e ter a oportunidade de conhecer e se estudasse isso na matéria a gente iria aprender bastante. Na 6ª série, a gente foi para Iguape. O professor explicou bastante, ele levou a gente no museu, a gente aprendeu bastante [...].

Vocês que são de fora estudam o nosso local, a gente que tá aqui estuda de vocês, assim mais ou menos. A gente não tem o conhecimento daqui. Precisa de um professor que explica para a gente conhecer os valores que tem pra cá. (grifos nossos)

Diferentemente dos alunos da Escola do Bico do Pato que não se referem à escola como espaço importante para construir conhecimentos sobre a realidade vivida, os alunos da Escola da Vila Tatu acreditam que escola é o principal meio em que podem ter acesso ao saber formal, onde podem aprender sobre o seu lugar.

Vale aqui ressaltar um depoimento de uma aluna que mora no bairro da Capelinha. Ao ser indagada a respeito dos principais aspectos que caracterizam o seu bairro, ela respondeu que conhece pouco o local onde mora. É importante explicitar, conforme já descrito no capítulo 2, que esse bairro apresenta características geográficas, históricas e ambientais peculiares em relação aos demais bairros do município de Cajati. A Capelinha abriga o Parque Estadual do Rio Turvo entre outras UCs de Uso Sustentável e um importante sítio arqueológico com vários sambaquis. É também o local onde foi encontrado “Luzio: o homem da Capelinha”. Segundo estudos, o fóssil encontrado revela a existência de habitantes na região há 10 mil anos. É também nesse bairro que o guerrilheiro Carlos Lamarca ficou alojado durante o período em que esteve na região, inclusive lá existe uma caverna denominada “Caverna Capitão Lamarca”, pois, segundo os moradores antigos, foi era nesse local que ele se escondeu durante a guerrilha.

Durante a entrevista, explicamos para essa jovem sobre vários aspectos que caracterizam o seu bairro, conferindo-lhe importância histórica, geográfica e ambiental. Ao final, ela disse:

A gente acha que a gente não teve a oportunidade de saber. A gente vai lá só para passear. A gente não vai como estudo, a gente não procura entender. Se a gente fosse com um professor, ele saberia explicar bastante coisas. A gente só vai lá para passear, então a gente só vê o que dá para ver e não o que poderia entender se tivesse um professor que soubesse explicar. (grifos nossos)

Consideramos que esse é o relato mais revelador da importância do papel do professor e da escola na vida desses alunos. Essa aluna está dizendo que o professor pode ajudá-la a *ver as coisas que não dá para ver*, ou seja, que ele é o principal sujeito da intermediação entre o aluno, sua realidade vivida e o mundo. Ela entende que por meio dos estudos é possível compreender uma série de outros aspectos da realidade que somente os passeios não podem proporcionar.

Na roda de conversa com os alunos da Escola da Vila Tatu, perguntei ao aluno 1, aquele que conseguiu identificar a relação entre o local e global (apresentada na página 133), com quem aprendeu o que estava me explicando e ele respondeu: “com o amigo do meu avô que trabalha lá (na empresa), agora ele se aposentou”. Mais uma vez, os alunos não atribuem à escola, e muito

menos ao ensino de Geografia, a contribuição pelo conhecimento que têm sobre o lugar. Assim como os alunos do Ensino Fundamental, esses alunos ressaltaram que são as pessoas do convívio familiar ou as amizades que contribuem para a formação desse saber:

Eu: Não é na escola que você aprendeu?

Aluno 1: Não. Na escola é mais coisa do livro e da apostila mesmo

Eu: E o que tem na apostila não tem nada a ver com o que acontece em Cajati

Aluno 1: Tem, às vezes. O ano passado apareceu uma coisa de mineração...

Eu: Em Geografia?

Aluno 1: É

Eu: Falava sobre Cajati na apostila?

Aluno 1: Não, só falou de mineração. Aí o professor falou que tem uma mineradora aqui que produz umas coisas.

Eu: O que mais que o professor falou?

Alunos: Falou isso, que tem uma mineradora.

Os depoimentos acima revelam a iniciativa do professor para relacionar o que está sendo estudado à realidade vivida pelos alunos. No entanto, mais uma vez aparece somente o exemplo para explicar a realidade.

Perguntamos também aos alunos por que, na opinião deles, eles não aprendem sobre o próprio lugar na escola e tivemos as seguintes respostas:

Aluna 1: Sobre o Vale do Ribeira é muito difícil de comentar, é mais sobre as coisas lá de fora, sobre os países, sobre o Brasil mesmo, sobre o nosso local é difícil deles (os professores) comentarem.

Eu: Por quê?

Aluna 2: Os professores seguem a apostila, sabe? Aquela apostila que o governo manda e só vão trabalhar o que tá ali e a apostila nunca falou sobre o Vale do Ribeira.

Aluna 3: A gente estuda as cidades que tem mais importância, tanto nacionalmente quanto mundialmente, sem dúvida é isso que acontece. As cidades que tem menos importância, nesse sentido de estado, país e mundo a gente não aprende tanto.

Essas repostas trazem três elementos importantes para a nossa análise. O primeiro deles se refere às “coisas lá de fora”, como se o lugar deles não pertencesse ao Brasil, afirmação que nos revela a desconexão entre o mundo e o lugar vivido pelos alunos. O segundo é a questão dos alunos não reconhecerem nos materiais didáticos utilizados a sua história e a geografia do seu lugar. E, por fim, a consideração de que se estudam as cidades mais importantes nacional e mundialmente enquanto que as cidades menos importantes não se “aprende tanto”. Esses depoimentos estão nos mostrando que os estudos de Geografia acabam por reforçar a representação de que determinados lugares são menos importantes que outros e os alunos não conseguem qualificar os atributos que resultam nessa hierarquização. Esse último aspecto é reforçado, a nosso ver, pelo fato de não existir propostas didáticas para os estudos de problemáticas locais na sua relação com o mundo globalizado.

Sobre a Geografia na escola

Ao notar que os alunos não faziam referências ao ensino da Geografia como possibilidade de ajudá-los na compreensão sobre o município, perguntamos a opinião deles a respeito do sentido da Geografia na escola.

Na verdade, a geografia que a gente estuda na escola é mais para vc conhecer os espaços num sentido mundial né, os países no sentido de posição política, mas num sentido mundial, a gente não volta assim para a nossa cidade, para o nosso estado. A gente foca o mundial. (aluna da Escola Celso Antônio)

Está ligado muito a mapas. As pessoas pensam que é só para você saber estudar mapinhas e tal e para você conhecer os países né. O lado que eu acho interesse é pelo estudo PIB e tal assim a geopolítica eu acho uma parte interessante, mas eu não me interesso muito assim por geografia porque eu acho que não vai servir para muita coisa na minha vida não [...]. (aluno da Escola do Bico do Bato)

Pelo menos essa é a impressão que a gente tem. A gente não consegue conectar a aprendizagem que a gente a um ponto assim que vai ser útil, a gente não consegue fazer essa conexão. A gente aprende como é, como foi a política de outros países, como funciona, mas na prática a gente não usa tanto esse conhecimento. (aluna da Escola do Bico do Pato)

Para identificar se um país é desenvolvido ou subdesenvolvido. (aluna da Escola da Vila Tatu)

Para entender o clima, para entender o Brasil, o mundo. (aluno da Escola Celso Antônio)

Como podemos perceber por esses relatos, a Geografia estudada na escola está desconectada da vida dos alunos. Isso significa dizer que os conceitos e conteúdos aprendidos não estão contribuindo para os alunos compreenderem os fenômenos que ocorrem em sua no seu lugar, ou então compreenderem que a globalização, em maior ou menor grau, interfere no seu município. A Geografia não pode servir somente para entender o “Brasil, o mundo...” como se fossem desligados do lugar de vivência dos alunos.

Esses alunos discutiram sobre ausências, indicaram faltas e apontaram o desejo de conhecer melhor a sua realidade social. Grande parte deles mostrou conformidade em relação à ausência da escola e do ensino de Geografia para o entendimento do lugar vivido e, neste contexto, a prefeitura e a família aparecem como instituições responsáveis por essa função, ou seja, acreditam que devem buscar fora da escola a possibilidade de ampliar seus conhecimentos. A nosso ver, todos os aspectos levantados por esses alunos nos devem fazer refletir sobre a significância dos conteúdos de Geografia em suas vidas e os sentidos atribuídos ao conhecimento construído na escola.

6.4. Algumas considerações

O pouco repertório conceitual e a superficialidade para explicar os diferentes aspectos do município e a sua relação com o mundo global colocaram-nos o seguinte questionamento: *será que os alunos não estudaram sobre a globalização ao longo da escolaridade?*

Ao consultar os planejamentos de aula, os materiais utilizados pelos professores e alunos “Caderno do Professor” e o “Caderno do aluno”, encontramos a temática da globalização em diferentes séries do Ensino Fundamental. Além disso, é importante ressaltar que o documento “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio” (2010), descreve como habilidades:

Para o 8º ano:

- *Identificar situações representativas do processo de globalização;*
- *Interpretar situações acerca das manifestações sociais da globalização a partir de textos, gráficos e mapas;*
- *Comparar dados sobre a produção, circulação e consumo relativos a diferentes lugares;*
- *Identificar no espaço geográfico a trama de objetos que propiciam a circulação de fluxos econômicos e de informações;*
- *Aplicar conhecimentos geográficos para identificar fenômenos espaciais representativos dos espaços globalizados;*
- *Identificar e descrever elementos (econômicos e culturais) do processo de globalização como um fenômeno de ampliação da escala geográfica das relações humanas;*
- *Identificar as novas condições geográficas vinculadas ao desenvolvimento da tecnologia de transportes e comunicação, essenciais no processo de globalização.*

E, para o 9º ano:

- *Identificar e caracterizar fatos e caracterizar fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do processo de globalização, na dimensão econômica, cultural e espacial;*
- *Identificar, no funcionamento da sociedade capitalista, elementos que estimulam e aceleram o processo de globalização;*

- *Apresentar possíveis soluções para situações-problema representativas do conflito resultante da ação de forças hegemônicas globais;*
- *Reconhecer, localizar, descrever e comparar fatos, problemas, fenômenos, situações, lugares que expressem as diversidades e desigualdades regionais na escala global, como meio para compreender as disparidades que as envolvem;*
- *Explicar e compreender causas e efeitos que permitam reconhecer a globalização como produto do funcionamento do regime capitalista, assim como analisar as condições de sua reprodução;*
- *Interpretar fatos, dados, situações, problemas ou fenômenos apresentados em forma de textos, gráficos ou mapas, para compreender as diferentes formas de expressão e manifestação social na escala global.*

Como podemos perceber, o conteúdo Globalização está proposto no currículo para os 8º e 9º Anos seguido pelas escolas abordadas nesta pesquisa. Isso significa que os alunos do Ensino Médio, em princípio, já teriam construídos vários conceitos geográficos, sendo capazes de operar na relação local-global para explicar a realidade vivida. Contudo, os relatos dos alunos nos mostraram que não é o que está acontecendo em Cajati. Nesse município, o mundo, na concepção dos alunos, parece estar desconectado do lugar onde vivem. Portanto, faz-se necessário refletir sobre os motivos que levam os estudantes a não estarem atribuindo sentido ao que estão aprendendo na escola.

CAPÍTULO 7: O ESTUDO DO LUGAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Então criar essa consciência, esse sentimento de localidade no aluno, isso não só valoriza [...] ele vai lutar muito mais para a sua região sabendo de sua importância. Desenvolvendo a ação cidadã no local que ele vive, ele vai estar desenvolvendo. (D. Professor de Geografia de Cajati)

7.1. O Lugar no ensino de Geografia no município de Cajati

Os professores de Geografia das escolas públicas de Cajati constituem outro grupo de sujeitos abordados nesta pesquisa. Esta etapa dos trabalhos de campo foi longa e se constituiu em dois momentos principais: a realização de entrevistas com os oito professores de Geografia do município e a organização e realização de Oficinas Pedagógicas na Escola da Vila Tatu.

Por meio de um roteiro semiestruturado, buscamos durante as entrevistas:

- ✓ Apreender o olhar dos professores sobre a geografia do município de Cajati e da região do Vale do Ribeira;
- ✓ Conhecer propostas didáticas de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio que contemplem o lugar de vivência dos alunos;
- ✓ Identificar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores para a realização de trabalhos envolvendo conteúdos relacionados à geografia local e regional.

A partir das vozes dos professores explicando sobre o cotidiano de suas aulas, as conquistas, os desafios e as dificuldades que enfrentam, pudemos conhecer um pouco mais a respeito do ensino de Geografia no contexto das escolas públicas de Cajati. Portanto, as entrevistas nos forneceram elementos para apreender a concepção de educação geográfica dos professores que participaram da pesquisa, bem como nos possibilitou entrar em contato com diferentes visões acerca do lugar de vivência dos alunos.

Já as Oficinas Pedagógicas, conforme explicaremos no próximo capítulo, surgiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa de campo como proposta de atividades a serem realizadas com os professores. Essas oficinas tiveram o objetivo de problematizar a realidade vivida pelos alunos e contribuir na construção de subsídios teóricos e metodológicos para transformar o lugar em objeto de conhecimento na escola.

7.1.1. O Lugar como exemplificação ou contextualização?

Ao serem questionados sobre a inserção de questões relacionadas ao município de Cajati e ao Vale do Ribeira nas propostas didáticas de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, somente um, entre os oito professores, disse incluir:

Professora S: A gente cria espaço. O professor tem que criar espaço para contextualizar. Hoje, por exemplo, na 7ª série (agora 8º ano), especificamente eu estava trabalhando exploração mineral, de metais, aí já deu para casar com a exploração do calcário em nosso município, do cimento. Hoje a gente estava trabalhando sobre de onde vêm esses metais, alumínio, aço, quais são os naturais e quais são os processados, metais combinados que são misturados produzindo outros metais, então aí deu, porque é um assunto que está relacionado à economia local, porque toda a economia local nossa, direta ou indiretamente, é dependente da exploração do minério. Então eu falei da exploração de minério daqui. (Professora S., 27 anos de magistério)

Eu: Para compreender sobre a exploração de minério no município, os alunos leram algum texto na sua aula ou você deu uma aula expositiva?

Professora S: Não. Eu falei para eles que a exploração de minério de Cajati é muito importante para a economia da nossa cidade.

Eu: Somente em uma das aulas?

Professora S: Sim, é mais uma contextualização rápida para eles perceberem a importância do município em que eles vivem.

Conforme podemos perceber, a partir da conversa acima, existe uma grande preocupação da professora em incluir o lugar de vivência dos alunos nas propostas didáticas que desenvolve, considerando importante a contextualização do conteúdo estudado.

Ao tratar da questão da produção de minério, conteúdo proposto no “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio - 2010” para o 3º bimestre do 8º ano, a professora não perdeu a rica oportunidade de trazer o local para o contexto da aula. A nosso ver, isso só é possível quando o professor conhece a realidade vivida pelos alunos e tem como pressuposto que os estudos de Geografia podem contribuir para que os alunos compreendam o lugar em que vivem. Essa professora está buscando mostrar aos seus alunos que a Geografia não está somente nos livros, mas, sim, na vida deles. No

entanto, isso parece ocorrer, de acordo com o relato acima, somente por meio de uma exemplificação que, na concepção da professora, é uma contextualização do assunto estudado.

O exemplo é um importante recurso didático à medida que ajuda o aluno a reconhecer na realidade aquilo que está sendo discutido teoricamente, por isso, constitui-se em uma ponte fecunda entre a realidade e a teoria. Mas, para contextualizar, de fato, a realidade vivida deve ser problematizada. A partir de questionamentos e de problemas de investigação, os alunos devem ser provocados a apreender uma análise geográfica do lugar objetivando, dessa maneira, uma compreensão mais complexa acerca desse espaço geográfico.

A nosso ver, mais do que um exemplo declarativo ou informativo, a produção de minério do município poderia se constituir em uma situação-problema potente para estudar a realidade local na sua relação com o mundo global. Assim, a proposta didática poderia levar os alunos a investigarem diversas questões, além das propostas nas Orientações Curriculares, como, por exemplo:

- ✓ *Quais são as etapas envolvidas no processo produtivo do ácido fosfórico (poderia ser outro produto)?*
- ✓ *Toda a matéria-prima para produzir ácido fosfórico é extraída ou produzida em Cajati?*
- ✓ *Esses produtos são consumidos localmente? Qual é o mercado consumidor?*
- ✓ *Qual é a rede necessária para o produto chegar até o mercado consumidor?*
- ✓ *Por que Cajati produz esse produto?*
- ✓ *Em que medida a produção de ácido fosfórico contribui para o aumento do PIB municipal?*
- ✓ *Qual é a porcentagem da população local empregada nas empresas desse Parque Industrial?*

Novamente ressaltamos que o exemplo é importante, mas não é suficiente para a construção de aprendizagens significativas. A contextualização no caso relatado pela professora é mais declarativa do que ajuda os alunos, de fato, a entender a relação do município com outros lugares por meio da mineração. É preciso explorar e entender a importância da mineração para a economia do município, compreender as relações de trabalho envolvidas na exploração desses

minérios, as tecnologias necessárias, entender as relações entre o município de Cajati com outros municípios a partir da exploração dos minérios, entre outros aspectos.

Consideramos que a contextualização deve vir com a problematização do assunto estudado, contribuindo assim para o aluno entender as causas e a estabelecer relações com outros contextos. Concordamos com Gurevich & Zemanovich (2005) quando defendem a importância dos problemas em Geografia:

Si lo pensamos ahora desde la perspectiva de nuestros alumnos tenemos algunos indicios para creer que el hecho de trabajar sobre problemas de la realidad brinda mayores posibilidades para que se produzca un aprendizaje significativo. Los problemas exigen explicaciones; por lo tanto, el móvil de aprender será su búsqueda. Las preguntas que en general orientan el acercamiento a la situación real son, por ejemplo, ¿cuál es el problema? ¿por qué ocurre? ¿dónde se localiza? ¿Quiénes y cómo intervienen? ¿y son ellas las que desordenan el inventario típico de la geografía, de modo que los alumnos deberán identificar en cada caso cuál es la información pertinente, a los efectos de resulte útil para la explicación (GUREVICH & ZELMANOVICH, 2005, p. 278).

Somente a informação fornecida pelo professor não é suficiente para os alunos avançarem em suas concepções prévias ou em seus conhecimentos pré-concebidos. O aluno tem de ser levado a formular questionamentos e hipóteses sobre o objeto de estudo e a construir conceitos para uma compreensão mais analítica da realidade social, superando assim uma geografia descritiva. Para isso, as propostas didáticas devem incluir procedimentos básicos da análise do espaço geográfico, envolvendo situações que permitam a problematização, o registro, a representação, a pesquisa e análise da realidade. Concordamos com o documento curricular “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental”, proposto pela Prefeitura do Município de São Paulo (2007) ao afirmar:

O processo de ensino e de aprendizagem de Geografia não é uma simples explicação de como os fatos ocorreram, em sua essência. Ele tem uma dinâmica determinada nos métodos de análise da realidade [...] (São Paulo: SME / DOT, 2007).

É papel do professor a condução para um novo olhar sobre esse espaço, promovendo no aluno o estranhamento sobre suas ideias pré-concebidas. O ensino de Geografia deve levar o aluno para observar, descrever, identificar, analisar, estabelecer relações entre os assuntos estudados. Essas são habilidades necessárias para a compreensão dos fenômenos sociais, culturais

ou naturais que compõem o espaço geográfico e, por isso, devem ser trabalhadas ao longo da escolaridade.

7.1.2. O sentimento de localidade e a ação cidadã

Trazer o lugar de vivência dos alunos para o contexto escolar também é uma preocupação do professor D., que hoje desempenha a função de Coordenador do Ensino Médio de uma das escolas públicas de Cajati abordadas nesta pesquisa. Para ele, é fundamental que a escola contribua para que o aluno compreenda o local e a região em que ele vive:

Quando a gente morou fora, a gente tinha bastante colegas nossos que não falavam que eram de Cajati, do Vale do Ribeira... Quando alguém perguntava lá em Curitiba: de onde vocês são? A gente falava... Ah! Somos lá de São Paulo. Eles não queriam falar que eram de Cajati, do Vale do Ribeira, por causa dessa história, percepção, praticamente uma tradição que vem sendo repassada de se falar que o Vale do Ribeira é o Vale mais pobre, que é o nordeste de São Paulo, a questão do baixo IDH gera uma certa vergonha. Então esse assunto nós trabalhamos em nossa escola, a gente tenta mostrar que o Vale do Ribeira tem uma importância histórica, que Cajati tem uma importância histórica no estado de São Paulo. (Professor D.)

O professor D. traz a dimensão das representações sociais de um Vale do Ribeira pobre, marcado por problemas sociais e econômicos. Concordamos que essa percepção, bem pontuada no seu relato, provoca a negação do lugar pelos próprios indivíduos que ali vivem. Para ele, é papel da escola contribuir para que os alunos conheçam outras dimensões desse Vale, como a sua importância histórica, ajudando assim na construção do *sentimento de localidade*, usando as palavras do professor.

Conhecer o lugar leva o aluno, segundo esse professor, a não apenas valorizar o local, mas *lutar por sua região*, tornando-se um sujeito ativo no seu lugar de vivência. Complementando o seu depoimento, o mesmo professor diz:

Um dos objetivos da escola é formar o aluno-cidadão voltado para o exercício da cidadania mesmo, né? E ele tem que conhecer a sua região, o seu entorno. A gente percebe que os alunos têm, em função dessas questões sociais e

econômicas, uma baixa autoestima em relação a isso como se os alunos de outras regiões, de outras cidades, fossem superiores a eles só em função o local geográfico de nascimento. Então a gente procura quebrar esse paradigma, então somos tão importantes como o pessoal do interior de São Paulo que também são importantes, né? Tão importantes quanto o pessoal da capital, todo mundo tem sua importância. Então criar essa consciência, esse sentimento de localidade no aluno, isso não só valoriza (...) ele vai lutar muito mais para a sua região sabendo de sua importância. Desenvolvendo a ação cidadã no local que ele vive, ele vai estar desenvolvendo. Se você for olhar o mesmo sentimento que nós temos em relação ao Vale do Ribeira, de carência, de se sentir menor que o pessoal de outras cidades, nós também sentimos isso em relação a outros países. Nós sentimos isso principalmente quando a gente vê o deslumbramento que o brasileiro tem pelos países estrangeiros, parte daquele sentimento de Brasil- Colônia, de antigamente [...]. (Professor D.)

Aqui o professor se mostra novamente preocupado com a superação da baixa autoestima dos moradores do Vale do Ribeira devido ao “local geográfico de nascimento”²⁵. Ele mais uma vez reforça que o aluno tem de “conhecer a sua região e seu entorno” para desenvolver “a ação cidadã no local em que ele vive”. Vale ressaltar que essa questão da representação de um vale pobre e da discriminação devido ao local geográfico de nascimento apareceu no depoimento de outro professor:

Até hoje lá fora, o Vale do Ribeira é visto como o nordeste paulista. Lá no Rio de Janeiro, o pessoal falava, você tá fora do Vale do Ribeira há tanto tempo e ainda fica com esse sotaque de caipira. Eu dizia: essa aqui é a minha característica, quero manter as minhas raízes. (Professor C.)

