



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCIELLY BARBOSA ANDRADE

ENSINO RIZOMÁTICO:
UMA APROXIMAÇÃO ENTRE ARTE-EDUCAÇÃO E A
GEOGRAFIA

Londrina
2016



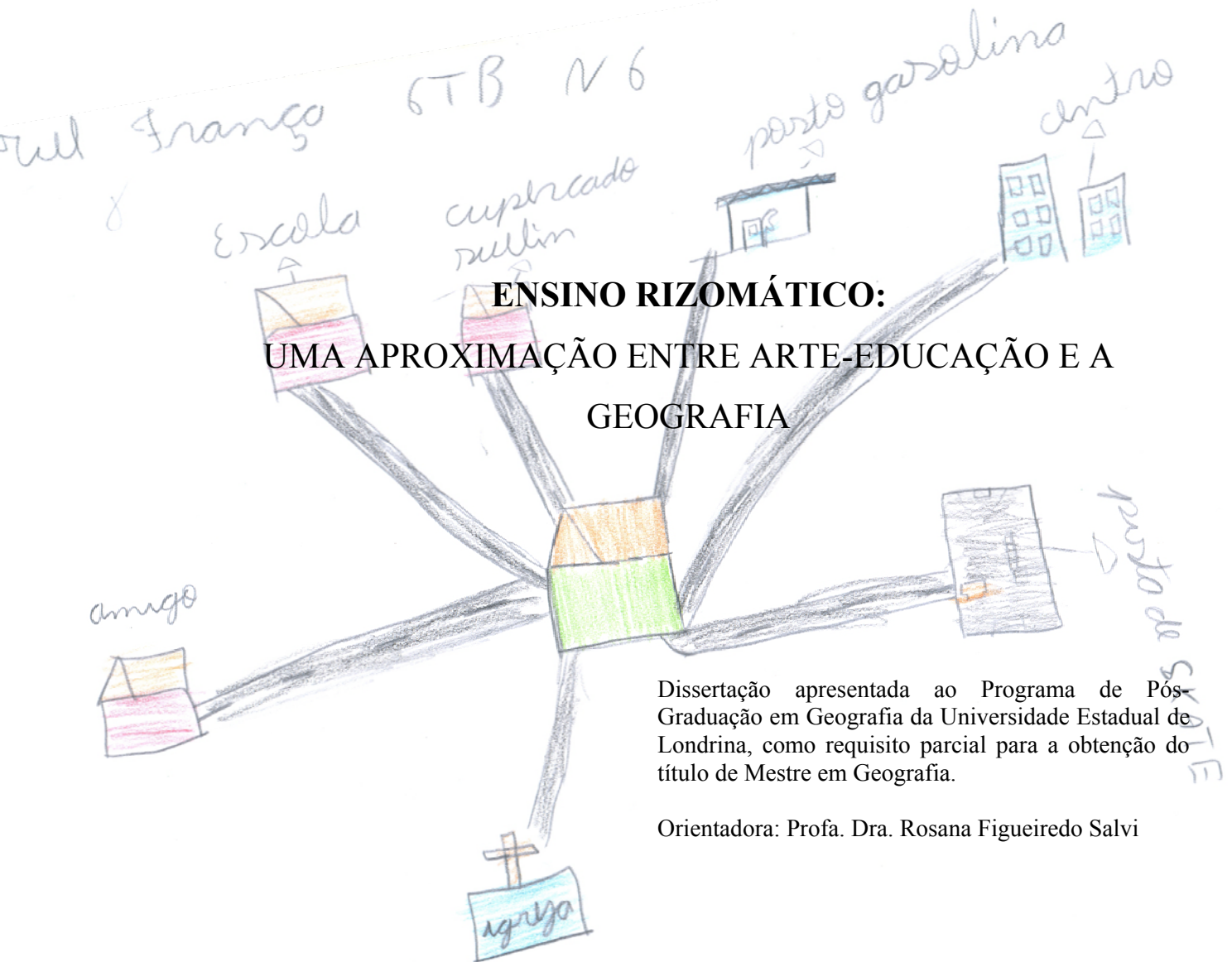
UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCIELLY BARBOSA ANDRADE



Londrina
2016

FRANCIELLY BARBOSA ANDRADE



LONDRINA
2016

FRANCIELLY BARBOSA ANDRADE

ENSINO RIZOMÁTICO:
UMA APROXIMAÇÃO ENTRE ARTE-EDUCAÇÃO E A
GEOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Eloíza Cristina Torres
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Roberta Puccetti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 25 de abril de 2016.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A553e Andrade, Francielly Barbosa.

Ensino rizomático: uma aproximação entre arte-educação e a geografia / Francielly Barbosa Andrade. – Londrina, 2016.
111 f.

Orientador: Rosana Figueiredo Salvi.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2016.

1. Geografia - Estudo e ensino – Teses. 2. Arte e geografia – Teses. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento – Teses. 4. Fotografia e geografia – Teses. I. Salvi, Rosana Figueiredo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 911:37.02

A minha Mãe/Amor, Edir.
A minha sobrinha Alana Ketlin,
por me mostrar em sua curta jornada neste plano
que o importante é, tão somente, os afetos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Profa. Dra. Rosana Figueiredo Salvi, pelo exemplo intelectual e de humanidade ao decorrer desta pesquisa, pela empatia a todos os obstáculos percebidos e vivenciados. Penso que todos nós temos exemplos de pessoas que espelham nossas ações e, se assim acredito, espero poder semear em minha trajetória todas as sementes de competência, afetividade, ensinamentos, ponderações e orientações em mim investidos até aqui.

A Profa. Dra. Roberta Puccetti, pelas contribuições valiosas, por jamais hesitar em pausar nossas aulas, no Departamento de Artes Visuais, para esclarecer dúvidas e conceitos que estabeleciam conexões diretas com nossa pesquisa. Por toda disponibilidade e colaboração que, sem dúvida, foram fundamentais para a consecução deste trabalho.

A Profa. Dra. Eloíza Cristina Torres, pelo estímulo, vivacidade e gentileza de fazer parte desta trajetória desde a decisão em percorrê-la.

Aos professores do Departamento de Artes Visuais, de maneira especial ao Prof. Dr. Marcos Rodrigues Aulicino, por tornar essa concomitância acadêmica uma trajetória de conexões fantásticas, sem dúvida o progresso desta expedição não teria sido o mesmo sem seu apoio.

Ao GEMPEA, pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

Aos amigos, de maneira especial a Ana Carolina Bueno, por abrir as portas do Departamento de Psicologia, acesso essencial para investimento nos debates teóricos deste trabalho. Por suportar em carinho as crises, os pânico e se prontificar em ser companheira e a afrontar cada obstáculo. E, sem dúvidas, pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos de tão perto.

“O conjunto das respostas certas. Claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em se ensinar ao aluno que é disto que a ciência, o saber, a vida, são feitos. E, com isto, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. *Espero que haverá um dia em que os alunos serão avaliados também pela ousadia dos seus voos!*”

Rubens Alves



Pintura: cartografia rizomática das dinâmicas da pesquisa

ANDRADE, Francielly Barbosa. **Ensino rizomático**: uma aproximação entre Arte-Educação e a Geografia. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Este trabalho objetiva a abordagem das áreas de Arte-Educação e Geografia sob o ponto de vista transdisciplinar, levando em consideração (1) a compreensão particular dos fenômenos sociais e artísticos no processo de ensino-aprendizagem; (2) a legitimação do Ensino transdisciplinar dessas duas áreas do conhecimento; (3) a proposição de que é possível aliar a subjetividade/sensibilidade artística na construção de conceitos geográficos. Uma vez estabelecidas essas relações e discutidas as questões teóricas, será apresentada a aplicação dessas premissas a partir de uma pesquisa de campo (pesquisa-ação), partindo da relação entre paisagem, memória e cultura. Nesse sentido, acreditando no potencial uso da fotografia, foi trabalhada com os alunos a questão da experiência individual e visão de mundo, construindo identificações que são compartilhadas em um território comum. Para tanto, os caminhos deste trabalho são direcionados na elucidação das questões de liberdade e autonomia geradas no ensino-aprendizagem, ligadas a vários campos do conhecimento, bem como a exploração dos métodos aplicados e dos resultados que foram obtidos na pesquisa.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Arte-Educação. Geografia. Fotografia.

ANDRADE, Francielly Barbosa. **Rhizomatic Teaching: Approach between Art-Education and Geography** 2016. 111 p. Dissertation (Master's Degree in Geography) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This paper aims to approach the areas of Art-Education and Geography from a transdisciplinary point of view, taking into account (1) the particular comprehension of the social and artistic phenomena in the process of learning and teaching; (2) the legitimation of the transdisciplinary teaching of these two areas of knowledge; (3) the proposition that it is possible to ally the artistic subjective/sensibility in the construction of geographic concepts. Once these correlations are established and the theoretical points discussed, it will be presented the application of these premises in a field research (action research), starting from the relationship between panorama, memory and culture. Being so, believing in the potential use of photography, it was worked out with the students the question of individual experience and world vision, building identifications that are shared in a common territory. To do so, the roads of this work are directed to the elucidation of freedom and autonomy matters born in the learning-teaching process, connected to various areas of knowledge, as to the exploration of applied methods and the results reached in the research.

