



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

MAÍRA FREITAS DE ARAÚJO RODRIGUES

**GEOGRAFIA-MONSTRO: UM CURRÍCULO ASSOMBROSO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BELO HORIZONTE

2017

Maíra Freitas de Araújo Rodrigues

**GEOGRAFIA-MONSTRO: UM CURRÍCULO ASSOMBROSO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de Pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, sob a orientação da Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Belo Horizonte

2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso
Orientadora

Profa. Dra. Maria Carolina Silva Caldeira
Co-Orientadora

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini
Examinadora Externa

Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira
Examinadora Interna

Profa. Dra. Daniela Amaral Silva Freitas
Suplente Externa

Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho
Suplente Interno

Dedico esta dissertação a todas as mulheres da minha família que, cada uma a sua maneira, me inspiram, me fortalecem e, mesmo sem saber, me dão coragem para resistir.

AGRADECIMENTOS

Já começo este texto com um nó na garganta e erodindo a pele do rosto com a ação da água salgada. Como fiz em quase todos os momentos desta dissertação, estou buscando lá na minha infância os meus primeiros motivos para agradecer. E eles têm nome e um cheiro de saudade. À minha avó-mãe, Efigênia Olívia, mulher batalhadora, religiosa, analfabeta, que me ensinou a ler o mundo e as pessoas com os olhos do amor e da caridade, do respeito e da igualdade, eu agradeço por ser a responsável pela maioria das qualidades que as pessoas conseguem ver em mim. A senhora foi minha primeira e melhor professora. À minha tia-avó, Maria Olívia, o colo durante as férias, agradeço por ter me ensinado a tecer... Sem a senhora, esta dissertação não seria possível. À minha avó Felicidade, por ter me ensinado, apenas por ser quem ela era, a ver beleza e alegria naquilo que à primeira vista parecia ruim. Aos meus avôs, Pedro e Emiliano, com quem aprendi o gosto pelos jornais, pelas notícias, por querer compreender o mundo onde vivemos, os grandes responsáveis por meu amor pela geografia. A todos/as esses/as, *in memorian*, deixo aqui registrado meus sinceros agradecimentos e amor.

Por ter me permitido vir a este mundo, mesmo enfrentando um mundo de problemas, por sempre trabalhar e se preocupar em me dar o melhor, por me colocar para frente todas as vezes que eu pensei em desistir, por ser meu melhor exemplo de força, te agradeço, mãe. Também te agradeço por ter me dado a melhor irmã e o melhor irmão que eu poderia ter: Carol e Pedro. Obrigada por me darem "moral" para fazer esse mestrado. Vocês três são meu alicerce, sempre.

Ao pretinho, meu companheiro, meu amor, agradeço pela compreensão em dividir o tempo em que poderíamos estar juntos com o tempo que dediquei a este mestrado. Obrigada por acreditar em mim, por suportar minhas crises de choro, meus surtos nervosos. Obrigada pelos incentivos, pelos elogios e também pelos puxões de orelha. E, principalmente, obrigada por tanto amor que me faz sentir.

À minha família agradeço todo o incentivo. Sem o apoio de vocês todos - tias, tios, primos, primas, sogra, sogro (*in memorian*), vó Geni, cunhada e concunhado - essa caminhada teria sido muito mais pesada e mais difícil. Tenho certeza que são vocês quem sustentam a maior parte dos degraus da escada que subo um pouco a cada dia. E, falando em família, aproveito para agradecer às melhores amigas-irmãs e amigo-irmão que eu poderia ter: Poliana, Carço,

Carolzinha e Rodrigo. Obrigada por manterem o amor, que eu sinto daqui, mesmo eu tendo me afastado tanto em função deste mestrado. Também agradeço meu pai que, mesmo diante a tantas ausências, foi uma das primeiras pessoas a me apoiar quando escolhi ser professora.

Agradeço à minha orientadora Marlucy Paraíso, por tentar lapidar toda a minha confusão como pesquisadora. Sei que escapei muito, mas você é a causa da transformação dos meus devaneios em possíveis referências bibliográficas. Obrigada pela paciência com minhas rebeldias, pelas leituras carinhosas, e por tudo o que me ensinou e me ensina. Por você, guardo verdadeira admiração. E obrigada, também, por ter me permitido trabalhar com a melhor coorientadora! Carol, agradeço todas as horas dedicadas em meu auxílio, os momentos de desabafos mútuos sobre a vida e trocas de comentários imprescindíveis sobre a melhor literatura do mundo: a infanto-juvenil! Com você eu cresci muito.

À Universidade Federal de Minas Gerais e à todos/as os/as seus/suas trabalhadores/as, agradeço imensamente por terem me permitido trilhar essa trajetória acadêmica em construção. No entanto, agradeço ainda mais por terem possibilitado encontros com amigos/as tão queridos/as! Não me faltam motivos para agradecer:

À galera da geografia, em especial minhas queridas Jennifer e Lê, por me incentivarem tanto e por dividir tanta coisa que me ajuda a ter força para seguir. Ao grandioso Miguel, por sempre acreditar mais em mim do que eu mesma.

Ao grupo de orientação: Gabriela e seus pareceres minuciosos, Aline Nicolino e suas críticas sempre feitas com um sorriso, Maria Elena e sua perseverança calma, Gláucia com todo seu amor maternal por todo mundo, Erika com toda a tranquilidade transparecida mesmo em momentos de caos, Claudiane e seus incentivos para escrever mais páginas, João com sua alegria libertadora, Camila e todo o seu amor generoso, Suelen por tanta elegância ao ser sincera, Rhaissa com toda sua meiguice, Patrícia e sua dedicação às leituras. Não poderia deixar de dedicar um agradecimento especial àquela que é, para mim, um grande exemplo de inteligência, dedicação, maturidade, fé e abnegação amorosa: Tay, obrigada por ter se tornado tão essencial na minha vida e por entender todas as minhas ausências nos últimos meses deste mestrado.

Ao GECC, que me trouxe muita alegria e autoestima em formato de Aline, muitos devires Gabriel, muita dedicação transpirada em Jéssica, muito exemplo Gislene, muita garra Luíza, muita disciplina Rafaela e muito amor envolvido em todos os encontros, acadêmicos ou não.

Ao professor André Márcio Picanço Favacho por sempre ser apoio e um abraço amigo ao longo de todo o mestrado. Estendo, também, meus sinceros agradecimentos às professoras Ivaine Maria Tonini, Inês Assunção de Castro Teixeira e Daniela Amaral Silva Freitas por se demonstrarem tão prontamente interessadas em fazer parte da defesa desta dissertação.

Para além dos muros da Universidade, preciso registrar meus intensos agradecimentos a tantos/as que foram igualmente fundamentais para que essa dissertação se concretizasse:

Aos/às alunos/as e professoras da escola municipal onde realizei minhas observações de campo: muito obrigada pela acolhida carinhosa e por me ensinarem tanto!

Aos/às meus/minhas alunos/as desses vários anos de docência: vocês são minha alegria e minha certeza que a educação é o meu lugar. Sem a credibilidade e confiança que vocês têm em mim eu, sem dúvidas, teria estagnado. Deixo aqui registrado um abraço especial à minha aluna Ana Clara Silva Britto, responsável pela brilhante tirinha presente no capítulo quatro desta dissertação. Também agradeço aos/às meus/minhas colegas professores/as, os/as quais alguns/mas viraram amigos/as, por tantas palavras de incentivo. Às Irmãs Marcelinas que me apoiam e acreditam no meu trabalho como educadora, me incentivando constantemente com seus vários exemplos de entrega.

A Deus, que permitiu tudo isso.

RESUMO

A geografia se apresenta como disciplina obrigatória no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, evidencia muitas disputas para se fazer presente nessa etapa de escolarização, concorrendo com outros saberes que geralmente são preferidos a ela. Esta dissertação de mestrado investiga, com base na perspectiva pós-crítica, o currículo de geografia de três turmas dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Belo Horizonte. O objetivo é mostrar como se configura o currículo de geografia na escola, colocando foco nas relações de poder estabelecidas e nos discursos que são priorizados no ensino dessa disciplina nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Metodologicamente, foi realizada uma bricolagem entre elementos da etnografia e da análise do discurso de inspiração foucaultiana. O argumento aqui defendido é o de que o currículo de geografia das três turmas investigadas é um currículo monstruoso, porque, ao mesmo tempo em que provoca medos, incertezas, inseguranças, dificuldades quanto à sua demarcação, também provoca inquietações que possibilitam cruzamentos de fronteiras, descobertas, criações, alegrias, produções de saberes. Trata-se de um currículo que assombra, provocando terror e encantamento. Para desenvolvimento deste argumento, mostro, nesta dissertação, como esse currículo é híbrido, visto que é composto dos saberes da geografia escolar, dos saberes das crianças, das professoras e de outras disciplinas que, ora disputam espaço, ora se articulam para produzir o currículo de geografia das turmas investigadas. Além disso, se estabelecem, nesse currículo, relações de poder entre os saberes da geografia escolar e os saberes do discurso religioso. Essas relações nem sempre se configuram na forma de disputa, mas também constituem alianças entre saberes aparentemente imiscíveis. Esse currículo monstruoso, além disso, possibilita a justaposição de vários espaços, de modo que as crianças estão em sala de aula, mas se remetem a espaços outros. Dessa forma, há, no currículo investigado, heterotopias que configuram outros possíveis, outros assombros, outras geografias, que não só amedrontam, mas também criam e alegram.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Fundamental. Geografia Escolar. Geografia-Monstro. Saberes religiosos. Heterotopia.

ABSTRACT

Geography presents itself as a compulsory subject in the curriculum of the initial years of Elementary School. However, it evidences many disputes to be present in this stage of schooling, competing with other knowledges that are generally preferred to it. This dissertation investigates, based on the post-critical perspective, the geography curriculum of three classes of the initial three years of Elementary School, in a municipal school of Belo Horizonte. The objective is to show how the geography curriculum is configured in the school, placing a focus on established power relations and the discourses that are prioritized in the teaching of this discipline in the first three years of elementary school. Methodologically, a bricolage was performed between elements of ethnography and the analysis of Foucaultian-inspired discourse. The argument put forward here is that the geography curriculum of the three groups investigated is a monstrous curriculum because, at the same time as it provokes fears, uncertainties, insecurities, difficulties in its demarcation, it also causes uneasiness that allows border crossings, discoveries, creations, joys, productions of knowledge. It is a curriculum that haunts, provoking terror and enchantment. To develop this argument, I show in this dissertation how this curriculum is hybrid, since it is composed of the knowledge of the school geography, of the knowledge of the children, of the teachers and of other disciplines that now compete for space, sometimes articulate to produce the curriculum Geography of the groups investigated. Moreover, in this curriculum, power relations are established between the knowledge of school geography and the knowledge of religious discourse. These relationships do not always take the form of a dispute, but they also form alliances between apparently immiscible knowledges. This monstrous curriculum, in addition, allows the juxtaposition of several spaces, so that the children are in the classroom, but they refer to other spaces. Thus, there are heterotopias in the curriculum investigated that configure other possible, other astonishment, other geographies, which not only frighten but also create and rejoice.

SUMÁRIO

<u>ASSOMBROS INICIAIS</u>	<u>12</u>
<u>1 TECENDO A METODOLOGIA DA PESQUISA.....</u>	<u>19</u>
1.1 A ROCA E A URDIDEIRA: PREPARANDO OS FIOS PARA A TECITURA	22
1.1.1 MEADA DE FIOS DA ETNOGRAFIA	23
1.1.2 MEADA DE FIOS DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	26
1.2 MEADEIRA, PENTE E NAVETE: TECENDO A COLCHA EM MEIO AO CAMPO DA PESQUISA .	28
1.2.1 CAMPO DA PESQUISA	29
1.3 TECENDO UMA PESQUISA-COLCHA.....	32
<u>2 FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA</u>	<u>33</u>
2.1 CURRÍCULO DA GEOGRAFIA: UM DOS DISCURSOS ESCOLARES	34
2.2 CURRÍCULO EM MEIO A RELAÇÕES DE PODER-SABER.....	37
2.3 CURRÍCULO MONSTRUOSO	40
<u>3 A GEOGRAFIA-MONSTRO ENTRE MEDOS E DESEJOS.....</u>	<u>45</u>
3.1 O MONSTRO É VISTO: UM CORPO CONSTITUÍDO DE MATERIAIS ESCOLARES, ROTINAS, DISCIPLINAS E ROSTOS	48
3.2 POSSIBILIDADES MONSTRUOSAS	51
3.3 A VIDA DO MONSTRO.....	59
<u>4 QUANDO A GEOGRAFIA ENCONTRA COM A RELIGIÃO NO CURRÍCULO.....</u>	<u>61</u>
4.1 ABAIXO DE DEUS ESTÃO OS CRÉDULOS: A NATUREZA DA FÉ INCONTESTÁVEL.....	63
4.2 SALVAÇÃO DO PLANETA: SUJEITOS CUIDADORES DO MEIO AMBIENTE	73
4.3 AO SOM DE UM HINO DE LOUVOR, A GEOGRAFIA DANÇA	77

5 HETEROTOPIAS: O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PRODUZINDO ESPAÇOS OUTROS.....	78
5.1 A GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO MUNDO	82
5.2 OS POSSÍVEIS DE UM QUADRO BRANCO	89
5.3 TRAMAS HETEROTÓPICAS	94
6 ASSOMBROS DE UM ARREIMATE FROUXO.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
Apêndices	105

ASSOMBROS INICIAIS

"Não tenha medo, menina. Você vai encontrar um jeito certo, embora não exista o jeito certo. Mas você vai encontrar o seu jeito, e é ele que importa".

Caio Fernando Abreu

Assombrar. Inebriar de terror e admiração, causar um espanto maravilhado que consterna e encanta. Assim fazem os monstros. Por muito tempo, eles me iludiram, me fizeram crer que seu espaço era na ficção, na fábula, no sonho. Causavam-me todas essas sensações, mas em um mundo fantástico, como se na minha vida só existisse espaço para eles quando os imaginava. Mesmo na vida adulta. Ser adulta nunca tirou de mim a menina que fui na infância. Descobri-me sendo feita, no presente, de um pouco de tudo aquilo que fui no passado. Hoje sou mistura de coisas acumuladas para contar. E os monstros fazem parte da minha vida. Porém, me dei conta que o mundo deles é este, o mesmo que meu corpo ocupa.

Foi esse o meu primeiro assombro: os monstros estão aqui. Fui me dando conta disso aos poucos. Comecei a ver que eles eram criações humanas, eram corpos culturalmente construídos (COHEN, 2000). Corpo, aqui, não é entendido a partir de uma abordagem biologicista, mas sim por meio do princípio de que "os corpos não se conformam sempre aos contornos que lhes são dados" (LOURO, 2012, p. 13). Eles são construídos socialmente, existem em um tempo e um espaço, e sofrem os efeitos da "materialidade do poder" (FOUCAULT, 2015, p.235), de modo que as formas assumidas pelos corpos são efeitos de verdades divulgadas por discursos de uma época.

Os corpos monstruosos, como efeito da materialidade do poder, esboçam uma relação de resistência, assim como "o monstro que escapa do controle de Victor Frankenstein, o cientista que o criou e o rejeitou a ponto de jamais tê-lo nomeado, é dotado de uma imagem ficcional tão possante que chega a usurpar o

nome de seu criador" (ROQUE; TEIXEIRA, 2001, p. 14). Dessa forma, o nome *Frankenstein* revela a popular imagem da criatura monstruosa que, assim como a muitos, também assombrou minha infância e hoje me desperta curiosidade literária e filosófica. A menina que ainda se faz presente em minha vida me relembra, constantemente, os corpos monstruosos que me assombam. Ela me mostra que, desde a infância, essas criaturas são efeitos dos meus medos e/ou dos meus desejos nascidos das proibições e dos questionamentos das normas. Elas estão aqui, resistindo, escapando, sempre na fronteira, ocupando território incerto, revelando traumas, mas também encantando e mostrando que, entre as coisas que são tidas como ruins nesse tempo espaço onde me localizo, há infinitas possibilidades.

Essa menina não abandonou a pesquisadora adulta que escreve esta dissertação em momento algum. Na minha caminhada acadêmica, vivo um assombro atrás do outro. Vale ressaltar que a palavra *assombro* foi cuidadosamente escolhida para adjetivar o que é o monstro trazido nesta dissertação. Aquilo que assombra causa espanto, não só de medo, mas também de admiração. Eu, professora de geografia de adolescentes e jovens, fui a campo atrás da geografia ensinada às crianças; e foi um susto atrás do outro. Nesta dissertação, que investigou o currículo de geografia dos três anos iniciais do Ensino Fundamental para compreender como funciona a geografia nesse currículo e mostrar as disputas que ocorrem nessa etapa de escolarização, que dificultam ou favorecem o ensino da geografia para as crianças do primeiro, segundo e terceiro anos, mostram-se alguns dos assombros vividos por mim no campo e na escrita deste texto.

O interesse por esta pesquisa surgiu ao longo dos meus anos como professora de geografia do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Constantemente, indagava sobre como era o começo da geografia na educação formal, visto que essa é um componente do currículo oficial¹ do Ensino Fundamental I. Durante as conversas nas mesas de café, nas salas dos/as professores/as, minhas colegas professoras das crianças menores costumavam se esquivar quando o assunto era a geografia em suas aulas. Em determinadas ocasiões, via livros didáticos de geografia com essas professoras e, em conversas informais, elas assumiam não dar

¹ Currículo oficial refere-se aquilo "que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso" (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 84). A geografia é definida como componente curricular obrigatório dos anos iniciais do ensino fundamental no artigo 15 das Diretrizes Curriculares para esse nível de ensino (BRASIL, 2010).

aulas de geografia especificamente. Diziam que os conteúdos dessa disciplina eram inseridos em alguns projetos, pois a prioridade, nesses anos, é a alfabetização. Novaes (2005), na sua dissertação de mestrado que pesquisou a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmou que "a Geografia continua a não ser ensinada" (NOVAES, 2005, p.123) nessa etapa de escolarização, aproximando-se daquilo que percebia que ocorria nas escolas em que trabalhava, conforme as falas de minhas colegas. O tempo passava e foi crescendo em mim a sensação de que a geografia só aumentava sua presença no currículo das escolas quando mais as crianças se aproximavam do Ensino Fundamental II.

De certo modo, quebrei um pouco essa ideia, de que a geografia só aparecia no final do Ensino Fundamental I, quando participei de uma pesquisa que investigava os processos de diferenciação ocorridos nos primeiros anos do Ensino Fundamental². Nela, pude perceber que a geografia estava presente nas aulas das turmas de primeiro e segundo ano, tendo um espaço semanal na grade de horários daquelas turmas. Porém, na maioria das vezes, essa geografia me assombrava pelo modo como ela acontecia no desenvolvimento do currículo. Destaco um episódio que considero o responsável por fortalecer em mim a vontade de pesquisar essa geografia. Registre-o durante as observações de campo na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental:

Presenciei, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma aula de geografia de uma escola municipal de Belo Horizonte, uma atividade sobre as partes da casa. A professora distribuiu um desenho de uma casa de dois andares com 5 cômodos: cozinha, copa, sala, quarto e banheiro. A casa possuía também um quintal com árvores. Além do desenho, também foi distribuída outra folha para que as crianças recortassem os objetos da casa que já estavam desenhados. Um aluno recortou o fogão e colou no cômodo onde deveria ser a sala. A professora o indagou: "fogão fica na sala?" O aluno respondeu: "sim!" A professora retrucou: "o fogão fica na cozinha!" A professora entregou outras folhas

² Trata-se da pesquisa "Currículo, diferença e relações de gênero: modos de subjetivação na alfabetização de crianças", coordenada pela professora Marlucy Alves Paraíso (pesquisadora produtividade do CNPQ nível 1C), orientadora também do meu trabalho de dissertação de mestrado. Trabalhei como voluntária nessa pesquisa durante dois anos (2013 e 2014) e nela observei uma mesma turma de uma única escola durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

da mesma atividade para o aluno refazer. Ele refez, da maneira como a professora pediu, calado, sem questionar³.

Esse episódio, observado e registrado em diário de campo, me fez pensar que, talvez, a casa onde aquele aluno morasse fosse completamente diferente daquele modelo de casa desenhado na folha de papel e trabalhado pela professora. Talvez, na casa do aluno, um único cômodo fosse, ao mesmo tempo, sala e cozinha, forçando, assim, que o fogão ocupasse o mesmo cômodo que o sofá e a televisão. O lugar onde ele cresceu e onde teve suas primeiras experiências espaciais, talvez fosse bastante diferente do que a professora apresentou como sendo "a casa". Talvez, naquele momento, a descoberta de outra possibilidade de casa foi, para aquela criança de seis anos, frustrante. Aliás, nem foi uma "outra possibilidade", mas sim a "única possibilidade de casa", o que pode ter gerado, nele, um sentimento de que a casa dele não fosse uma casa certa.

Isso provocou inquietação porque me fazia ver o que pode ocorrer quando saberes distintos, como os saberes da geografia escolar, os saberes docentes e os saberes das crianças, se encontram no território curricular. As possibilidades para lidar com esses saberes são muitas e as decisões que são tomadas têm efeitos de poder igualmente distintos. Desde então me propus a investigar o que vem ocorrendo nas aulas de geografia destinadas às crianças no início do seu processo de escolarização obrigatória, tendo como principal justificativa a defesa da relevância da presença da geografia no currículo escolar dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal relevância pode ser evidenciada pelo fato de vivermos e nos relacionarmos com e no espaço geográfico. Esse espaço, de múltiplas relações, é objeto de estudo da geografia. Ele é "uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo" (CAVALCANTI, 2008, p.18). Assim, ao ter a geografia como componente do currículo oficial dos anos iniciais, se constroem ferramentas "para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais" (CALLAI, 2011, p. 15).

Para compreender como essa geografia é entendida, é importante conversar com as crianças, se envolver com "seus saberes e tornar possível que percebam a contribuição da Geografia em suas vidas, em sua realidade imediata,

³ Diário de campo da pesquisa concluída e coordenada pela professora Marluicy Alves Paraíso como pesquisadora produtividade do CNPQ (2012-2016).

em sua diversidade" (CALLAI, 2011, p. 21). Esses diferentes saberes que constituem o currículo e que vêm tanto das vivências das crianças como dos saberes disponibilizados no currículo oficial de geografia ou dos saberes espaciais trazidos pelas vivências das professoras, ora disputam espaço, ora se articulam, constituindo o currículo de geografia. Investigar as relações que se estabelecem entre esses saberes é importante para ajudar a entender o lugar que a geografia ocupa nos anos iniciais de escolarização.

Na investigação realizada, operei com o entendimento de que os "currículos são produzidos social e culturalmente e, portanto, são resultados de construções históricas situadas num tempo e num espaço, considerando-se os grupos envolvidos" (CALLAI, 2013, p.150). Compreendo aqui que o currículo "produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações" (CORAZZA, 2001, p. 14). Quando é selecionado o que se deve, ou não, trabalhar nas aulas de geografia dos primeiros anos do Ensino Fundamental, constrói-se um currículo que vira território de complexas disputas de saberes, por meio de relações de poder diversas. Nesse sentido, o currículo é um texto, uma linguagem, um discurso (PARAÍSO, 2007, p. 93-94) e não encerra suas possibilidades numa lista de conteúdos e orientações de como fazer.

Ao compreender o currículo dessa forma, esta pesquisa se insere dentre aquelas nomeadas pós-modernas no campo da educação. "Para o pós moderno o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios" (VEIGA NETO, 2002, p.34), questionar tudo o que parece dado, pronto, de modo "que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado" (VEIGA NETO, 2002, p.34). Por meio da concepção de que as certezas devem ser problematizadas, investiguei um currículo de geografia: o de três turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Belo Horizonte, para mostrar como se configura esse currículo na escola, colocando foco nas relações de poder estabelecidas e nos discursos que são priorizados no ensino dessa disciplina.

Ao afirmar que a investigação foi de *um currículo*, concordo com Sandra Corazza (2001) quando diz que cada currículo é único, de modo que neles (nos

currículos) uma “grande diversidade de respostas são encontradas nas investigações” (CORAZZA, 2001, p. 12). Sendo assim, cada currículo, a sua maneira, “se conecta de modos distintos, com tempos, espaços, saberes, culturas e pessoas, nos diferentes espaços por onde circula” (PARAÍSO, 2010, p. 12). Assumindo sua forma distinta e única, o currículo investigado se apresentou, para mim, como um monstro.

Argumento nesta dissertação de mestrado, que o currículo de geografia das três turmas investigadas, é um currículo monstruoso, porque, ao mesmo tempo em que provoca medos, incertezas, inseguranças, dificuldades quanto à sua demarcação, também provoca inquietações que possibilitam cruzamentos de fronteiras, descobertas, criações, alegrias, produções de saberes. Trata-se de um currículo que assombra, provocando terror e encantamento. Para tanto, trabalho com o conceito de monstro explorado por Jeffrey Jerome Cohen (2000) e exploro o fato de que o currículo investigado, sendo um monstro, é "culturalmente construído", é de "difícil categorização", "situa-se na fronteira entre o erudito e o popular", "é híbrido", possibilita medos e desejos, repulsão e atração, é criado por nós e, por isso, diz muito sobre nós mesmos.

Quando me deparo com algum monstro, tenho a primeira reação de correr e procurar um lugar seguro até eu entender qual é a melhor forma de lidar com o novo que se apresenta diante dos meus olhos. Dessa forma, procuro me proteger, me cobrir, me blindar. No primeiro capítulo desta dissertação, me vi **Tecendo a metodologia da pesquisa**. Nele, eu conto como construí uma pesquisa-colcha para conseguir me cobrir e me apoiar ao entrar em contato com a Geografia-Monstro que enxerguei. Para tanto, explorei um caminho metodológico inspirado na etnografia e na análise do discurso foucaultiana, e descrevi os procedimentos que possibilitaram esta pesquisa. Em seguida, apresento mais quatro capítulos, que representam diferentes aproximações que fui fazendo em relação ao currículo monstro investigado.