Concordamos com o professor D. que considera que a escola deve contribuir na superação dessa visão reduzida da região do Vale do Ribeira, quebrando o *paradigma* do atraso. Perguntamos-lhe também se essa é uma preocupação somente sua ou também de outros professores de Geografia:

²⁵ De acordo com Albuquerque Júnior “O preconceito quanto à origem geográfica é justamente aquele que marca alguém pelo simples fato de pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar, de uma vila, de uma cidade, de uma província, de um estado, de uma região, de uma nação, de um país, de um continente considerado por outro ou por outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, inóspito, habitado por um povo cruel, feio, ignorante, racialmente ou culturalmente inferior. Estes preconceitos quase sempre estão ligados e representam desníveis e disputas de poder e nascem de diferenças e competições no campo econômico, no campo político, no campo cultural, no campo militar, no campo religioso e nos campos de costumes e das ideias” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.11).

Os professores mais jovens estão com essa preocupação. Os professores mais antigos reproduzem o modelo da região, não têm a noção exata do que a região do Vale do Ribeira representa para o Estado de São Paulo, não têm noção do potencial futuro que o Vale do Ribeira tem. Tem coisas que não são valorizadas hoje, mas que vão ser, como por exemplo, água, os remanescentes de mata atlântica, a questão histórica, aqui temos muitas coisas da pré-história do continente americano, aqui em Cajati [...]. O sambaqui da Capelinha, por exemplo, sambaqui que temos aqui na cabeceira do rio Azeite que ainda não é conhecido, ainda não é estudado, que está no conhecimento particular de poucas pessoas. Nós temos um potencial muito grande nesse sentido. Então os professores mais jovens estão vindo com uma cabeça mais aberta". (Professor D.)

É importante observar que mesmo com todo o seu conhecimento acerca da região do Vale do Ribeira e sobre a importância de se estudar os aspectos do lugar vivido pelos alunos para a construção do *sentimento de localidade* para que possam desenvolver a *ação cidadã no local em que vivem*, o professor D. afirma que não há uma proposta didática em sua escola com foco no estudo do local. A justificativa para isso é a necessidade de seguir a proposta do governo do Estado de São Paulo:

Professor D: *De cara não se trabalha a geografia local por causa dessa proposta do governo porque é muito fechada, muito complexa e a gente não tem tempo de trabalhar isso. De cara, não se trabalha, ninguém (...).*

Eu: *Mas quando você trabalha essas questões todas com os seus alunos?*

Coordenador D: *Quando falta um professor ou outro aí a gente entra na sala e conversa a respeito de como o aluno percebe o Vale do Ribeira, a cidade e a região onde ele mora. Nesses momentos que a gente fala tudo isso que contei para você.*

Esses últimos relatos evidenciam que a inserção das questões locais nos planejamentos das aulas é ainda uma iniciativa individual dos professores e não um pressuposto do ensino de Geografia nas escolas abordadas, conforme discutiremos abaixo.

7.2. O currículo proposto, professor pesquisador e o lugar de vivência dos alunos: a leitura dos professores de Geografia

Todos os demais professores entrevistados justificaram a não inclusão da geografia do lugar de vivência dos alunos por duas questões principais: a falta de materiais que tratem das especificidades do município e da região do Vale do Ribeira e ao fato de que devem seguir a proposta curricular do Governo do Estado de São Paulo.

Esses professores, de fato, têm dificuldade de acesso a materiais, seja didáticos, paradidáticos ou acadêmicos que tratem do Vale do Ribeira. Muitos estudos e pesquisas científicas veem sendo desenvolvidas na região desde o início do século XX²⁶ tendo se intensificado nas últimas décadas. No entanto, não há na região uma biblioteca pública que concentre os resultados destas pesquisas e outras publicações sobre a região, não sendo possível, portanto, ter um acesso facilitado a esses materiais²⁷.

Nenhuma das escolas abordadas nesta pesquisa tem, por exemplo, um mapa do próprio município tampouco da região do Vale do Ribeira. O relato abaixo ilustra a realidade dessas escolas:

Com relação ao Vale do Ribeira, vou ser bem sincera, eu não trabalho, primeiro: a dificuldade com material, a prefeitura não dá apoio. A prefeitura podia muito bem ceder materiais, porque eu já fui em busca de mapa do município e eu tive que pagar. É triste isso. Isso foi em 2006 quando eu vim para cá da primeira vez. Eu tive que pagar o mapa para poder trabalhar as ruas do município com a criançada da 5ª série. Eu achei isso um desprezo, um descaso deles. (Professora R.)

Faz-se necessário que os professores tenham acesso às produções sobre a região e que materiais paradidáticos sejam produzidos para subsidiá-los na elaboração de suas propostas

²⁶ Importantes estudos foram desenvolvidos sobre a região do Vale do Ribeira ainda no início do século XX: KRUG, E. 1908 *O Ribeira de Iguape*, São Paulo, Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo; KRONE, R. 1914 *Informações ethnográficas do Valle do Ribeira do Iguape. Exploração do rio Ribeira de Iguape*, Comissão Geographica e Geologica do Estado de São Paulo 2, São Paulo, Edição Typ. Brazil de Rothschild&Co. 1950 "As grutas calcárias do vale do Ribeira de Iguape", *Revista do Instituto Geográfico e Geológico*, São Paulo, vol. 8(3).

²⁷ Existe uma quantidade imensa de materiais sobre o Vale do Ribeira em muitas universidades públicas, como por exemplo, na Unicamp, na USP e na UNESP, inclusive muito dessas produções de pesquisa estão disponíveis em bibliotecas virtuais, mas isso não é de conhecimentos desses professores.

didáticas, bem como é importante que as escolas tenham mapas do município e da região do Vale do Ribeira.

Em relação às Orientações Curriculares e às propostas didáticas que as escolas públicas do Estado de São Paulo devem seguir, consideramos importante aqui explicitar algumas das críticas feitas pelos professores e fazer algumas considerações.

O caderno elaborado pelo governo e que a gente tem que seguir não tem a geografia local só tem do Brasil, regional não tem. Quando eu trabalhava lá no Espírito Santo tinha um caderno específico do Estado. Era um caderno bem bacana da Geografia do Estado do Espírito Santo. Lá tinha o material, esse caderno, com essa preocupação. Cada ano tinha um caderno, um caderno bacana pra caramba. Então eu segui. Eu conhecia muito mais o Espírito Santo, mesmo não nascendo lá, muito mais do que a minha própria região porque eu tinha que estudar sobre aquela região para dar aula. (Professor C.)

Esse professor ressalta dois aspectos importantes para a nossa reflexão. O primeiro deles é a crítica ao “Caderno de Atividades do Aluno” (material didático elaborado pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo) que, de acordo com a leitura desse professor, não aborda a geografia local ou regional. O segundo aspecto refere-se ao fato de que quando trabalhou no Espírito Santo havia um “Caderno”, que deveria usar, contendo a geografia da região e, por isso, “conhecia muito mais o Espírito Santo, mesmo não nascendo lá, muito mais do que a minha própria região porque eu tinha que estudar sobre aquela região para dar aula”.

Iniciaremos nossas considerações a partir do segundo aspecto, que poderíamos chamar de *o lugar imposto e não pressuposto no ensino de Geografia*. A fala desse professor, compartilhada por todos os outros, exceto a professora M. que defende que é possível contextualizar sempre, revela uma determinada concepção do ensino de Geografia em que o estudo do lugar não é um pressuposto nas propostas didáticas, tornando-se conteúdo de ensino somente por meio da obrigatoriedade imposta pelas políticas públicas de educação.

Se houvesse dentro da proposta do governo para fazer o estudo do município, não só nós aqui né, mas todas as outras regiões, seria uma boa ideia. Dentro da proposta são várias situações de aprendizagens dentro de cada caderno que equivale ao bimestre, acho que teria que colocar o estudo do município, como tem em Cubatão. lá eles estudam o município. O professor para fazer a prova

para ser contratado ele tem que saber sobre a história do município e aqui nós não temos isso, aqui é morto. (Professora R.)

De acordo com o relato acima, incluir ou não o lugar deve ser uma decisão externa aos pressupostos de ensino do professor de Geografia. Isso significa dizer que os professores não problematizaram a relação entre o lugar de vivência e a aprendizagem dos alunos, nem ao menos se questionaram sobre a possibilidade de tornar o conteúdo mais significativo tendo como referência o lugar vivido pelos alunos.

Em relação ao primeiro aspecto da fala do professor C., as críticas às Orientações Curriculares do Governo do Estado de São Paulo, ele diz: “O caderno elaborado pelo governo e que a gente tem que seguir não tem a geografia local só tem do Brasil, regional não tem. Quando eu trabalhava lá no Espírito Santo tinha um caderno específico”. Outros professores corroboram com essa visão acerca do material base, elaborado pelo Estado, para as aulas de Geografia:

Você tem que estar preparando suas aulas cima do material do governo né, que é a proposta deles. Não tem como você ficar encaixando porque o conteúdo deles já é saturado, já tem muita coisa no bimestre que às vezes não dá tempo de trabalhar. (Professora R.)

Para esses professores, uma coisa é o conteúdo proposto oficialmente e outra coisa é o lugar de vida dos alunos:

É difícil trabalhar Cajati e o Vale do Ribeira por conta da apostila que o governo manda. Porque mesmo que você não utilize toda a apostila, você tem que utilizar os conteúdos que estão ali, você não pode abandonar, você só pode trabalhar dentro daqueles conteúdos. Essa é a nossa dificuldade. (Professora Y.)

Como podemos ver, com exceção da professora M., que consegue trazer aspectos do município para suas aulas, todos os demais professores disseram que não é possível estudar o lugar devido à proposta curricular do Estado de São Paulo e ao material utilizado, os quais não abordam o local e a região. A nosso ver, residem aí três problemas:

- 1) Os professores não veem com os olhos de conteúdo o próprio lugar, ou seja, não reconhecem que o lugar é repleto de conteúdos geográficos;

- 2) Os professores ainda não se apropriaram, de fato, da proposta curricular e não conhecem em profundidade os “Cadernos de Atividades” utilizados; e
- 3) Os professores se colocam numa posição de passividade ou de meros executores de um currículo que não faz sentido para eles e não como sujeitos ativos, reflexivos e criativos diante do planejamento de suas aulas.

Esses problemas estão todos relacionados a outras questões que ultrapassam o âmbito individual da atuação profissional dos professores abordados nesta pesquisa, sendo elas:

- O processo de formação inicial na docência em Geografia desse grupo, representativo de muitos outros professores tanto da região do Vale do Ribeira quanto de outras partes do Brasil;
- A atuação solitária nas escolas públicas onde ainda não existe uma cultura da reflexão sobre a prática docente a partir do diálogo entre os professores e entre esses e a coordenação pedagógica; e
- A falta de cursos de formação continuada.

7.3. Pontuações e construção de pontes: as Orientações Curriculares, o Lugar e o papel ativo do professor de Geografia

Afirmamos que os professores não olham para o lugar como conteúdo geográfico e que não se apropriaram, de fato, das orientações curriculares e das propostas didáticas porque ao analisarmos os documentos curriculares e os “Cadernos de Atividades” utilizados, encontramos:

- Conteúdos potentes para trabalhar as geografias do município e da região do Vale do Ribeira;
- Conteúdos que possibilitam trabalhar o local na sua relação com o mundo global;
- Atividades propondo o estudo do município; e
- Orientações ao professor sugerindo encaminhamentos didáticos para trazer o lugar de vida dos alunos para as diferentes propostas.

Exemplos de possibilidades para tornar o lugar um conteúdo escolar

Exemplo 1: O “Caderno de Atividade do Professor”, número 3, do 6º ano, na página 33, propõe uma atividade relacionada ao tema “Erosão fluvial e modelagem do relevo terrestre”.

Esse conteúdo, a nosso ver, possibilita uma rica oportunidade para o professor propor um estudo sobre o rio Ribeira de Iguape e a problemática do Valo Grande em Iguape. Identificar, por exemplo, onde se localizam a nascente e a foz do rio Ribeira de Iguape pode ser um dos objetivos de aprendizagem dos alunos. Além disso, o professor pode propor uma atividade de leitura de fotografias aéreas para que os alunos conheçam todo o percurso do rio Ribeira, inclusive podendo perceber a variação de altitude desde sua nascente – no Estado do Paraná – até chegar à foz, no município de Iguape.

A problemática do Valo Grande e suas consequências sociais e econômicas pode se constituir numa situação-problema potente para discutir e analisar os impactos produzidos pela ação humana no modelador do relevo, habilidade prevista para o bimestre, de acordo com o currículo proposto.

Ou ainda, os rios do município poderiam constituir o foco de investigação sobre o problema da erosão fluvial. A partir de sua análise, os alunos podem compreender as causas e as consequências da erosão fluvial e por meio da comparação com os exemplos propostos no “Caderno de Atividades do Aluno”, os alunos podem ainda identificar possibilidades para diminuir os impactos ambientais, sociais e econômicos no município.

Exemplo 2:

Em seguida, esse mesmo “Caderno de Atividades do Professor” propõe o estudo dos conteúdos: tempo atmosférico, padrões climáticos e adaptação humana. O texto indicado para a atividade da chamada “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização” trata a respeito das consequências das chuvas no Vale do Paraíba e no Vale do Ribeira. Além das atividades indicadas no “Caderno do Aluno”, o professor pode propor outras que leve, por exemplo, o aluno a compreender o padrão climático da região do Vale do Ribeira e as causas das cheias no rio

Ribeira nos meses de janeiro e fevereiro; além disso, pode buscar alternativas de diminuição dos problemas decorrentes dessas chuvas.

Vale ressaltar novamente que não estamos aqui defendendo um currículo de Geografia centrado apenas no lugar de vivência do aluno, pelo contrário, a educação geográfica deve levar o aluno a compreender os fenômenos a partir de suas diferentes escalas de análise. O que queremos ressaltar é que o lugar é constituído de inúmeros conteúdos geográficos e as propostas de ensino devem contribuir para que o aluno construa conceitos e ferramentas para ler o mundo. Nessa visão, o mundo não é somente o espaço maior e distante da realidade vivida por cada estudante, o mundo também é o espaço vivido cotidianamente.

O grande desafio para todos nós, professores de Geografia, é ajudar o aluno a ler o próprio lugar e não apenas olhar para esse lugar. Essa leitura exige muito mais que a observação e descrição das diferentes paisagens, significa compreender as lógicas, os interesses, as desigualdades socioeconômicas e os conflitos da sociedade.

[...] a vida cotidiana é o lugar onde se dá e se pode ler o conflito, a imposição da necessidade e sua superação, o que explica a luta dos habitantes dos bairros atingidos pela manutenção do que denominam “qualidade de vida”- onde a vida ainda não se banalizou, onde a permanência mantinha a identidade. Lugar de reconhecimento. Território demarcado, específico, particular (CARLOS, 2001, p. 279).

Os alunos precisam compreender que a Geografia não está apenas nos currículos e nos livros didáticos, mas, sim, na vida, no dia a dia. A problematização, a contextualização e a pesquisa são estratégias didáticas que o professor deve lançar mão para provocar os alunos. Esses devem ser levados a *raciocinar geograficamente* por meio da observação, da descrição, mas também por meio da investigação, da análise, da comparação, do estabelecimento de analogias e da generalização. O aluno tem de ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, levantando questionamento e construindo respostas para compreender a realidade.

7.4. A formação inicial dos professores de Geografia, o trabalho solitário e a formação continuada

Essa perspectiva do *lugar imposto* e o não entendimento do *lugar como pressuposto no ensino de Geografia*, juntamente com as dificuldades para estabelecer as possíveis relações entre os conteúdos propostos no currículo do Estado de São Paulo e a *Geografia do Lugar*, conforme pontuamos anteriormente, não são problemas individuais dos professores entrevistados e também não significam falta de interesse dos mesmos. Pelo contrário, para compreendê-los precisamos focar a nossa análise em três aspectos principais: o processo de formação inicial para a docência em Geografia, o trabalho solitário que ainda persiste nas escolas públicas e a ausência de cursos de formação continuada permanentes e sistemáticos.

A formação inicial dos docentes

Iniciaremos nossas considerações ponderando alguns aspectos relacionados à formação inicial para a docência. Segundo as autoras Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007), as licenciaturas no Brasil, de maneira geral, ainda são vistas como cursos fracos e os professores como profissionais despreparados.

Apesar da relevância da profissão, considerada estratégica pelo fato de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia, os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito, reforçando o estereótipo segundo o qual se trata de cursos fracos. Os professores, via de regra, são vistos como profissionais despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os seus saberes (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007, p. 89).

De acordo as autoras, a formação de professores no país ocupou durante muito tempo uma posição secundária na agenda das prioridades educacionais, ocasionando, assim, a desvalorização da profissão docente, por um lado, e o fortalecimento da tutela político-estatal sobre o trabalho do professor, por outro. Esse processo gerou consequência na qualificação do docente:

A prática educacional dos professores expressa-se, muitas vezes de forma ordenada e racionalizada pelas instancias técnicas e administrativas dos sistemas de ensino, situação em que o professor dispõe de pouca autonomia diante das

decisões sobre o ensinar, como ensinar e como avaliar o que se aprende (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007, p. 90).

Os estudos de Fiorentini (1998) nos mostram que os cursos de licenciatura passaram por transformações a partir de 1960. Até esta década, a prioridade era o conhecimento específico e, portanto, bastava o professor dominar o conteúdo para ensiná-lo aos seus alunos. Já na década de 1970, os aspectos didático-metodológicos passaram a ganhar relevância no contexto educacional. Nos anos 1980, a dimensão sócio-política e ideológica dominou o discurso educacional no país. E na década de 1990, a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores passam a ter destaque nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, inúmeras pesquisas foram desenvolvidas reconhecendo o professor como um *sujeito de um saber e de um fazer* (PIMENTA, 1997).

Vale lembrar que o ensino superior no país se expandiu pela via da privatização, a partir da abertura de escolas isoladas em detrimento da criação de universidades, conforme instituiu a Lei da Reforma do Ensino Superior 5.540/68. O maior impulso de criação dessas instituições privadas de ensino, as quais se tornam o principal espaço institucional da formação de professores para a escola básica, ocorreu entre o final da década de 1960 e início de 1970. Em seguida, a partir da aprovação da lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, assistimos ao estabelecimento das chamadas licenciaturas curtas polivalentes em todas as áreas (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007, p. 91).

Durante mais de 30 anos, parcela significativa dos professores de Geografia, sobretudo no Estado de São Paulo, em que o setor privado de ensino superior se tornou hegemônico, foi formada nas instituições privadas em um curso duplamente curto que estabelecia dois anos para a licenciatura polivalente em Estudos Sociais e mais dois anos para a habilitação em Geografia. Aligeirados, fragmentados, semelhantes cursos acabaram por comprometer a formação desses profissionais. (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007, p. 91).

Ainda hoje no Brasil, a educação básica é oferecida, principalmente, pelo setor público, enquanto a formação de professores é oferecida majoritariamente pelo setor privado de ensino. Se, por um lado, as instituições privadas de ensino superior oferecem, muitas vezes, cursos de licenciatura de baixa qualidade, por outro, as universidades públicas, principalmente as federais, priorizam as áreas tecnológicas em detrimento das licenciaturas, as quais aparecem numa situação de inferioridade (CALLAI, 2006).

Cavalcanti (2011), focando sua análise nos cursos de Geografia, levanta um aspecto importante a respeito da perspectiva de formação do profissional que cursa a licenciatura. Segundo a autora, nas práticas dos docentes da licenciatura e também nas expectativas dos próprios alunos, a perspectiva é a formação de um técnico, um pesquisador, e não, necessariamente, um professor. Isso significa dizer que o conteúdo específico assume um lugar de destaque no ensino dos futuros professores em detrimento da reflexão sobre o saber *fazer* pedagógico.

E a racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação dos docentes, apesar de essas instituições oferecerem, na maioria das vezes, apenas a licenciatura e, conseqüentemente, de a formação docente ser realizada desde o primeiro ano. Trata-se de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, papel secundário (PEREIRA, 2000).

Assim, esses cursos, chamados de *aligeirados e fragmentados* por Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007), comprometeram, e observamos que ainda continuam comprometendo, a formação profissional dos docentes.

Consideramos fundamental que, durante o desenvolvimento da licenciatura, os diferentes componentes curriculares, com os seus objetos de estudo, com os seus conceitos específicos e com as suas ferramentas analíticas levem o professor à construção da autonomia de pensamento.

Sabe-se que são consideráveis as deficiências do professor em relação ao aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar [...]. Parece claro que as inovações introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores. Todavia, tanto em relação à formação de crianças e jovens quanto à formação de professores, importa não apenas buscar os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas também de ganhar elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007, p. 89).

O professor deve contribuir para que os alunos tenham questões acerca da realidade. Isso significa colocá-los como sujeitos do conhecimento, “como sujeito que coloca problemas para pensar, que aprende a ver as coisas em contextos e que vai entendendo como é raciocinar pela

Geografia, como é que o profissional deve atuar, como o conteúdo estudado tem a ver com a sua própria vida” (CAVALCANTI, 2011).

Urge, nesses cursos, superar o conteudismo distante da realidade. O conteúdo não pode ser um fim nele mesmo, isto é, não pode ser estudado “apenas no seu caráter informativo, mas principalmente como meio formativo da capacidade do raciocínio geográfico, de interpretação dos fenômenos socioespaciais” (CALLAI, 2003).

Assim, além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumento para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de serem fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007, p. 96).

Muitas pesquisas desenvolvidas no Brasil e a nossa própria experiência de trabalho em escolas privadas e públicas revelam dificuldades dos professores em transpor didaticamente o que aprenderam na faculdade em sua prática cotidiana de sala de aula. Esse é um dado revelador de que, na maioria das vezes, os professores do ensino superior que ministram as disciplinas de conteúdos específicos nos cursos de licenciatura não têm uma preocupação significativa de ajudar os alunos, futuros professores, a estabelecer relações entre a prática docente e esses conteúdos.

Os formadores precisam ter melhor compreensão sobre os processos de construção do conhecimento dos professores em formação. É preciso superar a concepção de que um curso de formação de professor pode ficar restrito a aprender conteúdos e treinar para “passar” para os alunos.

A ligação entre a teoria/prática, no caso da formação do professor, deve ter a perspectiva do pedagógico, do educador e da ciência com que se está trabalhando, para não cair em conteudismo ou em uma “capa” metodológica sem conteúdo (CALLAI, 2006).