Key words: Transdisciplinary. Art-Education. Geography. Photography

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Geada negra e o Autorretrato de Haruo Ohara	30
Figura 2 – Cafezal após geada e o Autorretrato de Haruo Ohara.....	30
Figura 3 – Mapa: vista aérea da cidade de Londrina (1974).....	59
Figura 4 – Mapa: vista aérea da cidade de Londrina (1997).....	59
Figura 5 – Mapa: localização da Escola Est. Drº Olavo Garcia.....	60
Figura 6 – Vista aérea da escola.....	61
Figura 7 – Faixada da escola.....	61
Figura 8 – Professora Sarah brincando de bola queimada com os alunos no intervalo	63
Figura 9 – Observações, aula em um plano tradicional cartesiano de carteiras.....	64
Figura 10 – Sala antes do projeto	65
Figura 11 – Sala preparada e os materiais dispostos	66
Figura 12 – Sala: disposição dos mapas e ambiente mais lúdico.....	66
Figura 13 – Croqui: conteúdo planejado no quadro junto aos alunos	68
Figura 14 – Proposta paralela e optativa (rigor disciplinar e conteudista).....	69
Figura 15 – Croqui: contato / redes sociais	69
Figura 16 – Grupo no WhatsApp: conversas sobre as fotografias.....	70
Figura 17 – Pintura: cartografia rizomática das dinâmicas da pesquisa.....	71
Figura 18 – Sala “Minha Geografia”	72
Figura 19 – Slide 1: crescimento urbano na região oeste.....	72
Figura 20 – Slide 2: crescimento urbano na região oeste.....	73
Figura 21 – Slide 3: minha vivência no “Olavo” e na comunidade	74
Figura 22 – Slide 4: minha experiência enquanto aluna do 6º ano	74
Figura 23 – Slide 5: professores em 1999 (e que ainda atuam na escola).....	75
Figura 24 – Slide 6: minha família	75
Figura 25 – Slide 7: minha rua, meu lugar e espaço vivido	76
Figura 26 – Slide 8: minha rua, conexões com a comunidade.....	76
Figura 27 – Praça central do bairro	77
Figura 28 – Igreja católica do bairro	77
Figura 29 – Autorretrato de Haruo Ohara	78
Figura 30 – Registro de crescimento urbano de Londrina	78
Figura 31 – MAPA MENTAL 1	79
Figura 32 – MAPA MENTAL 2	80

Figura 33 – MAPA MENTAL 3	80
Figura 34 – MAPA MENTAL 4	81
Figura 35 – MAPA MENTAL 5	81
Figura 36 – MAPA MENTAL 6	82
Figura 37 – MAPA MENTAL 7	82
Figura 38 – MAPA MENTAL 8	83
Figura 39 – MAPA MENTAL 9	83
Figura 40 – MAPA MENTAL 10	91
Figura 41 – Autorretrato da minha Paisagem.....	91
Figura 42 – Percebendo minha Paisagem.....	91
Figura 43 – Autorretrato da Paisagem.....	92
Figura 44 – Registro/Autorretrato do aluno 1	93
Figura 45 – Registro/Autorretrato do aluno 2	94
Figura 46 – Registro/Autorretrato do aluno 3	94
Figura 47 – Registro/Autorretrato do aluno 4	95
Figura 48 – Registro/Autorretrato do aluno 5	95
Figura 49 – Registro/Autorretrato do aluno 6	96
Figura 50 – Exposição do acervo na semana de integração 1	96
Figura 51 – Exposição do acervo na semana de integração 2	97
Figura 52 – Exposição do acervo na semana de integração 3	97
Figura 53 – Pesquisa rizomática.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População em idade escolar.....	50
Tabela 2 – Reprovação na educação básica.....	51
Tabela 3 – Planejamento das atividades	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TRANSDISCIPLINARIDADE: ARTE EDUCAÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA	14
1.1 AS TEORIAS ROGERIANAS E FREIREANAS ENQUANTO FIO CONDUTOR PARA A LIBERDADE.....	15
1.2 A ARTE-EDUCAÇÃO COMO PROJETO DE SIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO.....	27
1.3 A FOTOGRAFIA COMO AUTORRETRATO E LINGUAGEM.....	28
1.4 ARTES VISUAIS, ARTE EDUCAÇÃO E ARTE GEOGRÁFICA	32
1.5 CONCEITO DE ESPAÇO, LUGAR E PAISAGEM NA ABORDAGEM HUMANISTA	34
2 O ENSINO RIZOMÁTICO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	37
2.1 A TRAMITAÇÃO DA LDB: O LEVANTE DO CONCEITO DE SISTEMA ESCOLAR NO BRASIL	38
2.2 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO E O LEGADO POR UMA ESCOLA AINDA MAIS NOVA.....	46
2.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL	47
2.4 FOUCAULT E AS CONSIDERAÇÕES SOBRE A RUÍNA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA	51
2.5 DELEUZE: UMA RELEITURA SOBRE A EDUCAÇÃO	54
2.6 ESCOLA ESTADUAL DR. OLAVO GARCIA FERREIRA DA SILVA	57
3 A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA ABERTO	63
3.1 PRIMEIRO ENCONTRO COM OS ALUNOS	63
3.2 ESTRUTURAS PROJETADAS PARA A PRÁTICA ESCOLAR	65
3.3 PLANEJAMENTOS.....	66
3.4 EXPERIÊNCIAS COM SEXTOS ANOS	70
3.5 MAPAS MENTAIS	79
3.6 A CONSTRUÇÃO DA GEOGRAFIA DA MINHA VIDA	84
3.7 AUTORRETRATO DO MEU LUGAR.....	90
3.8 RESULTADO DA PRODUÇÃO FOTOGRÁFICA DO “LUGAR E PAISAGEM DA MINHA VIDA”	92
3.9 AUTOAVALIAÇÃO EM UMA PROPOSTA DE ENSINO RIZOMÁTICO TRANSDISCIPLINAR	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	110
Anexo A – Autorização da diretoria do colégio	111

INTRODUÇÃO

O campo de investigação desta pesquisa envolve a compreensão particular dos fenômenos sociais e artísticos onde refletem aspectos do desenvolvimento e da dinâmica social. É também onde nasce, por meio de processos híbridos, uma legitimação do Ensino transdisciplinar de Geografia e Arte-Educação, em que é possível se apropriar da subjetividade e sensibilização dos sujeitos envolvidos para a construção dos conceitos geográficos, levando em conta a preocupação e interesses de classes e de grupos determinados.

Sobre a pesquisa Social, entendemos que ela não pode ser definida de forma estática e, nesse sentido, concordamos com Maria C. S. Minayo ao observar que:

Ela só pode ser conceituada historicamente e entendendo-se todas as contradições e conflitos que permeiam seu caminho. Além disso, ela é mais abrangente do que o âmbito específico de uma disciplina. Pois a realidade se apresenta como uma totalidade que envolve as mais diferentes áreas de conhecimento e também ultrapassa os limites da ciência (MINAYO, 1999, p. 27).

Validando-se por meio de um referencial fundamentado nos levantamentos teóricos e bibliográficos, bem como nos dados levantados por meio das relações interpessoais existentes na produção fotográfica do artista em questão – o fotógrafo nipo-brasileiro Haruo Ohara – e também dos alunos investigados, em que se tornou possível compreender a significação que os sujeitos envolvidos atribuem às suas ações. Além de propor uma investigação dos conceitos estabelecidos por Deleuze (1995), do ser e suas reverberações rizomáticas, cujas conexões possuem um sentido caótico de ordenação e o que precisar ser compreendido e levado em conta para a compreensão do sujeito em sua esfera total.

A percepção do espaço pelo homem depende da potencialidade de seus sentidos e também da capacidade de estabelecer conexões e, assim, ir além dos dados percebidos. Levando em conta a teoria de Tuan (1980), que estabelece três tipos principais de espaço, com grandes áreas de variações: o mítico; o pragmático; e o abstrato (ou teórico). Em que é passível de investigação, a relação entre paisagem, memória e cultura, a experiência individual e visão de mundo, construindo identificações que são compartilhadas num território comum. Assim, nos variados fatores responsáveis, como e por quê, os homens variam temporal, histórica, cultural e individualmente sua percepção sobre o meio, o espaço que ocupam, onde constroem suas relações e significações, e onde estabelecem diferentes valores. Nessa construção que faz com que o Espaço se torne Lugar.

Os campos investigados e as conclusões observadas na esfera teórica tenderão a se estruturar em uma proposta metodológica-didática para o Ensino de Geografia, para a séries/anos que abordem temas relacionados ao crescimento Urbano de Londrina.

A utilização de imagens fotográficas autorais se justifica frente a revolução tecnológica que marca esta época, sendo democrática. É sabido que essa frente revolucionária se concentra não na escrita – sempre mais restrita às elites e a organização política de limites nacionais –, mas no registro, reprodução e difusão de sons e imagens. Destacando-se nessa proposta, vários aspectos, dentre eles um processo de percepção em que a cena será definida em função do ponto de vista de onde é observada, ou seja, do ponto de vista do fotógrafo/aluno, e o outro, que diz respeito ao aspecto cognitivo, sendo esse um processo mental pelo qual os indivíduos (o aluno) a partir de seus interesses e necessidades, estruturarão e organizarão sua interface com o real (eixos topofilicos) e o mundo (campo teórico).