No segundo capítulo, intitulado **Ferramentas teóricas para a construção da pesquisa**, apresento os conceitos e os elementos teórico-analíticos que permitiram produzir e analisar as informações da pesquisa-colcha aqui apresentada. Os principais conceitos que me ajudaram a dissecar, entender e me

assombrar cada vez mais com esse monstro foram currículo, discurso, poder, saber além do próprio conceito de monstro.

O terceiro capítulo, nomeado **A Geografia-Monstro entre medos e desejos**, explora o conceito de monstro por meio de análises das observações do campo de pesquisa, a partir do qual foi possível cunhar tal adjetivo para o currículo investigado. Nele, mostro que aparência tem esse monstro, de que o seu corpo é composto, que fronteiras ele explora e, ao mesmo tempo, demarca.

No quarto capítulo, nomeado **Quando a geografia encontra com a religião no currículo**, apresento situações nas quais o discurso religioso cristão atravessa o currículo analisado, ora se contrapondo a ele, ora complementando-o. O currículo monstro aqui analisado ganha, então, uma nova faceta, que articula diferentes saberes e confunde ainda mais aqueles/as que se deparam com essa criatura.

Com o quinto capítulo, intitulado **Heterotopias: o currículo de geografia produzindo espaços outros**, apresento o conceito de heterotopias explorado por Foucault, para mostrar como essas se fizeram presentes no currículo observado. Evidencio, assim, como o monstro habita e cria novos espaços, possibilitando outros modos de existência para quem o vivencia. Por último, deixo meus assombros de um arremate frouxo da pesquisa-colcha realizada e as referências utilizadas.

1. TECENDO A METODOLOGIA DA PESQUISA



Ah! A infância.

Na infância acontece tanta coisa, que rotina de criança tem uma verdade tecida com os fios da vida e as teias da imaginação.

Ser criança é ter seu próprio mundo, traçado de sonho, intuição, medo, paixão e perna machucada.

Dentre muitas coisas boas, minha infância foi acalentada pelas cobertas de algodão tecidas pelas mãos e pelo tear de madeira da minha tia-avó.

Durante muito tempo, nas férias escolares em que minha mãe me deixava com essa tia no interior, eu a observava tecer.

Uma trama de fios. Cada colcha uma trama. Cada fio, um pé diferente de algodão.

E era linha pra baixo, linha pra cima, prum lado, pro outro. E tinha roca, pedal, pente, urdideira, navete, meadeira e pescador.

Minha tia parecia tocar música naquele tear e, no final, ainda tinha coberta quentinha com cheiro de casa de vó e tato de abraço.

E a verdade é que ali eu via uma mulher simples que em meio a tantas tramas de uma vida difícil, de fios tecia a trança do acalento enquanto seu tear tocava um acalanto.

Maíra Freitas

O caminho metodológico que trilhei para realizar esta pesquisa teve observação, descrição, escrita em uma caderneta de campo, sustos, sorrisos e alguns encontros com modos estruturalistas de fazer pesquisa, sobretudo modos da “etnografia interpretativa” (GEERTZ, 1989), e também com elementos de uma análise do discurso inspirada nos escritos de Michel Foucault, que dizia não ver alguém mais antiestruturalista do que ele mesmo (FOUCAULT, 2015, p. 40). Em uma busca por nomear a forma com que foi feita esta pesquisa, que pode parecer

aberrante diante das vertentes aparentemente opostas em que encontrei a perspectiva e os elementos teóricos para autorizar uma pesquisa que se pretende científica, me emaranhei entre escritas de outros trabalhos que também se atreveram a misturar coisas.

Percebi que o meu jeito de pesquisar estava bem aproximado daquele que fez Maria Carolina Silva Caldeira em sua tese de doutoramento (2016), em que, por meio da bricolagem, recortou e colou coisas distintas e construiu, ela mesma, um modo de fazer pesquisa. "A bricolagem, entendida como o "faça você mesmo", se refere às práticas em que as pessoas utilizam suas próprias habilidades para fazer um determinado produto, dispensando a ajuda de um técnico ou especialista" (CALDEIRA, 2016, p. 61). Ao buscar entender as bases etnográficas, eu não estava dispensando a ajuda de especialistas, embora estivesse fazendo eu mesma os recortes e as colagens para a minha pesquisa. Entendo que a definição de bricolagem apresentada está embasada em práticas de decoração de ambientes e ao dizer "dispensar a ajuda", implica dizer que não há a tutoria direta, a presença física do tutor no momento da feitura do objeto. No entanto, por mais que eu tenha "recortado" o que me interessava na etnografia e me inspirado em Michel Foucault, "colando" formas de fazer análise, eu estava buscando as referências, as fontes, as formas de fazer que algum especialista já tinha feito. Porém, eu estava misturando perspectivas distintas e fazendo do meu jeito. Foi nesse sentido que a bricolagem feita por Caldeira (2016, p. 61-87) me inspirou.

Ainda assim, percebi que minhas ferramentas de pesquisa poderiam causar estranhamento e fui, então, consultar os "feitos alquimistas de uma bruxa" (CARDOSO, 2014, p. 221), para que, talvez, eu pudesse encontrar um nome para dar ao meu caminho metodológico de modo a deixar às claras o modo como caminhei nele. Por meio desses feitos, entendi "que é possível articular elementos da etnografia pós-moderna com análise de discurso foucaultiana e compor uma metodologia que atende aos pressupostos pós-críticos" (CARDOSO, 2014, p. 221-222). O trabalho apresentado aqui seguiu pressupostos pós-críticos, se inspirou no modo de fazer da bricolagem e buscou, junto às metodologias alquimistas, seu próprio jeito de fazer pesquisa, visto que nós, pesquisadores/as pós-críticos/as, "não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar" (PARAÍSO, 2014, p. 33). Dessa forma, aprendi com a bruxa

alquimista que, experimentando, é possível "arriscar, saber que nada está garantido e que não existe um livro de metodologia a ser seguido" (CARDOSO, 2014, p. 223). Mesmo tendo um objeto de estudo definido - o currículo de geografia de três turmas dos três anos iniciais do Ensino Fundamental - os caminhos para fazer esta pesquisa foram experimentados, arriscados e, por isso, ela abre portas para se pensar e se fazer diferente do que aqui se fez, bem como também não pretende encerrar pressupostos.

Enquanto eu experimentava a posição de pesquisadora, me vi "zigzagueando *no espaço entre* meu objeto de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele" (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19), bem como zigzagueei também *no espaço entre* a etnografia educacional e a análise do discurso. Dessa forma, eu me movimentava "para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18) e me afastava e me aproximava de teorias e perspectivas de acordo com o que o campo - o acompanhamento das aulas nas turmas observadas - me fazia sentir. Na escola, eu estava entre crianças que me viam como igual em determinados momentos, como naqueles em que me cobravam copiar o registro do quadro, ou fazer as mesmas atividades escritas que elas faziam em aula, ou quando sentavam em dupla comigo como se eu fosse mais uma colega de sala. Foi com essas crianças que algumas lembranças da minha infância vieram à tona. Com elas, e sua sede de descobrir o novo, seu encantamento pelo desconhecido, me vi pequena menina descobrindo as urdiduras e tramas que minha tia-avó tecia em seu tear. Me revivendo tentando entender como ferramentas diferentes, como pontos diferentes, fios de diversas cores podiam fazer nascer uma colcha bonita e singular.

Esta pesquisa foi tecida, acariciada e arrematada por mim⁴. Tem sua singularidade, mesmo copiando modos anteriores de fazer, cada colcha que é tecida carrega características das linhas escolhidas, dos pontos nos fios, da força que se coloca no pedal, das músicas que se ouve enquanto tece, das interrupções de pontos quando a linha acaba ou quando algum/a parente ou amigo/a chama a atenção para outras coisas tão ou mais importantes quanto aquela tecitura no

⁴ Faz-se importante dizer que o movimento de tecitura realizado por mim contou com um "atelier cooperativo", visto que as reuniões de orientação para esta dissertação, guiadas pela professora Marlucy Alves Paraíso, foram realizadas em grupo, reunindo orientandos/as da graduação ao pós-doutorado. Desse modo, o grupo de orientação muito ajudou na escolha das linhas, das cores, dos pontos.

momento. E foi assim. Selecionei os fios, passei com eles para lá e para cá, usei roca, pente, urdideira, navete, meadeira e pescador. Foi estando entre as crianças na escola com as crianças e entre minhas lembranças infantis que entendi o caminho metodológico que eu estava trilhando: ao descrever e analisar como se configura o currículo investigado, eu tecia uma colcha. E não era de retalhos⁵.

1.1. A ROCA E A URDIDEIRA: PREPARANDO OS FIOS PARA A TECITURA

A roca. Para muitos/as pode remeter à bruxa má da Bela Adormecida, que por meio da agulha de uma roca, amaldiçoa a jovem com um sono semi-eterno. A minha roca é a mesma dessa bruxa, mas aqui me serviu para fiar mesmo, para melhor deixar os fios de algodão - ou de outro material - definidos antes de tecer. Fiar na roca é um trabalho que gera suor. Para definir os fios que comporiam esta pesquisa-colcha, precisei subir em árvores para observar a imensidão de teorias e estratégias que poderiam fundamentar, guiar minha pesquisa, para então (es)colher o material que iria usar na fabricação da minha colcha. De maneira geral, escolhi como materiais a etnografia educacional, a análise do discurso de inspiração foucaultiana, a perspectiva pós-crítica de currículo. Além desses, vieram junto outros materiais, a saber: minha experiência de vida, de geógrafa, da menina, de mulher. Diante de tantos materiais, a roca foi fundamental, visto que era necessário fiar, definir os fios, suas texturas. Porém, quantos fios eram necessários? Qual o tamanho de cada um deles?

Para isso serviu a urdideira: para precisar os fios, medir o seu tamanho. Afinal, não era todo o material de origem que seria usado na fabricação da minha dissertação. Muito menos eu poderia colocar os fios fiados por meio da roca diretamente no meu tear, sem saber se eles seriam suficientes, se faltariam, se sobriariam. Ademais, a colcha precisava ser inteira e é por bem, também, não desperdiçar material. Carreguei a urdideira comigo para todo lugar que eu ia durante os dois anos em que teci esta pesquisa. À medida que as coisas iam acontecendo no meu cotidiano, nas observações de campo, nas minhas aulas ministradas na escola, nas aulas assistidas na universidade, nos grupos de estudo dos quais participei, nas reuniões de orientação, nas conversas e em todas as situações às

⁵ O termo "Colcha de Retalhos" também é utilizado para nomear pesquisas "bricoleiras". No entanto, afirmo não fazer uma colcha de retalhos, visto que não utilizo quadrados emendados, mas sim fios entrecruzados em tramas e urdiduras, tal como se apresenta neste capítulo.

quais me expus; eu media os fios para tecer esta dissertação. Aos poucos, se definia a tecitura: uma colcha de fios provindos de materiais distintos, colorida de passado e de presente, de sorrisos e de lágrimas, mas colorida! Tecida em toda a sua singularidade. De certo que determinados materiais geraram fios que foram utilizados em mais quantidade e, dentre esses, destaco, a seguir, os fios da etnografia e da análise do discurso.

1.1.1. MEADA DE FIOS DA ETNOGRAFIA

Fez-se necessário fiar a etnografia. Não era de toda ela que minha dissertação necessitava e eu também precisei ajustar a textura. Porém, antes de expor os fios que utilizei, farei uma breve apresentação do que entendo por etnografia neste trabalho.

Até o século XIX, para os antropólogos, existia uma diferença entre o observador - praticante da etnografia - e o pesquisador erudito - praticante da etnologia, que esmiuçava, dentro de uma lógica acadêmica, as informações do campo trazidas pelo observador (MALINOWSKI, 1984). No entanto, no livro intitulado "Os Argonautas do Pacífico Ocidental", com primeira publicação no ano de 1922, o antropólogo anglo-polonês Bronislaw Malinovsky inaugura uma forma de fazer pesquisa que coloca holofote no pesquisador *in loco*, descrevendo sua primeira experiência em pesquisa etnográfica, vivida em uma aldeia nativa na costa sul de Nova Guiné (MALINOWSKI, 1984). Por meio dessa experiência, o antropólogo estabeleceu diversos princípios, objetivos e métodos do trabalho de campo na pesquisa etnográfica - descritos no livro supracitado - dos quais, ao passar por minha roca, a textura da minha colcha permitiu a fiação de alguns deles, sendo:

- Descrevi as condições nas quais as observações foram efetuadas e as informações foram produzidas, por meio de anotações altamente descritivas em minha caderneta de campo e fotografias. Aqui, aproveitei para usar a agulha do tipo "pescador" durante o feitiço da colcha, para pescar esse fio e colocá-lo próximo ao procedimento descritivo de pesquisas pós-críticas na educação, visto que, como argumenta Paraíso (2014), somente descrevendo em detalhes "os diferentes textos educacionais, os diferentes discursos e suas

enunciações, será possível mostrarmos suas feitura, seus processos de produção, seu modo de funcionamento" (PARAÍSO, 2014, p. 40).

- Narrei as aventuras vividas por mim no cotidiano do campo. Desse modo, fui minha própria cronista e historiadora, visto que escrevia sobre uma história em que eu me fazia presente. Eu, a pesquisadora, fui minha própria cronista.
- Trabalhei com a compreensão de que, ainda que a descrição fosse densa em minha caderneta de campo, ela era distinta da vida das pessoas que faziam parte das minhas observações. Aqui, novamente usei a agulha "pescador", aproximando esse fio de um dos pressupostos da pesquisa pós-crítica, o de que: "os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade" (PARAÍSO, 2014, p. 29).
- Guiei-me, como Malinowsky, por objetivos que possuem caráter "científico", produzindo, registrando e sistematizando as informações de campo, por mais que estivesse fazendo eu mesma a pesquisa.
- Passei um tempo vivendo o cotidiano da escola junto com as turmas observadas até deixar de ser uma completa estranha para eles/as.
- Inspirei-me nos princípios e objetivos de pesquisas recentes, como as feitas por diferentes pesquisadoras/es que investigam a educação e o campo do currículo, tais como as pesquisas etnográficas feitas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículos e Culturas (GECC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Essas pesquisas⁶ têm utilizado técnicas etnográficas para analisar os

⁶ No GECC há estudos que usam técnicas etnográficas para pesquisar as relações de gênero na educação infantil, como aquela desenvolvida por Carvalhar (2009) ou no ensino fundamental, como a elaborada por Reis (2012). Outras pesquisas currículos destinados a alunos/as surdos/as para compreender as relações culturais estabelecidas (AMARAL, 2010) ou ainda o currículo de escolas do Movimento Sem Terra para discutir as relações de poder-saber operacionalizadas (RIBEIRO, 2013). Há aquelas que se voltam para os currículos do ensino fundamental, a fim de investigar como se constituem alguns saberes, como o currículo das aulas experimentais de Ciências (CARDOSO, 2012) ou o currículo da alfabetização (CALDEIRA, 2016), ou ainda como opera a diferenciação e a vivência da diferença no currículo no Ensino Fundamental (PARAÍSO, 2010, 2012, 2014 e 2016). Há também pesquisas voltadas para o ensino médio, em que se analisam as relações entre a cibercultura e o currículo escolar (SALES, 2010).

mais variados currículos, os processos de diferenciação, as relações de poder-saber estabelecidas e as posições de sujeito disponibilizadas e a invenção de possíveis no currículo.

- Coloquei, algumas vezes, a câmera e a caderneta de campo de lado para intervir em algumas situações, tais quais: apaziguar brigas entre crianças na sala de aula que a professora não via, resolver dúvidas das crianças em atividades, explicar elementos de um mapa para a turma, dentre outras.
- Registrei a opinião das pessoas observadas, seja por manifestações espontâneas, conversas informais ou pequenas entrevistas.
- Experimentei análises usando conceitos do campo teórico escolhido para ler o que observava e registrava, para estabelecer relações com outros estudos, para entender o currículo investigado.

Este trabalho não segue tudo o que se espera de uma etnografia. No entanto, elementos e técnicas etnográficas estão presentes nesta pesquisa, de uma maneira interessada, compondo o material dos fios da teia, mas com a textura que dei a eles por meio da minha roca. Ademais, os fios elencados acima, vieram de um material antropológico que não experienciou pesquisa em escolas. Porém, durante o século XX, sobretudo na sua segunda metade, instrumentos da etnografia passaram a ser bastante utilizados nas pesquisas em educação, ressaltando: observação participante, registros minuciosos do observado, descrição densa, entrevistas, vídeos, fotografias, questionários e histórias de vida (MATTOS, 2011).

Todos esses fios identificados e elencados aqui, foram colocados juntos numa mesma teia - fios dispostos longitudinalmente, tensionados de modo paralelo, colocados antes de começar a tecer, baseando a trama para se criar a colcha. Os fios da etnografia compuseram a teia que foi, com o passar do tempo, recebendo a trama - fios que passam entre a teia para dar origem à colcha. A trama, por sua vez, foi tecida orientada pelos fios da análise do discurso de inspiração foucaultiana.

1.1.2. MEADA DE FIOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

O modo como cada fio foi passado de um lado para o outro, assim como os afastamentos e aproximações que aconteceram entre etnografia e análise do discurso, fizeram com que esta colcha aparecesse. Da mesma forma que foi necessário fiar a etnografia, também foi preciso fiar a análise do discurso para a tecitura da colcha. Não iria usar todos os elementos, e acabei me aproximando apenas de algumas das ferramentas de análise do discurso foucaultiana. Cabe ressaltar que por meio da perspectiva pós-crítica pode-se dizer que a verdade científica é criada, é inventada (PARAÍSO, 2014, p. 29), e deve-se considerar, ao construir metodologias, que "a 'realidade' se constrói dentro de tramas discursivas que nossa perspectiva precisa mostrar" (PARAÍSO, 2014, p. 29).

Para analisar o discurso é necessário trabalhar "com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar" (FISCHER, 2001, p. 198), buscando compreender o emaranhado de relações que torna algo dizível (FOUCAULT, 1972). Essa análise me permitiu ver algumas disputas de saberes no currículo observado e compreender que, mesmo utilizando ferramentas etnográficas na "produção das informações" (MEYER; PARAÍSO, 2014, p.19), eu não estava em busca de uma estrutura comum, possível para todo e qualquer currículo de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A trama que se fez possível por meio da análise do discurso me fez trançar uma colcha singular.

Ao compreender que o discurso "produz sistematicamente os objetos sobre os quais fala" (FOUCAULT, 1972, p.64), cabe explicitar que aqui se fala desta colcha, dos fios escolhidos para tecê-la, do uso de "pescadores" nela e da forma como ela foi surgindo. Não se pretende buscar as causas que levaram à existência desse currículo hoje, já que a análise de discurso não realiza uma busca pela origem. Também não se procura entender o que essa colcha pretende cobrir, os pontos que não aparecem. Preocupa-se em descrever o próprio discurso, visto que "é mais importante a cada vez, descrever a cortina ou o pedestal, pois nada há atrás ou embaixo" (DELEUZE, 1988, p. 63), já que o discurso envolve o "dizível" e o "visível" (DELEUZE, 1988).

Para isso, foi preciso compreender que "os discursos pertenciam à diferentes formações discursivas, que não se restringiam aos discursos educacionais" (CARDOSO, 2014, p.233). Nesse sentido, era importante ver as

crianças e as professoras como ocupantes de posições de sujeito demandadas por aquele discurso observado, sujeito que é "ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem" (FISCHER, 2001, p.207). Por meio do que foi observado, foi possível analisar como os saberes geográficos estão atravessados por saberes religiosos, por saberes infantis, saberes populares, saberes de outras disciplinas escolares, saberes médicos, dentre outros. Foi necessário, então, analisar as "técnicas de dominação", para evidenciar como o comportamento era conduzido para a dominação de uns sobre os outros (FOUCAULT, 1982), e as "técnicas de si" acionadas para fazer funcionar aquele currículo de geografia. Por técnicas de si, entende-se que são as "formas pelas quais os indivíduos vivenciam, compreendem, julgam e conduzem-se a si mesmos" (ROSE, 2001, p.41). Técnicas de dominação, por sua vez, são aquelas que envolvem processos discursivos que colocam os indivíduos em determinadas relações de poder.

Compreendendo, então, que o discurso é uma prática que produz verdades, saberes, sentidos e sujeitos (FOUCAULT, 2005), analisá-lo é destrinchar essas verdades, esses saberes, esses sentidos e sujeitos, de modo não a criar pressupostos, não a encerrar certezas, mas a compreender, de acordo com um tempo e um espaço, como a teia se faz, como a trama é tecida, como a colcha se constitui. Torna-se, então, necessário acolher o discurso "tratando-o no jogo de relações em que está imerso" (FISCHER, 2001, p.221), admitindo-o como um jogo complexo que "pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder" (FOUCAULT, 2005, p. 96). Analisar o discurso também requer "determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito" (FOUCAULT, 2005a, p. 108), buscando compreender "o jogo de rituais de poder" (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 123) e também "as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios" (FOUCAULT, 2005, p.11).

"Pesquei", portanto, os fios que me permitiram analisar o discurso procurando apreendê-lo em seu poder de afirmação, em seu "poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas" (FOUCAULT, 2014, p. 66). Além disso, prezei por descrições que possibilitassem detectar os princípios de ordenamento e exclusão do discurso observado (FOUCAULT, 2014, p. 66). Só então consegui tecer esta dissertação.

1.2. MEADEIRA, PENTE E NAVETE: TECENDO A COLCHA EM MEIO AO CAMPO DA PESQUISA

Ao expor os fios das meadas da etnografia e da análise do discurso, senti que precisava de uma meadeira. Trabalhar com meadas é trabalhar com um conjunto de fios dobrados várias vezes, em uma espécie de novelo frouxo, para que os fios sejam facilmente maleáveis, mas que, ao mesmo tempo, não se percam. Precisava de uma meadeira para produzir essas meadas, porque senti que, ao construir esta pesquisa-colcha, eu dobrava sobre mim as várias intenções e sentidos que eu vi nascendo com a escrita e, em momento algum, eu poderia perder o fio da meada. Assim, além da urdideira medidora de fios que eu carregava para todo canto, passei a levar também a meadeira. Esta última, no entanto, talvez fosse carregada comigo por toda a vida e não só até o fim da pesquisa.

Também percebi que a colcha só seria tecida se eu utilizasse pente e navetes. O primeiro permitiria que eu selecionasse fios da teia para serem levantados à medida que eu visse a necessidade dos fios da trama se entrecruzar neles. Já as navetes são aquelas agulhas que me possibilitariam pegar os fios da trama para cruzá-los na teia. Meu pente foram os momentos que, em casa, eu reli todas as minhas anotações de campo selecionando aquelas que deveriam se transcritas nesta dissertação, com a finalidade de serem entrecruzadas com os fios trazidos pelas navetes. Estas, por sua vez, foram todas as citações e recortes teóricos da perspectiva pós-crítica que, ao serem entrecruzadas com a teia da etnografia disposta no pente, formavam a trama discursiva visível na colcha que eu tecia. Se por um lado havia ferramentas que eu carreguei comigo por todo o tempo, o pente e as navetes eu preferi usar sozinha, nos momentos de escrita, na produção efetiva da colcha.

Devidamente apresentadas as ferramentas "metodológicas" que utilizei, passo a descrever alguns procedimentos usados em seu conjunto, visando mostrar as circunstâncias em que esta dissertação foi tecida.

1.2.1. CAMPO DA PESQUISA

Antes de escolher a escola observada para esta pesquisa, busquei no site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte duas listas, sendo cada uma de duas regionais distintas. A escolha dessas duas regionais foi feita a partir de uma questão logística, simplesmente, sendo uma regional que abrange o bairro onde moro e a outra que abrange o bairro onde trabalho. Portanto, tal escolha se justificou pela facilidade de acesso e menor tempo de deslocamento dentro da minha rotina, o que me possibilitaria passar mais tempo em casa tecendo. Como busquei compreender as disputas de saberes no currículo de geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, não considerei nenhum outro critério para selecionar a escola, visto que eu, apenas, precisava ter contato com o currículo de geografia das turmas que estivessem nessa etapa de escolarização. Sendo assim, julguei que seria mais produtiva para a pesquisa-colcha uma escola que fosse de fácil acesso para mim, para que eu pudesse chegar com tranquilidade no início das aulas, perder menos fios, não ter dificuldades no trajeto e passar mais tempo, em casa, entre as navetes e pente.

A partir das listas citadas, elenquei as escolas que estavam no meu caminho rotineiro. Separei cinco escolas, a princípio. Porém só visitei três, pois na terceira já obtive autorização para a realização da pesquisa. Nas três escolas apresentei a pesquisa como sendo do campo do currículo e que objetivava estudar o currículo de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Expliquei que o caminho metodológico que me dispus a tecer necessitava que eu acompanhasse uma tarde de aula em cada turma, visto que geografia só ocupava um horário por semana na grade de disciplinas dos anos iniciais. Uma hora semanal, apenas, não seria suficiente para que os/as alunos/as, os/as professores/as e eu tivéssemos certa familiaridade. Sendo assim, pedi autorização para acompanhar, durante um ano, uma tarde inteira de aulas por semana em cada turma, no dia em que o horário de geografia fizesse parte da tarde. Por motivos diversos - dentre os quais destaco a fala de que a prioridade nos três primeiros anos do Ensino Fundamental é a alfabetização e que, por isso, eu não teria muita coisa de geografia a observar nessas turmas - não fui autorizada a fazer esta pesquisa nas duas primeiras escolas que visitei, mas consegui na terceira e, inclusive, a coordenadora e as professoras se dispuseram a alterar os horários de modo que a minha observação, de acordo

com o que propus, fosse possível. Com essa atitude me senti abraçada por uma colcha quentinha, tecida com os fios das relações pessoais que começavam a nascer ali.