Isso significa dizer que, a nosso ver, durante o curso de licenciatura, as aulas – tanto as disciplinas pedagógicas quanto as disciplinas de conteúdos específicos – devem problematizar a Geografia escolar, contribuindo assim para a formação de professores mais preparados teórica e metodologicamente. Vale aqui citar algumas considerações de Cavalcanti (2008), diferenciando a geografia que se ensina na escola da geografia que se ensina e se aprende na universidade:

1. a geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica, ainda não possa dela se distanciar; ela é a sua referência fundamental, é fonte básica de sua legitimidade;
2. a geografia escolar não é a geografia acadêmica estruturada segundo critérios didáticos e psicológicos, ainda que estes também sejam referenciais importantes. Com base nesses critérios, constrói-se o saber geográfico, a ser ensinado, estabelecido em cursos de formação acadêmica, nas diretrizes curriculares, nos livros didáticos, o que não é ainda a geografia escolar.
3. a geografia escolar é o conhecimento efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula. Para sua composição, como já foi dito, concorrem a geografia da tradição prática. Essa composição é feita pelos professores no coletivo, por meio do conhecimento que se constrói sobre geografia escolar. Esse conhecimento é extremamente significativo na concepção de que conteúdos da matéria ensinar. Nele têm papel relevante as crenças adquiridas no plano vivido pelo professor como cidadão; o conjunto de concepções, crenças adquiridas na vida, incluindo aí a formação profissional universitária (a inicial e a continuada); as práticas sociais, as práticas de poder e a prática instituída na própria escola (CAVALCANTI, 2008, p.27).

Torna-se, portanto, um grande desafio nos cursos de formação de professores de Geografia a articulação dos conteúdos geográficos específicos com conteúdos pedagógicos e educacionais. Os alunos – futuros professores – precisam conhecer e se apropriar dos mecanismos de transposição didática²⁸. Daí o papel da pesquisa nos cursos de formação de professores. A pesquisa como ato de investigar e, portanto, construir conhecimento, contribui decisivamente para romper e superar a concepção da prática pedagógica como transmissão de um conhecimento pronto e acabado em que os alunos estão ali para “absorvê-lo”.

Durante muito tempo, imperou nos cursos universitários a dicotomia bacharel *versus* licenciado, enquanto o primeiro *conhece e pesquisa*, o outro *transmite e transpõe*. A mudança na concepção de educação em que o professor é colocado como sujeito ativo no processo de construção de conhecimento e não um ser passivo, aquele que somente passa o conteúdo, exige mudanças no curso de licenciatura. Hoje sabemos que o professor tem de ser um pesquisador. Ao pesquisar, esses sujeitos são colocados numa situação de produtores do conhecimento

²⁸ De acordo com Chevallard (1985), a transposição didática é um amplo processo de “passagem” do saber científico para o saber ensinado. Isso significa que a transposição didática não pode ser entendida apenas como uma mudança de lugar do saber, restringindo-se ao ato de preparar didaticamente a proposta de estudo. Essa “passagem” do saber científico ao saber ensinado na escola envolve um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino e aprendizagem.

(SUERTEGARAY, 2009, p. 109). O ato de pesquisar reforça o que falamos anteriormente sobre *o aprender a pensar*:

Pensar é mais do que explicar, e para isso as escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensamento epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes permitam, mais do que saber das coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante à realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (PONTUSCHKA, PAGANELLI& CACETE, 2007, p. 89).

O ato de pesquisar ganha maior relevância quando lembramos que muitos dos alunos que cursam as licenciaturas vieram de escolas com um ensino pautado na memorização e reprodução dos conteúdos e não na reflexão. Nessa concepção, chamada por Paulo Freire de “educação bancária”, o conhecimento não se constitui em um processo de construção, ele é definitivo, pronto e acabado. O professor transmite e o aluno o “absorve”. Neste contexto, a pesquisa apresenta-se como uma rica possibilidade de elaboração própria do conhecimento.

Pesquisa significa compreender o mundo, mediante respostas que construímos sobre esse mesmo mundo. Essas respostas são expressão da interação entre sujeitos e objetos. Pesquisar pressupõe conhecer o outro – o outro sujeito, o outro objeto. O ato de pesquisar é um ato de conhecimento (SUERTEGARAY, 2009, p. 109).

Além disso, corroboramos com Pontuschka, Paganelli& Cacete (2007, p.98), ao afirmar que “A pesquisa pode, ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia do ensino em Geografia”.

Trabalho solitário *versus* Formação continuada

Compreendendo que a formação do professor não ocorre somente durante o curso de licenciatura, mas também durante o seu exercício profissional na docência, consideramos importante ressaltar aqui alguns aspectos sobre o processo de *formação continuada*²⁹.

Os professores que, conforme discutimos, saem muitas vezes pouco preparados para uma atuação com qualidade na educação básica, não encontram nas escolas onde atuam um espaço para discutir sobre as diferentes questões relacionadas ao *ensinar* e ao *aprender* no contexto escolar. É sabido que nas escolas públicas, e muitas vezes também nas escolas particulares, ainda não existe uma cultura consolidada da reflexão sobre a prática docente.

O que observamos durante a realização da pesquisa de campo no município de Cajati é que os professores são solitários nas escolas onde atuam, ou seja, não trocam experiências sobre suas práticas com outros professores, mesmo quando lecionam a mesma disciplina e/ou na mesma série. As conversas entre os professores e entre esses e a coordenação com o foco na sala de aula se restringem à indisciplina dos alunos. Isso significa dizer que não existe um espaço institucional com o foco na reflexão sobre a prática didática.

O HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – semanal e remunerado, em princípio, deveria se constituir num espaço dedicado à *formação continuada* dos docentes no próprio local de trabalho. O que ocorre na prática é que muitas vezes o HTPC é usado somente para tratar de questões administrativas ou para escrever relatórios e colocar correções de avaliações em dia. Vale ressaltar que essas atividades podem ser feitas nesse horário, no entanto, a sua principal finalidade não deve ser colocada de lado: a formação continuada.

Denomina-se como formação continuada³⁰ ou formação em serviço todas as propostas com vistas à qualificação e ao aperfeiçoamento profissional do docente, como palestras, seminários, oficinas, cursos, mesas-redondas, fóruns, debates, entre outros. No entanto, entendemos que somente eventos esporádicos em que os professores são convidados a assistir

²⁹ A expressão “formação continuada” surgiu na década de 1980 e, segundo Christov (2005), traz uma crítica às expressões como treinamento, capacitação, reciclagem, as quais não sugerem a construção intelectual do professor, deixando-o ainda numa posição de passividade diante o processo de construção do conhecimento.

³⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seus artigos 61 e 67, título VI, preconiza a formação dos profissionais da educação “[...], terá como fundamentos: a associação entre a teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço; o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive como licenciamento periódico para esse fim; período reservado para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho.

como espectadores não bastam para promover mudanças significativas em suas práticas didáticas na sala de aula. Todos esses momentos são fundamentais no processo formativo do professor, porque oferecem ricas oportunidades de discussões de temas atuais sobre educação, o conhecimento de outras realidades, aquisição de novos materiais, o contato com outros profissionais etc. Ainda se tratando do Vale do Ribeira, é necessário aumentar a ocorrência desses eventos porque, segundo o relato dos professores, são poucas as oportunidades oferecidas durante o ano letivo.

Consideramos, portanto, que para a consolidação de um processo de reflexão sobre a prática somente esses espaços não são suficientes. Torna-se necessário conceber a formação continuada como um processo sistemático de estudo, reflexão e análise crítica sobre o *fazer* didático com o foco na aprendizagem dos alunos que deve ocorrer, a nosso ver, principalmente no espaço escolar, no horário de trabalho do professor.

Concordamos com Kramer (1989), quando afirma:

[...] a efetiva formação do professor em serviço se dá através do confronto entre a reflexão sobre os conhecimentos advindos da sua prática e as teorias que explicam, questionam, lançam conflitos e indagações e permitem melhor compreender essa mesma prática. A síntese vivido/estudado substitui, assim, os grandiosos, porém inócuos, “eventos”, “treinamentos”, “capacitações”, “reciclagens” e estratégias congêneres, por um processo aparentemente lento e silencioso, porém mais mobilizador, crítico e ativo (KRAMER, 1989, p.204).

Consideramos que o processo de formação continuada tem de contribuir para o professor ressignificar suas práticas a partir da problematização e da reflexão crítica sobre a forma como ensinam com vistas à melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

Nossas experiências com o trabalho de formação continuada, tanto em escolas particulares quanto públicas, nos mostram que as propostas de formação alcançam melhores resultados quando o ponto de partida são as necessidades indicadas pelos próprios docentes. Além disso, a construção e consolidação do processo de formação continuada nas escolas exigem um grande esforço e empenho dos professores e da equipe pedagógica, diretor, supervisor e coordenadores, com vista à organização de um trabalho comum, bem como também se faz necessária a presença de representantes da assessoria pedagógica das Diretorias de Ensino.

CAPÍTULO 8: RESSIGNIFICANDO O LUGAR NA ESCOLA, NO CURRÍCULO E NAS AULAS

Compreender o Lugar e estudar o Lugar é uma forma de fazer da geografia um conteúdo significativo para a vida dos estudantes. Isso requer um conjunto de condições que se assentam fundamentalmente nas bases teóricas que permitem ao professor ser autor do seu pensamento e produzir um conhecimento interligando a escala de análise do global e o local. (Lana de Souza Cavalcanti)

8.1. O diálogo entre a pesquisadora e os professores: caminhos para a ressignificação do Lugar na escola

O nosso contato com os professores não ocorreu somente por meio das entrevistas e das observações de aulas. Tivemos a preocupação de estabelecer, na medida do possível, um diálogo constante com esses importantes sujeitos da nossa pesquisa. Encontros coletivos foram realizados, tanto inicialmente para explicar os propósitos da pesquisa, quanto posteriormente para explicitar resultados parciais alcançados ao longo do processo. Consideramos que essa nossa postura foi fundamental para o estabelecimento de uma relação de confiança entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa e, principalmente, para que os últimos compreendessem os objetivos do estudo que estava sendo realizado nas escolas.

Ouvir as vozes dos professores em diferentes momentos e aguçar a nossa percepção para compreender o que não era necessariamente falado, mas em alguns momentos explicitado timidamente, foi o que nos levou a elaborar o Projeto “A Escola da Vila Tatu e seu entorno: o *lugar* como objeto do conhecimento” e a realizar, durante seis meses, as Oficinas Pedagógicas.

Este capítulo, portanto, tem um duplo caráter: descrever e analisar a nossa experiência na Escola da Vila Tatu³⁴ com o propósito de ressignificar o lugar vivido dos alunos no currículo escolar e nas práticas docentes. Consideramos que explicitar essa experiência de atuação junto aos professores e à coordenação da escola significa afirmar a importância do processo de formação continuada, pois se constatamos que falta conhecimento por parte dos alunos a respeito dos aspectos do município e da região do Vale do Ribeira, falta também para os professores.

Esses professores não estudaram a geografia do município e da região onde atuam e não conheceram ou não se apropriaram das metodologias para isso, portanto, ficam presos no modelo de currículo que têm que seguir, sem conseguir fazer releituras com o propósito de tornar o conteúdo ensinado significativo para os alunos.

³⁴ Todas as nossas intervenções ocorreram somente na Escola da Vila Tatu. Essa escolha ocorreu, sobretudo, devido ao envolvimento integrado de toda a equipe escolar, incluindo os professores, coordenadores, diretora e vice-diretora. Os professores das outras escolas foram convidados para participar das Oficinas Pedagógicas.

Primeiro Encontro Coletivo

Já iniciada a pesquisa na Escola da Vila Tatu, por meio de entrevistas com os alunos do Ensino Fundamental e com o contato com a professora de Geografia, a pedido da coordenadora³⁵ organizamos o primeiro encontro com todos os professores que lecionam nessa escola. Realizado no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), esse encontro teve como propósito apresentar em linhas gerais os objetivos da pesquisa de doutorado em andamento, a escolha da escola como foco de estudo e as próximas etapas de trabalho³⁶.

Apresentamos os resultados alcançados com pesquisa de mestrado que desenvolvemos junto às comunidades quilombolas da região e, em seguida, expusemos o tema do doutorado e os objetivos da pesquisa, colocando as seguintes questões para os professores:

- Por que muitas escolas particulares de São Paulo e de Curitiba desenvolvem estudos do meio, visitas e trabalho de campo em diferentes lugares da região do Vale do Ribeira?
- Por que aspectos históricos, geográficos, culturais e socioeconômicos do Vale do Ribeira fazem parte do currículo escolar daquelas escolas particulares e não das escolas do Vale do Ribeira?

Para grande parte dos professores foi uma surpresa saber que escolas de outros lugares desenvolvem estudos *na* e *sobre* a região do Vale do Ribeira. Consideramos que essas questões foram fundamentais para “provocá-los” para uma (re)leitura da região.

Em seguida, colocamos as seguintes questões:

- É importante considerar a realidade vivida dos alunos nas diferentes disciplinas? Por quê?
- É possível organizar o currículo escolar considerando essa realidade vivida?

³⁵ É importante salientar que, embora considerássemos fundamental esse encontro com os professores, não havíamos ainda feito esse pedido para a coordenação da escola. Foi a própria coordenadora justificou o convite explicando que o encontro poderia ser um bom contexto para sensibilizar os professores para a importância da temática desta pesquisa. Estava explícito, naquele momento, que a coordenação da Escola da Vila Tatu não estava me concedendo apenas a possibilidade para realização das atividades relacionadas à pesquisa, mas também querendo instigar os professores na busca de mudanças e transformações naquela instituição escolar.

³⁶ Num primeiro momento, contei sobre a minha vida escolar no município de Cajati e sobre a minha relação de negação ao Vale do Ribeira quando deixei a região para dar continuidade aos meus estudos. Expliquei o que me levou, mais tarde, a construir uma relação de identidade com o lugar em que nasci relacionando com o meu percurso acadêmico e profissional. Ficou explícito, nesse momento, que muitos dos professores ali presentes se identificaram com partes da minha história de vida, possivelmente reconhecendo ali suas próprias histórias.

- Em que medida é possível trabalhar o lugar vivido pelos alunos em nossas propostas didáticas?
- Quais os subsídios que os professores têm para trabalhar os diferentes aspectos do município de Cajati e da região do Vale do Ribeira? Têm materiais didáticos? Quais são as principais dificuldades?

Essas questões promoveram uma rica discussão entre os professores. Muitas respostas surgiram, principalmente em relação às últimas. Disseram que não conseguem trabalhar com questões locais porque devem seguir o currículo proposto pelo Governo do Estado de São Paulo e cumprir as atividades estabelecidas no “Caderno de Atividades do Aluno”, o que também apareceu nas entrevistas. Além disso, disseram não ter possibilidades de fazer qualquer atividade com os alunos fora do ambiente escolar devido à dificuldade para conseguir transporte. Nesse momento, foi possível perceber que os professores estavam demandando um espaço para falar sobre suas dificuldades e obstáculos para desenvolverem seus trabalhos.

Ao final da apresentação, os professores me desejaram boas-vindas à Escola da Vila Tatu e disseram que eu poderia contar com eles para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo a avaliação da coordenadora e da diretora, a apresentação cumpriu o seu objetivo principal: sensibilizar os professores para a temática da investigação. Percebemos também que os professores sentiram-se respeitados e valorizados com a proposta desse encontro.

Segundo Encontro Coletivo

Depois de nove meses da realização do primeiro encontro com os professores da Escola da Vila Tatu para a apresentação do projeto de doutorado, no dia 13 de abril de 2011 foi realizado, no horário de HTPC, o segundo encontro coletivo³⁷.

³⁷ Nesse encontro estavam presentes 14 professores, incluindo todas as disciplinas, além da diretora, vice-diretora, coordenadora e as PCOPs – Professoras Coordenadoras Pedagógicas de Geografia e de História da Diretoria de Ensino de Registro. Os monitores ambientais do Parque Estadual do Rio Turvo- Núcleo da Capelinha- também estiveram presentes com o objetivo de apoiar a construção do projeto envolvendo a Escola e o Parque.

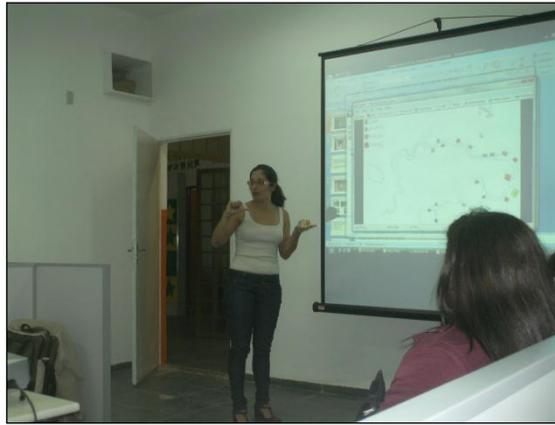


Figura 5: Escola da Vila Tatu: apresentação dos resultados parciais da pesquisa
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Esse encontro teve como objetivo principal apresentar, em linhas gerais, os resultados já alcançados com o desenvolvimento da pesquisa de doutorado desde o início dos trabalhos de campo, em junho de 2010, sendo eles:

- as representações acerca do lugar dos alunos do Ensino Fundamental II das Escolas Vila Tatu, Celso Antônio e Bico do Pato; e
- a compreensão dos alunos do Ensino Médio das Escolas da Vila Tatu, Celso Antônio e Bico do Pato sobre o Vale do Ribeira e sobre a relação entre o município e o mundo global.

Durante a apresentação, os professores levantaram várias questões relacionadas à compreensão dos alunos, principalmente do Ensino Médio, sobre o município de Cajati e sobre o Vale do Ribeira. Muitos deles queriam saber se essas são percepções estão aquém do esperado para o ano da escolaridade. A nosso ver, esse tipo de questionamento é importante, pois evidencia certa preocupação dos docentes com o próprio trabalho desenvolvido nas escolas.

Em seguida, os professores novamente relataram os principais obstáculos e dificuldades para realização de trabalhos envolvendo aspectos históricos, econômicos, sociais, físicos, ambientais e culturais do Vale do Ribeira e, principalmente de Cajati. Destacaram a falta de materiais disponíveis para fazer pesquisas e a falta de conhecimento que eles próprios têm sobre esses diferentes aspectos. É importante explicitar que um dos professores disse que não teve a

oportunidade de estudar o Vale do Ribeira e muito menos Cajati enquanto estava fazendo a graduação e, por isso, seria difícil trabalhar com as questões do lugar.

Diferentemente do encontro anterior e dos momentos individuais de entrevistas, os professores ali presentes não evidenciaram, dessa vez, o currículo do Estado de São Paulo como obstáculo para não se trabalhar o local na escola. Percebemos que as questões agora já eram outras, ou seja, eles já começaram a se colocar de forma menos passiva diante do processo de ensino e do currículo proposto oficialmente.

A nossa leitura, a partir dessas considerações acima, é que havia se instaurado ali um espaço fértil para discutir e analisar as possibilidades de tornar o *Lugar* conteúdo de ensino nas propostas didáticas das diferentes disciplinas escolares. Essa nossa compreensão foi confirmada pela coordenadora da Escola que, nesse mesmo dia, nos convidou para participar de outros HTPC's para dar palestras para os professores sobre a geografia e a história de Cajati e do Vale do Ribeira. Esse convite foi reiterado no dia seguinte por vários professores assim que cheguei à escola para dar continuidade às entrevistas com os alunos.

Terceiro Encontro Coletivo: Proposta de um projeto coletivo na Escola da Vila Tatu

A partir do referido convite, não tínhamos mais dúvidas sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho com os professores da Escola da Vila Tatu. Assim, logo na semana seguinte ao 2º Encontro Coletivo, participamos novamente HTPC com o seguinte objetivo:

- fomentar a construção e desenvolvimento, juntamente com os professores e coordenadores da Escola da Vila Tatu, de um projeto piloto que tenha como objeto de investigação os aspectos ambientais, físicos, geográficos, sociais e históricos existentes no entorno da escola, incluindo principalmente o Parque Estadual do Rio Turvo- Núcleo da Capelinha.

Essa proposta foi elaborada com a intenção de colocar os professores como sujeitos envolvidos na construção do conhecimento sobre os diferentes aspectos do entorno da escola, o que não seria possível somente por meio das palestras, já que ficariam restritos a ouvir outra pessoa, ou seja, assumiriam somente a posição de expectadores.

Como sempre nos lembra Paulo Freire, educação não é sinônimo de transferência de conhecimento pela simples razão de que não existe um saber feito e acabado, suscetível de ser captado e compreendido pelo educador e, em seguida, depositado nos educandos. O saber não é simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento. Neste sentido, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem (BRANDÃO, 1985, p.19).

O objetivo do encontro foi alcançado. Os professores, a coordenação da Escola da Vila Tatu e também as PCOPs – Professoras Coordenadoras Pedagógicas de Geografia, História e de Ciências Naturais – representantes da Diretoria de Ensino de Registro – apoiaram integralmente a proposta de construir um projeto para estudar o entorno da escola.

Então, para iniciarmos o nosso trabalho, solicitamos aos professores que, em grupos³⁸, discutissem e listassem possíveis temas de estudo relacionados ao entorno da Escola da Vila Tatu. O nosso objetivo com esse encaminhamento era que as temáticas abordadas no projeto fossem de interesse dos docentes da escola. Ao final, socializamos as reflexões e os principais temas que surgiram foram:

1. Capelinha
2. Meio ambiente
3. História de Lamarca
4. Sítios arqueológicos

A partir dos temas propostos para o estudo, solicitamos que os docentes elaborassem questões de investigação para serem pesquisadas. Houve certo estranhamento de grande parte dos professores em relação ao pedido de elaboração dessas questões; inclusive, percebemos que alguns sentiram dificuldade para compreender o sentido da proposta, mesmo com as explicações iniciais sobre o papel das perguntas de investigação e das questões norteadoras com o objetivo de que os alunos construam aprendizagens significativas, o que nos mostra que esse tipo atividade não deve ser comum em suas práticas didáticas.

³⁸ Vale ressaltar que a coordenadora da Escola, a diretora, a vice-diretora e todas as PCOP's de Geografia, de História e de Ciências Naturais também participaram da discussão nos grupos.

Listamos na lousa todas as questões levantadas pelos grupos e, a partir de uma discussão coletiva, fizemos novas composições, ficando estabelecidas as seguintes questões:

1. Por que o Vale do Ribeira é bem preservado?
2. Por que a Capelinha foi transformada em um Parque Ambiental?
3. Qual é a história do Lamarca em Cajati?
4. Por que existem sítios arqueológicos na Capelinha?

Para estudar e pesquisar as temáticas e as questões levantadas, ao final do encontro, lançamos a proposta de realização de *Oficinas Pedagógicas* no horário de HTPC, envolvendo a realização de um trabalho de campo no Parque Estadual do Rio Turvo – Núcleo Capelinha.

Tanto as dirigentes da Escola da Vila Tatu, incluindo, diretora, vice-diretora e coordenadora, quanto os professores apoiaram a ideia e demonstraram muito interesse em construir um projeto piloto envolvendo a escola e o Parque.



Figura 6: Escola da Vila Tatu: discussão sobre a proposta de construção de um projeto coletivo

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

8.2. As Oficinas Pedagógicas e a resignificação do Lugar

Por meio das Oficinas Pedagógicas buscávamos instigar os professores das diferentes disciplinas na construção de propostas didáticas que considerem o lugar de vivência dos alunos a fim de despertar a valorização e o pertencimento e, ao mesmo tempo, contribuir para que os alunos tornem-se mais críticos acerca de sua realidade por meio da construção do conhecimento.