Sendo assim, participa-se, compreende-se e interpreta-se eventos sociais contidos nesta pesquisa, considerando o sujeito de estudo e os demais a ele associados, validando-nos das condições sociais, valores e significados de sua subjetividade. Partimos do ponto de investigação que se alia aos levantamentos qualitativos, quantitativos e também artísticos. Acreditamos no potencial uso da fotografia nas pesquisas científicas, que não surgiu no universo artístico, mas originalmente esteve atrelado às pesquisas baseadas em imagens, realizadas no campo da antropologia visual e etnografia visual, desde o final do século XIX. Em tais pesquisas a imagem fotográfica aparece quase sempre vinculada à linguagem escrita e/ou como exemplo de ideias e descrição visual dos fenômenos estudados. Em meados do século XX, as pesquisas científicas começaram a valorizar as imagens fotográficas por sua capacidade de desvelar a realidade representada e as peculiaridades reveladas por imagens que, sem a fotografia, continuariam ocultas ou seriam mais difíceis de desvendar em outras perspectivas de investigação.

No primeiro capítulo, buscamos elucidar as questões da liberdade em aprender e nas conexões de autonomia que são geradas a partir da aprendizagem, cuja ponte de acesso ao conhecimento estaria ligada a vários campos do conhecimento e não apenas a uma respectiva disciplina. No segundo capítulo, buscamos a compreensão dos fenômenos que projetaram a Educação, não para ser um acesso a liberdade e autonomia, mas um projeto de sucesso para fracassar com aqueles que não podem adquirir mercadologicamente o conhecimento privado, além disso, traçamos o perfil da Escola que acolheu a pesquisa. Já no terceiro capítulo, exploramos os métodos e resultados obtidos através da pesquisa em campo.

1 TRANSDISCIPLINARIDADE: ARTE EDUCAÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O panorama mundial é de constante crescimento das relações de globalização e, neste mundo globalizado, vivemos em um período de grande destaque em termos de reflexões quanto às (re)formas educativa. Assim como também aconteceu em outras etapas históricas, não apenas as questões educacionais, mas também o (re)pensar nas reorganizações econômicas, políticas e socioculturais.

Atualmente, essa (re)organização é seguida por complexas possibilidades em que cada campo de investigação poderá dar uma ênfase ao seu critério. Entre essas alternativas, temos os vieses meramente educativos, os voltados à formação profissional, as ênfases às relações interpessoais ou até mesmo os que vertem as questões espirituais. Nessa diversidade de encaminhamentos para um novo modelo educacional, o fio condutor deverá ser sempre o mesmo, a proposta de uma nova Educação que edifique questões em que os sujeitos envolvidos no modelo educacional irão enfrentar, individualmente ou em sociedade.

Para isso, é fundamental que essas Reformas Educativas apresentem mudanças profundas em relação aos modelos educativos e formativos existentes atualmente. Uma vez que grande parte deles, desenvolvidos a nível institucional, ainda estão muito distanciados da essência, do cenário da vida e da preparação para vivê-la. Por isso, projeta-se aqui a investigar a partir da perspectiva freireana, tendo em vista que:

É com total disponibilidade que me entrego à vida de corpo e alma, pensamento crítico, emoção, curiosidade e desejo, da mesma forma que vou aprendendo a ser eu mesmo na relação com o outro. Além disso, ainda me entrego à experiência de lidar sem medo nem prejuízo com a diferença, aprendo a conhecer-me melhor e construo o meu perfil (FREIRE, 1997, p.129).

Se por um lado a Geografia, em seu contexto escolar, sempre buscou estabelecer pontes entre o sujeito a compreensão de seu Espaço geográfico em constante dinâmicas, as questões metodológicas e didáticas em sala de aula ou em ambiente educacional jamais foram suas preocupações norteadoras. Sabemos que, por um outro lado, a construção de linguagem visual e sensibilização do sujeito é o objetivo maior das Artes e, em especial, da Arte-Educação. Na interação desses conhecimentos, que atualmente é apresentado em “caixas isoladas”, propomos uma interação para o nascimento do conhecimento híbrido, associada não apenas às diversas áreas do conhecimento, mas também à compreensão do sujeito enquanto agente macro e microsocial.

1.1 AS TEORIAS ROGERIANAS E FREIREANAS ENQUANTO FIO CONDUTOR PARA A LIBERDADE

Carl Rogers, em *Liberdade para Aprender* (1977), dedica-se pontualmente a correlacionar os seus anseios e o objeto de pesquisa aos profissionais da Educação, os professores. No início seria apenas um compêndio de escritos, entretanto, tornou-se um projeto pessoal e renovado, urgente, pois para ele nos anos 1970 a Educação já enfrentava, assim como acredita-se que ainda enfrenta, inacreditáveis desafios, diferentes e muito mais sérios, dos que lhe haviam sido apresentados durante a sua longa história.

Algumas das questões problematizadas por Rogers, são voltadas para o preparo da Educação e sua urgência em formar indivíduos para viver em um mundo em transformação, se a Educação trata das tensões sociais, se a Educação pode

preparar-nos para viver com responsabilidade, com espírito de diálogo num mundo de crescentes tensões internacionais, de nacionalismo irracional em ascensão? Ou nos tornaremos mais presunçosos e paternalistas, menos abertos à verdadeira comunicação e à interação entre os povos, tudo se acabando no inevitável holocausto? Não sei (ROGERS, 1973, p. 6).

Rogers questiona também o fato de a Educação estar voltada para o retrocesso e se não seria apenas mais uma forma de obtenção de lucro por parte de grandes corporações. O autor não sabe responder a tais questões de imediato e tem, por intenção em seu diálogo em *Liberdade para Aprender*, colocar seu conhecimento à disposição de educadores que possam estar diante das mesmas dúvidas que ele. A aprendizagem, por exemplo, trata-se da curiosidade que leva o adolescente a absorver tudo que pode ver, ouvir ou ler sobre motores a gasolina a fim de aumentar a eficiência e a velocidade o seu ‘calhambeque’, é com essa afirmação que, para Rogers, há dois tipos de aprendizagem: uma que não traz significado algum aos estudantes, como sílabas desconexas, e “tal aprendizagem lida apenas com o cérebro. [...] Não envolve sentimentos ou significados pessoais; não tem a mínima relevância para a pessoa, como um todo” (ROGERS, 1973, p. 6); a outra é a aprendizagem experiencial, aquela que vem da vivência e interação que existe com o mundo e plena de significado para aquele que está aprendendo.

A aprendizagem experiencial – ou significativa –, é a que se torna objeto de estudo desta pesquisa aplicada. E, para o autor, é aquela que “tem a qualidade de um envolvimento pessoal” (ROGERS, 1973, p. 6). É, portanto, uma aprendizagem pessoal penetrante, significativa em essência. Há um dilema firmado nesse processo de aprendizagem:

é que, com certeza, os educadores adeririam à esta aprendizagem experiencial, entretanto, o modelo educacional disciplinarizado, como bem delineou Foucault, com avaliações padronizadas, notas e deveres iguais a todos os alunos, mina a aprendizagem dotada de significação.

O *status quo* permanece por falta de conhecimento de alternativas por parte dos educadores. Algumas alternativas são citadas ao longo da defesa de Rogers, para ele há meios práticos de se lidar com estudantes para incentivar o aprendizado fora de testes padronizados. Para esboçar essa tramitação de processos que romperiam com uma abordagem modeladora e impessoal, Rogers elucida três diferentes categorias hierárquicas de professores e suas noções de atividade – um do sexto ano, um da graduação e outro de pós-graduação – que servem de exemplo para alternativas de ensino.

A partir das observações que realizam problematizações às questões do ensino de uma forma experimental, as observações realizadas partem de anotações de uma professora que resolveu mudar radicalmente seu método de ensino. A professora, há 13 anos no magistério, se encontrava diante de uma turma problemática, com falta de interesse, problemas familiares, tachados de desajustados e desorganizados emocionalmente. Com todos os recursos esgotados e nenhum sucesso, a professora resolveu se arriscar e propôs o ensino centrado no aluno. Por um dia, os alunos puderam fazer o que bem entendessem. Muitos gostaram, mas sentiram-se confusos e perdidos, pois não havia ninguém para lhes ordenar o que fazer e alguns reclamaram daqueles que “malandraram” o dia inteiro. A professora propôs mais dois dias assim.

Assim, foi estabelecido um contrato no qual cada aluno determinaria o que iria trabalhar e seria responsável pela correção de suas atividades com o manual do professor. E, ao fim do dia, os trabalhos seriam guardados, junto ao contrato. Ao fim dos dois dias, todos – exceto quatro alunos – estavam extremamente excitados com o programa, e os quatro receosos afirmaram que tentariam progredir. Um problema observado foi o da disciplina, pois os alunos indisciplinados sentavam juntos e pouco produziam, “apenas pareciam estar fazendo alguma coisa!” (ROGERS, 1973, p. 14). Tais alunos afirmavam ser difícil para eles a experiência, pois a “tentação era grande demais” (ROGERS, 1973, p. 15). Grandes progressos foram feitos, os alunos começaram a produzir de acordo com seus interesses, alunos que “havia produzido pouquíssimo, se não mesmo coisa nenhuma, durante este ano” (idem).

Alguns alunos não se ajustaram ao método e a professora dividiu a classe em dois grupos, um que continuaria com o método, e outro que seguiria com as instruções da professora. Após duas semanas, algumas crianças do grupo dirigido desejavam ir para o

autodirigido. Alguns pais não aprovavam o método da professora, e foi decidido que as pastas com atividades seriam mostradas para cada responsável, a fim deles verem o que realmente estava sendo produzido em sala de aula. A professora sentia-se excitada e preocupada, em uma montanha russa de sentimentos, e afirmou que chegara “à convicção de que uma pessoa tem de estar segura de seu autoconceito para empreender tal programa” (ROGERS, 1973, p. 18).