A escola onde realizei a pesquisa pertence à rede municipal de educação do município de Belo Horizonte. No período pesquisado, o turno da tarde, ela só atendia alunos/as dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, as turmas que eu pretendia acompanhar. No turno manhã aconteciam as aulas dos quartos, quintos e sextos anos e, no noturno, educação de jovens e adultos até o nono ano. Eram várias turmas e, como eu observaria apenas uma de primeiro ano, uma de segundo ano e uma de terceiro ano - três turmas no total -, fui à escola durante duas tardes do segundo semestre de 2015 - de modo que uma tarde era para a observação de uma turma de segundo ano e a outra tarde para uma turma de terceiro ano - e durante uma tarde do primeiro semestre de 2016, pois devido a motivos que a coordenadora disse não poder me dizer, eu não poderia acompanhar a turma de primeiro ano também em 2015. A escolha das turmas que eu acompanhei foi feita pela coordenadora, casando as turmas que ela julgou serem "mais interessantes" para a pesquisa junto com a minha disponibilidade.

Passei aproximadamente 20 tardes de aulas em cada turma, cerca de 170 horas de observação. Durante esse tempo realizei registros em Caderno de Campo, conversas informais com alunos/as e funcionários/as da escola e entrevistas com as professoras que lecionavam geografia. Eram duas professoras, sendo que uma ensinava geografia para o segundo ano e a outra para o terceiro e o primeiro. Nenhuma das duas eram "professoras referência", que são aquelas responsáveis pela turma na maior parte do tempo. Elas eram consideradas "professoras apoio" e lecionavam, em várias turmas nas quais transitavam, disciplinas variadas, dentre elas: geografia, história, diversidade cultural, artes e Educação Física. Em contrapartida, as "professoras referência" ensinavam português, matemática e ciências. Por uma questão de maior carga horária, as "professoras referência" sempre tinham mais tempo com as turmas do que as "professoras apoio". Ao todo, acompanhei cinco professoras, sendo as duas apoio já citadas e uma professora

referência de cada uma das três turmas observadas⁷, visto que eu passava a tarde inteira nas turmas e a professora apoio não ficava lá o tempo todo.

Por meio dessas observações, parte dos fios para esta pesquisa foi produzida. O modo como isto se deu, foi baseado em um fazer etnográfico. Por este, entendo como sendo aquele que "faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia" (ANDRÉ, 2005, p. 28), por meio dos quais produzi as informações a serem analisadas. Essas foram os fios da meada da etnografia, condutores de um trançado junto aos fios da meada da análise do discurso de inspiração foucaultiana.

Ao analisar os discursos no currículo observado, procurei atentar às diferentes formas discursivas, técnicas de dominação, aos diversos saberes e formas de se exercer poder nesse currículo. Para tanto, em primeiro lugar, registrei o máximo de informações possíveis em meu caderno de campo. Registrei falas, posturas, normas, horários, espaços e tudo o mais que pudesse acontecer durante o meu momento de observação na escola. Em segundo lugar, fiei na roca os fios que me permitiriam tecer esta pesquisa-colcha, medindo-os, permanentemente, com a urdideira que me permitiu escolher a medida certa para a invenção interessada desta colcha que se apresenta. Em terceiro lugar, agrupei essas informações em meadas, de modo que as evidências do exercício do poder e disputas de saberes fossem elucidadas na tecitura da trama da colcha e eu pudesse dobrar tudo isso de modo a tecer a colcha da forma como eu pretendia. Em quarto lugar procurei analisar as informações agrupadas, não só em relação ao exercício do poder e disputa de saberes, mas também em relação às posições de sujeito disponibilizadas para alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para as professoras de geografia dessa etapa de escolarização; o que me foi permitido com a ajuda de pente e navetes. Enfim, eis aqui uma pesquisa-colcha.

⁷ Por uma questão de respeito às regras do Comitê de Ética e pesquisa, fiz acordos com os/as pesquisados/as. Tais acordos previam que todos os nomes citados nesta pesquisa fossem fictícios, bem como que esta não renderia fundos para os/as pesquisados/as e que estes/as precisavam dar um consentimento para que a pesquisa acontecesse. Tudo isso foi formalizado por meio de assinaturas das professoras e dos/as responsáveis pelas crianças que foram envolvidas na pesquisa, de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da professora e dos/as responsáveis pelas crianças encontram-se nos apêndices desta dissertação e os originais permanecerão guardados comigo durante cinco anos a partir da defesa desta.

1.3. TECENDO UMA PESQUISA-COLCHA

Pois é. Esta não é uma colcha de retalhos. Não emendou quadrados distintos, aparentemente aleatórios, para formar um inteiro diferenciado. Esta é, sim, uma colcha de fios pluritexturizados, advindos de diferentes materiais. Foi tecida com as técnicas do tear manual de madeira, feita e arrematada no tempo de um mestrado acadêmico na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, durante os anos de 2015, 2016 e o primeiro semestre de 2017. É uma colcha de trançado singular, podendo ser imitada, questionada, emendada, causar incômodo ou arrancar sorrisos... Seus fios foram cuidadosamente trançados, mas o arremate é frouxo. Se eu tivesse colocado muita força no pedal, tensionado muito o pente, entrecruzado os fios de maneira muito firme na certeza de uma solidez imutável, seria uma pesquisa-colcha que "pode ser mitificadora, pode remeter ao essencialismo na significação" (LOPES, 2013, p.8). Diferente disso, aqui se apresenta uma pesquisa-colcha que se pauta em tranças feitas para serem estranhadas, questionadas, para se desconfiar delas, interpela-las em outros momentos. Com um arremate frouxo, alguns fios podem se soltar e outros, no futuro, de materiais e texturas distintas, podem e devem emendá-la.

Cubra-se quem quiser.

2. FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O presente capítulo objetiva apresentar o referencial teórico desta pesquisa, que se baseia na perspectiva pós-crítica dos estudos sobre educação e, sobretudo, sobre o currículo. Os estudos pós-críticos de currículo fazem questionamentos do “conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), do sujeito (e dos diferentes modos e processos de subjetivação), dos textos educacionais (e das diferentes práticas que estes produzem e instituem)” (PARAÍSO, 2004, p. 287).

O currículo, nesta perspectiva, é uma "invenção interessada" que determina o que pode ser dito em certo momento, bem como o que precisa ser silenciado (SILVA, 2012). Analiso o currículo escolar com base nessa perspectiva, considerando-o como "um texto", "como um discurso" (PARAÍSO, 2007, p. 94) que possui efeitos de verdade e de poder. Trata-se de "um artefato" que disponibiliza modos de subjetivação⁸ e posições de sujeitos⁹ de determinados tipos. Para tanto, não basta enxergar o currículo escolar apenas por meio do escrito, daquilo que se prescreve. O currículo, aqui compreendido "como discurso" está, também, no que acontece em sala de aula, na forma como os saberes se apresentam e constituem determinados de tipos sujeitos.

O discurso é aqui entendido como uma prática que incorpora, constitui e organiza saberes de um determinado momento histórico, sendo que tais saberes se articulam em relações de poder (FOUCAULT, 2014). Para uma melhor compreensão da concepção de currículo aqui utilizada e dos termos e conceitos importantes para operar com essa compreensão de currículo, este capítulo está dividido em três partes. A primeira aprofunda essa concepção de currículo como discurso. A segunda articula a concepção de currículo apresentada com conceitos importantes para o desenvolvimento desta dissertação, tais como: relação poder-saber e sujeito. A última apresenta, por sua vez, como o monstro sobrevive em meio aos conceitos aqui apresentados.

⁸ Modo de subjetivação se refere ao “modo pelo qual um ser humano toma-se um sujeito” (FOUCAULT, 1995, p. 232). Analisar esses modos implica compreender as diversas práticas que transformam os indivíduos em sujeitos com determinadas características. Os modos de subjetivação envolvem os discursos, as relações de poder e as técnicas de si que são operadas para constituir modos de ser e estar no mundo.

⁹ As posições de sujeito referem-se aos lugares que os indivíduos devem ocupar para serem considerados sujeitos de determinado discurso (FOUCAULT, 2014).

2.1. CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: UM DOS DISCURSOS ESCOLARES

A vivência como professora e a observação de campo me permitiram afirmar que a ideia de que um currículo refere-se apenas a documentos escritos é bastante comum. Esses documentos oficiais são parte do currículo, ou como nomeia Paraíso e Santos (1996), são uma dimensão do currículo, que trazem consigo um projeto de sociedade, uma compreensão da cultura e uma noção de sujeito. No entanto, neste trabalho, a compreensão do currículo não se prende aos documentos, e o enxerga como "uma prática de significação produtiva, um artefato sempre envolvido com relações de poder" (PARAÍSO, 2010, p.30), governando condutas e produzindo determinados tipos de sujeitos, sentidos e significados sobre o mundo (PARAÍSO, 2010). O currículo aqui analisado é constituído pelo que se experimentou na sala, por meio das aulas, das interações, dos materiais, das relações, dos textos. À medida que o currículo acontece, ele ordena "a forma como a pessoa e o mundo são apreendidos" (POPKEWITZ, 2011, p.202). O currículo escolar constitui modos de vida e, ao fazê-lo, "é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagem)" (PARAÍSO, 2010, p. 15). O currículo é, portanto, "um artefato que ensina" saberes, normas, regras e, sobretudo, "modos de ser e estar no mundo" (PARAÍSO 2011).

Em sua função de ensinar modos de ser, o currículo "está implicado em processos de regulação e governo da conduta humana" (SILVA, 2012, p.186). Governo é aqui entendido "em seu sentido político de regulação e controle" (SILVA, 2012, p.186), como uma teia na qual operam relações de poder que visam conduzir condutas, e que depende "das formas de conhecimento sobre a população a ser governada" (SILVA, 2012, p.186). Na escola busca-se, com o uso de diferentes estratégias, o governo de alunos e alunas, pois a ciência educacional é voltada para o conhecimento desses e dessas, "com a finalidade de melhor administrá-los. Conhecer para governar" (SILVA, 2012, p.186). Afinal, "se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. Essas formas dependem de relações específicas de poder" (SILVA, 2012, p.189). Ao conduzir condutas e ao "ensinar modos de ser", o currículo demanda sujeitos de determinados tipos.

Esta pesquisa, que investiga o currículo das aulas de geografia em três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, busca mapear como se ensinam, nesse currículo, modos de ser e estar no mundo. Esse currículo não compreende a totalidade do currículo escolar vivenciado pelos/as alunos/as e pelas professoras das turmas acompanhadas, embora faça parte dele. Afinal, as crianças têm aulas de outras disciplinas e as professoras lecionam outros conteúdos. Considera-se o currículo de geografia analisado nesta pesquisa como um discurso constitutivo do currículo escolar.

Os discursos possuem mecanismos de controle, de coerência e de ordenamentos próprios e que conduzem os saberes que circulam dentro e por meio dos discursos, como explicitou Foucault (2014). "Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (FOUCAULT, 2014, p. 9). No entanto, "são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle" (FOUCAULT, 2014, p. 20), por meio de mecanismos externos e internos de regulação, presentes no próprio discurso. Não há, para o surgimento dos discursos, a personificação de um autor. O autor de um discurso é "o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência" (FOUCAULT, 2014, p. 25). Assim, o discurso existe em um tempo e em um espaço específicos.

Ao considerar a emergência da geografia na idade moderna, afirma-se que "ela foi adquirindo autonomia em relação aos demais conhecimentos e, assim, constituindo seu próprio campo de abrangência, mapeando sua especificidade, fabricando seu próprio discurso até tornar-se um campo disciplinar" (TONINI, 2006, p. 14). Dessa forma é possível entender a geografia como uma formação discursiva definida "por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos" (FOUCAULT, 2014, p. 28). Os ordenamentos de objetos constitutivos da geografia estão diretamente relacionados ao espaço geográfico, se organizando por um conjunto de regras, técnicas e instrumentos que permitem a identificação, o estudo e a análise desse espaço, bem como a divulgação de verdades produzidas sobre ele.

O currículo da geografia escolar, junto com a divulgação de verdades sobre o espaço, é também constituído dos dizeres e dos fazeres dos profissionais da educação e das crianças. No momento da aula de geografia, a formação e a vivência das professoras são trazidas para a sala, assim como as crianças contam de suas experiências fora da escola, construindo um currículo onde não circulam somente os saberes da ciência geográfica. Levando em consideração que o controle dos discursos impõem "aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras" (FOUCAULT, 2014, p. 35), ninguém entrará na "ordem desse discurso" - o currículo da geografia escolar - "se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo" (FOUCAULT, 2014, p. 35). Esse currículo é composto "de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...)" (PARAÍSO, 2010, p. 15), que têm efeitos sobre aqueles/as que os vivenciam.

Se, por um lado, dar aulas baseadas nos conteúdos da geografia é uma forma de fazer com o currículo; por outro lado, a partir do momento em que a posição de professora de geografia e de alunos/as da professora de geografia é assumida como tal, o currículo está fazendo coisas às pessoas, corroborando para a produção de determinados tipos de sujeitos. "Por isso, é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de "fazer coisas", mas também de vê-lo como "fazendo coisas às pessoas" (SILVA, 2012, p.189). Para tanto, o currículo tem de ser visto "em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz" (SILVA, 2012, p.189).

Ao selecionar os saberes que lhes são úteis, ao autorizar determinadas pessoas a proferirem ou ensinarem esses saberes, ao ensinar modos de vida constituindo determinados tipos de sujeitos, o currículo da geografia escolar tem suas particularidades que podem suscitar algumas perguntas. "Por que esse conhecimento e não outro? Por que essa concepção de verdade e não outra? Por que queremos que alguém se transforme em uma coisa e não em outra?" (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 38-39). Uma possibilidade de resposta ao pensar sobre o que move essas perguntas é "o poder, as

relações de poder" (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 39). E são essas as relações problematizadas no tópico a seguir.

2.2. CURRÍCULO EM MEIO A RELAÇÕES DE PODER-SABER

Entender o currículo de geografia, aqui investigado, como um discurso, possibilita analisar "quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são" (SILVA, 2012, p.190). Considerar o que o "currículo nos faz", não é pensar os efeitos na vida das pessoas de maneira ampla. É, sim, observar os efeitos imediatos das ações em sala de aula, possibilitando um currículo feito dos saberes considerados como saberes de geografia, e também feito dos modos como as pessoas - professoras, alunos e alunas - se relacionam em sala para que as aulas de geografia aconteçam e demandem determinados tipos de sujeitos. Isso porque um "currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas" (SILVA, 2012, p.188), entrecruzada por relações de poder-saber. O saber é "o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso" (FOUCAULT, 2014, p. 220), de modo que "um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso" (FOUCAULT, 2014, p. 220). Abre-se, assim, caminhos de articulação com outros discursos.

Porém, existem "saberes que são independentes das ciências" (FOUCAULT, 2014, p. 220). Muitas vezes, tais saberes são considerados "saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento e de cientificidade" (FOUCAULT, 2015, p. 266). A esses saberes desqualificados pela ciência, Foucault denomina "saber das pessoas" (FOUCAULT, 2015, p. 266), que "não é de forma alguma um saber comum, um bom senso mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade" (FOUCAULT, 2015, p. 267), mas que não deixa de ser saber. Nas aulas de geografia, como mostrado nas análises feitas ao longo desta dissertação, os saberes das crianças sobre seus outros espaços de vivência, fora da escola, muitas vezes são ignorados ou considerados muito ingênuos durante as aulas. No

entanto, são exemplos de saberes das pessoas, que nem sempre estão ligados a formações discursivas consideradas científicas, mas não deixam de pertencer a certo ordenamento, coerência e que entra na luta pelo verdadeiro. Tanto no "saber da erudição como naquele desqualificado" (FOUCAULT, 2015, p. 267) existem lutas e combates. A pesquisa aqui apresentada, com base nessa perspectiva, opera com o pressuposto de que existem disputas entre saberes no currículo da geografia escolar e considera que esse currículo também é composto pelos saberes das pessoas. Isto inclui os saberes das crianças e das professoras, que nem sempre são científicos, mas, mesmo assim, não deixam de ser saberes das pessoas vinculados à geografia.

Não se pode pensar o saber separado das relações de poder. O poder, na perspectiva pós-crítica, é baseado nas produções de Michel Foucault, que o define como "o modo de ação de alguns sobre outros" (FOUCAULT, 1995, p. 242), visto que "só há poder exercido por 'uns' sobre os 'outros'; o poder só existe em ato" (FOUCAULT, 1995, p. 242). Sendo o poder "um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos" (FOUCAULT, 1995, p. 243), o que implica afirmar que o poder "é sempre uma maneira de agir sobre um ou mais sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações" (FOUCAULT, 1995, p. 243). Analisar uma ação sobre ações é analisar "*relações de poder* e não um poder" (FOUCAULT, 1995, p. 242). Nesse sentido, os saberes constituintes e constituídos no currículo investigado, estão estreitamente vinculados "ao poder. O poder não é algo que, de fora, determina que forma assumirá o saber inscrito no currículo. O poder está inscrito no interior do currículo" (SILVA, 2012, p.191).

Trabalhar com essa compreensão do vínculo entre currículo e poder, não significa concluir que saber é poder, existindo numa relação externa. Na perspectiva foucaultiana, pensar o saber e o poder é entender que "eles estão mutuamente implicados numa relação necessária" (SILVA, 2012, p.191). Essa relação, por sua vez, remete à regulação da conduta e ao governo dos outros. Nenhum saber "está isento de intenções e efeitos de poder. Saber implica necessariamente dominação. É nessa relação de mão dupla que saber e poder não podem ser separados" (SILVA, 2012, p.191). Assumir, portanto, a ideia de que um currículo constitui e é

constituído de saberes, ao mesmo tempo em que tem o poder inscrito no seu interior, é assumir que a "existência de um currículo só faz sentido em sua relação com um campo de forças, com um campo de poder" (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 55).

O poder "permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (FOUCAULT, 2015, p.45), visto que "o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona" (MACHADO, 2015, p.13). Os saberes no currículo investigado disputam status de verdadeiro por meio do exercício do poder funcionando em determinadas situações, visto que "todo saber assegura um exercício de poder" (MACHADO, 2015, p.28). O "que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide - que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder" (SILVA, 2012, p.191). Ao selecionar determinados saberes e permitir que eles se apresentem de determinadas formas em sala de aula, o currículo de geografia do dia a dia divide, inclui e exclui. O mesmo acontece quando se autoriza, ou não, aquilo que vem por parte dos alunos, alunas e professoras. Nesse sentido, para "examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão" (SILVA, 2012, p.195).

Cabe ressaltar que o exercício do poder "passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder" (FOUCAULT, 2015, p.255). Sendo assim, no currículo escolar, na relação entre alunos/as e professores/as, o poder não é exercido apenas pelos/as professores/as, visto que o poder "não é o "privilégio" adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas - efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados" (FOUCAULT, 2014, p.30), evidenciando um ambiente de disputa de saberes para a construção de verdades. No entanto, a verdade não é algo a ser revelado. "A única realidade é a das aparências. Não há nenhuma verdade a ser descoberta, ou revelada porque a única verdade é a que nós criamos" (CORAZZA, TADEU, 2003, p 39-40). O que existe nos discursos são verdades criadas, inventadas, construídas por meio das relações de poder e saber circunscritas ao discurso.

Essas disputas caracterizam-se pela busca incessante da divulgação e apropriação daquilo que é considerado "bom" ou "correto" por determinados grupos sociais, em um determinado espaço e tempo. "Por que julgamos certos ideais de conhecimento e sujeito como desejáveis e outros como indesejáveis?" (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 39). Ademais, "todo currículo quer formar, produzir ou construir um tipo de sujeito" (PARAÍSO, 2010, p.47), porque "todo currículo quer mudar condutas" (PARAÍSO, 2010, p. 47), quer conduzir condutas. Isso implica na produção de sujeitos de determinados tipos. Pensar o sujeito é considerar uma posição ocupada e demandada discursivamente. Os lugares assumidos no discurso não são, necessariamente, invariáveis, de modo que quem fala é, ao mesmo tempo, falado. Assim, as posições de sujeito são definidas "pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos" (FOUCAULT, 2014, p. 63).

A produção de sujeito é intrínseca ao tipo de sujeito demandado pelo discurso. Os sujeitos são produzidos no currículo quando modos de vida são ensinados, quando o que se deve e o que não se deve fazer e falar é adotado como o que é válido e o que não é, assumindo posições e divulgando verdades dentro de um ordenamento de saberes que constituem o currículo de geografia analisado. Estar em um ordenamento não significa estar em uma única fôrma. Assim como Paraíso (2015), "procuro aqui pensar um currículo como espaço de possibilidades e como território onde as forças podem "deformar" as formas de um currículo, instaurando o movimento que é fundamental para o aprender" (PARAÍSO, 2015, p. 50). As forças que formam e deformam o currículo investigado produzem um corpo monstruoso, um currículo assombroso, uma geografia-monstro.

2.3. CURRÍCULO MONSTRUOSO

Ao defender que o currículo aqui investigado é monstruoso, parti do pensamento de Cohen (2000) quando afirma que, na nossa época, a cultura "é composta de uma variedade de fragmentos e não de inteiros epistemológicos sem rachaduras ou imperfeições" (COHEN, 2000, p.26). A partir disso, ele defende sete teses sobre a cultura dos monstros e diz apresentar alguns fragmentos "recolhidos e temporariamente colados para formar uma rede frouxamente integrada — ou, melhor, um híbrido inassimilado, um corpo monstruoso" (COHEN, 2000, p.26). Dessa forma, me pareceu que ele *tecia* também suas teses, de modo que me

aproximei do que ele disse sobre monstros. O termo *monstro* tem sua origem no latim *monstrum*, que é "etimologicamente, 'aquele que revela', 'aquele que adverte'" (COHEN, 2000, p.27). Ao nos advertir, os monstros representam aquilo que incomoda e, assim, questionam seu criador, possibilitando, a partir deles compreender as culturas que os criaram (COHEN, 2000, p.27).

Foi na busca por uma compreensão da cultura escolar que me deparei com uma geografia-monstro, enxergando um currículo culturalmente construído, ou melhor, "a corporificação de certo momento cultural — de uma época, de um sentimento e de um lugar" (COHEN, 2000, p.26). O currículo investigado é um construto de um tempo e de um espaço, e, assim como muitas outras produções contemporâneas, caracteriza-se por ser híbrido, ao passo que é produzido, além de outras características, de outras composições, de outras intercessões, por meio de misturas entre "currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada" (LOPES, 2005, p.57).

Tais características são identificadas, além de nos relatos de experiência em campo, também em produções acadêmicas e em documentos oficiais¹⁰, caracterizando um híbrido que não pode ser entendido "pelo princípio da contradição. Não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições" (LOPES, 2005, p.57). Neste caso, os discursos das políticas curriculares são "ambíguos em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem" (LOPES, 2005, p.57), capazes de produzir currículos que se adequam a mais de uma possibilidade de ação e que transitam entre várias situações escolares ou não.

¹⁰ Callai (2013) considera que a Geografia escolar se fundamenta nos conhecimentos da Geografia científica, e que se volta para a análise de um espaço terrestre construído pelas relações humanas (CALLAI, 2013). Nessa perspectiva, o objeto de estudo da Geografia Escolar deveria ser o espaço das relações humanas. Tal ideia corrobora com o conceito de espaço geográfico trazido nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁹, que consideram esse espaço como sendo construído pelas pessoas, ao longo do tempo, considerando não só os aspectos políticos e econômicos de uma sociedade, mas também sua cultura. Essa perspectiva coloca o foco nas pessoas e nos aspectos políticos, econômicos e culturais, de modo que o espaço geográfico não existiria sem as pessoas e seus valores, suas culturas e suas condições sociais. Os PCN consideram que "as percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico" (BRASIL, 1997, p.75 e 76).

Um monstro sempre escapa, de modo que "o corpo do monstro é, ao mesmo tempo, corpóreo e incorpóreo; sua ameaça é sua propensão a mudar" (COHEN, 2000, p.28). Assim, nos momentos em que o monstro, híbrido, parece desaparecer, ele surpreende surgindo em outro lugar. E, toda vez que ele é visto, questiona aquela cultura que o permite aparecer. "Os monstros devem ser analisados no interior da intrincada matriz de relações (sociais, culturais e lítero-históricas) que os geram" (COHEN, 2000, p.28), relações que não excluem as de poder-saber, visto que o processo de produção dos monstros não se faz fora de relações de força. São essas relações que criam as normas e definem o que é ou não monstruoso. São elas, também, que permitem escapes em relação a essas normas.

Ao sumir e ressurgir, o "monstro sempre escapa porque ele não se presta à categorização fácil" (COHEN, 2000, p.30), não possui território definido. Os monstros "são híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática" (COHEN, 2000, p.30). Ao dizer de uma incoerência externa, pode-se presumir a possibilidade de uma coerência interna, em uma ambiguidade que cria, para cada currículo produzido, uma monstruosidade única. Afinal, faz parte da identidade monstruosa ser único, como já se pôde observar em literaturas variadas.

Outra ambiguidade que existe nos monstros é o fato de o medo que eles despertam ser uma espécie de desejo. As "mesmas criaturas que aterrorizam e interditam podem evocar fortes fantasias escapistas" (COHEN, 2000, p. 48). Isto porque "a ligação da monstruosidade com o proibido torna o monstro ainda mais atraente como uma fuga temporária da imposição" (COHEN, 2000, p. 48). Os monstros, ao marcarem o que é proibido, incorporam as normas e apresentam uma possibilidade de escape em relação a elas. Nesse sentido, a relação de repulsa e atração que o monstro impele evidencia o modo como poder e resistência são exercidos em determinado contexto. Ao mesmo tempo em que o monstro marca aquilo que não pode ser vivido, ele apresenta outro modo de vida, outras relações, outras formas de ser e estar no mundo.