Buscamos estruturar o desenvolvimento das oficinas com o foco não apenas na compreensão, pelos professores, dos temas a serem tratados, mas também da forma de abordagem dos conteúdos. Ou seja, organizamos essas Oficinas Pedagógicas a partir de uma perspectiva de *formação continuada* em que os nossos encaminhamentos didáticos durante a realização de cada uma delas poderiam se constituir em referências para os docentes. Nesse contexto, esperávamos: despertar o olhar dos professores para entenderem o Lugar como conteúdo escolar, encontrar formas de transformar o lugar em objeto de conhecimento e fomentar um processo de reflexão sobre a prática docente.

Para atingir os nossos propósitos, consideramos fundamental tematizar junto aos professores o *planejamento* de cada Oficina Pedagógica. Assim, além dos temas propostos, o próprio planejamento tornou-se objeto de reflexão nos encontros. Compreender a sua importância na otimização do tempo didático e na definição das intencionalidades do ensino se constituiu um importante objetivo que buscamos atingir durante esse processo formativo.

Além disso, consideramos que compartilhar, antecipadamente, com os professores e com a coordenação o planejamento das oficinas para que pudessem criticar, sugerir e propor alterações contribuiu decisivamente para que compreendessem e, sobretudo, se apropriassem dos objetivos propostos para cada encontro, atribuindo assim mais sentido para as atividades realizadas.

Ressaltamos outro aspecto importante neste processo formativo. Para o desenvolvimento de cada oficina, convidamos diferentes pessoas de Cajati e de outros municípios da região do Vale do Ribeira para relatarem seus conhecimentos e experiência a respeito da temática a ser discutida. Para além de enriquecer a discussão e reflexão sobre determinado assunto, a participação de pessoas da região contribuiu decisivamente para que os professores e coordenadores percebessem que existe muito conhecimento sobre o Vale do Ribeira dentro da

própria região e, sejam acadêmicos, populares ou tradicionais, esses conhecimentos podem (ou devem) ser reconhecidos e valorizados no contexto escolar.

8.2.1. O Projeto Piloto: A escola da Vila Tatu e seu entorno: o lugar como objeto de conhecimento

Para a estruturação da proposta das Oficinas Pedagógicas, elaboramos o projeto “A Escola da Vila Tatu e seu entorno: o *lugar* como objeto do conhecimento” (anexo A). Esse projeto foi apresentado na Diretoria de Ensino de Registro e por meio dele obtivemos a autorização para a realização das Oficinas Pedagógicas na Escola da Vila Tatu.

A partir dos temas levantados pelos professores e dos aspectos comentados anteriormente, estruturamos as Oficinas Pedagógicas da seguinte maneira:

Quadro 1: Organização das Oficinas Pedagógicas realizadas com os professores

OFICINAS PEDAGÓGICAS – ESCOLA DA VILA TATU
1ª Oficina Pedagógica: Onde estamos? O que caracteriza o entorno da escola?
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a importância de se propor estudos que tenham como foco de investigação aspectos do lugar de vivência do aluno; ▪ Localizar geograficamente a escola da Vila Tatu e as Unidades de Conservação do entorno; ▪ Diferenciar os tipos de Unidades de Conservação: as de Uso Sustentável e as de Proteção Integral; ▪ Compreender o contexto de surgimento do Parque Estadual de Jacupiranga; ▪ Compreender os principais motivos da transformação do Parque Estadual de Jacupiranga no Mosaico de Unidades de Conservação.
2ª Oficina Pedagógica: Preservação da mata atlântica e o manejo sustentável dos recursos naturais no Vale do Ribeira: análise de um estudo interdisciplinar sobre a produção de ostras de Cananéia realizado no 9º ano da Escola da Vila - SP
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar o bioma Mata Atlântica no Brasil, no Vale do Ribeira e em Cajati; ▪ Compreender a importância da preservação da Mata Atlântica; ▪ Compreender os princípios do desenvolvimento sustentável; ▪ Analisar um estudo interdisciplinar sobre o manejo sustentável dos recursos naturais: o caso da produção de ostras em Cananéia.

<p>3ª Oficina Pedagógica: Patrimônio Histórico, Cultural e Arqueológico da Capelinha</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a importância do “achado” do “Homem da Capelinha” no contexto regional e nacional; ▪ Compreender aspectos relevantes do sítio arqueológico da Capelinha; ▪ Saber como um arqueólogo faz pesquisas em um sítio arqueológico.
<p>4ª Oficina Pedagógica: Compreendendo a guerrilha do Capitão Lamarca em Cajati: do relato oral ao conhecimento acadêmico</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender os principais aspectos relacionados à Guerrilha do Capitão Lamarca pelo Vale do Ribeira; ▪ Compreender o papel geográfico e estratégico de Cajati para guerrilha; ▪ Refletir sobre a possibilidade de elaboração propostas de estudo que valorizem o diálogo entre o conhecimento popular e o conhecimento acadêmico; ▪ Refletir sobre a importância de reconhecer e valorizar o conhecimento dos pais e avós nas propostas de ensino com o objetivo de valorizar o conhecimento tradicional ou popular e contribuir para o fortalecimento da identidade cultural das crianças.
<p>5ª Oficina Pedagógica: Preparação para o trabalho de campo</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre o papel das situações de estudo fora do ambiente escolar; ▪ Refletir sobre a importância da definição dos objetivos e do planejamento do trabalho. ▪ Compreender a diferença entre visitas, estudos do meio e trabalho de campo; ▪ Preparação para o trabalho de campo no Parque Estadual do Rio Turvo- Núcleo Capelinha
<p>6ª Oficina Pedagógica: Trabalho de campo na Capelinha</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e compreender os principais aspectos que caracterizam uma Unidade de Conservação de Proteção Integral; ▪ Conhecer o sítio arqueológico da Capelinha; ▪ Compreender os principais aspectos que caracterizam o bioma mata atlântica: formação, ecossistemas associados, espécies da fauna e flora, estágios de sucessão etc; ▪ Identificar possibilidades de estudos para a realização de um trabalho de campo no Parque com os alunos da Escola da Vila Tatu.
<p>7ª Oficina Pedagógica: Ressignificando o lugar no currículo escolar</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a experiência do trabalho de campo; ▪ Analisar as habilidades descritas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo de cada disciplina com o objetivo de identificar possibilidades de relacioná-las com os aspectos históricos, geográficos, culturais e socioeconômicos do entorno.

8ª Oficina Pedagógica: Elaboração de propostas didáticas para o 3º bimestre
--

<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar propostas didáticas disciplinares ou interdisciplinares para serem desenvolvidas com os alunos, envolvendo as temáticas das oficinas com vista à realização de um trabalho de campo na Capelinha.
--

8.2.2. Descrição e análise das Oficinas Pedagógicas

Todas as Oficinas Pedagógicas foram estruturadas dentro dos mesmos princípios didáticos e metodológicos. Selecionamos quatro delas para analisarmos com o propósito de explicitar os elementos que consideramos importantes para tornar *o lugar objeto de conhecimento* nas escolas públicas do município de Cajati. Dentre essas quatro oficinas, escolhemos uma para uma descrição e análise mais detalhadas e sobre as outras faremos apenas um breve relato.

1ª Oficina Pedagógica: Onde estamos? O que caracteriza o entorno da escola?

<p>Objetivos propostos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a importância de se propor estudos que tenham como foco de investigação aspectos do lugar de vivência do aluno; ▪ Localizar geograficamente a escola da Vila Tatu e as Unidades de Conservação do entorno; ▪ Diferenciar os tipos de Unidades de Conservação: as de Uso Sustentável e as de Proteção Integral; ▪ Compreender o contexto de surgimento do Parque Estadual de Jacupiranga; ▪ Compreender os principais motivos da transformação do Parque Estadual de Jacupiranga no Mosaico de Unidades de Conservação.
--

Relato do desenvolvimento da oficina

Essa Oficina Pedagógica foi ministrada por mim e por João Antônio, biólogo, formado nas Faculdades SCELISUL – Sociedade de Cultura e Educação do Litoral Sul, em Registro, e funcionário do Parque Estadual do Rio Turvo.

1º momento: O que caracteriza o entorno da Escola da Vila Tatu?

Para iniciar a discussão, apresentamos a seguinte questão norteadora: *O que caracteriza o entorno da escola?* Os professores citaram como principais aspectos: cachoeiras; museu da Capelinha; matas preservadas; tranquilidade e lugar isolado. Todos esses elementos foram listados na lousa. A partir daí lançamos outra questão: *Qual é a importância da Capelinha?*

Os professores responderam: porque tem cachoeiras e sambaquis ou porque ainda está bastante preservado. Nem todos os professores conheciam a Capelinha e mesmo os professores que conhecem disseram não saber muito sobre a importância daquele lugar.

2º momento: Localizando a Escola e as Unidades de Conservação do entorno

Entregamos um mapa do Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga para cada trio de professores e solicitamos, primeiramente, que localizassem a Escola da Vila Tatu.



Figura 7 e Figura 8: Biólogo ajudando os professores a localizarem a Escola da Vila Tatu na mapa do Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Em seguida, pedimos que cada grupo escolhesse um bairro em que moram seus alunos. A partir daí, o grupo teria de identificar o tipo de Unidade de Conservação que está sobreposta ao bairro ou que existe no seu entorno. Grande parte dos professores, assim que recebeu o mapa, nos perguntou: *Mas o que é uma Unidade de Conservação? É a mesma coisa que Parque Ambiental?*

Lugar de Preservação? Outros, enquanto estavam fazendo, a atividade perguntavam: *O que significam essas siglas (Resex, Apa etc)?*

Essas questões nos revelam que mesmo vivendo no Vale do Ribeira, local que abriga muitas Unidades de Conservação e, por isso, onde muitos conflitos relacionados à estrutura fundiária e às formas de produção econômicas já ocorreram, não significa que os professores conhecem esse aspecto da realidade vivida pelos seus alunos. Até mesmo as professoras de Geografia e de Ciências Naturais mostraram evidências que não dominam o conteúdo “Unidades de Conservação”, o qual é proposto no Currículo do Governo do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental.



Figura 9: Professores localizando no mapa o bairro onde moram seus alunos
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 10: Diretora e professora localizando no mapa o bairro onde moram seus alunos
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

3º momento: Explicando o que é uma UC e as diferentes categorias existentes

Os poucos professores que disseram saber o que é uma UC responderam que é um lugar para proteger o meio ambiente e somente reconheciam a Capelinha como um Parque Ambiental, não sabendo citar outros exemplos e/ou não conseguindo tecer maiores explicações.

Para que os professores compreendessem o que é uma UC e quais as categorias existentes, explicamos inicialmente o contexto de surgimento do Parque do Yellowstone, nos Estados Unidos. No processo de implantação das Unidades de Conservação, o Brasil seguiu o modelo dos países desenvolvidos, principalmente dos Estados Unidos, cujo objetivo principal era a preservação de áreas destinadas ao lazer ou que servissem como referência histórica para as

populações urbanas. O Parque do Yellowstone, criado em meados do século XIX, é uma referência de Unidade de Conservação que tem como premissa que o homem é sempre um destruidor dos recursos naturais.

Durante a explicação, citamos e mostramos o livro “O mito moderno da natureza intocada”, do professor Antônio Carlos Diegues. O livro critica essa visão da relação entre sociedade e natureza e defende a ideia de que se essas áreas estão preservadas ainda hoje é porque os moradores que ali habitam têm um modo de vida que não é contraditório à preservação dos recursos naturais. Não podemos negligenciar que no Brasil as áreas mais bem preservadas são historicamente ocupadas por populações tradicionais.

A partir da década de 1950, a criação de UCs por toda a região do Vale do Ribeira, incluindo parques e áreas de proteção ambiental e de vida silvestre, principalmente, impôs inúmeras restrições às práticas rotineiras de utilização dos recursos naturais, o que alterou significativamente o modo de vida tradicional de inúmeras comunidades tradicionais existentes na região.

Após anos de discussões e com o objetivo de padronizar e instituir critérios para a criação, legislação, manejo e gestão de áreas protegidas foi criado, em 2000, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). De acordo com o SNUC, as Unidades de Conservação no território brasileiro estão divididas em duas grandes categorias de manejo: as de Proteção Integral e as de Uso Sustentável.

As Unidades de Conservação de Proteção Integral têm como objetivo principal a preservação da biodiversidade, a realização de pesquisas científicas e o lazer, sendo admitido somente o uso indireto dos recursos naturais. Esse grupo é constituído das seguintes categorias de manejo: Estações Ecológicas, Reservas Biológicas, Parques Nacionais, Estaduais e Municipais, Monumentos Naturais e Refúgios de Vida Silvestre. Já as Unidades de Conservação de Uso Sustentável têm como objetivo geral a compatibilização entre a conservação da natureza e o uso sustentável de parte de seus recursos naturais. Entre elas estão: Área de Proteção Ambiental, Áreas de Relevante Interesse Ecológico, Florestas Nacionais, Estaduais e Municipais, Reservas da Fauna, Reservas Extrativistas, Reservas de Desenvolvimento Sustentável, Reservas Particulares do Patrimônio Natural.

4º momento: Explicando o contexto de surgimento do Parque Estadual de Jacupiranga e a criação do Mosaico de Unidades de Conservação

Explicamos o contexto de surgimento do Parque Estadual de Jacupiranga (PEJ) e os conflitos fundiários gerados, ressaltando que as áreas destinadas à formação de parques são, de acordo com o Estado, terras devolutas e, nesse sentido, estão livres da presença humana, de modo que sobre elas recai o ônus das restrições ambientais. No entanto, a área definida para a implantação do PEJ se sobrepôs às áreas ocupadas por moradores antigos, incluindo agricultores, bananicultores e as comunidades quilombolas de Sapatu, Nhuguara e André Lopes e, por isso, muitas pessoas tiveram de sair de seus territórios e nem todos foram devidamente indenizados.

Em seguida, o biólogo João Antônio explicou o processo e os objetivos do projeto de transformar o PEJ em um Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga.



Figura 11: Biólogo explicando sobre a criação do PEJ e do Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

5º momento: Socialização sobre as Unidades de Conservação (UCs) do entorno

Ao final, solicitamos que os professores retomassem o mapa do Mosaico e a partir das explicações sobre Unidades de Conservação escrevessem uma pequena conclusão acerca do lugar onde seus alunos moram, explicitando, entre outros aspectos, o tipo de unidade de conservação (Proteção Integral ou Uso Sustentável) que está sobreposta ou próxima ao bairro.

Em seguida, fizemos a socialização da atividade para que todos pudessem conhecer os diferentes bairros em que moram os alunos da escola da Vila Tatu e os tipos de UCs ali presentes. Cada grupo escolheu um professor para apresentar os resultados da atividade, conforme podemos identificar nas fotos abaixo:

Professores explicando sobre o bairro onde seus alunos moram

Fonte das fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora



Avaliação da 1ª Oficina Pedagógica

Na semana seguinte fizemos uma avaliação da 1ª Oficina Pedagógica com o foco nos seguintes aspectos:

- Análise do planejamento (objetivos, tempo didático e materiais utilizados);
- Adequação dos conteúdos;
- Forma de abordagem dos conteúdos.

A nosso ver, essa avaliação se constituiu num momento rico de reflexão. Inicialmente, os professores relataram sobre o conteúdo, ressaltando que foi muito importante compreender o que é uma Unidade de Conservação, saber que muitos de seus alunos moram em uma ou próximo de alguma UC e que isso tem consequências.

Além de identificar os tipos de UCs existentes no entorno e suas principais características, foi possível chegar à conclusão de que na Escola da Vila Tatu estudam alunos que moram em diferentes tipos de Unidades de Conservação e, por isso, seus pais, que são sítiantes e pequenos agricultores, sofrem diferentes tipos de restrição quanto ao uso da terra. (Coordenadora da Escola da Vila Tatu)

Em relação à forma de abordagem que utilizamos para tratar da temática “Unidades de Conservação”, os professores avaliaram que foi esclarecedora e que envolveu todos os participantes.

Não foi uma palestra que só vocês ficaram falando o tempo todo e só no final que a gente podia fazer perguntas. Você fez a gente ir interagindo o tempo todo. E no início você colocou perguntas para a gente pensar e não foi logo explicando o que é uma UC. Outra coisa, você pediu para a gente sentar em grupo, assim professores de diferentes matérias conversaram sobre o mesmo assunto. Acho que isso ajudou para entender melhor a discussão. (Professor de Geografia da Escola da Vila Tatu)

Eu achei interessante que cada grupo contou para o outro sobre os bairros que os alunos moram. Isso foi bom porque todos souberam sobre tudo o que foi analisado. Assim, não ia dar tempo para cada grupo analisar todos os bairros e na hora que foi apresentado por cada grupo a gente pôde entender. (Professora de Língua Portuguesa)

Em grupos, os professores analisaram se os objetivos propostos para o encontro foram atingidos e se o tempo didático foi suficiente. Chegaram à conclusão de que apenas introduzimos o primeiro objetivo, necessitando ainda de maiores reflexões para que o que foi colocado como objetivo fosse alcançado. Sendo assim, o tempo previsto para a realização das atividades não foi suficiente para discutir profundamente esse objetivo.

Em relação aos materiais utilizados, os professores avaliaram como adequados para atingir os objetivos propostos:

Eu fiquei depois pensando que se não tivesse um mapa acho que seria um pouco mais difícil para entender. O mapa ajudou a deixar mais concreto o assunto. (Professor de Geografia)

Observamos que a problematização do planejamento apresentou referenciais importantes tanto para os professores quanto para os coordenadores da Escola e da Diretoria de Ensino de Registro sobre a definição de objetivos e a relação desses com as atividades propostas.

Relato da 4ª Oficina: Compreendendo a guerrilha do Capitão Lamarca em Cajati: do relato oral ao conhecimento acadêmico

a valorização do conhecimento dos homens comuns para que o Lugar significa não apenas o seu Lugar de trabalho, mas de moradia, de amizade. Lugar de lazer, Lugar de vida, Lugar de mistérios naturais [...] Em meio a este mistério apresentado pela natureza, os homens vagorosamente se envolvem com ela, enfrentam-na e a controlam, é um envolvimento que contém amor, medo e desafio (NOGUEIRA, 2004, p. 223).

Essa Oficina Pedagógica teve como objetivo principal sensibilizar os professores para a importância dos diferentes tipos de conhecimento na compreensão dos fatos históricos, nesse caso, a história da guerrilha do Capitão Lamarca pelo Vale do Ribeira.

A guerrilha do Capitão Lamarca é um assunto que faz parte da história de Cajati. Embora seja contado de muitas maneiras por diferentes pessoas, principalmente pelas mais velhas, as crianças e jovens de Cajati pouco conhecem sobre esse episódio histórico. Consequentemente, não conseguem estabelecer qualquer relação entre o período da ditadura militar e a guerrilha do capitão Lamarca pelo Vale do Ribeira.

É importante ressaltar que durante as entrevistas realizadas com os alunos do Ensino Médio, tanto da zona urbana quanto da zona rural, grande parte deles (90% ou mais) pouco

sabia sobre o Capitão Lamarca e sobre a guerrilha. Alguns alunos, inclusive, moram no bairro da Capelinha, local onde Lamarca e seus companheiros ficaram alojados. Contudo, talvez a única referência para esses alunos desse episódio é a “Cachoeira Capitão Lamarca”.

Além de fazer parte da história social de Cajati e, principalmente, do bairro da Capelinha, podemos dizer que o Capitão Lamarca faz parte do imaginário social, que é permeado por muitos mitos e “causos”. Uns dizem que ele era um sanguinário, discurso que foi construído pela polícia militar da época, outros dizem que era uma pessoa muito simpática e respeitosa. Para os alunos entrevistados, ele era um terrorista.

Os professores desconheciam que é consenso entre os pesquisadores a ideia de que foi a partir da guerrilha do capitão Lamarca que o governo brasileiro começou a “olhar” para a região do Vale do Ribeira.

Para essa oficina, convidamos o senhor Miguel e o professor Messias. O senhor Miguel, agricultor, é morador do bairro Capelinha e se recorda dos momentos em que o capitão Lamarca esteve vivendo na localidade. O professor Messias, que mora em Registro, é formado em História e o seu trabalho de conclusão de curso teve como foco principal a compreensão dos principais aspectos relacionados à guerrilha do capitão Lamarca na região do Vale do Ribeira.



Figura 12: Professor Messias durante a 4ª Oficina Pedagógica

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 13: Senhor Miguel durante a 4ª Oficina Pedagógica

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Consideramos que trazer o conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido a partir da vivência no lugar e expresso no relato oral foi fundamental para professores e coordenadores compreenderem que o conhecimento não está apenas nos livros, mas também na vida, ou seja, que esse conhecimento é produzido por pessoas comuns, seja por meio dos estudos ou pela vivência e experiência.

Sabemos que articular esses conhecimentos é um grande desafio e a escola é a principal instituição capaz de fazer essa articulação por meio dos diferentes componentes curriculares.

A escola tem lugar de destaque à apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se põe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediador pelas experiências do mundo (FREIRE, 1991, p. 83).

Relato da 5ª Oficina Pedagógica: Preparação para o Trabalho de Campo

Objetivos:

- Refletir sobre o papel das situações de estudo fora do ambiente escolar;
- Refletir sobre a importância da definição dos objetivos e do planejamento do trabalho.
- Compreender a diferença entre visitas, estudos do meio e trabalho de campo;
- Preparação para o trabalho de campo no Parque Estadual do Rio Turvo- Núcleo Capelinha

O foco das atividades desenvolvidas nessa oficina foi a preparação para o trabalho de campo no Núcleo da Capelinha do Parque Estadual do Rio Turvo. Conforme constatamos durante a realização das outras oficinas e por meio de entrevistas, especialmente com os professores de Geografia, não existe a prática de estudos do meio ou de trabalho de campo nas escolas públicas de Cajati, mesmo com inúmeras possibilidades de realizações de diversos estudos no próprio município. Assim, consideramos fundamental problematizar com os docentes o papel das saídas de campo, compartilhar a preparação e colocá-los na situação de vivenciar a experiência.