A professora declarou também que “logo que ficava pronto o ‘contrato’, a criança começava a estudar ou trabalhar no seu plano”. E “quando sentiam que já estavam preparados para prosseguir, eram livres para fazê-lo. Determinavam o seu próprio ritmo, começavam no nível que tinham acesso e continuavam até onde eram capazes ou automotivados” (ROGERS, 1973, p. 18). As crianças eram seus próprios professores:

As crianças desenvolviam uma disciplina de trabalho que respeitava a necessidade de cada um isolar-se ou estudar tranquilamente, permitindo, por outro lado, a interação. Não havia necessidade de obter notas para ‘passar’ ou atividade ‘subversiva’, nenhuma delas precisava alegar que estaria ocupada ou interessada em uma tarefa que, na verdade, nada significava para ela. Havia respeito para a meditação e a contemplação, tanto quanto para a produtividade aberta. Verificou-se oportunidade para o conhecimento mútuo: - as crianças apreenderam a comunicar-se comunicando-se (ROGERS, 1977, p. 19).

Houve a presença de um currículo, mas as crianças são responsáveis pelo planejamento dentro de tal currículo. No fim do programa, quatro crianças ainda não haviam aderido ao programa, e precisavam de assistência da professora. As que aderiram ao programa se desenvolveram socialmente, mesmo que algumas ainda se apresentassem como “problemas”. A professora também notou mudanças em si mesma, antes aguardava ansiosamente o momento que não mais lidaria com os alunos difíceis e, posteriormente, passou a considerar a continuar lecionando para aquela turma no ano seguinte.

Não se trata de uma panaceia, mas é um passo adiante. Segundo os relatos, cada dia é uma aventura nova, há momentos de tensão, de inquietação, de prazer – estamos lançando as primeiras pedras, em direção ao nosso objetivo de autorrealização. Houve pontos negativos e positivos – as crianças ainda se desentendiam e brigavam, mas houve um grande desenvolvimento de capacidades sociais, além dos escolares. A professora também reconhece a ajuda que recebeu da escola, que a permitiu que ela engajassem o experimento. Não pôde acompanhar a turma nos próximos anos, mas recebeu feedbacks de que os alunos “se dedicam

antes a construir que a destruir...realmente, você pode respirar aliviada quanto à contribuição que deu”, afirma a professora.

Quanto ao experimento, Rogers apresenta categorias de comentários e avaliações sobre ele, cujos primeiros pontos seriam: a) *compromisso* – a professora apresenta que o compromisso e a convicção são fundamentais para que um novo método de ensino seja aplicado eficazmente; b) *o foco interno da avaliação* – o esquema da professora era uma experiência dela, idealizada por ela, não por terceiros, não seguia um roteiro, mas permitia-se mudar, sendo maleável e capacitando-se; c) *consciência das realidades* – a professora lidava com um currículo e era exigida a fazer relatórios, e a ideia dos contratos é admirável, haja vista a engenhosidade com que estes eram bons, tanto para os alunos quanto para as necessidades burocráticas da professora; d) *solução do problema de grupo* – a participação ativa do grupo como solucionador através de discussões abertas “suscitou maneiras construtivas de ajuda para resolver o assunto”; e) *experiência* – a experiência da professora se apresentou como um possível fator que a ajudou a ser bem sucedida em sua empreitada, entretanto, pode ter sido um empecilho em sua desconstrução, haja vista os anos de bagagem que esta tinha; f) *comunicabilidade em relação a outros* – a professora foi convidada a coordenar um programa para crianças prejudicadas educacionalmente.

As crianças ficavam com os professores pela manhã e pela tarde, ficavam em um grupo junto a um psicólogo. Dessa forma, juntos trabalhavam questões que apontassem para novos métodos de ensino: “queríamos que os professores experimentassem a auto direção no mesmo ambiente em que esta era proporcionada às crianças” (ROGERS, 1973, p. 27). Alguns professores apresentaram grandes dificuldades para lidar com as novas realidades. Um professor, inclusive, desistiu do grupo. Nesse sentido, Rogers afirma: “mas é claro que a nova aprendizagem, por parte de professores, só se efetivará se estes experimentarem maior auto direção, maior liberdade de comunicação. Não é transmissível intelectualmente” (1973, p. 27).

Na conclusão do autor, o grupo, em sua maioria, achou proveitoso o método, com poucos apontamentos negativos e com alto aproveitamento da bibliografia. Os membros acharam a experiência inovadora, muitos se sentiram acolhidos, confrontados e com valores desconstruídos e reconstruídos. Muitos enfatizaram a importância dos grupos de fins de semana. Houve apenas uma reação negativa enfatizada, que expunha a opinião do indivíduo de estar receoso de “andarmos por aí, na vida, associados a tanta gente perturbada... pessoalmente, de nada me valeram esses encontros de grupos... mas admito o fato de que foram de imensa ajuda para os meus companheiros transtornados” (ROGERS, 1973, p. 84).

Houve relatos de mudança de concepção acerca de vários assuntos, inclusive de mudanças de comportamento e hábito fora do contexto de grupo/sala de aula. As notas foram auto atribuídas, oscilando entre A e B.

Com isso, verificamos que o maior empenho dispensado para a realização das atividades quando os alunos se sentem mais livres, resultando em um maior aprendizado por parte dos alunos, quando se confia a eles o trabalho de aprender. E esses resultados fizeram com que as adequações metodológicas e didáticas se encaixassem ao contexto dessa pesquisa.

O autor delinea, em *Liberdade para Aprender*, a esperança e o desejo em elucidar o seguinte questionamento: como posso ser levado a tornar-me um maior animador da liberdade para aprender da parte de meus alunos? Dessa forma, descreve o ensino como supervalorizado em nosso contexto, haja vista que o ensino cabe em ambientes relativamente imutáveis, bem como nossa sociedade vive em um ambiente altamente mutável. De acordo com Rogers,

Enfrentamos, a meu ver, situação inteiramente nova em matéria de Educação, cujo objetivo, se quisermos sobreviver, é o de facilitar a mudança e a aprendizagem. O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança (ROGERS, 1973, p. 107).

O autor apresenta a ideia de um idealizador de aprendizagem. E o sucesso da facilitação depende em muito do relacionamento do facilitador com o “pupilo”. Algumas características são necessárias para o facilitador como, por exemplo, autenticidade, apreço, aceitação, confiança e empatia. Dessas, a autenticidade é crucial, pois o facilitador deve ser autêntico consigo mesmo para ser autêntico com o outro e, assim, gerar todas as outras características.

O professor facilitador, ao proporcionar um ambiente propício, estimula os alunos a aprender, mesmo que de forma tímida. Utilizando um inventário de relacionamento em um estudo, foi possível observar que os professores que estimulam melhor os alunos a mostrarem suas aptidões e a participarem de maneira positiva são percebidos melhor enquanto portadores das qualidades acima, do que aqueles que se focam em lados negativos dos alunos e dos deveres do professor. Os depoimentos dos alunos sobre os programas também exprimem tais qualidades desejáveis nos educadores, além de uma opinião majoritariamente positiva sobre formas de educar centradas no aluno.

As mudanças que um modelo diferente de ensino podem causar também afetam diretamente o educador. Rogers aponta que conduzir os relacionamentos com tais pressupostos dignifica. Transformar a Educação, tal como se apresenta hoje, e levá-la a um salto qualitativo, não apenas conteudista, mas também nos ensejos humanos são de impacto também para os profissionais da Educação: “verifiquei que isso é verdade, quando tentei dar efetividade a tal método de tratar com os estudantes” (ROGERS, 1973, p. 126).

Sobre a possível idealização dessa forma de interação, o autor afirma o seguinte: “lamento não poder ser friamente científico a esse respeito [...] só posso ser apaixonado na minha afirmação de que a pessoa humana deve ser levada em conta, que relações interpessoais importam muito” (ROGERS, 1973, p. 126).

Assim, caso haja algum aluno que não deseje ter uma aula “não-ortodoxa”, o desejo deste deve ser levado em conta e, se necessário for, o professor deve dividir a turma em grupos que atendam melhor a necessidade dos alunos. A presença de facilitadores de aprendizagem para cada grupo também seria ideal para o melhor andamento de cada um. No ensino experimental, para o autor,

é particularmente interessante notar que, no desenvolvimento da instrução programada, há certa tendência para programas mais concisos, em vez de cursos globais, abrangendo uma área total de conhecimento [...] Quando a aprendizagem é facilitada, o aluno, frequentemente, depara com lacunas no seu conhecimento, equipamentos que lhe faltam, informações de que precisa para enfrentar o problema que se lhe apresenta [...] Não é preciso dizer que a instrução programada tem grandes riscos, em potencial, se usada sem a devida prudência. Pode realmente ser prejudicial, se se torna um substitutivo do ato de pensar (ROGERS, 1973, p. 142).

Uma técnica a ser utilizada é a dos grupos básicos de encontro, cuja função do líder é facilitar a expressão e esclarecer ou salientar o padrão dinâmico do esforço do grupo. Os disfarces se tornam menos necessários, as defesas se atenuam, encontros básicos ocorrem na medida em que as pessoas revelam sentimentos até então ocultos.

Carl Rogers apresenta que o ensino, em sua experiência, aparenta ser pequeno e sem significado para outras pessoas: “acabei por sentir que a única aprendizagem que influi significativamente sobre o comportamento é a que for autodirigida e autoapropriada”. E acrescenta “chego a sentir que as conseqüências do ensino ou não tem importância ou são nocivas” (ROGERS, 1973, p. 173). O autor aponta também que testes, notas, diplomas e todas as atribuições tradicionais são frutos de um método pautado no ensino, e seriam abolidos junto dele, caso tal fato ocorresse.