Por essas razões, não se deve abandonar os monstros, não se deve negligenciá-los, visto que "são nossos filhos. Eles podem ser expulsos para as mais distantes margens da geografia e do discurso, escondidos nas margens do mundo e

dos proibidos recantos de nossa mente, mas eles sempre retornam" (COHEN, 2000, p. 55-56). E, quando retornam, "nos perguntam por que os criamos" (COHEN, 2000, p. 56), questionando nossos valores, nossos pressupostos culturais, nos indagando sobre como vemos o mundo e de que forma fazemos parte dele (COHEN, 2000, p. 56), demandando um sujeito *indagador*. O próximo capítulo explora o conceito de *geografia-monstro* como esse currículo de inúmeras possibilidades transformadoras.

Eu, eu mesma e o monstro

Era noite quando me dei conta da presença dele.

Ele me espreitava. A princípio, não tive coragem de encará-lo de frente.

Sua respiração ofegante me assustava. Nem ele, nem eu nos movíamos.

Por estar escuro, eu não sabia exatamente onde ele estava.

No entanto, uma certeza eu tinha: eu e ele, cada qual no seu quadrado.

Espera. Será?

Ali era o meu quarto. Era o meu lugar.

Um cômodo quadrado cheio de memórias, cheiros, imagens de uma vida inteira. Ali era o meu quadrado e era ali que ele estava.

"Isso não pode ser!"

Pensei quando me dei conta de que em meu quadrado havia outro corpo.

E ele me espreitava. Eu sentia. Podia ouvi-lo no silêncio.

Tomei coragem e ergui uma pálpebra, deixando um olho fechado como quem pisca pra não ter que encarar o próprio fim.

Olhei pro meu mural de fotos e notei alguns buracos.

Aquelas fotos haviam sumido há quanto tempo?

Aquele mural fazia parte do meu quarto, de uma forma tão natural!

Será que a naturalidade havia banalizado meu olhar, de forma que antes eu não conseguia notar a falta daquelas fotos?

Ele me observava, eu podia sentir seu olhar na minha nuca.

E, num misto de calafrios de medos e coragens, abri o outro olho e olhei minha estante.

Estava escuro, mas a claridade da rua entrava por uma fresta na janela.

E na estante havia um buraco. Um vazio onde antes costumava ficar meu livro favorito.

Aos poucos fui me dando conta da ausência dos troféus que ganhei nos campeonatos da escola. Junto com eles, havia sumido, também, meu violão, que havia esquecido no pedestal do passado onde eu costumava compor melodias infantis, cantaroladas por letras imaturas.

Nessa hora me pus de pé! Ignorei o calafrio do medo, virei-me e dei uma ordem àquele que estava a me espreitar: "mostre-se!".

E antes que seu corpo pudesse ser visto, sua sombra, torneada pela luz da lua que visitava meu quadrado naquela noite, tomou o chão até que a projeção de sua cabeça encontrasse minhas solas.

Parecia que eu pisava seu crânio, ou que, de alguma forma, aquele corpo se estendia no chão como indicativo de caminho.

Aos poucos ele se mostrou.

Um corpo violão, sustentado por pernas troféus. Uma cabeça livro, com olhos de fotografia que me permitiram ver aquela menina que fui, mas havia me esquecido.

Os braços eram feitos de sonhos.

Interpelei-o: "O que você quer?"

E antes que o tempo cedesse espaço à elaboração de resposta complexa, ele me convenceu, inebriando-me de sinestesia, ao pedir:

"Vista-se de música, por favor. Hoje eu vim te tirar pra dançar."

3. A GEOGRAFIA-MONSTRO ENTRE MEDOS E DESEJOS

Como pode o verme ser o herdeiro das maravilhas de um olho ou de um cérebro?

Era o que eu pensava enquanto me debruçava, com um misto de nojo e fascínio, sobre os corpos em decomposição no laboratório.

(SHELEY, 1994, p. 11)

Monstro. "Produção animal ou vegetal contrária à ordem regular da natureza. Ser monstruoso das lendas. Pessoa muito feia. Pessoa perversa, desnaturada. Prodígio, portentoso, assombroso (a boa parte)" (AURÉLIO¹¹). Esses são alguns verbetes de *monstro*, que auxiliam na descrição do conceito que ocupa lugar central neste texto. Talvez com a intenção de melhor compreender aquilo que nos cerca, assim como é feito em dicionários, nomeia-se, descreve-se e, em virtude disso, criam-se as coisas; visto que a "descrição é, efetivamente, uma criação" (SILVA, 2009, p. 12). Por meio dessa premissa, torna-se possível afirmar que os monstros existem porque têm lugar em dicionários, foram nomeados e são descritos pelas pessoas.

Dentre os vários monstros que foram descritos ao longo da história, escolhi dois, de obras literárias, para evidenciar seus assombros. O primeiro deles é a *Fera*, do clássico *A Bela e Fera* contado por gerações em diversos países do mundo¹². Durante o contato inicial do pai de Bela com a besta, acontece uma pequena descrição afirmando que "uma fera furiosa pulou em cima dele, que caiu de joelhos. A Fera — um ser coberto de pelos — olhava o homem do alto" (HEARNE, 2013, p. 9). Nesse instante já começa a se apresentar o ser monstruoso desse conto, que aparentemente é feio e assombroso. Ao ouvir falar sobre a fera, Bela afirma: "Nunca tive medo das feras dos bosques. Por que haveria de temer uma fera que vive em um castelo?" (p. HEARNE, 2013, p. 11). Provavelmente, por já ter tido contato com outros seres assombrosos, Bela julgou aquela Fera, que não conhecia, a partir dos monstros que julgava conhecer. No entanto, "Ali estava a Fera. Era um ser enorme, peludo, horrível e assustador. Bela se encolheu" (HEARNE, 2013, p.

¹¹ <https://dicionariodoaurelio.com/monstro>. Acesso em 15 de ago. de 2016.

¹² Essa afirmação torna-se possível a partir da leitura do livro *A bela e a fera ao redor do globo* (HEARNE, 2013), bem como da existência de vários filmes que contam essa história.

12). Talvez, ao ter contato com tal ser, Bela nunca poderia supor que o assombro pudesse se apresentar igualmente portentoso. Porém, a cada dia de convivência ela ficava "mais feliz. De noite, a Fera aparecia para o jantar e falava amavelmente com ela. Bela começou a ansiar pela sua companhia" (HEARNE, 2013, p. 13). E, dessa forma, o monstro se fez desejado, questionando os medos de Bela, aproximando-se da *humanidade* dela e se fazendo presente em seu cotidiano.

O outro monstro escolhido é aquele "que escapa do controle de Victor Frankenstein, o cientista que o criou" (ROQUE e TEIXEIRA, 2001, p. 14). A relevância dessa criatura está no fato de ser descrita naquela que "é considerada a primeira obra de ficção científica, gênero literário que se volta para o mundo da ciência, incluindo aí sua organização e produção" (ROQUE e TEIXEIRA, 2001, p. 13). A existência desse monstro tornou-se possível à medida em que ele possuía um corpo, vontade própria e, mesmo não tendo sido nomeado diretamente por seu criador, passou a ser reconhecido pelo nome de quem o criou. O monstro era, então, o próprio Frankenstein, reconhecido pelo nome do seu criador, contrário à ordem regular das coisas, feio, assustador, mas um prodígio - visto que era dotado de grande inteligência.

O presente capítulo não pretende analisar ou discutir literatura. No entanto, traz esses dois monstros produzidos literariamente, populares em vários lugares do planeta, para mostrar que monstros são criados por nós e questionam as normas constantemente. Bela, ao ver a fera, se encolheu. Eu, quando me deparei com o currículo investigado, me vi muito pequena diante de tantos possíveis. Confesso que cheguei à escola com um ar de quem pensa que sabe muito sobre aquilo que se quer pesquisar. Afinal, eu era a especialista, a professora formada em geografia e duvidava muito que um currículo de geografia de três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acompanhadas ao longo dos anos de 2015 e 2016, em uma escola municipal de Belo Horizonte, pudesse, de alguma forma, me ensinar alguma coisa. Amarga prepotência.

Ali estava eu, encolhida, coberta por uma colcha que fui tecendo para conseguir me cobrir e me sentir um pouco segura ao encarar aquele monstro que me espreitava. Sim; eu me deparei com um currículo monstruoso, que me questionava, o tempo todo, sobre as verdades que escolhi acreditar, sobre os conhecimentos que eu julgava possuir. Embora tal comparação - a de um currículo

com monstros como a Fera e a criatura de Frankenstein - possa parecer anacrônica ou, no mínimo, inusitada, ela se torna possível à medida em que se compreende *monstro* da forma como define Jeffrey Jerome Cohen (2000): um corpo culturalmente produzido (COHEN, 2000, p. 26-27), que escapa (COHEN, 2000, p. 27-30), de difícil categorização (COHEN, 2000, p. 30-32), que ocupa um território incerto, e que é medo e desejo (COHEN, 2000, p. 48-54) simultaneamente. Dessa forma, os monstros, produzidos por nós mesmos, vivem a nos perguntar sobre como percebemos o mundo em que vivemos. Tal compreensão de monstro não se distancia tanto dos verbetes que abriam esta seção, visto que esses indicam um ser que possui a ambiguidade de um dos adjetivos que o descreve: assombroso. Aquilo que assombra pode, ao mesmo tempo, provocar temor e impressionar positivamente.

O objetivo deste capítulo consiste em descrever e analisar elementos que caracterizam o currículo investigado como um monstro, já que desde o meu primeiro contato com ele, me senti extremamente assombrada. O argumento aqui desenvolvido é o de que o currículo de geografia assombra os anos iniciais do Ensino Fundamental, porque trata-se de uma produção cultural que ocupa território incerto nessa etapa de escolarização, pode escapar às normas dos documentos oficiais e possui difícil categorização. Porém, ao mesmo tempo, é força que movimenta um currículo de possibilidades, movido por medos e desejos, uma vez que as relações de poder exercidas evidenciam disputas entre saberes capazes de produzir um currículo único e que questiona visões do mundo em que vivemos.

Para desenvolver esse argumento, este capítulo está dividido em três partes. Na primeira delas será exposto como o currículo observado se constitui corpo culturalmente produzido, porém de difícil categorização. Na segunda, exploro alguns possíveis desse currículo, recheado de medos e desejos. Por fim, mostro como esse currículo monstro pode questionar diferentes visões de mundo.

3.1. O MONSTRO É VISTO: UM CORPO CONSTITUÍDO DE MATERIAIS ESCOLARES, ROTINAS, DISCIPLINAS E ROSTOS.

À primeira vista, um monstro é percebido por ser "um híbrido inassimilado, um corpo monstruoso" (COHEN, 2000, p. 26). Assim foi com as aulas de geografia observadas. Em um primeiro contato, era difícil assimilar o que era e de que forma a aquele currículo de geografia acontecia, visto que as mesmas professoras que lecionavam geografia, também lecionavam outras disciplinas escolares, fazendo do horário pré-determinado para as aulas de geografia, a aula que elas achavam melhor ter: ora sem disciplina escolar definida, ora de uma única disciplina que não necessariamente fosse geografia. Um exemplo disso pode ser claramente identificado na primeira aula em que foi acompanhada a turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Nesse dia, os alunos e alunas trouxeram um trabalho feito em casa, uma linha do tempo de cada um e cada uma, com fotos ou desenhos dos acontecimentos que mais marcaram cada um dos sete anos (em média) de suas vidas. À medida que a aula foi passando, a professora fazia referência ao livro de história e concluí que aquela atividade era uma proposta da aula de história. Em seguida, a professora distribuiu uma prova. No final da aula conversei com a professora e registrei minhas impressões, tal como no relato do trecho do caderno de campo exposto a seguir.

No final da aula perguntei à Benta sobre a prova que as crianças fizeram naquele dia. Ela me explicou que a prova de geografia, história e diversidade cultural é uma só e que, às vezes, nas aulas ela também aproxima as três disciplinas que, de acordo com ela, são muito próximas. Notei também que as crianças não possuem um caderno para cada disciplina, mas sim cadernos divididos conforme as professoras. Portanto, nas aulas da Benta, as crianças usavam aquele que era denominado como sendo "o caderno da Benta", independente de qual das três disciplinas lecionadas por ela fosse registrada nele. (CADERNO DE CAMPO, 13 de agosto de 2015, p. 13-14)

Percebi, nesse dia, que as aulas de geografia naquela turma tinham o rosto da professora, porque as crianças a chamavam como *aula da Benta*, embora no papel com o horário fixado na parede estivesse escrito que, naquele horário, era aula de geografia. Também notei que o currículo daquela aula tinha o rosto da professora que se apresentava à frente de um corpo que misturava as disciplinas de

geografia, história e diversidade cultural. Era um corpo que se movia, que respirava, que tinha vida e que dançava de acordo com os vários ritmos que o embalavam. Destaco, porém, que aqui não me refiro ao corpo da professora, mas sim ao currículo das aulas de geografia naquela turma, considerando-o um "corpo" que se subjugava a códigos e normas, sendo, assim, um objeto controlado socialmente (FOUCAULT, 2014). Considero que o currículo da geografia escolar é um corpo, visto que sua produção se dá de acordo com um conjunto de normas - escolares e não escolares, científicas e não científicas - que fazem com que ele seja controlado socialmente. É um corpo culturalmente produzido, em um tempo e espaço específicos, estruturado por preceitos teóricos, mas conduzido na escola de modo a controlar condutas das crianças e professoras em seus cotidianos.

Um corpo nasce "de uma época, de um sentimento e de um lugar" (COHEN, 2000, p. 26). O corpo do monstro, produzido culturalmente, é o que permite que ele seja visto, que ele seja nomeado. Analisando a minha postura como investigadora, concluí que fui para a escola à procura de um corpo - antes de qualquer coisa. Eu queria ver o currículo das aulas de geografia, identificar seus possíveis nomes e suas possíveis formas. Porém, com o passar dos dias, isso se tornava mais difícil. Em uma aula com outra turma, a do terceiro ano, a professora, ao orientar uma atividade em sala, disse: "agora vocês vão escrever *geografia* no mesmo caderno que a gente escreveu *história*" (CADERNO DE CAMPO, 21 de agosto de 2015, p. 33).

Essa situação se repetia em todas as turmas que eu observava. As crianças não nomeavam as aulas pelo nome de suas disciplinas, mas sim pelo nome das professoras que lecionavam naquele horário. O caderno era único para essas várias disciplinas, e o nome que ele recebia no dia-a-dia, tanto pelas crianças quanto pelas professoras, era o nome da professora. Essa situação logo me fez remeter ao surgimento do corpo monstruoso de Frankenstein, esse monstro que "é dotado de uma imagem ficcional tão possante que chega a usurpar o nome de seu criador" (ROQUE e TEIXEIRA, 2001, p. 14). Da mesma forma, as aulas de geografia eram nomeadas de aula da Benta ou aula da Elaine, de acordo com a turma em que cada uma lecionava. Embora as professoras não fossem as únicas *criadoras* daquele currículo, elas ocupavam o lugar autorizado para os/as que ensinam.

Esse corpo monstruoso que tomava forma diante do meu olhar, era, porém, um corpo/currículo híbrido e de difícil assimilação. O cérebro daquele corpo era feito de diversas correntes teóricas vindas de conhecimentos científicos distintos que foram sendo compostos de muitos campos, bem como das vivências de diferentes pessoas que faziam parte daquele currículo que acontecia nas aulas de geografia de três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal da periferia de Belo Horizonte. O coração daquele corpo batia conforme o ritmo daquela escola, daquela turma e daquela professora, permitindo que esse currículo de corpo monstruoso existisse em uma época e lugar específicos, bem como possuísse sentimentos e características únicos. Concluí que essas aulas estavam entre os "híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática" (COHEN, 2000, p. 30), visto que as aulas de geografia aconteciam, mas não da forma como as normas da grade de horários e dos planejamentos determinavam. À sua maneira, aquele currículo acontecia como um híbrido que resistia. O hibridismo - que pode ser visto como "a fusão entre diferentes tradições culturais" (HALL, 1999, p.91), ou como "um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade" (BHABHA, 1998, p. 165) - questiona a existência de uma lógica única, de modo "que outros saberes "negados" se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento" (BHABHA, 1998, p. 165). A geografia escolar tem como base a geografia acadêmica e várias prescrições oficiais. No entanto, o currículo investigado perturba o que está prescrito no currículo oficial e o que é trazido pelo livro didático, questionando a cultura escolar.

O currículo de geografia investigado, ao assombrar os anos iniciais do Ensino Fundamental, é um híbrido constituído de saberes autorizados e de saberes negados em constante disputa. O que se evidenciou durante as observações na escola é que essas disputas existem em diversas relações de poder-saber e não só entre o "saber erudito" (FOUCAULT, 2015, p.266-267), o saber da geografia científica e de outras ciências, e o "saber das pessoas" (FOUCAULT, 2015, p.266), aqueles "saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade" (FOUCAULT, 2015, p.266), que quase sempre se espera das crianças ou dos adultos que não tiveram uma

formação acadêmica em geografia. Também foi observado que, muitas vezes, os saberes geográficos eram os saberes negados, pois mesmo sendo autorizados por documentos que compunham o currículo oficial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, eles não eram considerados importantes no currículo investigado, tal como se verifica na fala da professora Benta em uma das muitas conversas informais que tivemos:

“Aqui eles não acham importante não. Falam que a gente nem precisa se preocupar, mas eu não vou negar ao meu aluno um conteúdo que eu acho importante. Por exemplo: o estudo da paisagem, do lugar onde eles moram. Isso é muito importante!” (CADERNO DE CAMPO, 18 de abril de 2016, p. 124)

Por meio dessa fala e articulando-a ao que foi supracitado, pode-se inferir que as aulas de geografia existem no quadro de horários do Ensino Fundamental I mais por uma exigência institucional do que pela necessidade dos seus saberes dentro do currículo dos três primeiros anos dessa etapa de escolarização. O "eles" aos quais a professora Benta se refere, são as pessoas envolvidas na direção, coordenação, bem como suas outras colegas professoras. Mesmo disputando espaço com outros saberes nesse currículo, os saberes geográficos não deixaram de estar presentes, resistindo, por meio de atitudes como as da professora Benta, que mesmo afirmando trabalhar geografia, história e diversidade cultural de maneira conjunta, não preteria os saberes geográficos no currículo das aulas nas turmas em que ela lecionava. Nesse sentido, o currículo investigado evidencia um conflito, ao passo que os saberes divulgados por ele eram julgados como importantes pela professora, mas não para a coordenação e para a direção da escola. Eles se constituíam, assim, em um corpo monstruoso, pois carregavam em si mesmo a ambiguidade quanto à valoração da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.2. POSSIBILIDADES MONSTRUOSAS: ENTRE MEDOS E DESEJOS

Pensar o monstro é considerar que existe um "movimento simultâneo de repulsão e atração, situado no centro da composição do monstro" (COHEN, 2000, p. 48), um movimento que provoca temor e desejo. Sobre o temor, aquele currículo monstro aterrorizava o currículo escolar. Esse terror pôde ser percebido nas falas

das professoras. Em entrevista, a professora Benta afirmou, sobre o fato de assumir as aulas de geografia nos anos iniciais, que "tem vez que é por escolha, em outras vezes, a escola pede para auxiliar professores que por algum motivo não gostam de pegar". Embora ela não explicitasse um temor seu em relação a assumir as aulas de geografia, ficou evidente que não é uma disciplina que muitos/as professores/as gostam ou escolhem assumir nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A justificativa para esse fato pôde ser percebida na fala da professora Elaine:

Quando eu estou em sala com os meninos trabalhando geografia, eu me lembro de quando eu trabalhava geografia, que foi um passado assim esquecido, porque eu fui pra uma outra área que não tinha nada a ver, e eu nem lembrava mais da geografia, não gostava da geografia. Assim, era uma coisa que ficava de lado, ficava à margem da minha vida (Trecho de entrevista realizada em 23/05/2016).

Dessa forma, foi possível inferir que trabalhar a geografia em sala de aula é algo distante do dia a dia de muitas professoras dos anos iniciais. Durante o tempo que passei na escola, conversava com várias professoras no horário do recreio. Algumas me contaram que, praticamente, não viram geografia na faculdade, que o contato maior com a geografia foi ainda durante a escola, fato que também pôde aumentar o temor em ter que trabalhar tal disciplina com as crianças. Portanto, o maior temor provocado pela geografia, observado na pesquisa, passa pelo sentimento de domínio insuficiente do conteúdo por parte das professoras. Tal afirmação pode ser evidenciada a seguir.

Elaine me explica que hoje esqueceu a chave do armário e que, portanto, teria que improvisar. Diz que, como é professora de arte e educação física também, ela consegue improvisar. Então, no lugar de geografia e história, vai dar arte e educação física. Na aula de arte vai ensaiar um teatro. Na aula de educação física, vai levar as crianças para a quadra. De acordo com ela, aula de geografia e história sem o material que está no armário, não dá. (CADERNO DE CAMPO, 28 de agosto de 2015, p. 38)

Neste trecho é evidente a insegurança da professora em trabalhar com geografia sem o livro didático ou atividades avulsas - material que estava no armário. De certa forma, esse material parecia dar consistência às aulas, trazendo

um conteúdo que a professora se sente incapaz de trabalhar sem auxílio dessas ferramentas. Considerar essa possibilidade foi apavorante para ela, o que a fez buscar conforto em outras disciplinas, as quais ela sentia segurança em trabalhar sem livro didático e atividades em folhas avulsas. Depois desse dia, recordei-me do primeiro contato que tive com a professora Elaine e a turma do terceiro ano. Na ocasião, ela optou por não trabalhar geografia no horário pré-determinado para a disciplina.

Elaine é a professora que trabalha com geografia, história, artes, educação física e diversidade cultural. Ela me explicou que estava a semana fora, em um curso, e que por isso hoje, excepcionalmente, não tem história e geografia e que vai ter artes e educação física. Ela diz ficar com dó, porque são as aulas que as crianças mais gostam. (CADERNO DE CAMPO, 14 de agosto de 2015, p. 15)

De fato, a aula de educação física estava entre as preferidas dos/as alunos/as, como pôde ser evidenciado no trecho a seguir.

“(Benta) - Vamos escrever um texto usando as palavras da página 77 e outras das nossas ideias. Pegue o caderno e escreva.

Em seguida, começa a escrever no quadro:

A MINHA ESCOLA

A MINHA ESCOLA SE CHAMA ESCOLA MUNICIPAL FILOMENA PERPÉTUA DE AGUIAR.

ESTA ESCOLA É (e antes de terminar a frase, a professora pergunta: "podemos colocar que é legal?" Algumas crianças respondem sim, outras dizem que só é legal no dia das crianças, ou nas aulas de informática, ou nas de educação física, mas são ignoradas) LEGAL E TEM ATÉ O SEXTO ANO.

NOSSA ESCOLA É (e Benta pergunta: "pode colocar divertida?" Muitas crianças respondem que sim, porque tem educação física e informática. A professora considera, dessa vez.) DIVERTIDA, PORQUE TEM AULAS DE INFORMÁTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA E VÁRIAS ATIVIDADES IMPORTANTES. EU GOSTO MUITO DE ESTUDAR AQUI.”

(CADERNO DE CAMPO, 22 de outubro de 2015, p. 77-78)

Portanto, ao juntar a preferência das crianças pelas aulas de educação física, o fato de que as professoras de geografia e educação física eram as mesmas, a insegurança de algumas professoras com o conteúdo e o menosprezo que a geografia recebia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não eram raras as vezes

que as aulas de geografia eram substituídas por atividades de educação física na quadra. Ao considerar tudo isso, em situações que se repetiam durante as observações na escola, às vezes me pareceu que a geografia estava morta no currículo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Também compartilhei da mesma sensação que Marlucy Paraíso disse sentir, "de que o desejo é algo muito difícil de ser produzido em um currículo" (PARAÍSO, 2015, p. 278). Porém, mesmo sendo de difícil produção, ele se faz necessário, pois "é fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver" (PARAÍSO, 2015, p. 278). Concluo, pois, que as possibilidades que existem no currículo monstro de geografia precisam perpassar os desejos que fazem esse currículo e que também são feitas por ele.

Ademais, "não importa quantas vezes o Rei Arthur tenha matado o ogro do Monte Saint Michel, o monstro reaparecerá em outra crônica heroica" (COHEN, 2000, p. 27), pois "o monstro sempre escapa" (COHEN, 2000, p. 27). A morte aparente do currículo de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental é outra característica que o define como um monstro, visto que esse "desaparece para aparecer em algum outro lugar" (COHEN, 2000, p. 27), como pode ser visto no relato, a seguir, de uma das aulas que aconteceram na turma do primeiro ano.

"- Hoje vamos aprender um pouquinho de geografia. Alguém aqui sabe o nome da nossa cidade? (Pergunta a professora Elaine).

Cinco alunos/as respondem "Brasil". Nove respondem "Belo Horizonte". Dois dizem que é "Minas Gerais". Quatro afirmam ser "Bairro São Crispim". A professora, então, fala todas essas opções e pede que levantem a mão quem acha ser cada uma delas. Em seguida, explica:

- A escola está em um bairro (São Crispim), que fica dentro de uma cidade (Belo Horizonte), que fica dentro do país (Brasil).

(Yandra) - Eu moro no bairro São Crispim, beco Santo Ivo.

(Elaine) - Existem bairros que tem casas, prédios, indústrias. O que tem perto da sua casa?