Discutimos acerca das intencionalidades pedagógicas que diferenciam o trabalho de campo e estudo do meio e focamos na discussão de cada etapa necessária para a realização de um bom trabalho de campo:

1. **A definição do recorte de estudo e elaboração da questão de investigação:** retomamos aqui as nossas reflexões a respeito da sequência didática relacionada à produção de ostras em Cananéia, analisada na 2ª Oficina Pedagógica, para discutirmos a necessidade de estabelecer um recorte que esteja voltado para o estudo de uma situação-problema potente para aprendizagens significativas dos alunos;
2. **Definição dos objetivos:** consideramos que essa é uma das etapas fundamentais da pesquisa de pesquisa de campo, pois a definição dos objetivos é condição para “direcionar” o olhar dos alunos na busca de respostas para as questões de investigação. Nesse momento, retomamos os principais objetivos construídos para esse trabalho de campo, descritos no planejamento.
3. **O estudo prévio do objeto:** conversamos sobre o fato de que para a realização de um bom trabalho de campo é fundamental que os alunos tenham informações sobre o lugar e sobre o assunto que vão pesquisar. A nosso ver, essa preparação prévia define a qualidade da investigação em campo.
4. **Organização do roteiro de observações:** discutimos sobre o papel da organização de um roteiro de observação pré-definido e um roteiro estruturado de questões para a realização das entrevistas, principalmente quando o trabalho será realizado com alunos do Ensino Fundamental. Além disso, ressaltamos também a importância dos próprios alunos elaborarem essas questões a partir do estudo prévio do objeto e da(s) questão(es) de investigação. Essas questões, juntamente com mapas ou outros materiais, quando possível, devem estar em um **caderno de campo**. Para o trabalho de campo dos professores elaboramos um caderno com o foco apenas no registro das observações e das informações coletadas (anexo B).
5. **O planejamento da saída:** explicamos aos professores que é necessário que os docentes envolvidos no estudo, ou ainda os coordenadores, visitem previamente o local onde será realizado o trabalho de campo para analisar a viabilidade do desenvolvimento das atividades. Além disso, às vezes há necessidade de fazer um agendamento de visita e com as pessoas que serão entrevistadas.

6. Procedimento de pesquisa em campo: discutimos também sobre o cuidado com:

- o **registro das observações e das entrevistas** deve também ser objeto de ensino quando os alunos ainda não têm familiaridade com esse tipo de atividade;
- o **registro fotográfico** também pode ocupar lugar privilegiado em um trabalho de campo. O professor deve orientar os alunos mostrando que, diferentemente de fotografar paisagens e objetos, ao tratar de pessoas torna-se necessário pedir permissão.
- postura adequada de estudante durante a realização de um trabalho de campo.

A partir dessas discussões, elaboramos o planejamento para a realização do trabalho de campo, resultando na confecção de um caderno de campo (anexo B).

Registro Fotográfico da 6ª Oficina Pedagógica: Trabalho de campo no Parque Estadual do Rio Turvo- Núcleo Capelinha

REGISTRO FOTOGRÁFICO DO TRABALHO DE CAMPO

Fonte das fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora



Foto 1: Lendo as orientações do caderno de campo



Foto 2: Localizando o local de chegada no Parque



Foto 3: Adentrando no Parque

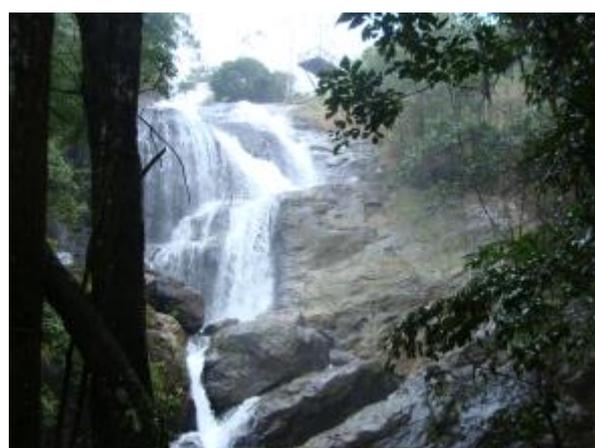


Foto 4: Cachoeira Capitão Lamarca



Foto 5: O observação da Paisagem



Foto 6: Observação das áreas preservadas e das áreas antrópicas



Foto 8: Registrando as informações no caderno de campo



Foto 7: Retomando o mapa para se localizar



Foto 9: Área de replantio do Parque



Foto 10: Observando as espécies



Foto 11: Conhecendo um sítio arqueológico



Foto 12: Conhecendo um sítio arqueológico



Foto 13: Rumo à caverna Capitão Lamarca

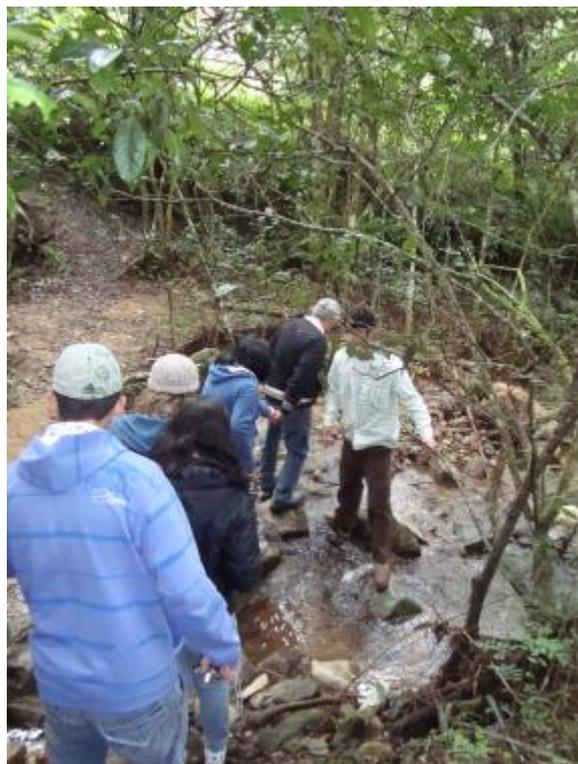


Foto 14: Rumo à caverna Capitão Lamarca



Foto 15: Esclarecendo dúvida sobre a área desmatada



Foto 16: Compreendendo o que são estágios de sucessão ecológica



Foto 18: Compreendo os principais aspectos do palmito Jussara



Foto 17: Subindo a trilha e conhecendo mais espécies de plantas



Foto 19: Observando espécies de pássaros



Foto 20: O grupo no sambaqui

Relato da 7ª Oficina Pedagógica: Ressignificando o Lugar no currículo escolar

Objetivos:

- Refletir sobre a experiência do trabalho de campo;
- Analisar os temas e as habilidades descritas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para cada disciplina curricular com o objetivo de identificar possibilidades de relacioná-los com os aspectos históricos, geográficos, culturais e socioeconômicos da geografia local e regional.

Inicialmente, retomamos a experiência do trabalho de campo com o objetivo de trocar impressões e observações entre os docentes e refletir acerca dessa experiência. Para isso, fizemos as seguintes questões:

- *Quais os aspectos que foram marcantes durante a realização do trabalho de campo?*
- *Em que medida o trabalho de campo contribuiu para mudar o seu olhar em relação aos diferentes aspectos da realidade vivida pelas crianças da Escola da Vila Tatu?*

Muitos professores responderam que embora já tivessem ido à Capelinha, desconheciam muitos aspectos daquele local. Abaixo seguem os comentários:

Agora fomos com um foco nos estudos. É como você falou, agora o lugar como um objeto para se estudar.

Eu não sabia que a Capelinha é tão importante. A gente pensa só na cachoeira quando fala na Capelinha, mas não é só isso. Tem muita coisa que dá para estudar lá.

Como você falou que também é muito importante que tenha um planejamento chamando a atenção do aluno para o que ele deve observar porque se não a gente se perde num trabalho de campo porque tem tanta coisa pra gente ver (...)

Quando a gente estava lá no trabalho de campo pensei em um monte de coisas que dá para estudar lá e que antes quando eu ia lá no final de semana eu até pensava em levar os alunos, mas não assim pensando em trabalhos para serem realizados [...].

8.2.3. Análise do currículo: um diálogo com a realidade vivida dos alunos da Escola da Vila Tatu

No segundo momento dessa oficina, os professores se reuniram em grupos, por área do conhecimento, para analisar os temas e as habilidades descritos nas *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo*, os quais devem ser trabalhados com os alunos em cada bimestre do ano letivo. O objetivo principal dessa análise era identificar possibilidades de estabelecer relações entre o currículo proposto e os diferentes aspectos (geográficos, históricos, sociais e naturais) do entorno da Escola da Vila Tatu.



Figura 14: Professores, coordenação, direção e representantes da Diretoria de Ensino de Registro analisando o currículo

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foi possível perceber, durante o desenvolvimento dessa atividade, que o currículo nunca tinha sido, de fato, problematizado e analisado criticamente pelos professores nas áreas do conhecimento. Os questionamentos que surgiram durante a análise curricular revelaram que parte significativa dos professores não compreende plenamente todas as habilidades

descritas nas *Orientações Curriculares*. Foi necessária então a nossa ajuda e a ajuda das Professoras Coordenadoras de Geografia, Ciências Naturais e História – da Diretoria de Ensino – para “traduzir” algumas dessas habilidades.

A partir daí houve um movimento muito interessante para estabelecer possíveis relações entre os conteúdos *propostos oficialmente* e os conteúdos do *lugar*, discutidos nas Oficinas Pedagógicas e/ou vivenciados durante a realização do trabalho de campo.

Durante a socialização, todos os grupos apresentaram suas análises e pudemos constatar diversas possibilidades de trazer a realidade vivida pelos alunos da Vila Tatu para o contexto das aulas das diferentes disciplinas, tornando-se assim objeto de conhecimento.

O professor de História, por exemplo, constatou que o sítio arqueológico da Capelinha poderia fazer parte dos estudos do primeiro bimestre do ano letivo do 6º ano, quando um dos temas de estudo é a vida na pré-história, e ser retomado no 1º ano do Ensino Médio, ao tratar da pré-história sul-americana, brasileira e regional. A questão quilombola poderia entrar no 4º bimestre do 8º ano, quando o tema de estudo é a escravidão e as suas formas de resistência. Ainda em História, no 3º bimestre do 3º ano do Ensino Médio, a guerrilha do Capitão Lamarca pelo Vale do Ribeira poderia ser objeto de estudo dentro do tema da Ditadura Militar no Brasil.

Em Ciências Naturais, na temática do meio ambiente no 1º bimestre do 6º ano, em que uma das habilidades é “descrever as características dos principais ecossistemas brasileiros a partir da observação imagens”, poderia ser realizado um trabalho de observação direta dos diferentes aspectos que caracterizam a mata atlântica. No 2º bimestre, os minerais, as rochas e os solos do município poderiam ser explorados nos estudos dentro da temática proposta oficialmente. Já no 3º bimestre, identificamos várias possibilidades, dentre elas: problematizar a questão da agricultura convencional *versus* agricultura orgânica, a partir de estudos de caso da zona rural do município, e analisar a situação do lixo na zona rural e zona urbana do município. No 2º bimestre do 7º ano, poderia ter um estudo sobre os sambaquis da Capelinha e a história do “achado” do “Homem da Capelinha” dentro do conteúdo “Fósseis – registros do passado”. Já no 6º ano, o entorno da poderia ser explorado dentro do tema “Biomassas brasileiras e ecossistemas” do 2º bimestre com a possibilidade de realização de trabalho de campo no Parque Estadual do Rio Turvo.

O professor de Química também encontrou diversas possibilidades de relacionar as temáticas propostas no documento curricular oficial e a realidade vivida pelos alunos, indicaremos aqui duas delas. No 1º bimestre do 1º ano do Ensino Médio, o tema geral de estudos é “Transformação química na natureza e no sistema produtivo” e entre as habilidades

descritas para esse bimestre, três mereceram destaque na análise do professor: “identificar matérias-primas empregadas e produtos obtidos em diferentes processos industriais”; “reconhecer a ocorrência de transformações químicas no dia a dia e no sistema produtivo” e “avaliar aspectos gerais que influenciam nos custos (ambiental e econômico) da produção de diferentes materiais”. Conforme discutimos, a produção de minérios em Cajati pode se constituir em um potente contexto ou objeto de estudo com o propósito de que os alunos construam essas habilidades. Já no 3º ano do Ensino Médio, as temáticas “Poluição, perturbações da biosfera, ciclos biogeoquímicos e desenvolvimento sustentável” também potencializam tornar o município de Cajati objeto de estudo na escola.

Em **Geografia**, identificamos a possibilidade de tratar da geografia local em diversos bimestres e anos. No 6º ano, por exemplo, seria possível estudar a bacia hidrográfica do rio Ribeira de Iguape dentro do conteúdo “A água e os assentamentos humanos”, proposto para o 3º bimestre. No 4º bimestre do 6º ano, dentro da temática “Os setores da economia e as cadeias produtivas”, identificamos a possibilidade de montar a cadeia produtiva dos produtos produzidos em Cajati, como, por exemplo, a banana-passa que é vendida para uma grande indústria de chocolate localizada no Espírito Santo ou, ainda, algum produto produzido no parque industrial, como, por exemplo, o cimento, ambos envolvendo os três setores da economia.

No 1º bimestre do 7º ano, o grande tema de estudo é “A regionalização do território brasileiro”, o que abre a possibilidade para estudar a própria região do Vale do Ribeira. No 3º bimestre, os grandes temas de estudo são “Domínios naturais do Brasil” e “O patrimônio ambiental e sua conservação”. Discutimos a possibilidade de elaborar uma sequência didática abordando, por meio dos temas propostos no currículo oficial do Estado de São Paulo, o estudo do bioma mata atlântica e do Parque Estadual do Rio Turvo e das outras Unidades de Conservação em que os alunos da escola da Vila Tatu moram e/ou que ficam próximas de seus bairros. No 4º bimestre, o tema “O espaço industrial: concentração e descentralização” é potente para relacionar o município com os estudos de Geografia por meio do Parque Industrial de Cajati, abordando a discussão entre o local e a globalização.

No 8º ano, um dos temas de estudo do 3º bimestre é o “Desenvolvimento Sustentável”, o que permite diversas possibilidades para se estudar a região do Vale do Ribeira, como, por exemplo, desenvolver uma sequência didática com uma situação-problema em que os alunos analisem práticas de manejo sustentável de recursos naturais em diferentes locais da região do Vale do Ribeira e as comparem com práticas de outras regiões do Brasil e do mundo.

No 1º bimestre do 9º ano, relacionadas às temáticas da globalização e da regionalização, são propostas as seguintes habilidades: “aplicar os conceitos de espaço geográfico, lugar, região, fazendo uso da linguagem científica de forma adequada ao nível de estudo” e “identificar e caracterizar fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do processo de globalização, nas dimensões econômica, cultural e espacial”. A produção de minérios do município de Cajati, bem como a preservação ambiental da região do Vale do Ribeira poderiam se constituir em objetos de estudos, visando aprendizagens significativas das habilidades citadas.

No 1º Ano do Ensino Médio, o tema geral proposto para o 2º bimestre é “Globalização e urgência ambiental”, abordando os seguintes conteúdos: biomas brasileiros, clima e cobertura vegetal, a nova escala dos impactos ambientais e os tratados internacionais.

Como podemos notar a partir desses conteúdos, o Vale do Ribeira é potente como objeto de estudo. Um exemplo discutido com o professor de Geografia da Escola da Vila Tatu é a questão do Mercado de Carbono³⁹, no qual o Vale do Ribeira já está começando a se inserir, inclusive próximo à escola já têm áreas de plantio de árvores com o objetivo de comercializar créditos de carbono, podendo assim se constituir em um rico objeto de estudo.

No 2º Ano do Ensino Médio, identificamos a possibilidade de trabalhar a diversidade cultural do Vale do Ribeira, mais especificamente as temáticas quilombola, indígena e caiçara dentro do conteúdo “Matrizes culturais do Brasil” proposto para o 3º bimestre. No 4º bimestre, os temas são “Bacias Hidrográficas” e “Gestão pública dos recursos naturais”, os quais possibilitam o trabalho com a temática da bacia hidrográfica do rio Ribeira de Iguape e a questão polêmica das barragens para o rio Ribeira de Iguape.

Encontramos também possibilidades de trabalhar com temáticas do entorno em Língua Portuguesa, Arte e Inglês. De acordo com as professoras de Língua Portuguesa, é possível, por exemplo, propor um trabalho com entrevistas e relatos orais com os moradores do entorno da Escola com diferentes focos: histórias do bairro e suas transformações, histórias de vida dos moradores, “causos” e lendas do lugar, entre outros. Além disso, conjuntamente com Inglês e Arte, ressaltaram que é possível elaborar um projeto de construção de um guia turístico do entorno.

³⁹ O chamado mercado de carbono surgiu a partir do Protocolo de Kyoto, acordo internacional criado em 1997. Ficou estabelecido que os países desenvolvidos que assinaram o Protocolo seriam obrigados a reduzir, entre 2008 e 2012, suas emissões de Gases do Efeito Estufa (GEE) em 5,2%, em média, em relação aos índices emitidos em 1990. Para isso, o Protocolo de Kyoto criou o Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL) que prevê a redução certificada das emissões, assim pessoas ou empresas que promovem a redução da emissão de gases poluentes têm direito a créditos de carbonos, podendo comercializá-los com os países que metas a cumprir.

Feito todo esse levantamento de possibilidades para transformar o lugar em conteúdo de ensino e aprendizagem na escola, uma outra etapa de trabalho foi selecionar um ano, o bimestre, os temas e as habilidades, por disciplina, para a elaboração e desenvolvimento de sequências didáticas (anexo C). Assim, a partir da matriz curricular de cada disciplina e das situações de aprendizagens propostas nos *Cadernos de Atividades*, os professores construíram propostas didáticas disciplinares ou interdisciplinares envolvendo o desenvolvimento de trabalho de campo no Núcleo da Capelinha.

No escopo desta pesquisa, não pudemos acompanhar o desenvolvimento de todos os trabalhos que foram realizados na escola. Acompanhamos apenas a sequência de atividades desenvolvida na área de Geografia do 7º ano, conforme relataremos abaixo.

8.3. A resignificação do Lugar no currículo e nas aulas de Geografia da Escola da Vila Tatu

Ao analisar, juntamente com o professor de Geografia, a matriz de conteúdos e habilidades estabelecidos no documento “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias”, bem como as situações de aprendizagens propostas no “Caderno do Aluno”, conforme já descritas anteriormente, identificamos diversas possibilidades de relação com a *geografia do lugar*. Entre essas possibilidades, escolhemos o 3º bimestre do 7º ano para desenvolvermos um estudo com o foco na resignificação do lugar no contexto das aulas de Geografia.

Abaixo, segue o Quadro 2, que elenca os conteúdos e as habilidades definidos no currículo oficial do Estado de São Paulo (página 89).

Quadro 2: Conteúdos propostos para o 3º bimestre do 7º ano

Conteúdos – 7º ano – 3º bimestre
<p>Domínios naturais do Brasil</p> <p>Biomias e domínios morfoclimáticos do Brasil</p> <p>O patrimônio ambiental e sua conservação</p> <p>Políticas ambientais no Brasil</p> <p>O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)</p>
Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e aplicar os conceitos de bioma, domínio morfoclimático, ecossistema e recursos naturais; - Reconhecer as generalidades e singularidades que caracterizam os biomas brasileiros, considerando os impactos oriundos das diferentes formas de intervenção humana e levando em consideração o diacronismo dos eventos; - Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade; - Analisar as relações entre a sociedade e natureza na produção do espaço geográfico; - Identificar os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam o patrimônio ambiental brasileiro; - Identificar e caracterizar a diversidade morfoclimática do território brasileiro, compreendendo sua importância na distribuição dos recursos naturais.

Durante a análise desse quadro, solicitamos que o professor de Geografia justificasse porque a temática proposta no “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias” se relaciona com a realidade vivida pelos alunos de Cajati e, principalmente, da Escola da Vila Tatu. A partir da nossa discussão coletiva, chegamos às seguintes conclusões:

- Os alunos moram no bioma mata atlântica;
- Os alunos moram no entorno ou no interior de Unidade de Conservação, tanto de Proteção Integral quanto de Uso Sustentável;
- Um número considerável das famílias dos alunos da Escola da Vila Tatu sofreu consequências decorrentes da implantação do antigo Parque Estadual de Jacupiranga e, atualmente, muitas delas estão envolvidas com o processo de implantação de Unidades de Conservação de uso sustentável em suas propriedades ou no entorno;
- Grande parte das famílias dos alunos vive no dilema preservação da natureza *versus* desmatamento.

8.3.1. Sequência didática: Patrimônio ambiental e sua conservação no Brasil

Buscando integrar o conteúdo proposto oficialmente no currículo e a *geografia do lugar*, o professor de Geografia solicitou a minha ajuda. Assim, a partir de reflexões e discussões, elaboramos conjuntamente a sequência didática “**Patrimônio ambiental e sua conservação no Brasil**”.

Compreender o papel de cada atividade dentro de uma sequência planejada antecipadamente, a partir de reflexões sobre as aprendizagens dos alunos, foi uma das tarefas mais difíceis e demoradas dentro dessa etapa de discussões com o professor. Isso evidencia que, muitas vezes, os professores propõem atividades aos alunos sem ter clareza das intencionalidades pedagógicas. É fundamental que o professor tenha clareza de suas ações com vistas às aprendizagens significativas dos alunos. A nosso entender, para que as atividades façam sentido para o aluno, precisam, primeiramente, fazer sentido para o professor. Para isso, o professor necessita dominar o conteúdo, mas, também, ter domínio didático e clareza acerca dos seus propósitos.

Não descrevemos aqui toda a sequência de atividades desenvolvidas com os alunos do 7º ano da Escola da Vila Tatu, mas explicitaremos alguns pontos relacionados à elaboração do Plano de Estudos, à observação de uma aula modelo e à realização do trabalho de campo na Capelinha.

Plano de Estudos: os alunos se apropriando dos seus estudos

Ao iniciarmos o processo de elaboração da sequência didática com o professor de Geografia, encontramos dois grandes desafios: a elaboração dos objetivos de aprendizagem e a definição da sequenciação das atividades.

Assim, consideramos que discutir e formular juntamente com o professor os objetivos de aprendizagem que os alunos deveriam alcançar no bimestre foi um passo importante na formação desse docente. A partir daí, sequenciar as atividades com intencionalidade pedagógica, buscando as melhores estratégias didáticas para que os alunos pudessem compreender os objetivos propostos, constituiu-se outro grande desafio. Isso significa dizer que as atividades propostas no “Caderno do Aluno” foram todas utilizadas, no entanto, não na mesma sequência que está estruturada na proposta do material. Essa etapa foi bem interessante, porque o professor percebeu que a ordem ou o momento de propor determinada atividade para os alunos faz toda a diferença no processo de construção da aprendizagem.

Pela primeira vez os alunos receberam um *Plano de Estudos* (anexo D) ao iniciar o bimestre. Esse é um documento que informa aos alunos o tema e os conteúdos que serão estudados no bimestre e explicita os objetivos que deverão alcançar no decorrer dos estudos, bem como os instrumentos pelos quais serão avaliados. O plano de estudos contribui, a nosso ver, para que os alunos se apropriem de seus estudos ao longo do bimestre, não dependendo unicamente do professor⁴⁰. Ao identificar e registrar no plano de estudos os objetivos que conseguiram atingir plenamente, com relação à aprendizagem, e aqueles objetivos em que ainda têm dificuldades, os alunos começam a se apropriar, de fato, do processo de construção do próprio conhecimento.

Para o professor, consideramos que o processo de elaboração do Plano de Estudos foi muito rico, porque tivemos de discutir todo o desenvolvimento do bimestre e não apenas das aulas da semana. Pensar no começo, meio e fim do bimestre e planejar minuciosamente todo o percurso de trabalho foi algo novo para ele.