Alguns pressupostos científicos são apontados pelo autor, como a predisposição do ser humano para o aprendizado, a relevância de uma disciplina para a vida do estudante, a importância de um nível de coerção mínima no ambiente de aprendizagem e como a aprendizagem que envolve toda a vivência do indivíduo é aquela que mais lhe impregna. O facilitador deve trabalhar em cima desses outros tópicos também apresentados, mas sempre lembrando que “no exercício das suas funções de facilitador de aprendizagem, o líder procura reconhecer e aceitar suas próprias limitações” (ROGERS, 1973, p. 176)

Os pressupostos apontados são os que o autor vê como danosos para a aprendizagem e liberdade, pois apontam que o aluno deve ser supervisionado durante seus estudos, ensinado, como já condenado pelo autor, de que os exames são o melhor método avaliativo; outro ponto já desmistificado, de que Educação e exames são equivalentes, é difícil exagerar o dano causado a universitários promissores por esse pressuposto completamente falso de que eles só aprendem se forem ameaçados, constantemente, de um malogro catastrófico; de que o que o professor passa é aquilo que será aprendido; de que conhecimento nada mais é do que um apunhado de conteúdos e informações aglomeradas, sem vínculo com o indivíduo; de verdades concretas e indiscutíveis no âmbito da psicologia; de que o método é mais importante do que aquilo a ser investigado; de que o aluno que absorve e depois devolve, no exame, o que aprendeu, antecipa êxito futuro em que se pode apostar.

Para Rogers, a disciplinarização e avaliação a partir desse sistema não pode culminar em um processo de aprendizagem qualitativo e relevante aos alunos. Ele afirma, de forma geral, não conhecer estudos a respeito que sejam capazes de dar apoio a tal suposição, filtrar os alunos com avaliações e barreiras intermináveis e difíceis para a formação de bons cientistas e clínicos e a objetificação dos alunos.

O autor apresenta um programa que visa ir contra o modelo apresentada anteriormente. O sistema de seleção de alunos contaria com três critérios: a capacidade de resolver problemas (“inteligência”); a empatia; e a originalidade/curiosidade. O autor reconhece a quase impossibilidade de se avaliar os dois últimos. O programa baseia-se, principalmente, na liberdade de estudo, no autodirecionamento, no estudo em pequenos grupos e no trabalho desenvolvido pelo próprio aluno. Como esse programa é voltado para a pós-graduação, critérios para a banca examinadora foram formulados, sendo eles: análise da aptidão revelada e o que você promete nas suas contribuições ao conhecimento; competência profissional e seu aspecto promissor; a extensão e profundidade de sua aprendizagem no setor escolhido.

Sobre os fundamentos, o mais significativo é que o plano se constrói a partir da hipótese de que o estudante pode e quer aprender, desde que lhe seja oferecido ambiente adequado. Claro que o programa focaliza, na aprendizagem, o que é significativo para o aluno. Não é acidental o fato de que nada se tenha sobre o ato de ensinar. O ensino, no sentido usual de dar aula e esparzir conhecimento não solicitado, é irrelevante para o nosso programa. O programa permite que o aluno se torne, como pessoa, um profissional completo – um cientista em exercício, um facilitador de aprendizagem. O autor fala pouco sobre esse tema, por não ter vivência na área, entretanto, aponta alguns conceitos que julga importantes. Apresenta que o método usual de administração conta com profissionais “duros” ou “brandos”, e nenhum dos dois têm muito a fornecer para as instituições. Esse método alternativo

à luz da teoria de McGregor, a administração educacional é responsável pela organização dos recursos da instituição – os professores, os alunos, os fundos, o equipamento e os materiais, de modo que todas as pessoas nela envolvidas possam trabalhar, juntas, para definir e realizar seus próprios objetivos (ROGERS, 1973, p. 200).

A administração fica aberta a todos os envolvidos que, juntos, levam a instituição adiante. O autor apresenta anotações que fez na época em que administrava um centro de aconselhamento. Mesmo antes de escrever o livro, o autor se preocupava com o desenvolvimento emocional dos indivíduos e atribuía tarefas ao grupo, por confiar na capacidade deste. Também permitia que o grupo discutisse livremente e se desenvolvesse, sendo ele como se fosse um facilitador do grupo administrativo. A partir de sua vivência e seus relatos, é possível identificar em Rogers algumas características que este considera fundamentais para lidar com pessoas: “O primeiro sentimento, o mais simples, que eu quero, pois, compartilhar com vocês, é o prazer de realmente ouvir alguém [...] Quando realmente posso ouvir alguém, entro em contato com ele. Isto enriquece minha vida” (ROGERS, 1973, p. 175). O segundo trata-se sobre ser ouvido, o terceiro e o quarto tratam-se do oposto, sobre como deve ser trabalhado quando não ouvimos e quando não nos ouvem.

A autenticidade mais uma vez surge e sua suma importância para criar vínculos com os outros, bem como para consigo mesmo. A aprendizagem em relacionamentos também depende da liberdade que se dá aos indivíduos e do afeto em via de mão dupla que trafega entre os indivíduos. O autor afirma também que “menos receoso de dar ou receber sentimentos positivos, tornei-me mais capacitado a apreciar as pessoas [...] mesmo em

relação a nossos filhos, amamo-los antes para exercer controle sobre eles do que porque os apreciamos” (ROGERS, 1973, p.237). Aprendeu também a valorizar ainda mais os relacionamentos interpessoais: “observei mudanças no modo de ver os valores, enquanto as pessoas passam da infância à idade adulta” (ROGERS, 1973, p. 239). O autor fundamenta tal observação em sua prática, o infante avalia situações em que há fome, conforto, segurança e descobertas: “a criança sabe do que gosta, e do que não gosta, e a origem dessas opções de valor reside estritamente dentro dela” (ROGERS, 1973, p. 240). A criança sabe, portanto, avaliar e escolher opções, há um processo de avaliação presente.

O autor discorre sobre os padrões introjetados, que seguem a mesma lógica desde a infância, porém, alguns são oriundos de fontes externas, como igreja, instituições sociais, grandes empresas. O adulto possui valores, em sua maioria, introjetados. Valores contraditórios se fazem presentes desde a infância e o processo de avaliação para decidir qual deles seguir, em determinado momento, também é desenvolvido desde a infância. A grande maioria dos indivíduos possui valores intactos, nunca desafiados antes.

No adulto, a avaliação é muito mais complexa do que na criança, pois há mais vivência envolvida, mais complexidade e dificuldade. O autor elucida também sobre alguns pressupostos que sugerem que há uma predisposição orgânica para o processo de avaliação e que, quando este processo é bem executado, há vantagens para o desenvolvimento do indivíduo, sua comunidade e para a espécie em subsequência. Em sua prática clínica, o autor afirma ter presenciado um desenvolvimento bem comum entre os indivíduos que, em um ambiente de liberdade, tendiam a valorizar mais a própria vida de uma maneira saudável, e também a de seus semelhantes.

O behaviorismo aponta para o fato de que o homem não é livre, nem pode se comprometer, pois seus comportamentos (interação entre o organismo e o meio) dependem de fatores externos e não apenas da vontade humana. Um dos pressupostos mais fortes do behaviorismo é o da manipulabilidade do comportamento que em inúmeros exemplos se confirma, mostrando realmente quão destituído de liberdade, para tal corrente, o homem é.

Para Rogers, em sua prática clínica, já há uma diferença. Vários de seus pacientes tomaram decisões ao longo da terapia sem que ele interferisse, apenas dando-lhes espaço para refletirem e se auto conhecerem. Trata-se da liberdade de tomar determinada atitude, de autonomia interior. Dessa forma, “o comprometimento é mais do que uma decisão. É a atualização de um indivíduo em busca das direções que emergem de dentro de si próprio” (ROGERS, 1973, p. 268-269).

O autor apresenta dois conceitos contrários para o mesmo fenômeno, entretanto, julga que vários avanços podem ser feitos sobre tal contradição. Propõe que um ambiente terapêutico proporcionaria o melhor desenvolvimento pessoal, no qual seriam desenvolvidas as habilidades de o indivíduo ser aberto à própria experiência, viver de uma maneira mais plena e existencial e tomar decisões que melhor condizem com as situações em que se encontra inserido. Tais habilidades refletem uma pessoa em pleno funcionamento, no sentido de ser capaz de se auto compreender e desenvolver-se a partir disso.

O mundo encontra-se em grande transformação e “isso implica não somente em novas técnicas para a Educação, mas também, como já o mostramos, em um novo objetivo” (p. 296). E o autor acrescenta: “há que se descobrir um meio de desenvolver um clima, no sistema, através do qual o foco se projeta não sobre o ensinar, mas sobre a facilitação da aprendizagem autodirigida” (ROGERS, 1973, p. 296).

Um meio a ser utilizado é o de formação de grupo de dez a quinze pessoas e um facilitador. Tais grupos proporcionam maior liberdade e descontração, sendo que o facilitador deve contribuir para que assim se mantenha. A efetividade do método poderia ser vista em grupos para administradores e professores, analisando-se o desenvolvimento de cada grupo no período anterior e posterior à experiência. Ambos teriam habilidades sociais melhor desenvolvidas, menos medo do novo, menos medo de ouvirem e serem ouvidos. Assim, o seria extenso para estudantes e pais, com resultados semelhantes.