(Rildo) - Uma casa e outra casa.

(Ramon) - Campo, que os jogadores jogam bola sexta, sábado e domingo.

(William) - Uma casa, uma padaria e um monte de carro que fica na rua.

(Alexia) - Tem um morro, que se chega na ponta dele dá infarto.

Sem comentar as respostas, a professora Elaine continua:

- Todo mundo tem uma família. Quem mora com você?

(Ana Laura) - Minha mãe, meu irmão, meu sobrinho e minha avó.

(Elaine) - Eu trouxe aqui uma menininha que tem seis anos, igual a vocês. Nessa casa, é uma família.

(Yandra) - Essa família mora na França. Lá, todo mundo veste diferente.

(Elaine) - Essa família mora em uma casa, que fica em um bairro. Vocês acham que a casa é grande ou pequena?

A turma toda responde que a casa é grande e a professora pergunta por quê.

(Yandra) - Porque eles não querem vizinhos.

(Ramon) - Porque tem três pessoas.

Em seguida, a professora entregou as folhas com o desenho dessa família para eles colorirem. Depois de entregar a todos/as e enquanto eles/as coloriam, Elaine foi até mim para perguntar "se deu para eu pegar alguma coisa". Eu disse que sim. Ela afirma que é isso que dá para fazer sem livro. Em tom de surpresa, diz que é legal ver a criatividade deles,



que eles imaginam os lugares e conseguem perceber as coisas! Eu digo a ela que a gente imagina que eles não percebem o espaço onde moram, mas que percebem sim."

(CADERNO DE CAMPO, 22 de fevereiro de 2016, p. 111 - 114)

O currículo de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como um corpo monstruoso, "é uma espécie demasiadamente grande para ser encapsulada em qualquer sistema conceitual" (COHEN, 2000, p.32), permitindo, assim, "pensar possibilidades de liberação das forças de um currículo, que se encontra tão preso às formas" (PARAÍSO, 2015, p. 50); por mais que isso pareça ser tão difícil em meio a tantos padrões que a estrutura educacional parece impor. No decorrer desse momento relatado, a professora se surpreende com uma possível aula que não estava presa à forma livro. Embora não tenham sido exploradas situações, como a que a aluna afirma que as pessoas do desenho moram na França

e por isso vestem roupas diferentes das nossas, que pudessem problematizar algumas de nossas visões de mundo - como diferenças culturais, conceito de família, de vizinhança, de espaço grande; a aula trouxe uma grata surpresa à professora sobre a possibilidade de as crianças do primeiro ano conseguirem perceber o espaço onde vivem e fazer uma descrição dele. Nessa situação, percebi que o desejo surgia na medida em que se dava voz às crianças, permitindo que seus saberes espaciais viessem à superfície. Dessa forma, o desejo foi produzido no currículo, tanto pelas crianças quanto pela professora, configurando um exemplo claro de relação de poder, visto que

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2015, p. 284).

Da forma como se analisa o trecho anterior do diário de campo, a relação entre professora e alunos/as foge ao modelo hierárquico que sugere a detenção do poder apenas por meio da autoridade da professora, visto que o poder não é algo de que se apropria, mas sim que se exerce. No currículo monstro de geografia, o exercício do poder não precisa estar nas mãos da professora apenas, assim como as crianças não estão inertes, submissas à ele. Pelo contrário, o compartilhamento dos saberes espaciais possibilita o transitar do poder em rede, deixando variar os centros de transmissão entre professora e alunos/as, ainda que alguns saberes possam ser negados ou silenciados. Isso acontece porque as relações de poder evidenciam disputas e, neste caso, as forças que se encontram entre as formas, compondo "um currículo como espaço de possibilidades e como território onde as forças podem “deformar” as formas" (PARAÍSO, 2015, p.50).

Outras possibilidades podem ser vistas por meio da seguinte fala da professora Elaine, ao ser interpelada sobre a importância dada, pelas crianças, às aulas de geografia:

“Ah! Com certeza! Ainda mais a aula que foi dada hoje, os meninos eles têm... nossa! Eles se veem nas aulas de geografia, ainda mais quando elas são voltadas para a realidade deles. Então, além deles se verem nas aulas de geografia, eles participam, eles querem mais e mais. Desde o ano passado, até esse ano, você pode ver as perguntas que eles fazem, o interesse que eles têm. Eles querem participar, eles querem assim, saber coisas sobre o bairro, sobre a vida, sobre direção... tudo!” (Trecho de entrevista realizada em 23/05/2016)

A professora demonstrou entusiasmo ao dizer essas palavras. A aula a qual ela se referia aconteceu no mesmo dia, antes da realização da entrevista, na turma do primeiro ano. Nessa aula, Elaine propôs desenhar no quadro um bairro a partir das dicas que os/as alunos/as davam, demonstrando seus saberes sobre o espaço. Além de desenharem juntos/as o bairro, a professora anunciou pequenos desafios para que as crianças demonstrassem a compreensão das noções de localização, orientação e lateralidade, com perguntas do tipo "se a pessoa está na praça, qual o melhor caminho para se chegar à padaria?" A seguir, relato o fim dessa aula, em que o prazer e a alegria ficaram estampados nos rostos da professora e das crianças.

(Elaine) - Agora alguém me explica como que chega no parquinho?

Várias crianças se juntam no quadro para discutir o melhor jeito de chegar ao parquinho. Elaine se surpreende, senta longe e deixa eles/as discutirem o melhor caminho.

Ela comenta comigo: "Olha como eles gostam disso! Estão discutindo o melhor caminho!" Eu, então, sugiro a ela que cole os desenhos deles/as no mural para que uns/umas vejam os desenhos dos/as outros/as. Elaine exclama empolgada: "boa ideia! Tem uns que estão uma gracinha! Eu fiquei boba de ver eles falando uns com os outros, discutindo! Bem que você falou que quando a gente deixa eles participarem, eles participam! Eu gostei muito! Não esperava!

Digo a ela que isso acontece por ser próximo à vivência das crianças. Elaine diz que não imaginava nunca que eles fossem gostar tanto. Pergunto-a como teve essa ideia. Ela responde que foi "semana passada! Amei, amei, amei! Hoje valeu demais!". As imagens a seguir registram o bairro que cada criança desenhou nas folhas enquanto a professora desenhava no quadro.

(CADERNO DE CAMPO, 23 de maio de 2016, p. 170 – 171)



Percebi, então, que esse currículo monstro também encantava, estimulava, provocava prazer e amor. As crianças traziam mesmo todas essas possibilidades para as aulas de geografia, como pude observar também em algumas outras situações durante a pesquisa de campo, tais como a que se explicita a seguir.

A professora Elaine levou um tubo de papel - desses grandes, que guardam mapas de pendurar na parede - e perguntou à turma o que era aquilo. A maioria respondeu que era um mapa, mesmo estando enrolado e dentro do tubo. Após responderem, a professora perguntou "para que serve?" e várias crianças respondem ao mesmo tempo:

- Para achar tesouro!
- Para achar caminho!
- Para ver para onde vai!
- Para o pirata achar tesouro!
- Para ir para a casa!

No meio de tantas respostas, uma aluna chama a atenção da turma, dizendo:

- Mas pirata não tem casa não! Ele mora no barco!

(CADERNO DE CAMPO, 09 de maio de 2016, p. 135)

A participação das crianças trouxe a curiosidade e o novo, o encanto e a descoberta, evidenciando o fato de o corpo dos monstros incorporarem "medo, desejo, ansiedade e fantasia (ataráxica ou incendiária), dando-lhes uma vida e uma estranha independência" (COHEN, 2000, p. 26-27). As crianças conheciam seu próprio mundo, vivendo-o e fantasiando-o e, por meio de suas interferências nas aulas, as possibilidades do currículo observado se multiplicavam e ganhavam força, fazendo com que o monstro do terror assombroso também provocasse o assombro do prazer, da alegria, em meio àquele currículo que ensinava algo sobre o mundo. Percebeu-se, assim, que um monstro não é, necessariamente, ruim. Ele "significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento; ele habita, sempre, o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido — para nascer outra vez" (COHEN, 2000, p. 27).

3.3. A VIDA DO MONSTRO

A geografia pode ser pensada como algo definido por ordenamentos de objetos diretamente relacionados ao espaço geográfico, se organizando por um conjunto de regras, técnicas e instrumentos que permitem a identificação, o estudo e a análise desse espaço, bem como a divulgação de verdades produzidas sobre esse espaço. O modo como a geografia se constituiu como ciência tem efeitos no currículo escolar. Essa forma científica de pensar o saber geográfico funciona como "um princípio de controle da produção do discurso" (FOUCAULT, 2014, p. 34), ou seja, ela interfere diretamente no que pode ser considerado saber no currículo pesquisado. A geografia academicamente produzida como disciplina, sistematizada por um conjunto de métodos, definida por um domínio de objetos relacionados ao espaço geográfico e carregada de proposições consideradas verdadeiras sobre esses objetos, dita parte do jogo de regras e definições que constituem o currículo da geografia escolar, produzindo-o discursivamente.

No entanto, o currículo investigado, um monstro híbrido de difícil categorização, é, também, constituído dos dizeres e dos fazeres dos/as profissionais da educação e das crianças. No momento da aula de geografia, a formação e a vivência das professoras são trazidas para a sala, assim como as crianças contam de suas experiências fora da escola, construindo um currículo onde não circulam

somente os saberes da ciência geográfica e/ou de outras ciências. Neste caso, o saber erudito está em constante disputa com o saber das pessoas.

Diante do exposto neste capítulo, parafraseio Sandra Corazza (2001) e pergunto: o que quer um currículo monstro de geografia nos três primeiros anos do Ensino Fundamental? Ao investigá-lo, concluo que essa resposta já existe em outro texto, o qual afirma, sobre alguns currículos, que esses

têm operacionalizado múltiplos deslocamentos por meio dos quais são divulgados e apreendidos outros saberes, outras habilidades, outros modos de viver e proceder e outras formas de afetividade que, muitas vezes, entram em conflito com aquilo que procuramos ensinar e divulgar por meio do currículo escolar [...] (PARAÍSO, 2010, p 38).

Esse monstro quer, portanto, nos perguntar "como percebemos o mundo" e nos interpelar "sobre como temos representado mal aquilo que tentamos situar" e, falando da fronteira que ocupa, pergunta "por que os criamos" (COHEN, 2000, p. 55). E ele faz isso quando assombra os anos iniciais do Ensino Fundamental, ocupando seu incerto território, mas escapando e fugindo de categorizações evidentes. Porém, é em meio a tudo isso que o currículo monstro de geografia escancara os possíveis, que emergem entre disputas de saberes diversos. Movido por medos e desejos, esse currículo monstro, assim como um "verme herdeiro de maravilhas", provocando um "misto de nojo e fascínio" (SHELEY, 1994, p. 11), movimentava o currículo escolar por meio de possibilidades e crava, nelas, suas forças para não morrer.

4. QUANDO A GEOGRAFIA ENCONTRA COM A RELIGIÃO NO CURRÍCULO



A charge sintetiza uma aula observada na turma do 3º ano, no dia 25 de setembro de 2015. Ao responder que "Deus foi criado pelas mãos do homem", o aluno, de aproximadamente nove anos de idade, não fazia nenhum tipo de referência a Friedrich Wilhelm Nietzsche, que problematizou a existência de Deus (NIETZSCHE, 2002), ou ainda às teorias pós-modernas que afirmam que tudo é criação humana. A professora Elaine, bastante religiosa, demonstrava muita alegria quando as crianças manifestavam qualquer tipo de crença em Deus, mesmo estando em uma aula de geografia. Parece, então, que a criança aqui tentava agradar a docente e, nesse processo, deixava evidente um dos saberes que gozavam de muito prestígio no currículo investigado: os saberes religiosos de base cristã. Esses saberes disputavam espaço no currículo analisado com os saberes da geografia escolar, ora se complementando, ora se sobrepondo uns sobre os outros, entrando em disputa.

O objetivo deste capítulo é mostrar os discursos que mais apareceram na composição do currículo das aulas de geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, analisando como eles disputam território nesse currículo. O argumento defendido é o de que os saberes religiosos e os saberes da geografia escolar se articulam no currículo em questão, de modo a produzir sujeitos crédulos¹³ e sujeitos cuidadores do meio ambiente. Tais posições de sujeito, na maioria das vezes, aparecem de forma complementar, no currículo investigado, resultante de

¹³ A palavra *crédulo* será utilizada neste capítulo como adjetivo dos/as que creem em Deus. Dessa forma, o termo não faz referência direta à nenhuma prática religiosa específica que configure algum grupo religioso determinado.

uma interação de saberes que poderiam, em outras situações, parecerem conflituosos.

A análise do currículo observado nesta pesquisa requereu uma imersão para “analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculadas às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências” (CORAZZA, 2001, p. 57). Ao ensinar modos de ser e estar no mundo, o currículo ensina como os sujeitos “podem ser, como devem proceder e o que devem tornar-se” (PARAÍSO, 2006, p. 97). O currículo tem como objetivo a produção de um sujeito autogovernável (SILVA, 2012, p.186). O “controle externo da conduta - aquilo que Foucault chama de “tecnologias de dominação” - combina-se com o autocontrole - aquilo que Foucault chama de “tecnologias do eu” - para produzir o sujeito autogovernável das sociedades modernas” (SILVA, 2012, p.186). Ao ocupar determinadas posições, os sujeitos servem a determinados discursos. A produção de sujeitos está imbricada em relações de poder-saber inerentes ao currículo “visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos - e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 2012, p.189).

A produção de sujeito é intrínseca ao tipo de sujeito demandado pelo discurso. Os sujeitos são produzidos no currículo quando modos de vida são ensinados, quando o que se deve e o que não se deve fazer e falar é adotado como o válido ou não. Nesse processo, são assumidas posições e divulgadas verdades dentro de um ordenamento de saberes que constituem o currículo de geografia analisado. O capítulo apresentado aqui está dividido em mais três partes. A primeira apresenta os elementos que possibilitam afirmar a demanda por um sujeito crédulo no currículo de geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A segunda evidencia a produção de um sujeito cuidador do meio ambiente. A terceira pretende articular as posições de sujeito demandadas no currículo investigado.

4.1. ABAIXO DE DEUS ESTÃO OS CRÉDULOS: A NATUREZA DA FÉ INCONTESTÁVEL

A geografia escolar baseia-se no estabelecimento da ciência geográfica, que por meio de "perspectivas trazidas pela Filosofia Moderna" (TONINI, 2006, p.20), se orienta por um "pensamento sobre o sujeito do conhecimento" (TONINI, 2006, p.20). Dessa forma, a geografia está entre as ciências que excluem "um 'ser divino' como ponto de partida para investigar o que podia se saber sobre o mundo" (TONINI, 2006, p.20). A partir dessa premissa, pode-se afirmar que os saberes da geografia escolar se distanciam dos saberes religiosos. No entanto, o currículo investigado é produtor "de sentidos e significados sobre o mundo, e suas narrativas e seus significados nos ensinam, nos formam e nos constituem como sujeitos de determinados tipos" (PARAISO, 2010, p.29). As narrativas e os significados divulgados no currículo investigado apresentam uma geografia que se aproxima desses saberes religiosos, ora os complementando, ora os conflitando. A produção de sujeitos crédulos se fez em vários momentos, com o uso de vários procedimentos e estratégias, marcando a trama do discurso tecido.

O currículo investigado por esta dissertação trabalha com as características da geografia escolar apresentados nas proposições curriculares da prefeitura de Belo Horizonte, em livros didáticos¹⁴ e na formação das docentes. Tal afirmação baseia-se nas observações feitas na escola e em algumas evidências que podem ser explicitadas por meio de falas das professoras. Benta, professora do segundo ano, por exemplo, afirmou, em uma conversa informal, ter feito um curso sobre o ensino de geografia e história no Ensino Fundamental. Nessa mesma conversa, disse que "em geografia, gosta muito de falar da paisagem, de falar do que está perto e longe. Fala que tem paisagem bem cuidada e mal cuidada, umas até com cheiro ruim" (CADERNO DE CAMPO, 25 de maio de 2016, p.156). Tal fala pode ser associada ao planejamento para o primeiro ano, da professora Elaine, exposto na imagem a seguir.

¹⁴ Os livros didáticos utilizados são da coleção *De olho no futuro*, geografia, das autoras Liz Andréia Giaretta e Thatiane Pinela, PNLD 2013, 2014, 2015.

Prefeitura de Belo Horizonte
Secretaria Municipal de Educação
Gerência Regional de Educação

PLANEJAMENTO DOCENTE TRIMESTRAL

**PREFEITURA
BELO HORIZONTE**

ESCOLA MUNICIPAL		GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO :	
DISCIPLINA : Geografia		ANO : 2016	
CICLO : 1º	ANO DO CICLO: 1º	TURNO : Tarde	TRIMESTRE : 1º
PROFESSOR (A) REFERÊNCIA :			
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA :			

EIXO NORTEADOR	DESCRIÇÃO DA CAPACIDADE/HABILIDADE	FORMA DE ABORDAGEM	CONTEÚDO TRABALHADO	METODOLOGIA UTILIZADA PARA O DESENVOLVIMENTO	FORMA DE AVALIAÇÃO
A relação sociedade e natureza	1. Descrever paisagens de seu espaço de vivência.	Introduzir	Paisagens do seu espaço de vivência	Grupos de discussão. Atividades de desenho, pintura, recorte e colagem.	Atividades desenvolvidas.
	2. Diferenciar numa paisagem coisas feitas pelo homem e coisas feitas pela natureza.	Introduzir	Paisagem natural e paisagem modificada	Atividade de desenho, recorte de gravuras e colagem. Atividades escritas. Grupos de discussão.	Atividades desenvolvidas
	3. Observar diferença entre paisagens.	Introduzir	Paisagens	Montagem de cartaz. Exibição de filme e discussão dos aspectos das paisagens.	Atividades desenvolvidas
O lugar na totalidade-mundo	1. Traçar mapas mentais de seu espaço de vivência	Introduzir	Espaço de vivência	Grupos de discussões. Atividades de desenho, recorte e colagem.	Atividades desenvolvidas
	3. Descrever lugares com significado afetivo em seu espaço de vivência.	Introduzir	Lugares – espaços de vivência	Grupos de discussões. Atividades de desenho, recorte e colagem	Atividades desenvolvidas
Território e fronteiras na globalização e na fragmentação	Será tratado no próximo trimestre.				Atividades desenvolvidas
Descobrir a cidade e o campo	2. Saber o seu endereço e reconhecer a importância social da moradia.	Introduzir	Endereço Moradia	Grupos de discussões. Atividades de desenho, recorte e colagem. Jogo sobre as moradias.	Atividades desenvolvidas
Questões socioambientais e sociedades sustentáveis	1. Construir atitudes responsáveis na relação com seu espaço de vivência.	Introduzir	Preservação e manutenção dos espaços de vivência	Grupos de discussões. Atividades de desenho, recorte e colagem. Atividades escritas.	Atividades desenvolvidas

A espacialidade e a territorialidade das manifestações socioculturais	1. Reconhecer e respeitar a diversidade de hábitos culturais de sua turma.	Introduzir	Diversidade cultural	Grupos de discussões. Jogos e brincadeiras. Atividades escritas e orais.	Atividades desenvolvidas
As relações espaciais e as linguagens geográficas	1. Identificar e desenhar características do entorno local.	Introduzir	Entorno local	Atividades de desenho. Maquete do entorno da escola.	Atividades desenvolvidas
	3. Localizar-se nos lugares atendendo aos comandos: direita, esquerda, frente e atrás.	Introduzir	Comandos de direção	Jogos e brincadeiras.	Atividades desenvolvidas
	10. Seguir direções empregando esquerda, direita, frente, atrás, em círculo	Introduzir	Sentidos de direção	Jogos e brincadeiras	Atividades desenvolvidas

Nesse planejamento, fica evidente o enfoque em categorias espaciais que são conceitos estruturadores da ciência geográfica, tais como: espaço, paisagem e lugar. Baseado nas proposições curriculares da prefeitura, o currículo observado traz uma geografia escolar que "institui um regime de verdade - por meio de um discurso por ela acolhido que faz suas assertivas funcionarem como verdades -, com o auxílio de mecanismos que permitiriam produzir efeitos de um saber universal" (TONINI, 2006, p.40). No caso, a geografia escolar se fundamenta nos conhecimentos da geografia científica, que se volta para a análise de um espaço terrestre construído pelas relações humanas (CALLAI, 2013). Além disso, o planejamento apresentado corrobora com o conceito de espaço geográfico trazido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que descrevem esse espaço como sendo construído pelas pessoas, ao longo do tempo, considerando não só os aspectos

políticos e econômicos de uma sociedade, mas também sua cultura. Essa perspectiva coloca o foco nas pessoas e nos aspectos políticos, econômicos e culturais, de modo que o espaço geográfico não existiria sem as pessoas e seus valores, suas culturas e suas condições sociais. Os PCNs afirmam que "as percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico" (BRASIL, 1997, p.75 e 76).

Outro documento importante na constituição do currículo observado foram as Proposições Curriculares da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. De acordo com esse documento, publicado no ano de 2010, mesmo se alimentando pela geografia acadêmica, "os conhecimentos geográficos trabalhados na escola têm estruturação e identidade próprias, daí a pertinência em nomeá-los por Geografia Escolar" (BELO HORIZONTE, 2010, p.5). Isso porque

embora ambas pertençam a um mesmo campo do conhecimento, a Geografia Escolar distingue-se da Geografia Acadêmica por se tratar de um corpo de conhecimentos produzidos a partir de referências, tais como: as práticas escolares; os saberes pedagógicos; a crença dos professores; a didática; os saberes dos alunos; as diretrizes curriculares; os livros didáticos; e a Geografia Acadêmica, fonte alimentadora da Geografia Escolar. (BELO HORIZONTE, 2010, p.5)

Dessa forma, a geografia escolar exposta nas proposições da prefeitura permite a constituição de currículos peculiares, currículos que "são produzidos social e culturalmente e, portanto, são resultados de construções históricas situadas num tempo e num espaço, considerando-se os grupos envolvidos" (CALLAI, 2013, p.150). De toda forma, ao ter no cerne a geografia escolar, esses currículos apresentam alguns dos conceitos estruturadores da geografia em que, dentre eles, no caso dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, prioriza-se trabalhar com os conceitos de paisagem e lugar. Além desses conceitos, também foi possível notar que a crença em Deus fez parte da constituição do currículo investigado, trazendo saberes que consideram a criação divina do espaço geográfico, tal como se observa no relato de campo a seguir.

"Elaine começa a entregar uma folha em branco para as crianças

- Era uma vez um lugar vazio. Faz de conta que o quadro é a sua folha. Um lugar vazio que não tinha nada. E Deus criou nesse lugar uma montanha com uma cachoeira que dava em um rio (e desenha isso no quadro). Esse rio formava uma lagoa cheia de peixinhos, tinha uma tartaruga que morava nessa lagoa. Deus colocou árvores nessa montanha, árvores bem lindas.

(Alexia) - E o Sol?

(Elaine) - Ah! É verdade! E nesse cantinho tinha o Sol.

(Yandra) - E a carinha do Sol?

(Elaine) - Nosso Sol vai ter carinha?

- Vai! (Várias crianças respondem que vai)

(Alexia) - Faz uma fazenda!

(Yandra) - Faz uma casa!

(Elaine) - Tá faltando uma coisa aqui nessa paisagem.

(Vilmo) - Nuvem!

(Elaine) - Sim!

(William) - Lua!

(Elaine) - Por que não podemos colocar lua nessa paisagem?

(Brendow) - Porque tá de dia.

(Elaine) - Isso mesmo!

(Alexia) - Mas no nosso mundo tem lua de dia sim!

(Elaine) - Ok, mas tem que ser bem fraquinha, porque ela é mais forte de noite. E estrela? Posso por?

(Alexia) - Não! Meu pai me ensinou que de dia estrela não aparece, porque a luz do Sol não deixa.

(Elaine) - Isso! Que legal! E deixa eu perguntar: essa paisagem está do jeito que Deus criou ou já foi modificada?

- Do jeito que Deus criou (muitos/as respondem).

(Elaine) - Então, se está do jeito que Deus criou, ela é uma paisagem natural. Se eu fizer uma casa aqui, continua sendo natural?

- Não! (Todos/as respondem.)

(CADERNO DE CAMPO, 13 de junho de 2016, p. 172-177)

Embora a ciência geográfica seja considerada algo separado da religião, o currículo investigado junta os dois campos e explora a crença das pessoas em Deus. Por meio desses saberes, verdades religiosas são divulgadas nesse currículo, demandando e produzindo sujeitos crédulos. Na aula de geografia descrita, ensina-se que a natureza é aquilo que Deus criou. Disponibiliza-se para os/as alunos associações entre o *natural* e Deus, e desassociando o *natural* das criações humanas. Tal situação evidencia uma disputa de saberes no currículo de geografia das turmas observadas, pois os saberes da geografia escolar não contemplam a dimensão do religioso, mas eles se fazem presentes na aula observada. Porém,

essa disputa nem sempre produz antagonismos. Há também complementaridade, porque ao mesmo tempo em que a aula expôs elementos da ciência geográfica por meio do uso de um vocabulário próprio - paisagem - , ela abriu espaço para saberes religiosos. Dessa forma, a articulação entre saberes da geografia escolar e saberes religiosos produz alunos/as que compreendem conceitos geográficos e sujeitos crédulos, os quais não duvidam da existência de Deus e de tudo aquilo que Ele possa ter criado.