Aula modelo: Análise de mapas sobre a devastação da Mata Atlântica no Brasil

Uma das dificuldades ressaltadas pelo professor de Geografia era preparar as aulas relacionando os diferentes aspectos do lugar com as atividades propostas no “Caderno do Aluno”, material didático usado em todas as escolas públicas do Estado de São Paulo. Para isso, fizemos o planejamento aula a aula, estabelecendo as devidas relações entre tais atividades com aspectos da geografia local e regional. Além disso, combinamos que a pesquisadora daria uma aula para que ele observasse os encaminhamentos didáticos.

⁴⁰ Esse documento é colado no caderno, o que permite que os familiares ou outros responsáveis também possam acompanhar o trabalho que está sendo desenvolvido nas aulas e ter uma postura mais participativa na vida escolar do aluno.



Figura 15: A pesquisadora e os alunos durante a aula modelo: análise de mapas sobre a devastação da mata atlântica
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nessa aula, o professor de Geografia ficou de observador. Consideramos que a observação de aula é um momento privilegiado em um contexto de formação. Observar o envolvimento dos alunos constitui uma das dimensões mais ricas oportunizada pela observação de aulas, mas, além disso, o professor observador pode identificar vários aspectos da rotina e dos encaminhamentos para serem problematizados posteriormente durante a discussão coletiva juntamente com o professor observado e/ou com a equipe pedagógica.

O planejamento dessa aula foi elaborado conjuntamente com o professor de Geografia e definimos como objetivos de aprendizagens para os alunos:

- Retomar a localização geográfica dos diferentes biomas brasileiros;
- Identificar e localizar geograficamente a região do Vale do Ribeira;
- Compreender o processo de devastação da mata atlântica no Brasil por meio da análise de diferentes mapas, retomando o conhecimento dos alunos acerca da temática; e
- Levantar hipóteses acerca das causas e das consequências do processo de devastação ambiental no Brasil.

Como recursos didáticos principais, utilizamos diferentes mapas sobre biomas brasileiros, devastação da mata atlântica no Brasil e sobre o Vale do Ribeira. Ao finalizar essa aula, solicitei ao professor que a partir de suas observações formulasse uma questão para discutirmos no HTPC. A questão formulada foi a seguinte: *Por que os alunos se envolveram tanto na aula de análise dos mapas da devastação da mata atlântica?*

Ao discutirmos coletivamente, chegamos às seguintes conclusões:

- 1) Os alunos se envolveram na discussão da aula porque foram “provocados”, ou seja, foram colocadas questões que puderam responder a partir das análises dos mapas. Essas questões não eram difíceis ao ponto dos alunos não conseguirem responder, mas também não eram tão fáceis ao ponto de banalizá-las, ou seja, as questões foram formuladas com a intencionalidade didática de desafiar os alunos e envolvê-los na discussão proposta.
- 2) Ao conduzir a aula, o professor deve ficar atento às respostas dos alunos para validá-las quando for o caso e, quando estiverem erradas, subsidiá-los para conseguir chegar à resposta correta, mas sem “baratear” a análise.
- 3) É fundamental que o professor domine o planejamento da aula, assim conseguirá conduzir as discussões para atingir os objetivos propostos, pois é muito fácil se “perder” no andamento da aula diante das inúmeras colocações dos alunos.
- 4) É muito importante que os alunos registrem as conclusões das discussões em seus cadernos, para que possam construir um rico material de consulta e de estudo. Portanto, consideramos que o registro de aula também deve se constituir em objeto de ensino e aprendizagem nos diferentes componentes curriculares.

Durante essa discussão, o professor de Geografia se lembrou de um comentário de um aluno ao final da aula: “Nossa, eu tô até com a cabeça doendo de tanto que pensei”. Perguntei ao professor por que o aluno falou isso e a resposta foi:

Eu acho que na nossa ânsia do aluno aprender parece que a gente já tem que ir dando a resposta e o que percebi vendo a sua aula é que muitas vezes eu não deixo os alunos pensarem. Já vou passando ou dando as respostas achando que assim eles vão absorver melhor [...].

Essa análise do professor a respeito da própria prática nos abriu a oportunidade de discutir com ele a importância da problematização e o papel das questões de investigação nas aulas de Geografia. Além disso, discutimos também sobre a concepção do *absorver o conteúdo* ainda é muito comum no ensino de Geografia no Brasil, como se os alunos fossem passivos diante do conhecimento tendo apenas que absorver (como “esponjas”) as informações dadas pelo professor ou pelos materiais didáticos. Portanto, quando o aluno diz que a cabeça doeu porque pensou, ele está nos revelando que foi ativo durante o desenvolvimento das atividades, isto é, pensou para construir as respostas, as quais não estavam dadas, prontas e acabadas.

TRABALHO DE CAMPO: Parque Estadual do Rio Turvo – Núcleo Capelinha

Outro momento importante da sequência didática “O patrimônio ambiental e sua conservação no Brasil” que descrevemos aqui, em linhas gerais, foi a realização do trabalho de campo no Parque Estadual do Rio Turvo, mais especificamente no núcleo Capelinha.

Consideramos que o trabalho de campo se constituiu em uma das situações mais significativas para o professor perceber, de fato, que a sequência das atividades propostas é condição importante na aprendizagem dos alunos. E, portanto, mais uma vez o planejamento passa a ter destaque em nossas discussões. Assim sendo, elencamos como objetivos do trabalho de campo:

- Fazer um mapeamento das características da mata atlântica existente na área do Parque, identificando as principais espécies da flora e da fauna local;
- Conhecer o sítio arqueológico da Capelinha;
- Compreender os motivos que transformaram a área da Capelinha em Unidade de Conservação;
- Conhecer os principais aspectos que caracterizam essa Unidade de Conservação de Proteção Integral;
- Desenvolver o olhar de observador e uma postura questionadora acerca da realidade vivida.

O trabalho de campo sempre prioriza alguns aspectos de uma sequência didática. Cabe ao professor, na medida do possível, antecipar e planejar o que observar prioritariamente com a intenção de chamar a atenção dos alunos durante a realização das atividades de campo. Assim, a definição das questões de observação tem o objetivo de mobilizar a aprendizagem de determinados conteúdos, trazendo novas questões para a discussão.

Elaboramos um *Caderno de Campo* (anexo E) com o roteiro de observações e espaços para os alunos registrarem as informações coletadas nas entrevistas e suas observações durante a realização do trabalho. Consideramos que esses tipos de registros precisam se constituir em material de consulta para responder as questões de investigação da sequência didática. Ou seja, ao voltar de um trabalho de campo, o professor deve conduzir o seu planejamento de aulas priorizando a utilização desses registros, caso contrário o trabalho de campo fica restrito a ele mesmo e os registros não desempenharão a sua principal: contribuir na construção de novos conhecimentos pelos alunos.

Metodologia – Considerações acerca do trabalho de campo

Em setembro de 2011, realizamos o trabalho de campo no Parque Estadual do rio Turvo, mais precisamente no Núcleo Capelinha. Organizamos duas turmas: o 7º A foi no período da manhã e o 7º B foi à tarde. Conforme combinado previamente com os professores, os alunos da turma da manhã não se prepararam antecipadamente para a realização do trabalho. Já a turma da tarde teve preparação prévia com a elaboração de questões de observação e de entrevistas organizadas no caderno de campo. Essa escolha ocorreu para que pudéssemos comparar as diferenças na realização de um trabalho de campo previamente preparado com os alunos e outro não, principalmente, no que se refere ao envolvimento dos alunos e às suas aprendizagens.

Quando ocorre esse tipo de saída, é muito comum nessa e em muitas outras escolas não haver preparação prévia do aluno, ou seja, parte-se do pressuposto de que apenas a saída, em si, já basta para gerar aprendizagens significativas. Isso pode ocorrer se o objetivo é que os alunos conheçam outros lugares, no entanto, se os objetivos de aprendizagem estão relacionados com aspectos que necessitam de um olhar de observação, ou ainda de obter informações a partir de entrevistas, por exemplo, precisamos prepará-los. Nesse contexto, elaborar os objetivos do trabalho de campo juntamente com o professor foi uma tarefa importante, contribuindo para os alunos terem um foco de observação.

Durante a realização de trabalhos de campo, é muito comum também que os alunos sejam recebidos por pesquisadores e técnicos que apresentam uma fala completamente inacessível ou pouco acessível para aquela faixa etária. Quando isso acontece, os alunos começam a se desinteressar porque não estão entendendo. Por outro lado, quando os alunos estão preparados e elaboraram questões de investigação, eles participam mais e podem fazer perguntas mais diretas para as pessoas que os recebem.

Vale ressaltar que para esse trabalho de campo, além do professor de Geografia, as professoras de Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Arte também acompanharam e fizeram propostas de atividades em suas áreas, o que contribuiu imensamente para enriquecer as atividades em campo.

REGISTRO FOTOGRÁFICO DO TRABALHO DE CAMPO

Fonte das fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora



Foto 1: Chegada no Parque sendo recebidos pelo biólogo João e pelos monitores



Foto 3: Adentrando no Parque



Foto 2: Recebendo as orientações gerais pela equipe do Parque



Foto 4: Primeira parada para a observação da paisagem



Foto 5: Registro sobre a área de replantio



Foto 6: O registro como procedimento importante durante o trabalho de campo

8.4. Avaliação Geral das Oficinas

Nesta seção, pontuaremos alguns aspectos que consideramos relevantes nesse processo de formação continuada iniciado na Escola da Vila Tatu com as Oficinas Pedagógicas.

Consideramos que o modelo proposto nas Oficinas fez sentido para os professores e isso só foi possível, a nosso ver, porque partimos de questionamentos reais elaboradas por eles e foi a partir dessas indagações que selecionamos os conteúdos a serem trabalhados.

A construção de um ambiente de formação alicerçado no diálogo e no respeito promoveu o estabelecimento de confiança e de colaboração entre todos os participantes, contribuindo decisivamente para a reflexão acerca das dificuldades e não somente para lamentação de cada uma delas.

De acordo com relatos da coordenadora, os nossos encaminhamentos didáticos para o desenvolvimento de cada atividade serviu de referência para esses docentes, que ainda não tinham iniciado um processo de formação continuada.

Segundo a avaliação que fizemos juntos aos professores, as Oficinas contribuíram para um melhor entendimento da importância da contextualização e da problematização dos assuntos estudados, relacionando-os com a realidade vivida dos alunos na busca de aprendizagens significativas.

A necessidade das diferentes disciplinas escolares desenvolverem estudos que ajudem os alunos a entenderem melhor o lugar onde eles vivem foi outro ponto positivo que alcançamos com as Oficinas Pedagógicas. Nesse contexto, a participação da equipe de coordenação e de direção, bem como a participação das Professoras Coordenadoras da Diretoria de Registro ao longo das oficinas constitui um ponto a ser destacado, uma vez que essas pessoas são agentes importantes para auxiliar os professores nessa construção.

Consideramos que as Oficinas Pedagógicas contribuíram para a construção de *um olhar dos professores para o lugar*, identificando ali conteúdos de ensino e aprendizagem. No entanto, sabemos que isso não basta. É necessário superar práticas de ensino centradas no acúmulo e memorização de informações desconexas para que o estudo do lugar contribua para que os alunos construam aprendizagens significativas. É preciso problematizar a realidade vivida e, para isso, devemos nos lembrar de que nem sempre as respostas para compreender um problema ou fenômeno do lugar podem ser encontradas no próprio lugar. Eis um grande desafio: estudar o lugar no sentido da totalidade-mundo, ou seja, as diversas escalas de análise devem ser consideradas sempre.

Assim, se por um lado, as Oficinas Pedagógicas despertaram o olhar dos professores e da equipe gestora da Escola da Vila Tatu para a necessidade de problematizar a realidade vivida dos alunos, por outro, nos mostram também que é fundamental a continuidade da reflexão sobre a prática docente a partir de um processo de formação sistemático e contínuo.

Abaixo seguem as avaliações elaboradas pela coordenadora Escola da Vila Tatu e pela Professora Coordenadora de Geografia Diretoria de Ensino de Registro:

Quadro 3: Avaliação elaborada pela coordenadora da Escola da Vila Tatu

Avaliação elaborada pela coordenadora da Escola da Vila Tatu

As Oficinas Pedagógicas realizadas em nossa Unidade Escolar em horários de HTPCs, pela professora Kati, foram de grandes aprendizagens aos nossos professores, pois os mesmos puderam conhecer melhor a região e, principalmente, os locais próximos da escola onde nossos alunos residem. Todas as informações foram abrilhantadas com presença de moradores propiciando momento de relatos sobre a região, entre eles o professor historiador de Registro, coordenadores de áreas demarcadas para conservação do meio ambiente, além de moradores do bairro.

Todas as orientações que os professores receberam foram repassadas em sala de aula e os alunos apresentaram excelentes resultados. Os alunos tiveram a oportunidade de participar de aulas práticas que fizeram a diferença nas aprendizagens, conforme relatos dos professores, a saber:

A professora de Geografia, Isabel Cristina de Oliveira Lopes, argumenta que foi de grande importância para o aprendizado dos alunos a proposta foi feita pela professora Kati a esta instituição, principalmente, nas aulas de Geografia em utilizamos o método de levarmos uma única turma ao sítio arqueológico preparada antecipadamente, a outra turma não. O tema de estudo, além de ter abordado a parte arqueológica, ainda foi dado grande importância ao bioma natural da região, a Mata Atlântica, e à valorização da preservação do ambiente onde vivem. Percebi que os alunos que foram preparados ao sítio arqueológico, embora fosse uma turma com maiores dificuldades de aprendizado, seu aproveitamento sobre o assunto foi mais intensivo. Outro fator que percebi é que nossos educandos não valorizavam o ambiente onde moram, pois são acostumados a serem taxados como o lugar mais miserável do Estado de São Paulo e a proposta da professora Kati fez com que eles pudessem ver e valorizar o espaço onde residem, e assim terem orgulho e sua autoestima elevada em relação ao seu município.

O professor de Química, Samuel Angelo Vaz, coloca que as Oficinas Pedagógicas apresentadas pela professora Kati contribuíram para despertar nos alunos um olhar mais crítico em relação ao meio que vivem, pois até então não faziam a relação do lugar com a disciplina Química. Passaram a observar a composição do ambiente relacionando as informações obtidas na escola através do professor que recebeu orientações em HTPCs e conforme conteúdos que constam no caderno do

aluno apresentado pela Secretária da Educação. Observou-se que os alunos passaram a ter uma visão diferente com o meio em que vivem, buscando conservar para melhoria da qualidade de vida.

Acredito que o objetivo de conhecimento e valorização do lugar tenha sido atingido. Pude perceber também que métodos diferenciados ajudam a desenvolver um aprendizado mais eficaz. A mestre fez um trabalho que eu só tenho a agradecer por resgatar valores esquecidos ou não conhecidos pelos nossos alunos.

A professora de Inglês, Maria Adriana Ferreira Farias, aplicou as orientações metodológicas e informações recebidas durante as HTPCs elaborando um roteiro turístico que constava no “Caderno do Aluno” e que foi complementado com as orientações da professora Kati, inclusive os alunos tiveram a oportunidade de vivenciarem aulas práticas que repercutiram positivamente em sala de aula em se tratando de aprendizagem.

Para meu conhecimento, as informações foram bastante enriquecedoras, pois eu desconhecia a história do local.

A professora Kátia Adriano dos Santos, que ministra aulas de Arte, desenvolveu um trabalho envolvendo o desenvolvimento da técnica do desenho de observação do entorno da escola e conscientização de meio ambiente e observou a interação entre os alunos e o empenho em divulgar o ponto turístico (Cachoeira da Capelinha, Museu do Lamarca, sambaqui e a área de recebimento de visitantes e lazer), criando placas informativas para futura confecção e instalação em pontos na Rodovia BR 116 para o acesso ao turismo.

As orientações recebidas da professora Kati e seus convidados enriqueceram o nosso olhar em detalhes fundamentais sobre a história do local e o quanto é fundamental que se torne valorizado pelos moradores da região este futuro ponto turístico. Contribui para complementar os temas do “Caderno do Aluno” elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a importância de atividades extraclasse, para completar o conhecimento em questão”

Rosângela Lino – coordenadora da Escola da Vila Tatu

Quadro 4: Avaliação elaborada pela Coordenadora de Geografia da Diretoria de Ensino de Registro

Sem dúvida, as oficinas que você realizou foram de grande valia para todos nós, pois precisamos sempre destes momentos de estudo e reflexão com um olhar de quem está fora do contexto, que pode visualizar o todo e ao mesmo tempo enxergar as prioridades.

- Geralmente o professor trata dos conteúdos como algo que o aluno vai precisar no futuro, e as oficinas foram pertinentes ao possibilitar um olhar para o presente, ou seja, o futuro é agora, precisamos desde já oferecer condições para que os jovens ampliem as perspectivas profissionais que estão ao seu lado.

- Sempre que levamos nossos alunos a vivenciar qualquer assunto de maneira concreta, o aprendizado

torna-se mais seguro e, por isso, o trabalho de campo é fundamental.

- Sempre planejamos o máximo e quando chegamos no final descobrimos que o tempo foi pouco, mas dentro do que foi proposto tudo ocorreu de modo claro e objetivo.

- Com certeza os conteúdos foram abordados de modo esclarecedor, oferecendo-nos oportunidades para sanarmos nossas dúvidas.

- Sempre que educadores se reunirem para conhecer, debater, refletir e propor ações sobre qualquer tema que seja em prol dos alunos ou da educação é uma formação continuada e foi isso que realizamos nessas oficinas.

- Acredito que você deveria, sim, levar esse trabalho para outras escolas como exemplo de despertar o olhar dos professores sobre essa necessidade de incentivar os alunos a valorizar o seu meio e conseguir permanecer nele contribuindo de maneira positiva.

- Eu e Leninha levamos 193 professores de História, Geografia e Arte em cinco viagens lá no núcleo Capelinha e foi sensacional. Os professores receberam uma parte teórica de estudo (8h) com os vídeos do pessoal da USP, e depois mais 8h de trabalho de campo com ajuda dos monitores. Lá eles vivenciaram palestras sobre o "Homem da Capelinha", o Capitão Lamarca e a biodiversidade presente na região. A visita ao museu, que está sendo organizado, foi um momento ímpar pra todos nós.

Graças a você, tivemos a oportunidade de ajudar nossos colegas que estão em sala de aula a vivenciarem momentos de estudo e enriquecimento de suas aulas. O desdobramento já vem ocorrendo desde o final do ano passado e continua este ano, os professores estão levando os alunos pra lá com objetivos e segurança.

Maria Helena Zanon Salvador – Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico de Geografia

CONCLUSÕES

Este trabalho se propôs a investigar os sentidos do *Lugar* para os alunos e professores do município de Cajati, na região do Vale do Ribeira. Assim, a nossa questão principal era: *Em que medida o Lugar vivido pelos alunos é considerado conteúdo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia?*

Tendo como referência a percepção e a compreensão dos alunos acerca do *Lugar* e sobre o sentido da Geografia em suas vidas e a partir do olhar dos professores para o *Lugar* e para o currículo, esta pesquisa aponta elementos para fomentar a reflexão sobre o ensino de Geografia nas escolas públicas do Vale do Ribeira. A análise do currículo e dos materiais didáticos utilizados e o desenvolvimento das Oficinas Pedagógicas abrem a discussão sobre a formação inicial dos professores de Geografia e o processo de formação continuada. Todos esses aspectos fornecem elementos para responder à questão proposta, revelando a sua complexidade.

Os múltiplos olhares dos alunos indicam que o *Lugar* vivido ainda não é objeto de conhecimento na escola. Poucos alunos conseguiram explicitar análises acerca de seu município. Tantos outros apenas exemplificaram aspectos que ali existem. O mesmo ocorreu quando tratamos da região do Vale do Ribeira que parece não ter muitos significados para esses alunos, que indicam poucos atributos que a definem, revelando pouca compreensão acerca da geografia da região e das problemáticas sociais, ambientais, culturais e econômicas que a colocam como objeto de estudo de inúmeras escolas e universidades que se localizam em outras regiões brasileiras.

Poucos alunos conseguiram estabelecer relações entre o seu lugar e o mundo globalizado. O mundo parece estar desconectado do lugar de vida dos alunos, que afirmam que a Geografia estuda *coisas do mundo, dos países, da globalização e das cidades mais importantes...* Seu lugar parece não ter conteúdos geográficos. O que existe ali é não questionável, não é importante para ser compreendido e analisado. O lugar parece ser uma realidade imutável, naturalizada e não uma construção social, passível de mudanças.

Os conceitos geográficos não são usados para explicar a própria realidade. Uma coisa é a Geografia que está nos livros e na lousa. A outra coisa é o lugar que, por ser vivido, parece que não precisa ser entendido. Isso nos mostra que os conteúdos estudados estão desconectados da realidade vivida pelos alunos e, por isso, talvez sejam pouco significativos.

A Geografia é um campo do conhecimento científico e disciplinar que possibilita a compreensão da relação entre o lugar vivido dos alunos e os outros lugares, no entanto, não é isso que está acontecendo em Cajati. Percebemos que, muitas vezes, esse conhecimento está afastando o aluno do seu mundo vivido ao valorizar apenas o mundo distante como conteúdo escolar. Na contramão dessa tendência, por parte dos alunos notamos que eles apontaram o explicitamente que querem compreender melhor o seu lugar.

Assim, se por um lado identificamos múltiplos olhares acerca do lugar, por outro, encontramos poucos significados para esse mesmo lugar, que estão restritos aos conhecimentos construídos a partir da vivência. O lugar não é apropriado a partir dos conhecimentos construídos na escola.

É preciso considerar os significados construídos pela experiência na conformação do lugar. Mas também é fundamental a ampliação desses significados a partir da construção de novos conceitos para compreender o espaço vivido na sua relação com outras escalas espaço-temporais.

Se falta conhecimento por parte dos alunos sobre a geografia do município e da região do Vale do Ribeira, falta também para os professores que, em sua formação inicial, não tiveram a oportunidade de estudar o *seu Lugar* e não se apropriaram das teorias para compreender o *Lugar como pressuposto* do ensino de Geografia, bem como de metodologias para tornar o *Lugar objeto de conhecimento* na escola. Todos esses aspectos não possibilitam a construção de pontes entre o currículo, o lugar e o mundo global. Os professores que trazem o mundo vivido dos alunos para suas aulas o fazem por iniciativa própria.

Nesse contexto, a experiência das Oficinas Pedagógicas na Escola da Vila Tatu nos mostra que um processo de formação continuada dos professores pode contribuir decisivamente para desenvolverem um *olhar de conteúdo* para o mundo vivido dos alunos, condição para o *Lugar* se transformar em objeto de conhecimento nas propostas de ensino de Geografia.

O professor de Geografia tem de ser um pesquisador do lugar e, a partir de conceitos e ferramentas de análise do espaço geográfico, identificar as *diversas geografias do lugar*. Conhecer o lugar de vivência dos alunos é uma das condições para tornar os conteúdos significativos para os alunos. Por isso, o professor de Geografia não pode ficar alheio às problemáticas locais.