Entretanto, é necessário levar em conta a necessidade de treinamento de facilitadores capacitados, além dos riscos envolvidos, que vão desde possíveis danos às pessoas envolvidas, por sentirem-se mal com a experiência, até a rejeição e crítica por parte da comunidade e profissionais, além da necessidade de reestruturação financeira. Essa reestruturação traria grandes mudanças ao *status quo* da Educação e, acredita o autor, seria extremamente benéfica para a sociedade, em geral, e o indivíduo em particular.

Rogers conclui seus apontamentos afirmando que, naquele momento, não haveria uma certeza de onde chegaria ou resultaria seus experimentos precisamente, entretanto, uma faísca foi feita, “foi inaugurado um processo significativo” (ROGERS, 1973, p. 332). E acreditamos, no decorrer desta pesquisa, que apenas a liberdade é capaz de romper com a sintomática de uma sociedade coercitiva.

Ao pensar os processos de ensino-aprendizagem, parte-se do pressuposto de uma associação não apenas cognitiva, mas social. Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia* (2015), traz à tona a questão dialética entre opressores *versus* oprimidos, e de quão

intensamente é necessária uma prática (ou posicionamento) do educador que possa orientar uma ação visando a superação dessas contradições.

Freire debate o processo de desumanização causado pelo opressor a seus oprimidos: “desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais” (FREIRE, 2015, p. 16). O autor relata que a forma de imposição que o opressor envolve o oprimido faz com estes “sejam menos”, ou seja, vejam-se em condições em que ele precise do seu usurpador:

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 2015, p. 16).

O processo de liberdade deve ser percebido e vivenciado por ambas as partes. A libertação do estado de opressão é uma ação social, não podendo, portanto, acontecer isoladamente. O homem é um ser social e, por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade. Mas como poderá o homem sair da opressão se os que nos “ensinam” são também aqueles que nos oprimem? No desenvolver de seu livro, Paulo Freire procura conscientizar o docente do seu papel de problematizador da realidade do educando e de como a Educação também tem um papel importante nesse processo de busca pela liberdade. Por isso, Freire é levado a aprofundar alguns pontos discutidos em sua primeira obra: Educação como prática da liberdade.

A Pedagogia do Oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica, a dos oprimidos por si mesmo e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. A Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos: o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo permanente da libertação.

Dessa forma, Paulo Freire nos conduz a pensar na necessidade de mudança, de liberdade e superação do atual estado de inércia, criticando e mostrando alguns caminhos que possam seguramente nortear tais anseios. Ele traz à discussão a ideia de que é o professor quem faz o seu aluno um mero depositário: “desta maneira, a Educação se torna um ato de

depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2015, p. 33).

Uma vez conhecendo sua situação na sociedade, o educando jamais se curvará para a condição de oprimido, pois seu lema será a igualdade e por ela buscará. A Educação bancária visa transformar a consciência do aluno em um pensar mecânico, ou seja, em sentir como se a realidade social fosse algo exterior a ele e de nada lhe aferisse. Já a Educação problematizadora gera consciência de si inserido no mundo em que vive e diz respeito à ideia de que deve existir um intercâmbio contínuo de saber entre educadores e educandos, com a intensão de que os últimos não se limitem a repetir mecanicamente o conhecimento transmitido pelos primeiros.

Por meio do diálogo entre professores e alunos, estabelecem-se possibilidades comunicativas cuja raiz está na transformação do educando em sujeito de sua própria história. É a superação da dicotomia educador *versus* educando. Nesse processo de Educação problematizadora, o professor aprende enquanto ensina pelo diálogo de seus educandos.

Freire fundamenta o diálogo no amor e aborda também a práxis, que tem como dimensões: ação; reflexão; e ação transformadora. A palavra tem, nesse sentido, um valor de transformação, transformar o mundo e aos homens. E para libertar os oprimidos de sua condição de opressão, utiliza-se do diálogo. Sendo a palavra um direito de todos – e não um privilégio, como muitos defendem – e uma ação amorosa, pois, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2015, p. 45).

É necessário que haja uma investigação e uma coleta desses temas que fazem parte do convívio social do povo que se quer ensinar. É possível vermos professores que acreditam que os conteúdos são mais importantes do que a experiência que o aluno traz da vida, o sujeito não tem um conhecimento e faz-se necessário inserir os conhecimentos no indivíduo sem se preocupar com a historicidade. E os temas geradores são propulsores para novos diálogos.

É extremamente danoso uma sociedade sem o diálogo, sem a troca de experiência, em que o “eu” é detentor da verdade absoluta e o “outro” não deve interferir em seus conceitos. Sem diálogo, a sociedade se divide e se torna alvo fácil dos opressores que induzem pessoas fragilizadas e egoístas, cuja liberdade será quase impensável.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a

palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 2015).

Para nos libertarmos das garras dos nossos opressores, precisamos encontrar no diálogo a nossa arma de defesa. A maioria das pessoas é coagida a ficar silenciada, não podendo expressar sua opinião, tornando-se pessoas submissas aos detentores do poder da sociedade vigente. O diálogo é a base da comunicação, é por via dele que conhecemos o outro, suas carências e necessidades. Se eu não escuto o outro, eu não o conheço.

1.2 A ARTE-EDUCAÇÃO COMO PROJETO DE SIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO

De acordo com as teorias de arte estabelecidas por Bourriaud (2009), a arte relacional mantém como base teórica o contexto das interações humanas e sua base social, cujo fundamento é calcado pela intersubjetividade e sua noção traduz o “estar-juntos”, o encontro “entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido” (BOURRIAUD, 2009, p. 21). Como se sabe, a arte sempre teve seu valor relacional, em um processo de diálogo em suas várias perspectivas de relações. Todavia, em um sentido amplo, a estética relacional é representada como uma abertura/intenção social.

Esse Interstício, enquanto um espaço de relações humanas, que sugere possibilidades de troca além da tradicionalmente instituída pelo sistema (BOURRIAUD, 2009). Dessa forma, compreender-se-á arte contemporânea como uma ação geradora de espaços diferenciados ao que nos são impostos. A estética relacional constitui uma teoria da forma enquanto unidade coerente sujeito-arte, estrutura, cuja “obra de arte não detém o monopólio da forma; ela é apenas um subconjunto na totalidade das formas existentes” (BOURRIAUD, 2009, p. 26).

A forma relacional, portanto, poderá ser definida como encontro que ultrapassa a forma substancialmente material, uma vez que se configura como elemento de ligação, “princípio de aglutinação dinâmica” (BOURRIAUD, 2009, p. 29). Assim sendo, a forma só existirá no encontro ocasional, nas relações dinâmicas artísticas a outras, artísticas ou não.

A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos; cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo, que geraria outras relações, e assim por diante, até o infinito (BOURRIAUD, 2009, p. 30-31).

Precisamos rever nossa forma de prática, revalorizando e remodelando o espaço do sujeito e suas singularidades dentro do contexto ao qual está inserido. Os procedimentos relacionais são veículos de singularidades, propondo então relações com o entorno, em que os artistas apreendem sua produção em âmbito não apenas estético, mas também histórico e social.

1.3 A FOTOGRAFIA COMO AUTORRETRATO E LINGUAGEM

A produção do fotógrafo japonês Haruo Ohara – que viveu a maior parte de sua vida em Londrina, no Paraná –, revela uma percepção única de sua vivência em um espaço de constante transformação. Seus registros retrataram de maneira singular o que era a nova frente agrícola, a crescente urbanização do período e também a notável mudança da base tecnológica da fotografia à qual fez uso. Sabe-se também que não apenas o espaço vivido por Haruo Ohara se apresentou de forma dinâmica, mas também a sua percepção e a maneira pela qual deu conta desse registro visual.

Nesse sentido, partimos do princípio de que: a linguagem fotográfica atua e serve também como elemento de interferência em questões que abordam a comunicação e a informação visual, igualmente. Essas questões estabelecem um teor documental histórico e explicitam não apenas a poética de um registro perceptivo do indivíduo, mas também as ocorrências de fatores concernentes às transformações paisagísticas que permeiam o nascimento de uma metrópole, notável na produção de Ohara.

Filho primogênito de Kuniju Ohara (lavradora) e de Massaru Ohara, Haruo Ohara nasceu na Cidade de Kochi, uma ilha da província de Shikoku¹ no Japão. Por tradição, as famílias de Kochi reservavam aos seus filhos primogênitos a “melhor Educação” possível, para que esse, por sua vez, desse continuidade aos ensinamentos a sua geração. E assim seguiu a relação familiar de Haruo Ohara. Desde a sua infância, sempre demonstrou uma aptidão a poética da vida. Ao que relata seus familiares, Haruo Ohara, quando pequeno, em vez de voltar caminhando no trecho em que ligava sua casa à escola, dava preferência em voltar flutuando pelas águas da pequena ilha. Aos 17 anos, Haruo Ohara já se preparava para ser professor – estudar sempre teve um valor inquestionável para ele.

¹ Há a lenda em Kochi, que os homens que lá nascem (filhos de Igossou) hão de ter sempre um coração/comportamento generoso.

Era notável a dificuldade financeira em que se encontrava a crescente família Ohara², quanto a escassez de terras, o que os leva a se encantar pelas propostas de novas terras do outro lado do mundo. Em 1927 seguem com destino ao Brasil, em uma viagem de navio que duraria cerca de 2 meses. Nesse período, Haruo Ohara se dedicava a transcrever em diários não apenas relatos, mas micro estudos que fazia sobre o país que logo mais o acolheria.