Para a produção desses sujeitos, estão presentes nestes currículos diferentes técnicas, entendidas aqui como os modos que “têm sido inventados para governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas” (ROSE, 2001, p. 37). Nesse caso, para se produzir o sujeito crédulo, coexistem, no discurso as técnicas de dominação e as técnicas de si. Ao ocupar a posição de sujeito professora, Elaine não abandonou a posição de sujeito crédulo, numa constante operação sobre si mesma, objetivando não deixar de lado seus valores cristãos mesmo quando assume a posição de sujeito professora. Tal inferência se evidencia no seguinte fragmento do caderno de campo:

Um aluno fala que vai fazer uma cirurgia espiritual na professora. Ela assusta e fala que se ele não orar, em nome de Jesus, nada vai sarar. Observo que na blusa dela está escrito JESUS ZONE. O aluno fecha o olho e, poucos minutos depois, diz: "Pronto, professora! Fiz a cirurgia espiritual na senhora!" Ela responde "aham" de maneira irônica e não rende mais assunto. (CADERNO DE CAMPO, 21 de agosto de 2015, p.35-36)

Vestindo uma camisa com tais dizeres, a professora assume a posição de sujeito divulgador de uma crença em Jesus Cristo. Tal fato se justifica a partir de o cristianismo demandar sujeitos que preguem a palavra de Deus. Aparentemente, o aluno que se oferece para realizar a "cirurgia espiritual na professora" também tem uma crença, uma fé no divino, porém, uma crença diferenciada da professora que, na sua posição de educar, não diz que o aluno está errado, mas reforça que o poder da oração em nome de Jesus é o que faz as doenças serem curadas. Nesta relação, os saberes religiosos da professora disputam com os saberes religiosos do aluno, demonstrando que a professora opera sobre si e sobre o aluno os valores religiosos que ela julga corretos. Além disso, também é possível afirmar haver aí uma técnica de dominação que separa as práticas religiosas da professora e do aluno,

demonstrando que a prática da professora (de orar em nome de Jesus) é mais eficiente para curar doenças do que a prática do aluno (de realizar uma cirurgia espiritual). A relação de poder, no caso, foi de mão dupla, visto que o aluno aparentou achar a prática religiosa dele melhor, não a abandonando mesmo após a fala da docente. Ainda assim, torna-se importante ressaltar que a professora não boicota o aluno por ter crença diferente da dela, apesar de, claramente - por meio de gestos de repulsa - não concordar.

Nesse mesmo sentido, as técnicas de si e as técnicas de dominação também se fizeram presentes em meio à disputa dos saberes da ciência com os saberes da religião, articulados às relações de poder presentes no currículo, com o objetivo de produzir sujeitos de determinados tipos. Durante as aulas, quando a paisagem era apresentada às crianças, definida ou como natural ou como humanizada, me permitiu pensar a natureza, ainda que de forma implícita, de acordo com a ciência geográfica moderna. Nessa perspectiva, o ser humano "é um ser oposto a natureza. Na natureza o homem realiza as transformações necessárias à sua sobrevivência, tendo-a como um recurso vital" (BISPO, 2012, p.49). Desse modo, mesmo sendo altamente dependente da natureza, a humanidade se diferencia dela, de forma que, aquilo que é humano, conseqüentemente não é natural.

Tal ideia corrobora com a noção de natureza trazida na Bíblia e cantada em sala de aula pela professora Elaine e as crianças pelo menos três vezes, tal como expressa o fragmento a seguir:

1, 2, 3, 4, 5, 6... em apenas seis dias Deus tudo fez
Olhe ao seu redor e preste atenção
Queremos cantar sobre a criação
Quem é que fez a natureza tão linda?
Quem será o autor da vida?
Eu sei muito bem, pois ele mora em meu coração, em meu
coração.
1, 2, 3, 4, 5, 6... em apenas seis dias Deus tudo fez.

Esse fragmento é de uma música cantada para crianças em igrejas evangélicas e também cantada - ou citada, tal como mostra a charge que abre este capítulo - no currículo de geografia investigado. Ela conta da criação do mundo feita por Deus, tal qual se apresenta na Gênese, primeiro livro da Bíblia Sagrada. Nesses

moldes, a natureza é vista como criação de Deus e não como criação humana, demonstrando uma clara separação entre natureza e humanidade. É nesse sentido que se faz possível afirmar que, mesmo tendo uma aparente separação entre os saberes sobre a natureza trazidos pela geografia escolar e os saberes sobre a natureza trazidos pelo cristianismo, eles podem coincidir dentro de um currículo de geografia que produz um sujeito crédulo. Embora a geografia escolar, baseada na geografia moderna, diferencie ser humano de natureza, ela considera essa separação dentro da perspectiva evolucionista. Já a religião cristã separa o ser humano da natureza dentro de uma perspectiva criacionista. Dessa maneira, a disputa curricular verificada se dá entre os saberes evolucionistas e criacionistas, permitindo uma intercessão desses saberes diante da separação entre ser humano e natureza como coisas distintas.

Assim, a demanda e a produção do sujeito crédulo aconteciam à medida que, no currículo investigado, não se considerava outra origem para a natureza que não por meio da criação divina, permitindo afirmações feitas com o sentido de verdade imutável, de que a paisagem natural é aquela que Deus criou e o ser humano não modificou. Na interseção entre os saberes da geografia escolar e os saberes da religião, a professora ocupava a posição de sujeito divulgador de verdades. Essa posição de sujeito emerge mediante a recorrência em que a demanda por sujeitos crédulos se deu no currículo observado, como se evidencia no fragmento do caderno de campo exposto a seguir.

“(Elaine) - Pela mão do homem foram criadas as casas, os carros...

- A cidade, as esculturas. - completa um aluno de acordo com o que lê no livro.

(Diogo) - E a comida? Foi o homem que fez?

(Elaine) - Deus fez as plantas e os animais; e o homem caçou os animais e colheu as plantas no passado. E hoje ele reproduz as sementes e cria os animais para se alimentar sem precisar caçar.

Depois disso outras crianças falam outras coisas que o homem criou, tais como: dinheiro, videogame, roupa.

(Elaine) - Existe uma coisa que Deus fez que foi a coisa mais bonita criada por Deus. Vou perguntar pra cada um.

Várias são as respostas:

- Animais.

- Arco-íris

- A primavera.

- O homem e a mulher.
- As árvores.
- O Ar.
- Os homens.
- A vida.
- Os filhos.
- Cachoeira.

(Elaine) - A coisa mais bonita que Deus criou foi o homem. E o homem que eu quero dizer somos todos nós. Essa foi a criação mais bonita de Deus. Agora peguem o caderno - ao dizer isso, escreve no quadro duas colunas: uma com criações humanas e outra com criações da natureza. Enquanto ela escreve, as crianças conversam alto.”

(CADERNO DE CAMPO, 25 de setembro de 2016, p.64-68)

O trecho demonstra, mais uma vez, que o discurso criacionista, no currículo observado, assume espaço muito maior do que o discurso evolucionista presente em algumas correntes do pensamento geográfico que baseiam o currículo da geografia escolar. No entanto, por meio desse fragmento, um aspecto um tanto quanto curioso pôde ser evidenciado. Ao afirmar que a criação mais linda de Deus são os seres humanos, a professora divulga um saber cristão que corrobora, em partes, com o antropocentrismo moderno - condição de surgimento da ciência geográfica. Mesmo sendo composto por ideias que se opõem ao teocentrismo, o antropocentrismo coloca o ser humano como ator e autor principal do mundo onde vivemos da mesma forma que fez a professora, ao divulgar um saber claramente religioso, afirmando que nós, seres humanos, somos a principal criação de Deus, explicitando nosso lugar de destaque no mundo. Afirmando ser tal situação um tanto quanto curiosa, porque aparentemente o que se espera de saberes de origem antropocêntrica e saberes de origem religiosa, é que sejam, no mínimo, conflitantes. Porém, mesmo em meio ao conflito, no currículo de geografia investigado, diferentes discursos operam juntos, ora divulgando saberes em clara disputa, ora divulgando saberes que, por meio de uma aparente antítese, podem se complementar. Dependendo da técnica de dominação utilizada, separando o que é certo do que é errado, o mesmo saber pode contribuir para a formação de um sujeito crédulo ou para a formação de um sujeito que nega a criação divina. No currículo investigado, usando a *técnica da palavra final*, julgando o que é certo e o que é errado, o que existe e o que não existe, a professora consegue exercer o controle da conduta das

crianças, contribuindo para a divulgação e produção de sujeitos crédulos. Na mesma aula do fragmento anterior, a professora buscou citações bíblicas para ensinar o conceito de arco-íris e usa, claramente, a técnica de dominação aqui chamada de *técnica da palavra final*:

“(Elaine) - O arco-íris chama só arco. O Iris foi em homenagem a uma deusa grega. Na verdade ela não existe, porque a gente sabe que Deus é um só. O arco-íris aparece na bíblia quando Noé sai da arca. Deus colocou o arco no céu e falou com Noé que "esse é o meu arco e ele significa que a Terra nunca mais vai acabar em água.

(Ronaldo) - Noé existiu?

(Elaine) - Sim! Existiu!

(Nádia) - Arco-íris só aparece em cachoeira?

(Elaine) - Não! Pode ser com a chuva, com a mangueira, onde tem água!

Em seguida, ela conversa comigo, que estou sentada no fundo da sala, dizendo para depois eu ler, na bíblia, essa passagem de Noé para eu ver a história do arco-íris. Eu agradeço. Em seguida ela pediu para um aluno ler a página 27 do livro, onde diz que os elementos dos lugares não são apenas vistos, mas também são percebidos por outros órgãos do sentido.

(Diogo) - Professora, é verdade que o vulcão é a porta do inferno?

(Elaine) - Não! Eles falam isso porque do vulcão vem a coisa quente de dentro da Terra, mas o inferno é espiritual e não está no centro da Terra. Agora, vamos ler o último parágrafo da página 27 para terminar a aula.”

(CADERNO DE CAMPO, 25 de setembro de 2016, p.64-68)

Nesta aula, também foram lidas as páginas 26 e 27 do livro de geografia do 3º ano, expostas a seguir.

Cada lugar tem uma paisagem

Talvez você não perceba, mas em seu dia a dia você vê diferentes paisagens. Sabe como? Quando você observa um lugar e tudo o que existe nele, está observando a paisagem desse lugar.

Veja as fotografias a seguir e verifique que lugares diferentes possuem paisagens também diferentes.

A



Na paisagem de uma cidade, por exemplo, geralmente predominam os elementos construídos pelas pessoas, como observamos na paisagem da cidade de Manaus, capital do Amazonas, vista ao lado, em 2010.

B



Esta é a paisagem das Cataratas do Iguaçu, localizadas no estado do Paraná, em 2009. Nelas podemos observar elementos criados pela natureza.

Se possível, traga para a sala de aula um mapa do Brasil, em tamanho grande, ou utilize aquele do final do livro da página 127 e localize com os alunos os estados citados acima.

26

ALGO A MAIS

Alguns elementos que existem nos lugares não são apenas vistos pelas pessoas. Eles também podem ser percebidos por outros sentidos do nosso corpo, como a audição e o olfato.

Observe com atenção as imagens abaixo e responda às perguntas no caderno.

1 Diga quais são os elementos construídos pelas pessoas que mais se destacam na paisagem A, da página anterior. *Prédios, casas, ruas e praça.*

2 Diga quais são os elementos criados pela natureza que mais se destacam na paisagem B, da página anterior. *Árvore, água e rochas.*

A



Estádio do Maracanã, localizado na cidade do Rio de Janeiro, em 2010.

B



Floricultura localizada em Holambra, no estado de São Paulo, no ano de 2009.

As respostas devem ser anotadas no caderno.

1 Em qual dos lugares mostrados podemos sentir cheiro de flores? *Na floricultura apresentada na imagem B.*

2 Em qual desses lugares é possível ouvir barulho de uma torcida de futebol? *No estádio apresentado na imagem A.*

A partir de agora, comece a perceber os sons e os cheiros dos lugares que você geralmente frequenta. Assim você descobrirá a presença de elementos do lugar que não são somente vistos, mas também percebidos pelos outros sentidos do corpo.



27

Mesmo o livro não fazendo, em nenhum momento, referência a Deus e à natureza como sendo Sua criação, a verdade divulgada pelo currículo de geografia investigado foi a de que a paisagem natural é criação divina, diferente da paisagem humanizada. Tal situação define a *técnica da palavra final* como sendo uma técnica de dominação usada pela professora para formar alunos e alunas que acreditem, incontestavelmente, na existência de Deus e nos saberes divulgados pela Bíblia. Ela passa a ser a verdade única possível sobre a origem do mundo que vivemos, sobrepondo-se aos saberes sobre a paisagem, que desconsideram a existência de Deus, presentes no livro didático, nas proposições curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte e no planejamento de geografia para as turmas observadas. Dessa forma, para além de diretrizes escritas e para além de saberes da ciência geográfica, o currículo de geografia analisado aqui, divulga e produz sujeitos crédulos.

Por mais que essa produção seja evidenciada nas aulas da professora Elaine, ela também aparece nas aulas da professora Benta, como mostra o fragmento do caderno de campo explicitado, a seguir, no próximo tópico. O currículo investigado demanda diversas posições de sujeito, mas as mais recorrentes foram a posição de sujeito crédulo e a posição de sujeito cuidador do meio ambiente. Embora nem sempre associadas, essas duas posições de sujeito se apresentaram, muitas vezes, de forma articulada, visto que a verdade divulgada é a de que a

natureza é uma criação divina e nós somos a mais bonita criação de Deus. Portanto, cabe a nós cuidarmos da natureza como uma forma de demonstrar nosso amor a Deus.

4.2. SALVAÇÃO DO PLANETA: SUJEITOS CUIDADORES DO MEIO AMBIENTE

“Um aluno pergunta:

- Benta, o fim do mundo vai ser em 2016?

(Benta) - Não sei. Só Deus sabe! O que dá pra gente prever é o nosso meio ambiente que não está bem cuidado. Por exemplo, a água. Sem água tem vida? Não. Então temos que cuidar do nosso meio ambiente! Não podemos jogar as coisas no bueiro...

- O que é bueiro? - um aluno pergunta.

(Benta) - É onde tem aquele quadradinho no canto da rua. Isso tem a ver com a rede de esgoto.

- Ô Benta! Quando a integradora foi lá no passeio, o cara mostrou um rio que secou. - disse um aluno.

(Benta) - E aí as pessoas tem coragem de jogar fralda, garrafa, sofá, carrinho de supermercado na rede de esgoto! Atrapalha o caminho da água!

- Falar não adianta, porque o prefeito não faz. - afirma um outro aluno.

(Benta) - Mas isso é cada morador! Somos cada um de nós! Hoje a gente compra muita coisa que tem lixo! Coisa em bandeja de isopor, garrafas, plástico, vidro! E também tem muita gente queimando lixo e isso libera um gás que polui e esquenta o ar! - Em seguida, ela escreve no quadro: OS SERES VIVOS PRECISAM DE ÁGUA, ALIMENTOS E DE AR PARA VIVEREM.

(Benta) - Leiam para mim! - a turma lê em voz alta - Agora vocês vão desenhar no caderno um ambiente que tenha seres vivos, água, alimentos e ar!”

(CADERNO DE CAMPO, 05 de novembro de 2015, p.85 - 87)

Nessa aula da professora Benta, embora pouco explorado, o saber religioso deixa sua marca numa expressão popularmente utilizada para dizer sobre algo que os seres humanos não saibam, embora *Deus saiba*. "Só Deus sabe!" poderia ser substituída por "não sei", ou por "não se sabe", mas repetir, ainda que sem pensar, a expressão que afirma "só Deus sabe", mostra a força dos saberes religiosos na construção da linguagem da professora e sua presença no currículo investigado. Encerrar uma discussão com tal expressão implica em divulgar

verdades que trazem Deus para o controle das causas e consequências sobre o nosso espaço de vivência, sobre o nosso mundo.

Neste mundo, por mais que se assuma uma origem criacionista, o discurso da geografia escolar deseja sujeitos que também se responsabilizem pelo planeta, demandando a posição de sujeito cuidador do meio ambiente. A geografia escolar desenhada neste início de século (XXI) traz consigo preocupações teóricas que resultam em determinadas práticas que já tem lugar na escola, dentre elas a "Educação Ambiental e preocupação com o conceito de ambiente e de ambiência, com a questão ambiental e qualidade de vida, com a preservação/conservação da natureza, com sua valorização e com a definição de formas de uso" (CAVALCANTI, 2008, p. 32-33). Essa temática, ao se fazer presente no discurso da geografia escolar, demanda sujeitos que se preocupem com a qualidade do espaço onde vivem; que se conscientizem da valorização da natureza e que cuidem do meio ambiente. Tal demanda também pode ser verificada no destaque do tópico do planejamento de geografia para a turma do terceiro ano que foi observada:

espaço de vivência				- Observação de imagens e expressar opiniões	
3- Territórios e fronteiras na globalização e na fragmentação	3-Identificar, em seu espaço de vivência territórios do lazer, da religião, do trabalho.	R / T	- Os diferentes tipos de moradia.	Trabalhar com leituras, observações, relatos e atividades escritas.	Atividades desenvolvidas em sala
	4-Identificar diferentes culturas em um mesmo espaço de vivência.	R / T	- A escola como lugar de aprendizagem.		Atividades desenvolvidas em sala.
4- Descobrimo a cidade e o campo	1- Reconhecer sua cidade e identificar seus traços: ruas, avenidas, bairros, centro, sinais de trânsito, meios de transporte urbano.	T	- As Regras de trânsito -As placas de sinalização - Os caminhos e os meios de transportes - Os pontos de referência	Expor sobre a importância das regras de trânsito, as placas de sinalização, os meios de transportes, o endereço e sua função social.	Atividades desenvolvidas em sala de aula.
	2-Saber o seu endereço e reconhecer a importância social da moradia	T	- O Endereço	Discussões em grupo e atividades escritas.	
5- Questões socioambientais e sociedades sustentáveis	1- Construir atitudes responsáveis na relação com seu espaço de vivência.	R / T	1- Preservação e manutenção dos espaços de vivência.	Promover discussões em grupo sobre as atitudes que devemos ter com os espaços de vivência.	Atividades desenvolvidas em sala de aula.
6- A espacialidade e a territorialidade das manifestações socioculturais	1- Reconhecer e respeitar a diversidade de hábitos culturais de sua turma.	T	1- Manifestações culturais e artísticas, folclore e diversidade	Atividades escritas. Utilizar livros de literatura, filmes e músicas que tratam da diversidade cultural e promover	Atividades desenvolvidas em sala de aula e pesquisas.

Diante de tal demanda, a produção de sujeitos cuidadores do meio ambiente se dá em meio a disputa de saberes e uso de técnicas de si e técnicas de dominação. Essas técnicas podem ser evidenciadas no trecho abaixo. Nele a

articulação entre sujeito crédulo e sujeito cuidador do meio ambiente se faz visível, por meio da análise de diferentes ambientes preservados ou não.

Ao fazer uma atividade no livro com a turma, Elaine mostra uma imagem da Chapada dos Guimarães e pergunta: "Vocês acham que é uma área preservada ou não?" Um aluno responde que sim, porque foi criado por Deus. A professora, ao ouvir isso, diz: "isso mesmo! Porque Deus criou e os homens, ao perceberem que estavam destruindo demais, resolveram preservar." Ela continua a aula falando da cachoeira de um bairro vizinho, que é muito suja, mas tem um projeto para limpar e fazer um parque para preservar. Fala da mata de um outro bairro, onde tem uma ocupação, explica o que é especulação imobiliária e diz que querem desmatar lá para construir um condomínio fechado. Um aluno se espanta: "mas se cortar a árvore, vai cortar Deus!"" (CADERNO DE CAMPO, 04 de setembro de 2015, p.48-49)

Nesse trecho, parece ser acionado um procedimento de sensibilização para os problemas ambientais de modo que haja a responsabilização de cada um para resolver tais problemas. De modo semelhante ao relatado anteriormente, a preservação do ambiente passa a ser responsabilidade de cada um. Cabe às crianças reconhecerem a importância da criação divina e a necessidade de sua preservação. Assim, evidencia-se a demanda por um sujeito cuidador do meio ambiente que corrobora com a produção do sujeito crédulo; pois, já que a natureza é criação divina, não cuidar dela seria uma afronta à Deus. Por meio do procedimento da sensibilização espera-se que as crianças coloquem em prática saberes que levem à manutenção da natureza. O episódio a seguir demonstra uma clara intercessão entre a produção de sujeito crédulo e a produção de sujeito cuidador do meio ambiente.

“(Elaine) - Eis que um dia aparece aqui um homem. Do que ele precisa?”

(Sônia) - De uma mulher!

(Alexia) - Da Eva! Igual no Jardim do Édem! Eles eram namorados.

(Elaine) - Gente! Eu vou fazer uma casa pra ele morar!

(Sônia) - Depois vem um neném.

(Elaine) - Depois que esse homem, essa mulher e essa criança forem morar aqui, o que vai acontecer com esse rio? Uma coisa muito ruim. Eles precisavam lavar a vasilha deles, tomar banho e ir ao banheiro, mas não tinha banheiro.

(Yandra) - Ele fazia xixi no rio! (Muitas crianças falam "credo").

(Elaine) - Pois é! De repente o irmão desse homem veio morar aqui do lado! E esses homens começaram a sujar o rio! Lavar a vasilha, fazer xixi! E de repente eles começaram a

cortar as árvores para fazer fogo para se aquecer. De repente, os filhos cresceram e se casaram e todos precisaram trabalhar! E foi construída uma indústria. Lá tinha um banheiro que tinha um esgoto. Esse esgoto caía em algum lugar. Onde?

- No rio! (Vários/as respondem)

(Elaine) - E os peixes começaram a morrer. E aqui tinha um moço que sobrevivia pescando. Ele pode comer o peixe do rio poluído?

(Yandra) - Pode! É só lavar!

(Sônia) - Quando minha mãe limpa o chão lá de casa e cai alguma coisa, ela fala que o que não mata engorda.

(William) - Pode sim!

(Elaine) - Mas não é bom para saúde! Gente, e agora? O que aconteceu com a paisagem linda que Deus criou?

(Alguns/mas respondem que ficou suja, ou que morreu, que acabou) Tem algum jeito da gente fazer com que essa paisagem melhore? A Terra, nosso planeta, tá acontecendo isso! Desde que o homem veio morar na Terra, ele vem sujando, poluindo cada vez mais a Terra.

(Alexia) - Mas o Adão e Eva não sujava!

(Elaine) - Mas eles foram tendo filhos. E a família cresceu tanto que começou a sujar. Gente, como a gente pode melhorar esse ambiente?

(Yandra) - Ajudar o Brasil!

(Elaine) - Como?

(Alexia) - A gente tem que ajudar o governo e melhorar!

(Ramon) - Professora! Essa casa tá alta, tem que fazer uma escada.

(Elaine faz a escada) - Gente, para ajudar, a gente pode tomar banho mais rápido, desligar a torneira! Se não o rio fica poluído e a água do mundo acaba! Agora vocês podem desenhar e colorir.

Em seguida, Elaine senta perto de mim e fala que eles gostam de construir a história junto, de participar da construção da história.”

(CADERNO DE CAMPO, 13 de junho de 2016, p. 172-177)

Embora as crianças disseram várias outras possibilidades de melhorar o ambiente, a professora frisa a importância de cada um ser alguém que zele pelo meio ambiente, reforçando a ideia de que a natureza - criação divina - é boa, mas o ser humano é ruim e a ameaça. Percebe-se aqui a ambiguidade segundo a qual o ser humano é retratado nesse currículo: ao mesmo tempo em que é a criação mais bela de Deus, ele também é um risco para o planeta. É necessário, portanto, realizar certas técnicas sobre si mesmo para ser não apenas crédulo, mas também cuidador

do meio ambiente. Afinal, ensina-se nesse currículo que, para ser uma boa pessoa aos olhos de Deus, faz-se necessário cuidar da natureza que Ele criou.

4.3. AO SOM DE UM HINO DE LOUVOR, A GEOGRAFIA DANÇA

Como se pôde perceber por meio deste capítulo, a demanda por um sujeito cuidador do meio ambiente muitas vezes vem acompanhada pela demanda de um sujeito crédulo no currículo de investigado. Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ainda que a linguagem mudasse um pouco para se adequar à faixa etária, os procedimentos e raciocínios quanto a uma temática ambiental associada a uma temática religiosa, parecem ser muito semelhantes. As crianças, em sua maioria, desenvolveram sobre suas próprias ações a *técnica da repetição*, visto que à medida em que conviviam com a professora Elaine, percebiam que ela ficava satisfeita quando demonstravam crença em Deus. Desse modo, bastava repetir, em diferentes situações, falas que evidenciassem Deus ou Jesus para terem olhar carinhoso da professora sobre si.

Nesse sentido, evidenciam-se relações de poder em que as crianças criaram um modo de lidar com a professora que evitava conflitos. A técnica da pregação que a professora exercia sobre elas, produzia sujeitos crédulos e cuidadores do ambiente, mas produziu também uma outra técnica por parte das crianças. Elas constroem um modo próprio de lidar com os saberes que disputam e se complementam nesse espaço. A charge que inicia este capítulo evidencia como as crianças sabiam dar a resposta esperada nesse currículo, que articula elementos da geografia escolar com os saberes religiosos, mesmo que isso gerasse respostas aparentemente desconexas.

E assim, a geografia-monstro chama o cristianismo para dançar e, juntos, descrevem uma trajetória peculiar de rastros no salão.