A experiência do trabalho de campo no Núcleo Capelinha do Parque Estadual do rio Turvo, incluindo desde o planejamento até a sua concretização, contribuiu para os professores identificarem as potencialidades do *lugar como conteúdo de ensino e aprendizagem*. Mas sobretudo, trouxe referências metodológicas para tornar o *Lugar* objeto de conhecimento. Não basta olhar para o lugar, é preciso ter questionamentos, levantar hipóteses e buscar respostas, é assim que se constrói o conhecimento.

A ressignificação do Lugar no currículo e na escola da Vila Tatu, iniciada com a experiência das Oficinas Pedagógicas, evidencia a importância do papel dos professores como sujeitos ativos e criativos, capazes de fazer uma releitura do currículo proposto e, principalmente, como construtores de conhecimento.

Dessa forma, a partir do desenvolvimento das Oficinas Pedagógicas foi possível perceber que, diferentemente do que os professores inicialmente revelaram durante as entrevistas, o *Lugar* tem sim o seu lugar no currículo proposto oficialmente pelas políticas públicas de educação. Mas, para identificá-lo não basta uma simples leitura, porque não é o currículo, muitas vezes, que explicita ou que informa o lugar do *Lugar*. É o contrário, é o olhar do professor para o *Lugar* que indica o seu lugar no currículo. A partir daí é a sua proposta pedagógica que indicará o lugar do *Lugar* nas aulas de Geografia e são encaminhamentos didáticos que contribuirão para que os alunos compreendam o seu *Lugar* na relação com o mundo globalizado.

É preciso superar as práticas de ensino centradas apenas na memorização de informações desconexas e que trabalham espaços fragmentados e descontextualizados da realidade vivida dos alunos. Essas práticas não criam condições para que os alunos estabeleçam relações entre o que estão estudando e a realidade em que vivem. Isso não significa que o lugar de vivência do aluno deva ser sempre o ponto de partida, mas, sim, a referência para as propostas didáticas de Geografia, ou seja, a realidade vivida pode ser contexto para as problematizações, bem como objeto de estudo na escola.

Se por um lado esta pesquisa revelou que as propostas de ensino de Geografia desenvolvidas nas escolas públicas do município de Cajati não consideram o lugar de vivência dos alunos como potente para tornar-se objeto de estudo, por outro, revelou também, por meio das Oficinas Pedagógicas, que a formação continuada pode contribuir decisivamente para os professores desenvolverem um *olhar de conteúdo* para o lugar. Assim, este trabalho

aponta para a importância da consolidação de um processo de formação continuada sistemático.

Para além da constatação de lacunas na questão educacional no Vale do Ribeira, busca-se com esta pesquisa fomentar a reflexão sobre práticas educativas que promovam o conhecimento do lugar de vivência do aluno, construam a noção de pertencimento e a consciência da cidadania dos sujeitos sociais presentes na sala de aula. Trata-se, portanto, de uma prática educativa que tenha como eixo condutor o desafio de lidar com a totalidade-mundo-lugar na sala de aula.

Além disso, espera-se também que esta pesquisa possa subsidiar a construção de referenciais que norteiem a implementação de um ensino que leve em conta as peculiaridades geográficas e socioculturais da região do Vale do Ribeira.

REFERÊNCIAS

AIGNER, C. H. DE O. Geografia e educação ambiental: construindo a cidadania a partir da valorização do lugar na escola municipal professor Larry José Ribeiro Alves. In: AIGNER, C; MOLL, J; REGO, N. (orgs). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto alegre: UFRGS, 2006.

AINSERBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. **Didáctica de las ciencias sociales II: Teorías con prácticas**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. **Lugar: Conceito Geográfico nos Currículos Pré-ativos- Relação entre saber acadêmico e saber escolar**. São Paulo. 2004. Tese (Doutorado na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica de nascimento: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALDEROQUI, Silvia. Enseñar a pensar la ciudad In: ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSKY, Pompei. **Ciudad y ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano**, Buenos Aires: Paidós, 2002.

ALMEIDA, Rosângela; PASSINI, Elza Y. A criança e as relações espaciais. In: _____. **O espaço geográfico: ensino e representação**. SP: Contexto, 2004.

Almeida, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 1991.

ANDRADE, Tânia et.ali. **Negros do Ribeira: reconhecimento étnico e conquista do território**. São Paulo: IITESP: Páginas & Letras – Editora Gráfica, 2000.

ANDRÉ, Yves. **Enseigner les représentations spatiales**. Paris: Anthropos, 1998.

_____. “Cartes mentales pour um territoire: à propos du Bassin de Genève”. In: **Mappemunde, Revue Trimestrielle Internationale de Caetographie**. Public Reclus, 1989 (1): 12-15

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAILLY, Antoine et ANDRÉ, Yves. “Pour une Geographiedes Representations”. In: **Representer L’Espace, L’ Imaginair espacial à l’école**. Paris: Antropos, 1989.

BAILLY, A. **Geographie régionale et representation**. Paris: Anthropos, 1995.

BACHELARD, G. (1957). **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BECKER, Howard. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia**. Dissertação de Mestrado, UNESP, Rio Claro, 2003.

BOURDIEU, Pierre (1995). *Razões práticas*. 8ª ed. São Paulo: Papirus; 2007.

BRAGA, Roberto. **Raízes da questão regional no Estado de São Paulo**: considerações sobre o Vale do Ribeira. *Geografia: Rio Claro*. AGETEO, vol. 24, n3, Dezembro, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ENSINO MÉDIO. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias** – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 2, 2006. 135p.

BUTTIMER, Anne. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.) **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982, p.165-193

CALLAI, Helena C. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et alli (org.). **Geografia em sala de aula**. Porto Alegre: AGB, 1999.

_____. **O lugar como possibilidade de construção de identidade e pertencimento**. Artigo apresentado no VIII Congresso Luso- Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004. <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em 06/09/2010.

_____. **Proposta Curricular de Geografia** – Santa Catarina, 1991.

_____. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: **Geografia em sala de aula: em sala de aula-práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. 247-Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21/05/2011.

_____. Estudar o lugar para entender o mundo. In: Castrogiovanni et all. **Ensino de Geografia- prática e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Ed. Medi, 2006.

_____. Projetos Interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Espaço- tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana**. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALCANTI, **Geografia, escolar e construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Geografia escolar e procedimento de ensino numa perspectiva socio-construtivista**. *Ciência Geográfica*, Bauru-SP, v. 2, n. 16, 2000.

_____. **A Geografia Escolar e a Cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Rev. Bras. Educ. Geog.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011. Disponível em: <www.revistaedugeo.com.br>. Acesso em: 03/04/2012

_____. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, A.M.M.; MACHADO, L.B.; MELO, M.M.O.; AGUIAR, M.C.C. (orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para inclusão social.** 1ª ed. Recife-PE: Edições Bagaço, 2006.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. CEDES.** v.25, nº.66. Campinas, May/Aug. 2005.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique:** du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage, 1985.

_____. **Sur l'analyse didactique:** deux etudes sur les notions de contrat et de situation, Aix. Marseille, IREM n.º 14, 1988.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens: a Geografia.** São Paulo: Contexto, 2010.

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Aprendizagem escolar y construcción del conocimiento.** Barcelona: Paidós Ibéria, 1991.

_____, MARTIN, Elena. La evolución de la preñdizaje em el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. El Constructivismo em el Aula. Barcelona, Biblioteca de Aula, n. 2, p. 163-183. [s/dl.

_____ et al. **Los contenidos em la reforma: enseñanza y aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes.** Madrid: Santillana, 1992.

CORGOSINHO, Rosana Rios. **O lugar no mundo contemporâneo.** 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia no Instituto de Geociências). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

DARDEL. Eric. **L' homme et la terre – nature de la réalité géographique:** Editions du CTHS: Paris, 1990.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana. **O mito moderno da natureza intocada.** São Paulo: Hicitec, NUPAUB/USP, 2000.

ENTRKIN, J. Nicholas. **O Humanismo Contemporâneo em Geografia.** Boletim Geografia Teorética, Rio Claro, v. 10, n. 19 p 5-30, 1980.

EYLES, J. (1989). The Geography of everyday life. In: Derek Gregory and Rex Walford (eds.) **Horizons in Human Geography**. Houndmills, Macmillan Education, p. 102-117.

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

FRANÇA, Adelmo Magalhães. **Vale do Ribeira (SP):** proposições econômicas, sociais, políticas e ambientais para o crescimento e desenvolvimento sustentável dos municípios da região administrativa de Registro. Mestrado em Economia Política, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FIORENTINI, D. [et al] Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

GALVÃO, Wilson & KOZEL, Salette. **Representações e ensino de Geografia:** contribuições teórico-metodológicas. *Ateliê Geográfico Goiânia-GO* v. 2, n. 5 dez/2008 p.33-48.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro, Record, 2002.

GUREVICH, Raquel & ZELMANOVICH, Perla. Geografía: Análisis de una propuesta didáctica sobre la contaminación del Riachuelo. In: AINSERBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. **Didáctica de las ciencias sociales II:** Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós, 2005.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Zeni, CORRÊA, Roberto Lobato. **Manifestação da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1999.

HOLZER, Werther. A Geografia Humanista Anglo-Saxônica: De suas origens aos anos 90. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v.55, n.1/4, p.109-139, jan./dez. 1993.

_____. **O lugar na Geografia Humanística**. *Revista Território*. Rio de Janeiro, Ano IV, no 7, p.67-78, jul./dez.1999.

_____. **A Geografia Humanística: sua trajetória de 1950 a 1990**. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação de Mestrado. Departamento de pós-graduação em Geografia da UFRJ.

_____. A Geografia Humanística: uma revisão. In: **Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, UERJ/NEPEC, n. 3, p. 8-19, 1996.

_____. Paisagem, imaginário, identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: ROSENDAHL, Zenny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999, p. 149-168.

_____. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. *Revista Território. Cidade*, v. 2, n. 3, p. 77-85, jul/dez. 1997.

HOLZER, Werther; HOLZER, Selma. **Cartografia para crianças: qual é o seu lugar?** In: SEEMANN, J. (org): **A aventura Cartográfica: Perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana.** Fortaleza – CE, Expressão Gráfica, 2006. p. 201-217

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL-ISA. **Diagnóstico Socioambiental do Vale do Ribeira: Documento Síntese.**São Paulo: Instituto Socioambiental, 1998.

KATUTA, Angela Massumi. A linguagem cartográfica no ensino fundamental e médio. In: Pontuschka, Nídia Nacib. **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOZEL, Salete. Mapas mentais, uma forma de linguagem: Perspectivas metodológicas. In: **Da percepção e cognição à representação.** São Paulo. Terceira Margem, 2007. p.114-138.

_____. Resignificando as representações do espaço: as linguagens do cotidiano. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina.** 20 a 26 de março de 2005, Universidade de São Paulo.

_____. As Representações no geográfico. In: **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea.** Curitiba, Ed. UFPR, 2002.

_____. **Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba a Capital ecológica.** Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 2001.

KOZEL, S. e Nogueira, A. R.B. A Geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. In: **Revista do Departamento de Geografia/FFLCH/USP.** São Paulo: Humanitas,(13)239-257. 1999.

KOZEL, S; FILIZOLA, R. **Memórias da Terra - O espaço vivido.** São Paulo: FTD, 1996.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade de ensino e o desafio na formação de professores em serviço. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** nº 165. Brasília, maio/ago. 1989, v.70, p. 189-207.

KRONE, R. **Informações ethnográficas do Valle do Ribeira do Iguape.** Exploração do rio Ribeira de Iguape. Comissão Geographica e Geologica do Estado de São Paulo, São Paulo, Edição Typ. Brazil de Rothschild & Co, 1914.

KRUG, E. **O Ribeira de Iguape.** São Paulo, Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo, 1908.

KRUG, E. A Ribeira de Iguape. **Boletim de Agricultura.** São Paulo, nº. 39, 1939. p. 536-596.

KULAIF, Yara. A indústria de fertilizantes fosfatados no Brasil: perfil empresarial e distribuição regional. **Série Estudos e Documentos.** Rio de Janeiro, nº. 43, 1999.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos.In: **Seleção de textos.** nº 11 - Teoria e Método. São Paulo: AGB, 1995.

LIMA, Angélica Macedo Lozano, KOZEL, Saete. Lugar e mapa mental: uma análise possível. **Geografia**. v. 18, n. 1, jan./jun. 2009 – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>>. Acesso em: 04/03/2011

LERNER, Délia. O ensino e a aprendizagem escolar argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, Jose A. **Piaget e Vygotsky novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

LYNCH, K. **A Imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1950.

MARTINS, José de Souza. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MELLO, J. B. F. 1990. Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. **R. Bras. Geog.** n. 52 (4): 91-115.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, Regina Batista. Mapa mental: recurso didático para estudar o lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Mapa mental - recurso didático no ensino de geografia no 1º grau**. 1994. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas- Universidade de São Paulo, 2004.

PEREIRA GARRIDO, M. (org.) **La espessura del lugar**: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Chile, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

PEREIRA, Júlio E. D. Formação de professores – pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

PIMENTA, S.G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). **Alternativas ao ensino de didática**. Campinas, Papirus, 1997.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental)

PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do indizível ao dizível. In: VON-SIMON M. (org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, Editora de Revistas dos tribunais, 1998.

QUEIROZ, Renato S. **Os caipiras negros do Vale do Ribeira: um estudo de Antropologia Econômica**. 1983. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

RESENDE, Márcia M. Spyer. O saber do aluno e ensino de Geografia. In: VESENTINI, José Willian. **Geografia e ensino: Textos críticos**. Campinas, Papyrus, 1989.

RELPH, Edward C. **As bases fenomenológicas da Geografia**. Geografia. v.4, n.7, 1-25, abril, 1979.

_____. **Place on placelessness**. London: Pion, 1976.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo Razão e Emoção** São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo. Hucitec, 1997.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3º ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

_____. **A natureza do espaço – espaço e tempo: razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. O retorno do território. In: SANTOS, Milton, SOUZA, Maria Adélia A. de, SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I**. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno do Aluno. Ciências Humanas e suas tecnologias: Geografia**. São Paulo: SEE, 2010

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias - Ensino Fundamental e Ensino Médio**. São Paulo, SEE, 2010.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno do Professor. Ciências Humanas e suas tecnologias: Geografia**. São Paulo: SEE, 2009.

SECRETARIA DO ESTADO DO MEIO AMBIENTE. **Programa de Educação Ambiental do Vale do Ribeira..** São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, 1992.

SEEMANN, J. **Mapas e percepção ambiental: do mental ao material e vice-versa**. OLAM – Ciência & Tecnologia. Rio Claro: v. 3 n.1 p. 200-223, setembro 2003.

SERULNICOFF, Adriana. **Aportes para el debate curricular: trayecto de formación centrado em la Enseñanza em el Nivel Inicial**. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, 2001.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOLÉ, Isabel & COLL, César. Los profesores y la concepción constructivista. El Constructivismo en el aula. Barcelona, Biblioteca de Aula, n. 2, p. 7-23, 1987.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade-mundo**. Campinas, 2008.

_____. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental. In: **Terra Livre**. São Paulo, Ano 18, v. I, n. 18 p. 95 - 114 Jan-Jun/ 2002.

_____. **O desafio da totalidade mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Pesquisa e Educação de professores**. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em Perspectiva**, São Paulo: Contexto, 2009.

Tuan, Yi- Fu. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.) **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982, p.143-163

_____. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Topofilia: um estudo da percepção atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo, Difel, 1980.

_____. Place: an experiential perspective. **The Geographical Review**, New York, v. 6, n. 2, p.151-165, abr. 1975.

_____. O Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S. OLSSON, G. (orgs.). **Philosophy in Geography**. Dordrecht: Reidel, 1979, pp. 387-427. (Publicado originalmente em: *Progress in Geography*, (6), pp. 211-252, 1974).

VIDAL DE LA BLACHE, Paul.1913. Les caracteres distinctifs de la géographie. **Annales de Géographie**. XXII année, no 112. (versão em português: As características próprias da geografia. In :Christofoletti, A. (org.) **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982)

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

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXO A:

Projeto Piloto – A escola da Vila Tatu e o seu entorno: o lugar como objeto de conhecimento (Projeto Original)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS/ Dpto DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
E
MOSAICO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO DO JACUPIRANGA
PARQUE ESTADUAL DO RIO TURVO
NÚCLEO CAPELINHA E CEDRO
E
ESCOLA ESTADUAL VEREADOR JOSÉ RODRIGUES DE FREITAS
MUNICÍPIO DE CAJATI- SP

Projeto Piloto - A Escola da Vila Tatu e o seu entorno: o lugar como objeto de conhecimento

Lisângela Kati do Nascimento

Apresentação do projeto piloto:

A ideia inicial do projeto “A Escola e o seu entorno: o lugar como objeto de conhecimento” nasceu a partir do levantamento de dados e informações coletados com entrevistas e atividades realizadas com alunos de diferentes séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio³¹ acerca de seus conhecimentos sobre o bairro e a cidade em que vivem e também a partir das entrevistas com professores de Geografia e História sobre os obstáculos e dificuldades para se trabalhar conteúdos relacionados à realidade vivida dos alunos. Os dados coletados estão sendo objeto de análise de minha pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo.

A consolidação da ideia ocorreu com o envolvimento dos representantes do Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga- Núcleo da Capelinha: João Antônio Moraes Neto, Ocimar Bim, Osni João Pereira, José Mário de Souza Fortes, que buscam estimular que as escolas do município de Cajati, bem como de outros municípios, façam estudos do meio, visitas e trabalhos de campo na referida Unidade de Conservação. A partir daí, passamos a construir coletivamente o presente projeto. Consideramos que o Parque Estadual do Rio Turvo potente para estudos porque pode possibilitar ao alunos:

- Conhecer e compreender os principais aspectos que caracterizam uma Unidade de Conservação de Proteção integral;
- Conhecer o sítio arqueológico da Capelinha;
- Compreender os principais aspectos que caracterizam o bioma mata atlântica: formação, ecossistemas associados, espécies da fauna e flora, estágios de sucessão etc;

Esse projeto busca, por meio de Oficinas Pedagógicas, instigar os professores das diferentes disciplinas na construção de propostas didáticas que considere o lugar de vivência dos alunos a fim

³¹ A pesquisa foi realizada nas escolas da Vila Tatu, Celso Antônio e Bico do Pato.

dedespertar o sentimento de valorização e pertencimento e, ao mesmo tempo, estimular que os alunos tornem-se mais críticos acerca de sua realidade, buscando lutar por direitos de cidadãos.

A proposta é o desenvolvimento de um projeto piloto envolvendo a Escola Estadual Vereador José Rodrigues de Freitas e, a partir da análise dos resultados obtidos, multiplicar a experiência para outras escolas do município de Cajati e também do Vale do Ribeira. A ideia do projeto foi muito bem aceita pela diretora Sônia, vice-diretora Arlete e coordenadora Rosângela Lino e, principalmente, pelo grupo de professores, condições essas fundamentais para viabilizar o desenvolvimento do trabalho.

Objetivos Gerais:

- auxiliar os professores na compreensão da importância da contextualização e da problematização dos assuntos estudados relacionando-os com a realidade vivida dos alunos na busca de aprendizagens significativas;
- estimular a construção de propostas disciplinares e interdisciplinares de ensino que tenham como foco de investigação e análise aspectos ambientais, físicos, geográficos, históricos, econômicos e sociais do Vale do Ribeira, contribuindo para que os alunos compreendam melhor o lugar em que vivem.

Objetivos específicos:

- construir um projeto piloto com os professores da Escola da Vila Tatu que tenha como objeto de investigação os aspectos físicos, ambientais, geográficos, históricos, econômicos e sociais do Parque Estadual do Rio Turvo- Núcleo Capelinha, localizado no município de Cajati;
- estimular os professores a desenvolver propostas de ensino que envolva a realização de trabalhos de campo, estudos do meio e/ou visitas monitoradas no Núcleo Capelinha;
- estimular a realização de trabalhos envolvendo e valorizando o conhecimento tradicional dos moradores mais antigos Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga, mais especificamente da Capelinha;
- realização de oficinas com professores da Escola da Vila Tatu, envolvendo um trabalho de campo na Capelinha;

Metodologia:

- Realização de cinco oficinas pedagógicas com os professores da Escola da Vila Tatu, conforme consta na programação, no horário de HTPC sobre temas específicos da realidade vivida dos alunos (a ser especificados abaixo);
- Realização de um trabalho de campo com os professores na Capelinha no mês de junho (dia e horário a serem definidos previamente com os professores e dirigentes da Escola da Vila Tatu);

- A partir da matriz curricular de cada disciplina e das situações de aprendizagens propostas no Cadernos, os professores construirão propostas didáticas disciplinares ou interdisciplinares envolvendo os temas abaixo e o desenvolvimento de trabalhos de campo no Núcleo da Capelinha.

Possibilidades de temas de estudo e investigação no Núcleo da Capelinha- Parque Estadual do Rio Turvo -Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga

1. Mata Atlântica

- Caracterização do bioma mata atlântica: formação, ecossistemas associados, espécies da fauna e flora, estágios de sucessão etc;
- Caracterização da Mata Atlântica no Brasil, no Vale do Ribeira e em Cajati;
- Importância da preservação da Mata Atlântica: proteção de encostas, proteção dos rios etc;
- Valorização do bioma quanto ao uso sustentável: turismo, aproveitamento de espécies com potencial de consumo e comercialização etc.

2. Contexto do Patrimônio Histórico, Cultural e Arqueológico

- Apresentação do sambaqui fluvial do Núcleo da Capelinha: povos que formaram e usaram o sambaqui;
- Caracterização e importância do achado do Homem da Capelinha no contexto regional;
- Aspectos relevantes do sítio arqueológico;
- Contextualizar o uso da gruta da Capelinha e de toda a região pelo capitão Carlos Lamarca.

3. Unidades de Conservação no Vale do Ribeira

- Contexto histórico do antigo Parque do Jacupiranga: ocupação, criação e conflitos sociais;
- Caracterização do Mosaico de Unidades de Conservação: Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável.

Programação das oficinas e do trabalho de campo na Capelinha:

27 de abril	<p>1ª Oficina Pedagógica: Onde estamos? O caracteriza o entorno da escola?</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilizar professores para a importância de se propor estudos que tenham como foco de investigação aspectos do lugar de vivência do aluno; ▪ Localizar geograficamente a escola da Vila Tatu e as Unidades de Conservação do entorno; ▪ Diferenciar os tipos de Unidades de Conservação: as de Uso Sustentável e as de Proteção Integral; ▪ Compreender o contexto de surgimento do Parque Estadual de Jacupiranga; ▪ Compreender os principais motivos da transformação do Parque Estadual de Jacupiranga no Mosaico;
18 de maio	<p>2ª Oficina Pedagógica: Preservação da mata atlântica e o manejo sustentável dos recursos naturais no Vale do Ribeira: análise de uma estudo interdisciplinar sobre a produção de ostras de Cananéia realizado na 9º ano da Escola da Vila - SP</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar o bioma Mata Atlântica no Brasil, no Vale do Ribeira e em Cajati; ▪ Compreender a importância da preservação da Mata Atlântica: proteção de encostas, proteção dos rios etc; ▪ Valorização do bioma quanto ao uso sustentável: turismo, aproveitamento de espécies com potencial de consumo e comercialização etc ▪ Compreender os princípios do desenvolvimento sustentável ▪ Analisar um estudo interdisciplinar sobre o manejo sustentável dos recursos naturais: o caso da produção de ostras em Cananéia.
25 de maio	<p>3ª Oficina Pedagógica: Patrimônio Histórico, Cultural e Arqueológico da Capelinha</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a importância do achado do Homem da Capelinha no contexto regional; ▪ Compreender aspectos relevantes do sítio arqueológico da Capelinha; ▪ Compreender a importância do trabalho do arqueólogo.