No Brasil, e durante todo seu legado, Haruo Ohara deixou cerca de 10.000 negativos W/B e outros 10.000 coloridos, esses últimos tirados a partir da década dos anos 1980. Os temas são variados: a sua esposa Kô; a família; as flores; as paisagens; as crianças; alguns autorretratos. Com a máquina fotográfica em uma mão e enxada na outra, Haruo Ohara passava seus dias a cultivar a terra e a fotografia. Autodidata, Haruo Ohara se lança no estudo diário tanto da fotografia quanto da lavoura e, em ambas as áreas, estabelece uma relação de amor e dedicação.

Em seu diário pessoal, álbuns de fotografia e cartas, de acordo com Burgi (2008), Haruo Ohara tinha o cuidado de transcrever repetidas vezes, dizeres que expressavam sua percepção sobre o seu espaço de vivência como, por exemplo, "hoje você vê a flor, agradeça a semente de ontem". O sentimento expresso nessa frase traduz seu relacionamento com o campo, e a gratidão de um homem realizado em ser habitante e produtor de um espaço rural. Relacionamento esse que seria obstruído devido ao deslocamento forçoso para o espaço urbano de uma cidade em ascensão.

Nesta perspectiva, Haruo Ohara, artista apontado ao qual referenciamos e identificamos preceitos da forma relacional, insere visitante/sujeito leitor da sua produção imagética, no cerne de suas propostas artísticas, proporcionando agenciamentos de espaços de interações humanas. Durante toda a produção do seu legado fotográfico, Haruo Ohara participou de várias construções e posteriores mostras, e essa disponibilização de seu acervo leva os sujeitos inseridos nesta mesma realidade (crescimento ou pertencimento ao espaço urbano de Londrina) a situações coletivas na criação de sentidos. Seus trabalhos se configuram em um movimento de múltiplas faces em cada imagem, delimitada e projetada por Haruo Ohara em um ensaio performático, que dão lugar a instâncias e dispositivos simultaneamente dialógicos e produtores de subjetividade.

Na produção da imagem a seguir, é explícita a subjetividade e geração de sentidos em sua produção. Os Autorretratos fazem menção ao amanhecer de 18 de junho de

² LOSNAK, Marcos & IVANO, Rogério. **Lavrador de Imagens: uma biografia de Haruo Ohara**. Londrina: Saulo Haruo Ohara, 2003.

1975, há 39 anos, onde houve uma das geadas mais intensas do século passado que reduziu a zero a área cultivada com café no Estado do Paraná, incluindo a produção da Família Ohara. As imagens não são apenas registros, mas estão impregnadas de discursos afetivos entre o sujeito e seu lugar, e seu descontentamento com o desastre da geada.

Figura 1 - Geada negra e o Autorretrato de Haruo Ohara



Fonte: IMS

Figura 2 - Cafezal após geada e o Autorretrato de Haruo Ohara



Fonte: IMS

Nota-se também, por meio da produção fotográfica de Haruo Ohara, a poesia cotidiana do sítio, do espaço rural, onde compunha cenas, focando detalhes e autorretratos. Cada imagem era minuciosamente arquitetada pelo fotógrafo, que acompanhava não apenas o processo de composição que precedia a imagem, mas também como autodidata que era, dominava o uso das químicas necessárias para a revelação das fotografias. Essas Imagens eram construídas em seu imaginário, Haruo Ohara não desperdiçava negativos, estudava a fio cada uma das imagens a qual desejava como resultado.

Com o passar dos anos e o crescimento urbano da cidade de Londrina, a relação de vida da família Ohara também sofre com esse impacto. A proximidade da área urbana com a rural já levava aos desajustes de uma vida pacata e campestre. Tornou-se rotineira a invasão de outros ao sítio e colheitas indevidas dos frutos da família Ohara. Porém, em 1951, devido ao esmagamento da malha urbana de Londrina sobre o cinturão verde formado por chácaras e sítios e a necessidade de construção do aeroporto de Londrina, a família Ohara teve de se desfazer da chácara e mudar-se então para a “cidade”, o centro urbano de Londrina. O que a princípio se impunha como um fator de distanciamento do fotógrafo e seu objeto de construção das imagens (o campo), torna-se um segundo período/fase na produção fotográfica de Haruo Ohara.

Se para Tuan (1980), é o ser humano que estabelece de forma singular não apenas sentimentos e afetos sobre seu lugar (processo esse que constrói uma significação única a cada sujeito/espço), mas também é o único entre os seres capaz de criar símbolos e externalizar sua percepção sobre esse sentimento, de que forma podemos nos utilizar dessa aproximação sujeito-espço-lugar para potencializar e repensar as metodologias de ensino? É por meio desses questionamentos que principiamos esta investigação, tendo como estudo de caso as possíveis contribuições do legado documental construído na trajetória de vida do fotógrafo nipo-brasileiro Haruo Ohara.

Sabemos que a paisagem sofre constantes modificações, estabelecendo-se como o espaço da sociedade humana, onde homens e mulheres vivem e ao mesmo tempo produzem alterações, construindo-a e reconstruindo-a permanentemente. Para Santos (1997), a paisagem é um agregado de formas que, em um dado momento, revelam as heranças que representam as sucessivas relações estabelecidas entre o homem e a natureza. Essas transformações na paisagem podem ocorrer em diferentes escalas e intensidades e, na medida em que ocorrem, influenciam e alteram a relação da população com a qual ela esteja envolvida, no tocante a sua percepção e experiência individual com a paisagem. Nesse sentido, Tuan (1980) utiliza-se de alguns conceitos da escola humanista consideráveis para a compreensão da percepção da Paisagem. Segundo esse autor, a topofilia representa o sentimento de afeição a determinados.

Ao perpassar a obra fotográfica de Haruo Ohara, podemos identificar a maneira sutil, poética e intensa com a qual o fotógrafo registrou as transformações na cidade de Londrina. Pode-se notar o quanto suas experiências e percepções deram um caráter único ao registro desta cidade em transformação, estabelecendo um discurso único da relação entre o espaço e o lugar (conceitos delineados por Yi-Fu Tuan).

1.4 ARTES VISUAIS, ARTE EDUCAÇÃO E ARTE GEOGRÁFICA

Por seu curso, o artista social Joseph Beuys, configurou a ideia de arte como evento (talvez fosse mais preciso pensar em acontecimentos), como um fluir ininterrupto de situações e emoções. O artista contribuiu também para eliminar as barreiras que separavam as distintas manifestações artísticas. Suas exposições eram acontecimentos interdisciplinares que propunham a intersecção de diversas linguagens: música; teatro; dança; artes plásticas.

Tudo o que o artista realizava era devidamente planejado para, contraditoriamente, desencadear a percepção-sentimento de ato improvisado, passageiro, que serviria de ente intermediário para apresentar ao público a sua intenção deliberada de ativar a coletiva capacidade de vivência sensorial. Para tanto, articulava instrumentalmente a linguagem, teatralizando o real. O próprio Beuys (1980) declara: “a imagem é uma sabedoria que antecede a filosofia e a representação” (apud RIZOLLI, 1999).

Há muito a arte permeia as atividades da sociedade humana, porém o conceito de campo com regras e ramificações simbolicamente constituídos é recente, se levarmos em conta a dimensão histórica do tempo. O campo da arte vem sendo delimitado mais precisamente a partir do Renascimento italiano quando a figura do artista começou a ser reconhecida socialmente, que reconhece e propõe os símbolos ao domínio da arte estabelecendo uma nova linguagem (RIZOLLI, 1999).

Assim como na arte, na ciência e nas humanidades o campo se amplia ao mesmo tempo em que fica mais específico, conforme os saberes, em seus elementos de inovação, permitem o aprofundamento do conhecimento. A intersecção de campos se impõe, atravessando as fronteiras na pesquisa de procedimentos específicos. Argumento-síntese desta proposição, as artes visuais, em seus processos interdisciplinares e transdisciplinares dá-se desta forma: inicia-se com o desacomodamento de seus campos de produções em linguagem, próprios, para estabelecer tensões expressivas com outras formas de produção de linguagem, onde a própria criação artística, constituída pela frequente expansão dos processos criativos, reconhece novas dimensões do seu fluir.

A partir disso, estabelece novas conexões rizomáticas e fluidas junto aos profissionais de outras áreas do conhecimento humano. A exemplo disso, a proposta de trabalho e constituição híbrida entre Arte e Geografia. E, justamente, o caráter excêntrico da arte contemporânea é que vai exigir uma outra relação tensional entre o artista, a arte (obras de arte, objetos artísticos, vivências ou experiências) e o público.

Nas ideias apresentadas pelas autoras Martins, Picosque e Guerra (1998), a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento dos variados públicos, países e épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, poesia, desenhos, entre outras formas de expressão. Assim, entende-se que a leitura de imagens ou de palavras é carregada de sentidos que tanto estão presentes na imagem como na palavra e seu leitor.

Somos seres históricos, nossa história pessoal e cultural está impregnada em nós e marcando o nosso acervo de relações no espaço/tempo. E quanto ao conceito de *repertório*, nas palavras de Meserani (1986, p. 17), é o arquivo dinâmico de experiências reais ou simbólicas de uma pessoa ou grupo social. Tendo em vista esses pressupostos quanto à relação de linguagem, repertório e suas correlações ao espaço/tempo em sua pluralidade ou singularidade, acredita-se que a arte não imita objetos:

Ela cria algo novo, porque não é cópia ou pura reprodução, mas a representação simbólica de objetos e idéias – que também podem ser visuais, sonoros, gestuais, corporais... (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 23).