5. HETEROTOPIAS: O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PRODUZINDO ESPAÇOS OUTROS

No ano de 1992, cursava o então chamado pré-escolar, que hoje foi incorporado ao Ensino Fundamental. Tenho clara uma lembrança dessa época. Trata-se de quando, pela primeira vez, minha mãe me deixou passar um dia na casa de uma amiga da escola. Lembra-me que fiquei eufórica, feliz e ansiosa. Um dia antes de ir para a casa dessa amiga, estava brincando de boneca, sozinha, debaixo da mesa de jantar da minha casa. Imaginava que estava brincando na casa da minha amiga e fantasiava, também, como seria a casa dela. Pensava a casa dela igual à minha. Igual! Nessas minhas fantasias, no dia seguinte, estaríamos brincando debaixo da mesa da copa da casa dela, como eu estava fazendo naquele momento. Lembra-me, também, que demorei a dormir, imaginando-nos correndo pela casa dela. Corríamos pela cozinha, que era igual a cozinha da minha casa, para chegarmos a uma área externa e coberta, tal como a da minha casa, onde poderíamos correr mais e mais, e depois lavar o rosto no tanque de lavar roupas. Sem contar que iríamos brincar de pique esconde, escondendo em cada canto daquela casa que eu conhecia tão bem. O dia seguinte chegou. Contudo, a casa da minha amiga era completamente diferente da minha e, isso, pra mim, foi uma linda descoberta! Não pudemos correr na casa, porque era pequena e a mãe dela estava fazendo faxina. Fomos, então, brincar no quintal, que não era coberto. Lá tinha terra e areia. Isso não tinha na minha casa de quintal cimentado. Procuramos minhocas, fizemos castelos, escalamos montanhas e depois nos lavamos na mangueira que ficava solta no chão. Lá não tinha tanque. Tudo foi surpreendente! Aquela casa foi uma descoberta pra mim! Era a casa da minha amiga que eu tanto gostava! Aquele lugar tinha acabado de entrar para a lista dos lugares que eu amava!

*

Alô, alô, planeta Terra chamando, planeta Terra chamando. Esta é mais uma edição do diário de bordo de Lucas Silva e Silva, falando diretamente do mundo da Lua, onde tudo pode acontecer.

Mundo da lua - Seriado brasileiro dos anos 1990.

A abertura deste capítulo traz fragmentos da minha infância, tanto na lembrança descrita, quanto na menção a um seriado que eu assistia e me identificava muito. A lembrança mostra que o primeiro contato que tive com a casa da minha amiga foi debaixo da mesa da minha casa. Ali eu vivenciei uma experiência espacial real, recheada de sensações e imagens. A menção ao seriado *Mundo da lua*, por sua vez, remete à história de um menino de dez anos que, em seu quarto, na sua cama, por meio de um gravador, registrava um diário de bordo da sua vida, não da forma como aparentava ser, mas a vida que ele tinha por meio da sua fabulação, em meio a dificuldades com zumbis, moscas, situações constrangedoras, desejos e sonhos. Em ambas as situações referenciadas, tudo o que aconteceu foi real.

A minha lembrança é de quando eu tinha seis anos de idade. O protagonista do seriado tinha dez. Esse intervalo, entre seis e dez anos, compreende a maioria das crianças observadas no período em que estive entre as três primeiras turmas do Ensino Fundamental em uma escola municipal na periferia de Belo Horizonte. Foi por meio das lembranças da minha infância que busquei minha aproximação com as crianças observadas na pesquisa aqui realizada. Foi assim que imergi novamente no universo infantil e que, ao mesmo tempo, como adulta do meu presente, estranhava para analisar, ver, sentir, perceber e, como a criança do meu passado, vivenciava para entender.

Opero aqui com a noção de "heterotopia" de Michel Foucault que me permite entender que os espaços¹⁵ onde elas aconteceram são "lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos" (FOUCAULT, 2003, p. 415), que

¹⁵ É importante ressaltar que, neste capítulo, embora tenha na geografia escolar um dos pontos centrais, as palavras *espaço e lugar* não são utilizadas especificamente como categorias da ciência geográfica e suas correntes do pensamento, mas sim a partir do pensamento de Foucault sobre "o espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história" . (FOUCAULT, 2003, p. 414). Desse modo, o espaço não é compreendido como "uma espécie de vazio, no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas" (FOUCAULT, 2003, p. 414), mas sim como "um conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos" (FOUCAULT, 2003, p. 414). Ainda assim, considero que as ideias sobre espaço trazidas neste capítulo, se aproximam muito da concepção de espaço geográfico de Paul Claval, que o compreende como sendo algo que se orienta por meio do corpo humano, de modo que a memória, o cheiro, o tato, o sabor e os sons dão aos espaços parte de suas especificidades (CLAVAL, 2007). Dessa forma, os espaços não são apenas "uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo" (CAVALCANTI, 2008, p.18), e sim uma teia de complexas relações.

permitem representações/imagens invertidas, inusitadas, mas efetivamente localizáveis. "As crianças conhecem perfeitamente esses contraespaços" (FOUCAULT, 2013, p. 20), e eles "não são apenas invenção das crianças" (FOUCAULT, 2013, p. 20). O espaço é real, quando na cama dos pais "se descobre o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis" (FOUCAULT, 2013, p. 20).

A princípio, parece incompatível o vão debaixo de uma mesa com uma casa inteira. Um gravador e uma cama com um mundo inteiro. E ainda uma cama, com o oceano, com o céu, com a floresta, com fantasmas. No entanto, é possível apreender o fato de que o "lugar de uma coisa não era mais do que um ponto em seu movimento, exatamente como o repouso de uma coisa não passava do seu movimento infinitamente ralentado" (FOUCAULT, 2003, p. 412). Os espaços estão recheados de movimentos. É nesse sentido que me arrisco a dizer que o lugar de uma coisa também se relaciona ao movimento da memória, ao ir e vir no tempo, "este entrecruzamento fatal do tempo com o espaço" (FOUCAULT, 2003, p. 412), representado na forma de lugares com cheiro, textura e sons; e no significado que atribuímos à ele - ao lugar - por meio de sensações que já tivemos e por novas sensações descobertas.

Essas situações espaciais aparentemente inconciliáveis se configuram como heterotopias, que têm "como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis" (FOUCAULT, 2013, p. 24); como no cinema, onde numa "grande cena retangular, no fundo da qual, sobre um espaço de duas dimensões, projeta-se um novo espaço de três dimensões" (FOUCAULT, 2013, p. 24). Nessa perspectiva, posso afirmar que eu visitei a casa da minha amiga debaixo da mesa da copa; que o Lucas Silva e Silva lidou com moscas e zumbis na sua cama. Várias crianças pelo mundo afora nadam nas camas de seus pais, assim como, nessa mesma cama, saltam entre nuvens, escondem-se na floresta e viram fantasmas cobertos com lençóis.

Ainda sobre a cama dos pais: é a justaposição de espaços e tempos diferentes - cama, oceano, céu, floresta, noite (tempo) - que fazem da cama um espaço heterotópico. As crianças vivem muitas heterotopias. Mas os "contraespaços

não são apenas invenções das crianças" (FOUCAULT, 2013, p. 20). Tal afirmação se baseia na premissa de que "as crianças jamais inventam coisa alguma" (FOUCAULT, 2013, p. 20), ao passo que os adultos inventaram as crianças, inventaram a infância. As crianças, portanto, de maneira até mais fluida que os adultos, vivem "no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos" (FOUCAULT, 2003, p. 414). Desse modo, cama e floresta se justapõem, se complementam, existindo realmente num "espaço outro", justaposto, não sobreposto de forma que um cubra a existência do outro.

Nesse sentido esses "espaços outros", as heterotopias, são "lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis" (FOUCAULT, 2003, p. 415). Esses espaços existem em qualquer cultura, "delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contrapositionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas" (FOUCAULT, 2003, p. 415), onde "todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos" (FOUCAULT, 2003, p. 415); visto que "estamos em uma época em que o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de posicionamentos" (FOUCAULT, 2003, p. 413).

Ao trazer as heterotopias para o centro do que discuto neste capítulo, tenho por objetivo mostrar como algumas heterotopias estão presentes no currículo investigado. Argumento que as heterotopias produzem "outros espaços" no currículo de geografia dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, porque produzem saberes espaciais com grande significação para as crianças, aproximando a geografia escolar do pensamento infantil. Para desenvolver o argumento, este capítulo está dividido em mais três partes: na primeira, analiso algumas heterotopias no currículo investigado; na segunda, aproximo o quadro branco da sala de aula à heterotopia do espelho, descrita por Foucault; na última, apresento as considerações finais do capítulo, retomando as ideias discutidas nos tópicos anteriores.

5.1 A GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO MUNDO

A geografia pode ser entendida como uma ferramenta de interpretação do mundo em que vivemos e nos relacionamos, tanto com as pessoas, quanto com os espaços (CALLAI, 2011, p. 18). "Uma forma geográfica de pensar, que seja mais ampla, mais complexa" (CALLAI, 2011, p. 18), possibilita que os/as alunos/as sejam capazes de perceber "que a Geografia seja mais do que mera ilustração" (CALLAI, 2011, p. 18). Para tanto, faz-se importante, compreender as perspectivas das crianças, compreender "seus saberes e tornar possível que percebam a contribuição da Geografia em suas vidas, em sua realidade imediata, em sua diversidade" (CALLAI, 2011, p. 21). Reconhecer que os "currículos são produzidos social e culturalmente e, portanto, são resultados de construções históricas situadas num tempo e num espaço" (CALLAI, 2013, p.150), é enxergá-lo como sendo aquilo que "produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações" (CORAZZA, 2001, p. 14).

Ao ler tais considerações sobre a geografia e o currículo, não é possível ter a dimensão de como as coisas acontecem em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora se apreenda o fato de que, por meio da geografia, é possível ter alguma compreensão do mundo em que vivemos, dos espaços que ocupamos e/ou dos espaços que produzimos. A pesquisa aqui apresentada traz um recorte possível, mas as produções e práticas em um currículo de geografia podem ser infinitamente diversas. Contudo, trazem em comum o fato de apresentar uma ferramenta de interpretação do mundo. Neste trabalho, saberes diversos sobre os espaços e as relações humanas são considerados saberes geográficos. Sendo assim, qualquer pessoa que perceba a "situação do próprio corpo em relação ao ambiente" (CALLAI, 2002, p.22) e seja subjetivada por essas relações, está operando com saberes geográficos.

Parto do princípio de que "as heterotopias assumem, evidentemente, formas que são muito variadas, e talvez não se encontrasse uma única forma de heterotopia que fosse absolutamente universal. (FOUCAULT, 2003, p. 416). Então, por que um currículo, considerado "um *espaço de aprendizagens que é*

incontrolável, no qual forças inesperadas, encontros improváveis, pequenos acontecimentos podem ser suscitados" (PARAÍSO, 2017, p. ?), não pode ser também um espaço heterotópico? Partindo das indagações e considerando o princípio enunciado, apresento, a seguir, a descrição de uma aula, de uma turma do segundo ano, observada para esta pesquisa:

O QUARTO

Na página 63 tem um quadro de Van Gogh, a pintura que retrata um quarto.

COLOCANDO EM PRÁTICA

Vincent van Gogh, um artista holandês que viveu entre os anos de 1853 e 1890, pintou um dos quartos onde morou visto de frente. Esse desenho tornou-se um quadro muito famoso. Van Gogh só ficou conhecido e seus quadros só foram valorizados depois de sua morte.



Vincent van Gogh – Quarto de Vincent em Arles, 1889.
Museu d'Orsay, Paris, França.

Agora é a sua vez! Desenhe seu quarto ou outro cômodo de sua casa. Para isso, escolha um ponto de vista a partir do qual você vai desenhar esse cômodo. Providencie uma folha de papel, lápis e borracha.

Lembre-se de que você fará um desenho em tamanho reduzido. Por isso, fique atento ao tamanho de cada objeto representado.

Um guarda-roupa, por exemplo, que na realidade é maior que uma cama, em seu desenho também deve ser maior.



63

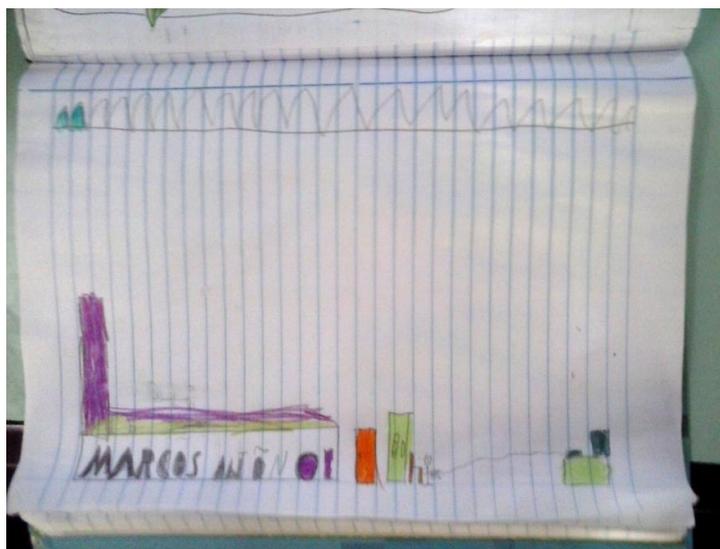
Benta fala que na época não tinha luz elétrica, água encanada, banheiro dentro de casa e diz que "o quadro retrata os modos de vida de uma época". Uma aluna pergunta se tinha comida. Benta explica que comida sempre teve. Ela fala de plantar as coisas na terra, da semente que vira árvore e da carne dos animais.

A professora pergunta se o chão da casa dos(as) alunos(as) é de madeira e todos(as) respondem que não. Alguns dizem que é de cerâmica, igual o chão da sala de aula. Benta fala da cama e da cadeira no quadro de Van Gogh, que são móveis bem diferentes dos móveis de hoje, porque a tecnologia foi descobrindo formas mais fáceis de fazer as coisas [...]

Os(as) alunos(as) vão desenhar o quarto deles no caderno, enquanto Benta vai passar dando visto no dever. Um aluno fala que vai desenhar "o treco de quadrilha" e Benta pergunta, em tom de repressão, se tem isso no quarto dele. Ele fala que não e a professora diz que "então não é para você imaginar, é para pensar no que tem no quarto de verdade e desenhar no caderno.

Este é o desenho desse aluno:

Quarto 1



Na parte superior da folha, nota-se uma tentativa de desenhar algo que se assemelha a um conjunto de "bandeirinhas" típicas de festa junina, mas ele não concluiu o colorido.

Cerca de três alunos estão com o caderno fechado, sem desenhar. Observo que tem um menino tentando copiar o quarto de Van Gogh. Benta percebe, se aproxima, fecha o livro do aluno e pergunta para ele, com delicadeza: "você tem um quarto?" Ele responde que não. Ela, então, pergunta: "Como é sua casa?" Ele abaixa a cabeça e não responde. Benta pergunta onde ele dorme e ele responde que é com os irmãos e os pais. Ela pergunta se tem uma casa grande e ele diz que sim. Então, ela conclui: "é isso que você tem que desenhar". E o aluno faz o seguinte desenho:

Quarto 2



*Ao terminar essa conversa, Benta se volta para a turma:
"gente, pensa na disposição dos móveis! Onde fica cada coisa?
Aproveito para fotografar mais alguns quartos:*

Quarto 3



Quarto 4



(CADERNO DE CAMPO, 03 de setembro de 2015, p. 41-42.)

A partir dessa aula, por meio dos desenhos feitos pelas crianças e dos diálogos relatados, foi possível inferir que os quartos apresentavam várias marcas de justaposição. Nos desenhos, tal como acontece em outras heterotopias, há "várias localizações, às vezes de caráter contraditório. Há vários elementos que se conjugam ali, quando em outros lugares talvez fossem incompatíveis" (GOMES, 2010, p. 45). "Incompatibilidades", como as bandeirinhas de festa junina no quarto 1. Para essa criança, esses objetos faziam parte do seu quarto, mesmo ele afirmando que eles não estavam lá "de verdade". Quando a professora pediu que ele não imaginasse, imediatamente o aluno parou de colorir, deixando aquele imaginário em preto e branco, desconstruindo, momentaneamente, um outro *possível*.

No desenho desse quarto, há a conjugação de elementos que fazem inferência a outros espaços, como acontece com o tamanho da cama. Nota-se que o aluno, o guarda-roupas, a televisão e o videogame foram desenhados numa proporção incompatível com a cama, o que demonstra que aquela cama pode ser muito mais que apenas o local de dormir. Ela pode representar um mundo de aventuras. Pode ser uma imensidão escura, criando medos de se dormir sozinho. Também pode ser um esconderijo, quer debaixo dela, quer debaixo de suas cobertas. Pode não ser nada disso. Pode, também, ser tudo isso.

No currículo investigado, a relação das crianças com os móveis às vezes se dá de forma que esses são supradimensionados, como se servissem para

encobrir coisas, como se fossem escudo para o campo de visão, demonstrando serem esconderijos perfeitos para não visibilizar o considerado errado ou para encobrir situações constrangedoras, tal como se evidencia no fragmento a seguir.

"Um aluno está escondido debaixo da mesa. Os colegas falam que ele está triste, porque não jogou nada na informática."
(CADERNO DE CAMPO, 04 de setembro de 2015, p. 45.)

Ao se esconder debaixo da mesa, o aluno parecia considerar que não estava sendo visto - ainda que todos(as) soubessem que ele estava ali e, dependendo da localização, alguns conseguiam vê-lo deitado no chão. Porém, para ele, aquele vão entre a mesa e o chão, era um refúgio, uma proteção. Ou, talvez, até mesmo um palco, para que, no lugar de se esconder, se colocar em evidência e chamar, para si, a atenção das pessoas.

Essa supradimensão dada aos móveis também pode ser notada no quarto 4, em que as pessoas, mesmo os adultos, parecem pequeninas perto de móveis grandes; ou até mesmo no quarto 2, visto que a única coisa que o aluno conseguiu dizer era que a casa dele era grande. O aluno desenhou duas camas muito grandes, ocupando a folha inteira. Estabelecendo relação disso com aquela menina que brincava debaixo da mesa, no meu passado que foi relatado no episódio de abertura deste capítulo, e com a noção de heterotopia de Foucault, posso dizer que um móvel pode ser tantas outras coisas, que os adultos se esquecem de olhar para eles com imaginação. Uma mesa, por exemplo, é vendida como sendo um móvel para se apoiar objetos, tendo sua utilidade baseada no espaço sob ela. Porém, nós adultos/as desconsideramos que a mesa cria um espaço sub, entre ela e o chão, um espaço do encoberto, onde as crianças podem ser, sem medo, o que elas bem imaginarem, ou ainda, onde podem se esconder dos vários perigos que as cercam. A imagem do quarto 3, por exemplo, faz menção à duas casas, sendo uma o quarto e sendo outra a cozinha, mesmo esses sendo dois cômodos da mesma casa. Esse desenho, porém, me diz que existem várias casas dentro de uma casa; por que não?

É necessário fazer um esforço para não enxergar esses desenhos todos como imagens equivocadas, distorcidas do real; mas aquela menina que fui um dia me acompanha, me mostrando outras possibilidades, outros espaços, me fazendo perceber, naqueles dias passados na escola, que as "heterotopias supõem sempre

um sistema de abertura e fechamento que, simultaneamente, as isola e as torna penetráveis" (FOUCAULT, 2003, p. 420). E foi nesse sentido que eu vi ser possível pensar duas heterotopias que se fizeram presentes, constantemente, no currículo investigado: A folha branca e o quadro branco.

As folhas brancas que enquadraram os desenhos dos quartos das crianças da turma do segundo ano, por exemplo, após serem coloridas com os desenhos das crianças, foram usadas para supor um entendimento do quarto daqueles (as) que desenharam. Contudo, "na verdade, não é mais' que uma ilusão: acredita-se penetrar e se é, pelo próprio fato de entrar, excluído" (FOUCAULT, 2003, p. 420). Eu também senti essa exclusão quando me deparei com aqueles quartos. Por mais que eu pudesse ter um contato com a vida familiar daquelas crianças, eu não pertencia àquelas famílias, eu não dormia naqueles quartos e eu não era mais criança e, portanto, não enxergava mais o mundo como aquela menina debaixo da mesa, embora a ouvisse me ensinando coisas constantemente.

Igualmente isolado e penetrável, está o quadro branco no currículo de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental investigado. Para as crianças que fizeram parte desta pesquisa, o quadro é espaço dos adultos, cabendo a elas olhar de longe, copiar o que nele se escreve, se desenha. O quadro faz parte da sala de aula, mas é um espaço/território dos adultos que nela penetram, embora as crianças sejam maioria nesse ambiente. Dessa forma, ao servir de molde para o que deve ser feito nos cadernos, o quadro é um *espaço entre* os saberes adultos e os saberes infantis. Em determinados momentos, esse quadro também se configura como uma utopia, como um tipo entre os "espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais" (FOUCAULT, 2003, p. 415). Porém, ainda assim, o quadro branco também está dentro das "espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis" (FOUCAULT, 2003, p. 415), que são "absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam" (FOUCAULT, 2003, p. 415), e que, por isso, em oposição às utopias, são heterotopias.

Como ser, ao mesmo tempo, algo utópico e heterotópico no currículo de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O quadro branco cumpre essa função.

5.2 OS POSSÍVEIS DE UM QUADRO BRANCO

Acredito que entre as utopias e estes posicionamentos absolutamente outros, as heterotopias, haveria, sem dúvida, uma espécie de experiência mista, mediana, que seria o espelho. O espelho, afinal, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe. (FOUCAULT, 2003, p. 415)

Entre utopias e heterotopias presentes no currículo de geografia investigado, o quadro "branco" da sala de aula é uma experiência mista, assim como o espelho. O quadro é uma utopia porque é um lugar sem lugar. No quadro, as crianças veem o escrito, que será apagado, e o desenho, que será apagado. Veem, também, o caderno, pois no quadro é feito o que se deve copiar nos cadernos. Porém, é um caderno lá onde não está, um espaço irreal que se abre sobre a superfície branca, lisa e passageira, uma espécie de sombra do caderno que dá à criança uma relativa visibilidade, pois ela tem consigo, no seu caderno, o mesmo que está (e não está) no quadro branco, permitindo que ela olhe seu caderno que está em mãos, sendo produzido por ela, lá no quadro onde ele (o caderno) não está. Porém, o quadro branco também é uma heterotopia, na medida em que tem uma existência real, tendo, na sala de aula, um efeito retroativo. É a partir do quadro branco que a criança se vê produzindo um caderno que não é dela, porque ela o vê lá no quadro. A partir desse olhar, a criança pode retornar a si mesma e se constituir aluno/a, ali na carteira, espaço onde ela está. O quadro branco funciona como uma heterotopia, porque ele torna as coisas escritas e desenhadas, absolutamente reais em relação a todo o espaço curricular que as envolve, e absolutamente irreais, já que elas, para serem percebidas, são obrigadas, lá de longe, a serem registradas nos cadernos das crianças.

Porém, trata-se de um currículo monstruoso, que em suas atribuições retalhadas, composto de elementos aparentemente incompatíveis, existe entre espaços heterotópicos, justapostos, produtores de realidades peculiares e pluridiversas. Nesse sentido, a heterotopia do quadro branco se configura como possibilidade de produção de saberes espaciais diversos, onde se disputa saber adulto e saber infantil, de modo a construir *possíveis* no currículo com participação das crianças, como se observa na aula do primeiro ano, descrita a seguir.

“QUADRO BRANCO?”

A professora Elaine escreve no quadro: "No meu bairro tem:" e pede para que as crianças copiem em uma folha na horizontal. Diz, em seguida, que irão desenhar juntos o que tem no "nosso bairro".

(Elaine) - O que é bairro?

(Aléxia) - Bairro é uma rua da nossa casa.

(Ana Célia) - É uma cidade.

(Yandra) - Nosso bairro é onde a gente vive para os passarinhos viverem.

(Maya) - É o mundo da gente.

(Elaine) - Bairro é onde fica a minha rua, outras ruas, um conjunto de ruas que vão formar o bairro.

(Aléxia) - Eu acertei então.

(Elaine) - Mas existe só sua rua no bairro?

(Todos(as)) - Nãããã!

(Yandra) - Meu bairro chama bairro São Crispim, beco Santa Maria.

(Elaine) - Agora nós vamos criar um outro bairro. Um bairro que não existe!

(Aléxia) - Bairro Voador!

(William) - Bairro Amazonas!

(Vitório) - Rio de Janeiro!

(Aléxia) - Bairro Bonito!

(Elaine) - Pode ser!

(Aléxia) - Oba! Meu bairro! Eu que criei!

(Yandra) - Você que criou? Você é Jesus?

(Elaine) - O que pode ter no nosso bairro Bonito?

- Casa!

- Jardim!

- Borboleta!

(Elaine) - Antes de ter casa, tem que ter outra coisa. Onde a casa fica? Numa...

-RUAAAA (Tods(as) completam)

(Aléxia) - Como o bairro é meu, eu...

(Elaine) - O bairro é de todo mundo! Qual será o nome da nossa rua?

(Ronaldo) - Rua Bonita.

(Elaine) - A rua Bonita vai ser a rua principal do bairro. O que tem na rua principal?

- Gente.
- Carro.
- Moto.
- Caminhão.
- Ônibus.
- Taxi.
- Casa.

(Elaine) - Que tipo de pessoa mora no bairro Bonito? A nossa sala de aula pode morar no bairro Bonito?

- SIIIIIMMM!

(Aléxia) - Tem lixo.

(Yandra) - Lixo?

(Aléxia) - É! Tem lixeira, ué!

(Vitório) - Ele fica no alto, tem montanha!

(Yandra) - No alto? A gente não mora no céu não...A gente não é espírito!

(Elaine) - Montanha! O que tem na montanha?

- Sol!
- Neve!
- Mato!
- Árvore!
- Barco!
- Lagoa!

(Elaine) - Como a lagoa chama?

(Ana Célia) - Lagoa dos Patos.

(Elaine) - Tem uma casa. Mas e se o povo da casa precisar comer? Como faz? E se os meninos quiserem estudar?

- Escola!
- Loja!
- Supermercado!
- Sacolão!
- Mercado!

(Vitório) - Tem que ter médico também.