08 de junho	4ª Oficina Pedagógica: O conhecimento acadêmico e o conhecimento tradicional: compreendendo a guerrilha do Capitão Lamarca em Cajati
	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender os principais aspectos relacionados à Guerrilha do Capitão Lamarca pelo Vale do Ribeira; ▪ Compreender o papel geográfico estratégico de Cajati para guerrilha; ▪ Sensibilizar os professores para a possibilidades de propostas de trabalho com alunos que tenham o diálogo entre o conhecimento tradicional e o conhecimento acadêmico; ▪ Sensibilizar os professores para a importância de reconhecer e valorizar o conhecimento dos pais e avós nas propostas de ensino com o objetivo de valorizar o conhecimento tradicional e contribuir para o fortalecimento da identidade cultural das crianças. ▪
15 de junho	5ª Oficina Pedagógica: Resignificando o lugar no currículo escolar: elaboração de propostas didáticas para o 3º bimestre
	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Socializar a experiência das oficinas pedagógicas; ▪ Elaborar propostas didáticas disciplinares ou interdisciplinares para serem desenvolvidas com os alunos acerca dos temas trabalhados nas oficinas com vista a realização de um trabalho de campo na Capelinha.
05 de julho	6ª Oficina Pedagógica: Trabalho de campo na Capelinha
	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e compreender os principais aspectos que caracterizam uma Unidade de Conservação de Proteção integral; ▪ Conhecer o sítio arqueológico da Capelinha; ▪ Compreender os principais aspectos que caracterizam o bioma mata atlântica: formação, ecossistemas associados, espécies da fauna e flora, estágios de sucessão etc;

ANEXO B:
Caderno de Trabalho de campo- Professores

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS/ Dpto DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
E
MOSAICO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO DO JACUPIRANGA
PARQUE ESTADUAL DO RIO TURVO
NÚCLEO CAPELINHA E CEDRO
E
ESCOLA ESTADUAL VEREADOR JOSÉ RODRIGUES DE FREITAS
MUNICÍPIO DE CAJATI- SP

TRABALHO DE CAMPO
PARQUE ESTADUAL DO RIO TURVO/ SP



NÚCLEO CAPELINHA – MUNICÍPIO DE CAJATI

Professor: _____
Disciplina: _____
Data: _____

6ª Oficina Pedagógica: TRABALHO DE CAMPO NO PARQUE ESTADUAL DO RIO TURVO – NÚCLEO CAPELINHA- CAJATI

Prezados (as) professores(as):

Hoje faremos o nosso trabalho de campo no Parque Estadual do Rio Turvo - Núcleo da Capelinha- município de Cajati. Os objetivos desse trabalho são:

- Conhecer e compreender os principais aspectos que caracterizam uma Unidade de Conservação de Proteção integral;
- Conhecer o sítio arqueológico da Capelinha;
- Compreender os principais aspectos que caracterizam o bioma mata atlântica: formação, ecossistemas associados, espécies da fauna e flora, estágios de sucessão etc;
- Identificar possibilidades de realização de um trabalho de campo no Parque com os alunos da Escola da Vila Tatu.

Os locais escolhidos para serem visitados são referências importantes nessa Unidade de Conservação e, nesse sentido, podem ser potentes para os estudos do meio, trabalho de campo ou visitas a serem realizados com os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As atividades que realizaremos no Parque foram organizadas seguindo uma estrutura que consideramos adequada para um trabalho de campo, incluindo a definição do roteiro de acordo com os objetivos pré-estabelecidos para o trabalho, o agendamento prévio com a administração do Parque e elaboração de um “caderno de campo” que contém o roteiro pré-definido, espaços para registros escritos referentes às palestras, entrevistas e/ou observações e espaços para desenhos e anotações livres. Vale ressaltar que, nesse tipo de atividade, os registros escritos constituem importantes fontes de informações para a continuidade do trabalho em sala de aula, por isso, consideramos fundamental incentivar e cobrar que os alunos façam registros nos diferentes momentos de um trabalho de campo.

Bom trabalho!

Lisângela Kati do Nascimento

Locais de visitação

Cachoeira:

Centro de apoio ao visitante:

Área de Lazer:

Plantio da Reserva da Biosfera:

Casa 2 do futuro Museu:

Sambaqui:

Figueira:

Plantio compensatório:

Entrada da caverna:

Retorno da caverna pela trilha:

ANEXO C

Ficha para a elaboração de propostas de trabalho pelos professores

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
E
ESCOLA ESTADUAL VEREADOR JOSÉ RODRIGUES DE FREITAS
MUNICÍPIO DE CAJATI- SP

PLANEJAMENTO DO 3º BIMESTRE

Prezados(as) professores(as):

Na 7ª Oficina Pedagógica, realizada no dia 16 de junho de 2011, vocês – por área - analisaram o “Caderno: Currículo do Estado de São Paulo” de suas disciplinas com o objetivo de identificar possibilidades de desenvolver sequências didáticas ou projetos de estudo no 3º bimestre (em alguns casos no 4º bimestre) em que o *lugar de vivência* do aluno seja foco de investigações ou possibilidades de problematizações e/ou contextualizações.

A socialização, ao final da oficina, das análises das temáticas e habilidades descritas no currículo oficial do Estado de São Paulo (“Caderno: Currículo do Estado de São Paulo”) nos mostrou diversas possibilidades de contemplar aspectos variados da realidade vivida dos alunos nas propostas didáticas a serem desenvolvidas nos próximos bimestres.

Conforme combinamos, o htpc de hoje seria dedicado ao início do planejamento do trabalho a ser desenvolvido no 3º bimestre ou também no 4º bimestre. Possivelmente muitas dúvidas e dificuldades surgiram nesse processo, por isso, o planejamento antecipado das atividades a serem desenvolvidas é importante para que possamos conseguir ajudá-los na superação dos obstáculos que surgirão.

Abaixo segue uma sugestão para o encaminhamento do planejamento que poderá ajudá-los nessa etapa inicial.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
E
ESCOLA ESTADUAL VEREADOR JOSÉ RODRIGUES DE FREITAS
MUNICÍPIO DE CAJATI- SP

Nome do Professor: _____

Disciplina: _____

Série(s) que leciona: _____

1. Em qual série desenvolverá o projeto? _____

2. Em qual bimestre? _____

3. De acordo com o “Caderno: Currículo do Estado de São Paulo”, quais são os temas de trabalho do bimestre escolhido para o desenvolvimento do projeto?

4. Por que você considera esses temas potentes para desenvolver o projeto?

5. Quais aspectos da realidade vivida dos seus alunos o projeto que desenvolverá na sua disciplina pretende contemplar?

ANEXO D
Plano de Estudos

Plano de Estudos

Nesse bimestre, um dos nossos temas de estudo é “**O patrimônio ambiental e sua conservação no Brasil**”. Esse é um assunto muito importante na atualidade. Você sabe por quê? Explique.

O Brasil é considerado o país com maior **biodiversidade** no planeta, pois aproximadamente 15% das espécies conhecidas no mundo estão em nosso território. Além disso, é aqui que se localiza a maior **floresta tropical** do mundo – a floresta amazônica. Assim, ao longo do bimestre, você terá a oportunidade de conhecer os diferentes **biomas** existentes no Brasil e compreender a sua importância para a formação da nossa rica **biodiversidade**.

Atualmente, um dos biomas mais ameaçados no planeta é a **Mata Atlântica** e você sabe onde está localizada a sua maior concentração ainda preservada? Essa é uma das questões que você investigará durante o 3º bimestre e não tenho dúvida que se surpreenderá com a resposta.

Mas será que o Brasil está conseguindo preservar toda a sua riqueza natural? O que o governo brasileiro está fazendo para cuidar do nosso **patrimônio ambiental**? E nós – cidadãos – o que podemos fazer para ajudar a preservar o meio ambiente?

Uma das formas para se preservar essas áreas é transformá-las em **Unidades de Conservação**, por exemplo, os parques e as reservas ambientais. Como veremos ao longo do bimestre, existem vários tipos de Unidades de Conservação espalhadas pelo território brasileiro com metas e propósitos diferenciados, mas todas elas com um objetivo comum: contribuir para a preservação do meio ambiente. Assim, convido vocês para discutir a importância dessas áreas de preservação, conhecer os problemas que elas enfrentam e também analisar as consequências decorrentes de sua implantação. Para isso, vocês desenvolverão pesquisas, incluindo leitura de textos, entrevistas com os seus parentes e vizinhos e um

importante trabalho de campo no Parque Estadual do Rio Turvo – Núcleo Capelinha. Estão preparados? Então vamos lá porque temos muito trabalho pela frente!

Abaixo segue uma tabela com os objetivos que você deve alcançar ao longo do bimestre. Ela será um importante instrumento para você gerenciar a sua aprendizagem durante os seus estudos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	Data	Instrumento de Avaliação	Nota
1. Organizar-se quanto o cumprimento das tarefas escolares, fazendo as lições de casa e entregando os trabalhos nos prazos combinados.			
2. Organizar-se quanto ao próprio material de estudos, registrando adequadamente as aulas e atividades realizadas em classe ou em casa, mantendo os cadernos completos.			
3. Localizar geograficamente os diferentes biomas brasileiros.			
4. Saber diferenciar os biomas brasileiros, reconhecendo suas principais características.			
5. Identificar e caracterizar a diversidade morfoclimática do território brasileiro, compreendendo a sua importância para a distribuição dos recursos naturais.			
6. Identificar alguns dos principais problemas ambientais do Brasil e do mundo, assim como algumas possíveis soluções.			
7. Explicar os principais aspectos relacionados à devastação da mata atlântica no Brasil.			
8. Explicar a situação atual da Mata Atlântica, reconhecendo suas características, seus problemas e valorizando os projetos de conservação para a região do Vale do Ribeira.			
9. Reconhecer a existência de diferentes unidades de conservação ambiental no Brasil, como os parques e reservas e comparar os seus objetivos.			
10. Identificar os principais problemas dos parques e reservas nacionais e a maneira como têm sido tratados.			
11. Identificar e localizar geograficamente as principais unidades de conservação existentes no Vale do Ribeira.			
12. Compreender os principais aspectos relacionados ao Parque Estadual do Rio Turvo – Núcleo Capelinha			
13. Reconhecer o papel do Estado e participação da comunidade na conservação ambiental			
14. Ler e interpretar diferentes tipos de mapas geográficos			
15. Elaborar roteiro de entrevista adequado aos objetivos do trabalho			
16. Participar de forma adequada do trabalho de campo e registrar adequadamente suas observações e as informações recebidas no caderno de campo			
NOTA FINAL			

Bom trabalho!

ANEXO E:
Caderno de Trabalho de Campo- Alunos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS/ Dpto DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
E
MOSAICO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO DO JACUPIRANGA
PARQUE ESTADUAL DO RIO TURVO
NÚCLEO CAPELINHA E CEDRO
E
ESCOLA ESTADUAL VEREADOR JOSÉ RODRIGUES DE FREITAS
MUNICÍPIO DE CAJATI- SP

TRABALHO DE CAMPO
PARQUE ESTADUAL DO RIO TURVO/ SP



NÚCLEO CAPELINHA – MUNICÍPIO DE CAJATI

Nome: _____

Data: _____ 7º: _____

TRABALHO DE CAMPO NO PARQUE ESTADUAL DO RIO TURVO – NÚCLEO CAPELINHA- CAJATI

Queridos alunos e queridas alunas:

Hoje faremos o nosso 1º trabalho de campo no Parque Estadual do Rio Turvo - Núcleo da Capelinha. Muitos de vocês já conhecem esse lugar, no entanto, ainda não tiveram a oportunidade de estudá-lo e compreender a sua importância não só para o município de Cajati, mas para o Brasil.

Os objetivos desse trabalho são:

- Fazer um mapeamento das características da mata atlântica existente na área do Parque, identificando as principais espécies da flora e da fauna local.
- Conhecer o sítio arqueológico da Capelinha;
- Compreender os motivos que transformaram a área da Capelinha em Unidade de Conservação;
- Conhecer os principais aspectos que caracterizam essa Unidade de Conservação de Proteção integral;

Lá no Parque conversaremos e entrevistaremos diferentes pessoas, incluindo o gestor da Unidade de Conservação, monitores e moradores. Todas essas pessoas nos darão várias informações importantes para atingir os objetivos do nosso trabalho acima descritos. Para isso, é fundamental que vocês registrem nesse caderno de campo todas essas informações para que possamos usá-las em aula. Além disso, é muito importante que vocês façam registros livres de observações das paisagens, conforme as orientações da professora Kátia (arte).

Bom trabalho!

Lisângela Kati do Nascimento– doutoranda

Antônio Marcos– professor de Geografia

Márcia Salles- professora de Ciências Naturais

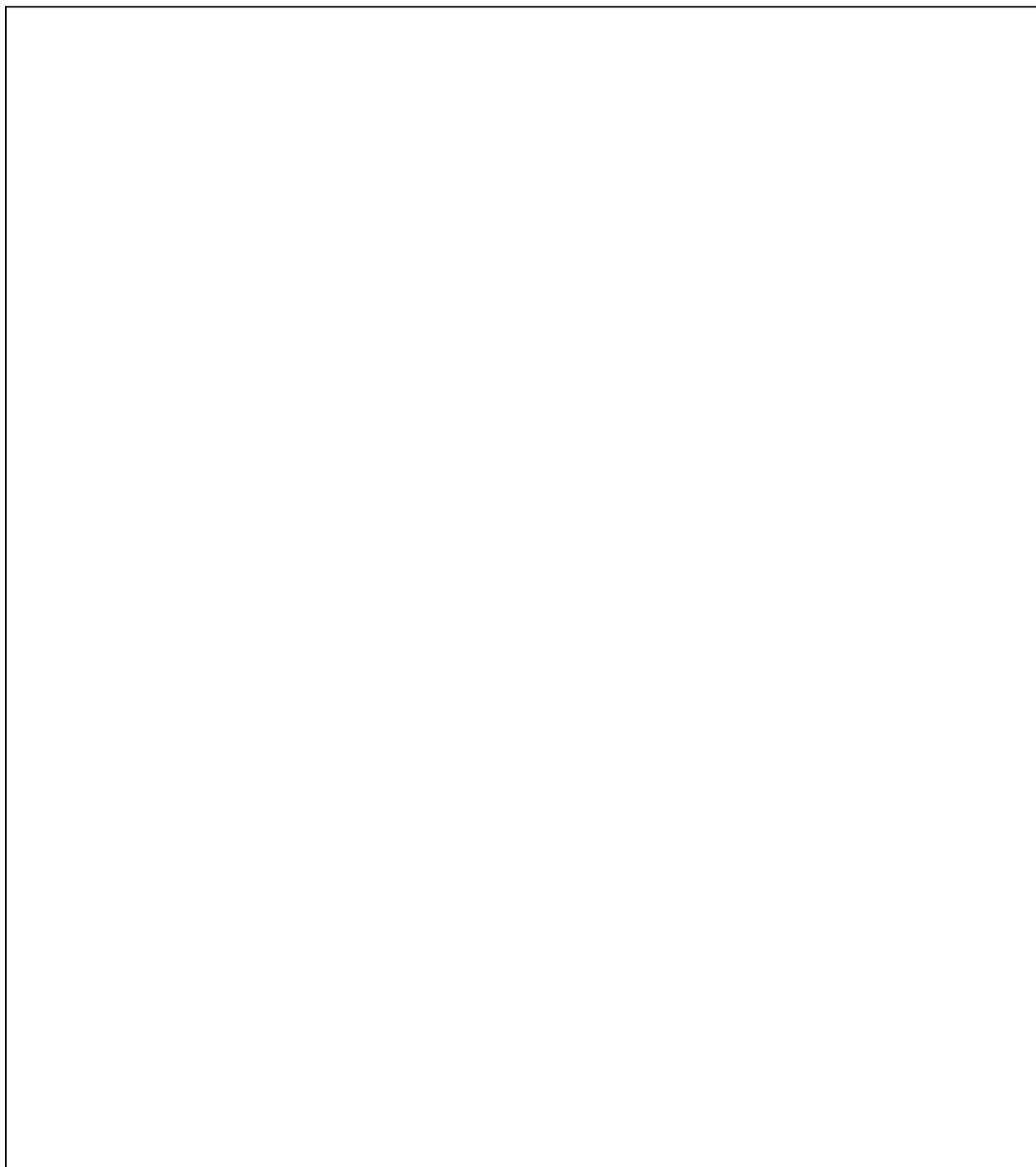
Márcia Barbosa- professora de Língua Portuguesa

Kátia dos Santos- professora de Arte

- Abaixo segue os locais que iremos visitar durante o nosso trabalho de campo. Enumere cada local de acordo com a ordem da visita.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Portal | <input type="checkbox"/> Plantio da Reserva da Biosfera |
| <input type="checkbox"/> Cachoeira | <input type="checkbox"/> Casa 2 - futuro Museu |
| <input type="checkbox"/> Centro de apoio ao visitante | <input type="checkbox"/> Sambaqui |
| <input type="checkbox"/> Área de Lazer | <input type="checkbox"/> Entrada da caverna |

Espaço para desenhos de observação:



Algumas questões importantes de investigação:

Nome do Entrevistado: _____

1. Quais são as espécies de animais que vivem no Parque?

2. Tem alguma espécie de animal que vive aqui e está ameaçada de extinção?

3. Quais são as plantas e árvores nativas da mata atlântica existentes no Parque?

4. Tem vestígios da ação antrópica (ação do homem) no Parque? Quais?

Espaço para desenhos de observação:

5. Por que essa área virou uma Unidade de Conservação?

6. Tem moradores no Parque?

7. Se não, por quê?

Espaço para desenhos de observação:



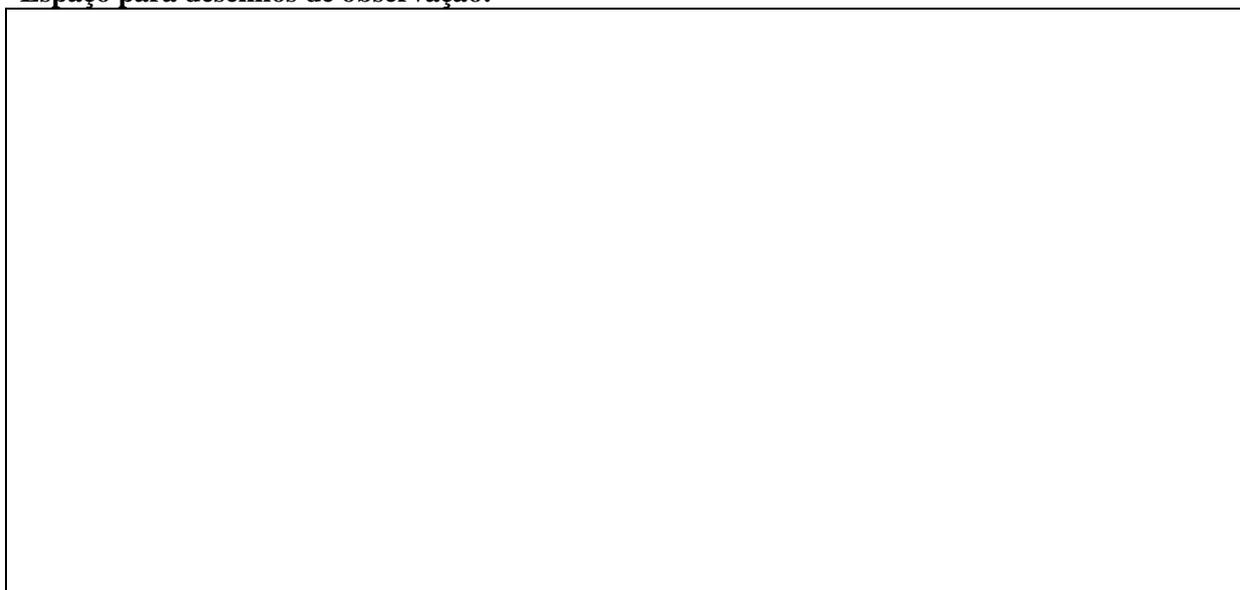
8. O que é permitido fazer em um Parque?

9. Quais são as principais mudanças observadas na área depois que se transformou em uma Unidade de Conservação?

10. Quem é o proprietário do Parque?

11. Você gosta de trabalhar aqui? Por quê?

Espaço para desenhos de observação:



12. O que é um sítio arqueológico?

13. Por que é importante conservar um sítio arqueológico?

Espaço para outras perguntas:

14. _____?

15. _____?

Espaço para anotações livre e desenhos de observação:

ANEXO F
Atividade de localização do Vale do Ribeira

Atividade (1) de Geografia

1. Observe atentamente o mapa abaixo:



2. Agora, localize no mapa:

- a) o estado de São Paulo;
- b) o estado do Paraná;
- c) a região do Vale do Ribeira;
- d) o município de Cajati

3. Elabore uma legenda com as informações identificadas acima

Atividade (1) de Geografia

1. Observe atentamente o mapa abaixo:



2. Agora, localize no mapa:

- a) o estado de São Paulo;
- b) o estado do Paraná;
- c) a região do Vale do Ribeira;
- d) o município de Cajati

3. Elabore uma legenda com as informações identificadas acima

Atividade (1) de Geografia

1. Observe atentamente o mapa abaixo:



2. Agora, localize no mapa:

- a) o estado de São Paulo;
- b) o estado do Paraná;
- c) a região do Vale do Ribeira;
- d) o município de Cajati

3. Elabore uma legenda com as informações identificadas acima

Atividade (1) de Geografia

1. Observe atentamente o mapa abaixo:



2. Agora, localize no mapa:

- a) o estado de São Paulo;
- b) o estado do Paraná;
- c) a região do Vale do Ribeira;
- d) o município de Cajati

3. Elabore uma legenda com as informações identificadas acima

Atividade (1) de Geografia

1. Observe atentamente o mapa abaixo:



2. Agora, localize no mapa:

- o estado de São Paulo;
- o estado do Paraná;
- a região do Vale do Ribeira;
- o município de Cajati

3. Elabore uma legenda com as informações identificadas acima

- = Vale do Ribeira
 • = Cajati
 □ = São Paulo
 ● = Paraná
-

Atividade (1) de Geografia

1. Observe atentamente o mapa abaixo:



2. Agora, localize no mapa:

- a) o estado de São Paulo;
- b) o estado do Paraná;
- c) a região do Vale do Ribeira;
- d) o município de Cajati

3. Elabore uma legenda com as informações identificadas acima