(Elaine) - Isso! Hospital! Poso colocá-lo ao lado da escola? Está faltando mais coisa importante!

- Padaria!
- Salão de beleza!
- Parquinho!

(Elaine) - O parquinho fica na praça.

- Igreja! (Alguém grita).

(Elaine) - Isso mesmo! Por que é importante ter igreja?

- Pra rezar!
- Pra orar!
- Pra casar!
- Pra cantar músicas de Deus! [...]
- E a casa do meu amigo?

(Elaine) - Vou colocar ao lado da igreja. Vai ter outra rua aqui, do lado da igreja. Como ela vai chamar?

(Yandra) - Rua dos Estranhos.

E assim Elaine seguiu construindo, junto com as crianças, o bairro Bonito no quadro. Ao final, muitas delas já estavam de pé, na frente da sala, apontando caminhos e se deslocando pelo bairro, conforme mostra a fotografia a seguir.



(CADERNO DE CAMPO, 23 de maio de 2016, p. 165-170)

Após esse registro, quando cheguei em casa e me emaranhei nos fios dessa minha pesquisa-colcha, quando digitei a fala da Maya de que o bairro "é o mundo da gente", senti aquela menina dentro de mim me mostrando muitos mundos possíveis na vida de uma criança e como a percepção desses mundos produz saberes espaciais que, ora se confrontam, ora se complementam aos saberes espaciais disponibilizados pelos adultos e pelo currículo formal de geografia ensinado para as crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse momento, pesquei o fio de outro registro do caderno de campo, que permitiu uma costura:

“As crianças do terceiro ano tem muita dificuldade de fazer a questão 2 da página 23. Elas falam que nenhuma foto se parece com Belo Horizonte. Elaine tenta fazer aproximações, comparando com coisas que existem em BH, mas as crianças não reconhecem nada. Percebo, então, que a cidade que elas conhecem, de fato, é a que está perto de casa e da escola. Elas não conseguem concordar que A ou D se pareçam com o lugar onde moram.

2 LUGARES E PAISAGENS SÃO DIFERENTES

No capítulo anterior, estudamos lugares que fazem parte do nosso dia a dia, como a nossa casa, a escola, a rua e o bairro onde moramos. Vamos conhecer melhor esses e outros lugares e descobrir por que eles são diferentes.

Observe atentamente os lugares a seguir.

A  Avenida movimentada localizada em São Luís, no estado do Maranhão, em 2010.

B  Parte de um bairro localizado em Caxambu, no estado de Minas Gerais, em 2010.

C  Área habitada por ribeirinhos, em Iranduba, no estado do Amazonas, em 2009.

Ao encontrar uma palavra no texto com esse destaque, procure o significado dela no glossário, que começa na página 120.

22

D  Praça da cidade de Itu, no estado de São Paulo, em 2009.

E  Paisagem da Chapada dos Guimarães, no estado do Mato Grosso, em 2010.

F  Área rural localizada em Sertânia, no estado de Pernambuco, em 2010.

Oriente os alunos a perceber quais são os elementos do lugar, como os objetos, as plantas, as construções, o movimento de pessoas e de veículos, o trabalho que as pessoas realizam, entre outros aspectos. Oriente-os a citar o que se pode fazer em cada um dos lugares mostrados.

Você deve ter percebido que os lugares mostrados nas imagens desta página e da anterior são bem diferentes uns dos outros.

- 1 Observe novamente as imagens e verifique o que existe em cada um desses lugares.
- 2 Qual dos lugares mostrados nas páginas mais se parece com o lugar onde você mora? Pessoal.

*Possível resposta: na fotografia A pode-se observar um intenso fluxo de automóveis; na fotografia B um grande número de moradias; na fotografia C o rio e muitas casas; na fotografia D a praça, a igreja e o coreto; na fotografia E uma área de vegetação densa e na fotografia F uma área de vegetação ao entorno de algumas casas.

23

(CADERNO DE CAMPO, 04 de setembro de 2015, p. 49)

O bairro onde a escola se localiza é de periferia, com casas simples, muitas sem reboco, vários becos. Tem uma rua principal onde tem o comércio, casas maiores, onde passa o ônibus, bem perto de onde fica a escola. Porém, as crianças do terceiro ano não conseguiram ver semelhança desse bairro, onde todas elas moram, com as imagens das páginas 22 e 23. Embora a imagem A apresente avenidas e veículos, no bairro da escola as avenidas que existem não são tão largas e a quantidade de veículos que circulam é muito menor. A imagem B é típica de um bairro de classe média com melhores condições de vida, o que não é compatível com o bairro da escola em que algumas ruas até apresentam esgoto escorrendo nas sarjetas. As imagens C, E e F, apresentam predominância de elementos naturais - rios e amplos espaços de vegetação - que não são visíveis no bairro da escola. A imagem D apresenta uma igreja católica muito mais suntuosa do que a que tem no bairro, além de um coreto na frente, elemento que não se faz presente em nenhum canto do bairro da escola. Conheço esse bairro, porque passei grande parte da minha infância nele, estudei em duas escolas que se localizam nele durante seis anos e hoje moro próximo a ele. Trata-se de um local onde circulo para entrar e sair do bairro onde resido.

Concluí que o bairro apreendido pelas crianças é fruto da justaposição de espaços com os quais elas se identificam e circulam com mais frequência, sejam vivenciados pelo convívio direto, sejam por contato constante com imagens divulgadas em programas de televisão, filmes, desenhos e livros que façam parte do dia a dia delas e com os quais, por algum motivo, elas se identificam. Isso pode ser facilmente verificado no relato "Quadro *Branco?*" transcrito aqui. Nele, a heterotopia do quadro se sobrepõe à sua possível utopia, visto que ele demonstra uma construção conjunta entre professora e crianças, um desenho *com*, um espaço entre a autoridade do saber trazido pela professora, com a ingenuidade dos saberes trazidos pelas crianças, justapondo todos eles na feitura do *bairro Bonito*.

E quem ousaria dizer para essas crianças que o bairro Bonito não existe? Elas não convivem diretamente com montanhas, o bairro onde moram nem tem morros muito íngremes, mas a típica imagem dos livros infantis com um sol brilhando na montanha está presente no bairro Bonito. Até a neve que não acontece na nossa região tropical foi mencionada, cogitada para compor a imagem do bairro Bonito! E em meio aos elementos imaginários e aos elementos possíveis, as crianças já estavam de pé, compondo aquela paisagem, se deslocando, por meio dos seus dedinhos, por aquele bairro que elas ajudaram a construir. Concomitante a isso tudo, surgiram ensinamentos sobre organização do espaço urbano, sobre cuidado com o descarte do lixo, sobre o trânsito na cidade... É o possível do geografia-monstro tomando forma e produzindo espaços heterotópicos, se posicionando em uma teia de relações.

5.3 TRAMAS HETEROTRÓPICAS

Por mais que Foucault tenha pensado as heterotopias no século passado, creio que ainda "estamos em um momento em que o mundo se experimenta [...] como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama" (FOUCAULT, 2003, p. 411). Talvez se Foucault estivesse aqui hoje, veria multiplicar as heterotopias por meio dos aparelhos e das redes de comunicação, visto que essas nos permitem, a todo tempo, estarmos "lá e cá". O mundo se experimenta; mas algo que talvez sempre tenha existido é o fato de as crianças experimentarem o mundo, até descobri-lo da forma que ela mais goste ou que melhor se identifique. Essas experimentações produzem saberes espaciais que são levados para a escola junto

com as crianças e, mesmo Foucault não tendo discutido as heterotopias no contexto escolar, a *heterotopologia*, o estudo sistematizado de *outros espaços*, como ele sugeriu, são possíveis de serem feitos no ambiente escolar e, por que não, no currículo de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que toda heterotopia tem, "em relação ao espaço restante, uma função" (FOUCAULT, 2003, p. 420). Essa função pode ser criar um espaço de ilusão ou criar um outro espaço real (FOUCAULT, 2003, p. 420). Analisando o desenho do quarto, a partir do quadro de Van Gogh, feito pelo aluno que queria desenhar as bandeirinhas de festa junina, nota-se uma heterotopia de ilusão, pois a própria criança afirma que as bandeiras não estão em seu quarto de verdade, mas elas aparecem em seu desenho de maneira harmônica, se justapondo à vários outros objetos e sensações que possam existir naquele espaço. Neste caso, a heterotopia, com seus elementos aparentemente incompatíveis e/ou frutos da imaginação, denunciou "como mais ilusório ainda qualquer espaço real, todos os posicionamentos no interior dos quais a vida humana é compartimentalizada" (FOUCAULT, 2003, p. 420).

Eu ouvi, naquele momento em que a professora pediu para o aluno não imaginar e desenhar apenas o que *existia de verdade*, várias crianças cochichando no meu ouvido um monte de *porquês* sobre as delimitações espaciais que a sociedade impõe às pessoas desde cedo. *Por que uma festa, que eu gosto, não pode se fazer presente no meu quarto em forma de um objeto decorativo? Por que existe lugar certo pra tudo? Por que a gente não pode inventar outras funções pros espaços e pras coisas? Por que mesa é lugar de comer e não de brincar? Por que eu tenho que sentar sobre a cadeira e não debaixo dela? Por que preciso descer as escadas de degrau em degrau e não posso saltar de dois em dois?* De certo, nós, adultos, teremos resposta para tudo isso; mas, por que não nos permitir, ao menos, ver os tantos espaços que existem no nosso dia a dia e que podem nos ensinar várias coisas?

Por sua vez, a heterotopia do espelho quadro branco apresenta a função de criar novos possíveis em "um outro espaço real, tão perfeito, tão meticuloso, tão bem-arrumado quanto o nosso é desorganizado, maldisposto e confuso" (FOUCAULT, 2003, p. 421). O quadro seria, então, uma heterotopia de compensação e não de ilusão, organizando, de maneira geral, o espaço terrestre,

permitindo que ele seja o que desejamos, o que sonhamos, o que acreditamos. É nessa hora que o currículo monstro de geografia dança, por todo e qualquer espaço que ele queira, como um barco dança no mar, como algo "flutuante, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, que é fechado em si e ao mesmo tempo lançado ao infinito do mar [...]" (FOUCAULT, 2003, p. 421). O monstro dança, feliz, com seu incrível *poder de justaposição* que faz com que ele *exista realmente*, transbordando toda a sua alegria herdada do possível.

6. ASSOMBROS DE UM ARREIMATE FROUXO

Aqui me tenho como não me conheço
nem me quis, sem começo nem fim.
Aqui me tenho sem mim, nada lembro,
nem sei.

Ferreira Gullar

Terminar. Colocar ponto final. Arrematar os fios com pontos definitivos. Dar um acabamento à colcha que a permita durar por gerações. Nada disso eu fiz aqui. Em momento algum esta pesquisa desejou ser definitiva e nem chamar a atenção pelo seu acabamento portentoso. O que se apresentou foram assombros de um currículo que questiona como se dá e para que se quer uma geografia nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao questionar, esta dissertação não pretendeu encerrar respostas que se ambicionam soluções, mas sim provocar a curiosidade e interesse por currículos monstruosos de modo que esses nos permitam, enquanto profissionais da educação, questionar, sempre que possível, o que estamos *fazendo com o currículo* e o que *o currículo faz conosco* (SILVA, 2012, p.189). Afinal, para isso servem os monstros: para mostrar como nossas criações fazem coisas a nós mesmos. Dentre essas coisas, está nosso poder de resistir à norma, de questionar o que já está posto, de criar novos possíveis.

No meu caso, precisei criar possíveis para investigar o currículo monstro com o qual me deparei. Foi nesse sentido que me deixei consultar minha infância e me permiti ter a ajuda da menina que fui. Essa menina me mostrou que, para investigar um currículo constituído, dentre outras coisas, de saberes infantis, a ajuda de uma criança é muito válida. Foi revivendo a menina que fui e que, por já ter sido, não deixei de ser; que consegui uma maior aproximação das crianças nas turmas observadas. Ao mesmo tempo, foi também me aproximando da professora que sou que pude aproximar-me das professoras que acompanhei.

Nesse processo, tentei delinear as características do currículo monstruoso que me assustavam e encantavam. No primeiro capítulo analítico, procurei mostrar como alguns elementos monstruosos caracterizam o currículo investigado, interpelando-o, questionando as normas oficiais, demonstrando ser um corpo culturalmente produzido que é difícil de categorizar, que escapa e que é, ao mesmo tempo, medo e desejo. Por ser tudo isso, dele emergem muitos possíveis. No

segundo capítulo analítico demonstro como o currículo investigado pode produzir determinados tipos de sujeitos, sobretudo aqueles demandados pelo discurso religioso cristão e pela vertente ambientalista do discurso da geografia escolar. Esses sujeitos e esses discursos estão em conflito com o currículo, ora evidenciando disputas de saberes, ora demonstrando complementaridade de saberes aparentemente opostos. O terceiro e último capítulo analítico mostra como algumas heterotopias criam novos possíveis no currículo investigado, suspeitando de como os espaços podem ensinar coisas às pessoas, sobretudo às crianças.

A pesquisa-colcha aqui apresentada não cobriu todas as dúvidas e questões levantadas no decorrer do estudo. As relações entre o currículo de geografia e a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, ainda carecem de estudos. Ao longo das observações, era evidente como o currículo monstruoso da geografia ocupava um território incerto. Essa incerteza territorial acontecia, em grande parte, à medida em que esse currículo compunha os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não se voltava necessariamente para a alfabetização - considerada primordial nessa etapa de escolarização. As observações das aulas de geografia mostram como o território da alfabetização era mais bem delimitado que o do currículo de geografia na etapa de escolarização analisada. Investigar como se dá essa relação – evidenciando como esse currículo monstruoso ocupa território incerto nessa etapa de escolarização – pode ser objeto de estudo de novas investigações.

De modo semelhante, as relações entre a geografia e outros saberes escolares também merecem um olhar mais aprofundado. Como dito nas análises, muitas vezes esses saberes se fundiam na sala de aula. Investigar as relações de poder estabelecidas entre eles e as posições de sujeito demandadas nos diversos componentes curriculares certamente se constitui em relevante objeto de estudo. Questões relativas ao gênero e diversidade étnico-cultural também emergiram no currículo investigado, mas, por não se relacionarem diretamente ao objetivo do estudo, não foram cobertas pela pesquisa-colcha aqui proposta. Analisar de que maneira essas categorias se conectam ao currículo monstruoso dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode abrir novas frentes de pesquisa.

Ao conviver com uma geografia-monstro, aprendi com ela que é possível desintegrar "a lógica silogística e bifurcante do "isto ou aquilo", por meio de um

raciocínio mais próximo do "isto e/ou aquilo"" (COHEN, 2000, p.32). Em muitos momentos, as alegrias e tristezas, os afetos e os desafetos do monstro explicitavam sua ambiguidade híbrida capaz de tantos possíveis! Dentre os possíveis de um monstro, me encanta e me apavora quando ele nos tira para dançar, tal como a Fera fez à Bela. Nessa dança, acontece um encontro de dois corpos, como se um necessitasse do outro, deixando de ser dois para ser um par. "É só num encontro que um corpo se define" (TADEU, 2002, p.53). Isoladamente, tanto o corpo da Fera quanto o corpo da Bela não conseguem mostrar muito do que podem. Porém, quando dançam, quando evidenciam as "linhas dos movimentos" (TADEU, 2002, p.54), a Fera se parece mais humana, enquanto a Bela se mistura ao corpo monstruoso daquela criatura.

A humanidade de Frankenstein foi sentida por um homem cego, que não o compreendia como um monstro exatamente por não enxergar seu corpo híbrido. Eu, professora de geografia de jovens e adolescentes, só consegui ver a monstruosidade de um currículo de geografia das três primeiras turmas do Ensino Fundamental quando me misturei com ele, o tirei para dançar e o olhei nos olhos. Esse, talvez tenha sido um dos encontros mais transformadores da minha vida, porque a partir dessa geografia-monstro consegui questionar a geografia feita por mim como professora do Ensino Médio. E, assim, arremato frouxamente esta pesquisa; deixando, aqui, fios soltos para serem usados por quem quiser compor outras tramas, outras teias. Deixo, também, um convite aberto: cubra-se e espreite seus monstros. Permita-se enxergá-los. Dance com eles. Talvez, assim, possíveis encontros te permitirão assombrar-se mais e deliciar-se mais com os prazeres e medos que temos das coisas que nós mesmos criamos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- BELO HORIZONTE. Rede Municipal de educação de Belo Horizonte. **Proposições Curriculares**: Ensino Fundamental: Geografia. 2010, 54p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica**, 2013, 565p.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e geografia, Brasília, DF, 1997, 166p.
- CALDEIRA, Maria Carolina. **Dispositivo da infantilidade no currículo do 1º ano do ensino fundamental**: conflitos entre a antecipação da alfabetização e a demarcação do/a infantil. Doutorado em educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2016, 263p.
- CALLAI, Helena Copetti. Apresentação. In: _____. **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, 320p.
- CALLAI, Helena Copetti. **O município**: uma abordagem geográfica nos primeiros anos da formação básica. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Temas da geografia na escola básica**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 135-158.
- CARDOSO, Livia de Rezende. **Nos rastros de uma bruxa, comendo metodologias alquimistas**. In: MEYER, D. PARAÍSO, M. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 221-243.
- CLAVAL, Paul. **Geografia cultural**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007, 458p.
- COHEN, Jeffrey. **A cultura dos monstros**: sete teses. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. TADEU, Tomaz. **Dr. Nietzsche, curricularista** – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: _____. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-57.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: **Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **As técnicas de si**. 1982, p. 1-23. Disponível em <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/tecnicas.pdf>>. Acesso em 8 ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 431p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dez.1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b, 74p.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2013b, 152p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005, p. 96.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS H.; RABINOW P. Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Outros espaços**. In: Ditos e escritos III - Estética: Literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 411 - 422.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e poder**. In: MACHADO, Roberto. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2015. p. 35-54.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014c, 302p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Mayra Rodrigues. **Avatar: Entre utopia e heterotopia**. Matrizes. Perspectivas autorais nos estudos de comunicação VI. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. São Paulo. Vol. 3, N.2, pp. 35-49, 2010.

HEARNE, Betsy. **A bela e a fera - Ao redor do globo**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2013, 64p.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: Inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, 316p.

LOPES, Alice Casimiro. **Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambú-MG.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-39>>. Acesso em 8 ago. 2017.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico ocidental**. São Paulo: Abril, 1984.

MATTOS, CLG. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil**. In: MATTOS, CLG.; CASTRO, PA. (Orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 25-48.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações**. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 17-24.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NOVAES, Ínia Franco de. **A geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: desafios da e para a formação docente. Mestrado em geografia - Universidade Federal Uberlândia, 2006, 224p.

PARAÍSO, M. **Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira**. Educação e Sociedade. v. 27, n. 94. Campinas: 2006 pp. 91-115.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e diferença**. In: _____. Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 15-30.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo, desejo e experiência**. Educação e realidade, v.34, p. 277-293, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Um currículo entre formas e forças**. Educação (PUCRS, Impresso). v.38, p.49-58, 2015.

PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo**: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D., PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-47.

PARAISO, Marlucy. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, Ago. 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. **História do currículo, regulação social e poder**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 173-210.

ROSE, Nikolas. **Como se deve fazer a história do eu**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001b.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. (Trad. Eduardo Brandão) 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social**: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. 10. edição. Petrópolis: Vozes, 2012, p.185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós moderna**. In: SILVA Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Territórios contestados - O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

TADEU, Tomaz. **A arte do encontro e da composição**: Spinoza + currículo + Deleuze. Educação e Realidade, Porto Alegre - RS, v. 27, n.2, p. 47-57, 2002.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar**: Uma história sobre seus discursos pedagógicos. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, 88p.

VEIGA NETO, Alfredo. **Michel Foucault e os estudos culturais**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). Estudos Culturais em Educação. 2ed. Porto Alegre: Ed.UFMG, 2004.p. 37-72.

VEIGA NETO, Alfredo. **Olhares**. In: COSTA, Marisa C.V. (Org). Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 23-38.

APÊNDICES

Roteiro de entrevista semi-estruturada com as professoras

- 1) Qual a sua formação (onde estudou, quando formou, especializações)?
- 2) Qual a sua experiência profissional como docente?
- 3) Há quanto tempo está nesta escola e que sua trajetória aqui?
- 4) Como foi o início do trabalho com essa turma?
- 5) Por que ministra as aulas de Geografia? Você gosta?
- 6) Onde você busca material para suas aulas de geografia?
- 7) Qual o perfil da turma no início do ano e agora (final do primeiro trimestre)?
- 8) Como é a organização das áreas curriculares e dos conteúdos?
- 9) Como é a organização do trabalho com alfabetização e letramento (conteúdos e atividades privilegiadas)?
- 10) Como você planeja suas atividades e que materiais você utiliza nesse planejamento?
- 11) Qual a sua expectativa com essa turma até o final do ano letivo?

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação destinado aos/às Responsáveis por crianças

Título da pesquisa: Currículo de geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental: saberes em disputa

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucy2012@gmail.com / fones: (31) 3409-5323

Pesquisadora Co-responsável: Maíra Freitas de Araújo Rodrigues

e-mail: mairageografia@gmail.com/ fones: (31) 3409-6366

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:

A. A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar de uma pesquisa que tem por objetivo *identificar, mapear e analisar os diferentes saberes que disputam território no currículo em ação, de geografia, dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.*

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas quanto à conduta ética da pesquisa podem ser dirimidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

C. Se você concordar que a criança sob a sua responsabilidade participe deste estudo, para a coleta das informações, serão feitas observações na sala de aula, no decorrer do ano de 2016. Durante essas observações, a pesquisadora registrará o que ocorre na sala de aula em caderno de campo. Para isso, utilizará como instrumento caneta e caderno. Serão analisadas também as atividades realizadas pelas crianças em sala de aula, bem como suas interações com a professora e colegas. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda da pesquisadora pelo período de 5 anos.

D. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética. Caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. No que tange as publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também

nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o pesquisado solicite sua omissão.

C. A participação da criança é voluntária. Ela poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

D. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Participante: A pesquisadora Máira Freitas de Araújo Rodrigues, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Marlucy Alves Paraíso (FaE-UFMG) solicitam a participação da criança sob minha responsabilidade no estudo intitulado *Currículo de geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental: saberes em disputa*.

Eu concordo que a criança sob minha responsabilidade participe desta investigação nos níveis indicados a seguir:

() Observação das atividades e das interações que ocorrem em sala de aula.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma via assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, permito que a criança sob minha responsabilidade participe desta pesquisa, sem ônus para ela e para as pesquisadoras envolvidas. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016.

Nome legível do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável:

Nome legível da criança participante: _____

Pesquisadora: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de 2016.

Máira Freitas de Araújo Rodrigues
Pesquisadora co-responsável

Profª Drª Marlucy Alves Paraíso
Pesquisadora responsável

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação destinado aos/às professores/as

Título da pesquisa: Currículo de geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental: saberes em disputa

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Profª Drª Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucy2012@gmail.com / fones: (31) 3409-5323

Pesquisadora Co-responsável: Maíra Freitas de Araújo Rodrigues

e-mail: mairageografia@gmail.com/ fones: (31) 3409-6366

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:

A. Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa que tem por objetivo *identificar, mapear e analisar os diferentes saberes que disputam território no currículo em ação, de geografia, dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.*

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas quanto à conduta ética da pesquisa podem ser dirimidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

C. Se você concordar participar deste estudo, para a coleta das informações, serão feitas observações na sala de aula, no decorrer do ano de 2016. Durante essas observações, a pesquisadora registrará o que ocorre na sala de aula em caderno de campo. Para isso, utilizará como instrumento caneta e caderno. Serão analisadas também as atividades realizadas pelas crianças em sala de aula, bem como suas interações com a professora e colegas. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda da pesquisadora pelo período de 5 anos.

D. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética. Caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. No que tange as publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o pesquisado solicite sua omissão.

C. Sua participação é voluntária. Você poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

D. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Participante: A pesquisadora Máira Freitas de Araújo Rodrigues, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Marlucy Alves Paraíso (FaE-UFMG) minha participação no estudo intitulado *Currículo de geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental: saberes em disputa*.

Eu concordo em participar desta investigação nos níveis indicados a seguir:

- () Observação das atividades e das interações que ocorrem em sala de aula.
- () Entrevistas com gravação de áudio.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma via assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, participarei desta pesquisa, sem ônus para mim e para as pesquisadoras envolvidas. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016.

Nome legível do(a) professor(a): _____

Assinatura do(a) professor(a)

Pesquisadora: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de 2016.

Máira Freitas de Araújo Rodrigues
Pesquisadora co-responsável

Profª Drª Marlucy Alves Paraíso
Pesquisadora responsável

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação destinado aos/às alunos/as entre 5 e 9 anos de idade

Título da pesquisa: Currículo de geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental: saberes em disputa

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Profª Drª Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucy2012@gmail.com / fones: (31) 3409-5323

Pesquisadora Co-responsável: Maíra Freitas de Araújo Rodrigues

e-mail: mairageografia@gmail.com/ fones: (31) 3409-6366

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa Currículo de geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental: saberes em disputa. Um de seus responsáveis permitiu que você participe. Queremos saber como é a geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de cinco a nove anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. A pesquisa será feita na sua escola e a pesquisadora assistirá às aulas na sua turma, em uma carteira no fundo da sala.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar para a pesquisadora pessoalmente ou pelos contatos escritos na parte de cima deste texto.

Eu, _____
_____, aceito participar da pesquisa Currículo de geografia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental: saberes em disputa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas.

Recebi uma via deste termo de assentimento e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016.

Maíra Freitas de Araújo Rodrigues
Pesquisadora co-responsável

Assinatura da criança