Entre todas as linguagens, a arte é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas. Seja a linguagem das obras de arte daqui, seja de outros lugares, de hoje, de ontem, ou daqueles que estão por vir, traz em si a qualidade de ser a linguagem cuja leitura e produção existe em todo o mundo e para todo o mundo. Pensar a arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte. O que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte.

De acordo com as autoras, “somos seres simbólicos, somos seres de linguagem” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 23). E como toda e qualquer linguagem, a arte tem códigos, e cada linguagem da arte tem seu código, isto é, um sistema estruturado de signos. Assim, o artista, no seu fazer artístico, opera com elementos da gramática da linguagem da arte com liberdade de criação, utilizando-os de forma incomum. Por não haver regras fixas no modo de produção de arte, o artista desvenda infinitas combinatórias num certo jogo com a linguagem. Articulando os elementos que já fazem parte de seu repertório pessoal de uso do código às novas descobertas de sua pesquisa, o artista

produz sua própria linguagem da arte. Desde a época em que habitava as cavernas, o ser humano vem manipulando cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes, etc., com a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com os outros.

Para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos. Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização na linguagem da arte.

É por meio delas que poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso *eu* particular. Assim, mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas *sensíveis e subjetivas* que compõem a humanidade e sua pluralidade cultural, ou seja, o modo de interpretação entre grupos étnicos e, em sentido amplo, entre culturas.

A arte é uma forma de criação de linguagens – a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem cênica, a linguagem da dança, a linguagem cinematográfica, entre outras. Toda a linguagem artística é um modo singular de o homem refletir – reflexão/reflexo – o seu estar-no-mundo. Quando o homem trabalha nessa linguagem, seu coração e sua mente atuam juntos em poética intimidade. Como toda a obra de arte é uma forma sensível que chega a nós pela criação de formas simbólicas do sentimento humano (LANGER, 1980), a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidade, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá.

1.5 CONCEITO DE ESPAÇO, LUGAR E PAISAGEM NA ABORDAGEM HUMANISTA

Espaço e lugar são termos íntimos que indicam experiências comuns. O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. O lugar pode ser desde a velha casa, o velho bairro, a velha cidade ou a pátria. Animais não-humanos também têm um sentido de território e lugar. Os espaços são demarcados e defendidos contra invasores.

Os lugares são centros aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação. Os dotes humanos incluem órgãos sensoriais semelhantes aos de outros primatas, mas são coroados por uma capacidade excepcionalmente refinada para a criação de símbolos. Saber como o ser humano (que está ao mesmo tempo no plano do animal, da fantasia e do cálculo) experiencia e entende o mundo, é o tema central deste estudo.

Nele reconhecemos nossa herança animal, bem como a importância desempenhada pela cultura. Sabemos que a sensação de espaço e lugar dos americanos, por exemplo, é bem diferente da dos esquimós, no entanto buscamos os traços comuns, enfocamos questões gerais das aptidões humanas, capacidades e necessidades, e como a cultura as acentua ou as distorce. Nele três temas se entrelaçam:

- a) Fatos biológicos: os estágios de aprendizagem das noções de espaço e lugar da infância à maturidade;
- b) As relações de espaço e lugar: o significado de ‘espaço’ é mais abstrato do que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Os arquitetos falam sobre as qualidades espaciais do lugar; podem igualmente falar das qualidades locais do espaço. As ideias de ‘espaço’ e ‘lugar’ não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço e vice-versa. Além disso, se pensamos o espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar;
- c) A amplitude da experiência ou conhecimento. A experiência pode ser direta e íntima (antigo morador de uma cidade), pode ser indireta (taxista que aprende a se deslocar nela) e conceitual (um geógrafo que a estuda). Esta obra busca sanar uma lacuna da literatura sobre qualidade ambiental, tentando compreender o que as pessoas sentem sobre espaço e lugar, considerar as diferentes maneiras de experienciar (sensório-motora, tátil, visual, conceitual) e interpretar o espaço e lugar como imagens de sentimentos complexos.

No entanto, é possível articular sutis experiências humanas, tarefa a que os artistas vêm se dedicando – frequentemente com êxito. A experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras pelas quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Essas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, o paladar e o tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização.

A experiência é constituída de sentimento e pensamento. Não nos referimos à experiência que tem conotação de passividade e sim a que implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experenciar é aprender, significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento.

Experenciar é vencer os perigos. A palavra ‘experiência’ provém da mesma raiz latina (per) de ‘experimento’, ‘experto’ e ‘perigoso’. Para experenciar no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido e experimentar o ilusório e incerto. Os órgãos sensoriais e as experiências que permitem aos seres humanos terem sentimentos intensos pelo espaço e pelas qualidades espaciais são a cinestesia, visão e tato. Movimentos tão simples como esticar os braços e as pernas são básicos para que tomemos consciência do espaço.

O espaço é experienciado quando há lugar para se mover. Ainda mais, mudando de um lugar para outro, a pessoa adquire um sentido de direção. Para frente, para trás e para os lados são diferenciados pela experiência, isto é, conhecidos subconscientemente no ato de movimentar-se.

O espaço assume uma organização coordenada rudimentar centrada no eu, que se move e se direciona. Uma criança ou um adulto cego de nascimento, mas que tenha recentemente recuperado a visão, precisa de tempo e prática para perceber que o mundo se constitui de objetos tridimensionais estáveis e dispostos no espaço, em vez de padrões mutáveis e cores.

Tocar e manipular coisas com a mão produz um mundo de objetos – objetos que conservam sua constância de forma e tamanho. O movimento intencional e a percepção dão aos seres humanos seu mundo familiar de objetos díspares no espaço. Os odores imprimem caráter aos objetos e lugares, tornando-os distintos, porém não chegam a constituir um mundo, pois este sugere estrutura espacial, onde os odores estariam espacialmente arranjados. O paladar, o odor e a audição nos dão por si a sensação de espaço, mas a maioria das pessoas faz uso dos cinco sentidos, que se reforçam mútua e constantemente para fornecer o mundo em que vivemos, intrincadamente ordenado e carregado de emoções. O paladar, por exemplo, envolve quase que invariavelmente o tato e o olfato. Se podemos ouvir e cheirar algo, podemos também vê-lo.

2 O ENSINO RIZOMÁTICO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Se a proposta de ensino que se deseja, que é legítima, ajusta-se sobre os princípios outrora estabelecidos por Guattari (1996), compreende-se que a promoção de práticas inovadoras, enquanto disseminação de experiências alternativas, centradas na singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividades, e sendo assim, o caminho para que o sujeito se redesenhe ao mesmo tempo em que se articula com o resto da sociedade. Precisa-se, pois, revisar a configuração da prática escolar/docente, revalorizando e modelando o espaço do sujeito e suas singularidades dentro do contexto ao qual está inserido. Nesse sentido, os procedimentos relacionais são veículos de singularidades, propondo então relações com o entorno, onde seja possível a compreensão da produção fotográfica em âmbito não apenas estético, mas também histórico e social (BOURRIAUD, 2009).

Com isso, é possível que a arte relacional associada à prática de ensino de Geografia, contribua para a inserção da arte no cotidiano enquanto construção de conhecimentos. Inventariando a realidade vivida/experimentada e também como ponte para a construção dos conceitos, valiosos para a ciência geográfica: Espaço, Lugar e Paisagem.

A construção do saber pela experiência nasce nas relações entre o conhecimento e a vida humana, entre o *sujeito* e o seu *Lugar*, estabelecendo-se como respostas a estímulos que lhe são estabelecidos ao longo da vida, o sentido que é dado como acontecimento (LARROSA, 2006). O que difere da visão comumente calcada apenas na ciência e na tecnologia como algo universal, objetivo e de certa forma impessoal. Para compreender os processos pelos quais se estabelecem a investigação, é de extrema importância compreender a precarização e projeção de um esquema de escolarização no Brasil em constante decadência.

Corriqueiro e geral é a inquietude dos professores e profissionais da Educação quanto à falta de conexão entre a vivência dos alunos e a proposta do sistema escolar, fenômeno explícito nos altos índices de defasagem, abandono, indisciplina e outros problemas já calcificados na rotina escolar. A estrutura sistemática, tal qual se conhece, é resultado de várias manobras tanto por parte do Estado como também das problematizações realizadas em discordância da proposta inicial. Sobre a crise do “sistema” escolar, Paul Singer aponta que:

[...] a atual crise do sistema escolar, que pode ser considerada mundial. Para os diretamente envolvidos, principalmente educadores e educandos, a crise parece, provavelmente, ser causada pelo corte de verbas, baixa dos salários, perda consequente do pessoal melhor qualificado e declínio da qualidade do ensino. E não há dúvida de que esses fatos existem e tornam a crise tão profunda e destrutiva como ela está se revelando. Mas se o diagnóstico ficar limitado a isso, um aspecto fundamental da crise deixa de ser examinado, o que fragiliza de maneira fatal os que se posicionam em defesa da escola pública gratuita e de acesso universal. Esse aspecto é a alienação do ensino escolar das novas características tanto do mercado de trabalho como do panorama político e social. Que tipo de pessoa nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade? Se a democracia é uma conquista irreversível — e quero crer que é —, qual é o modelo de cidadão consciente que inspira nosso ensino? Será que os nossos currículos correspondem adequadamente ao desejo natural de aprender dos jovens, motivando-os a participar ativamente do processo educativo? (SINGER, 1996, p. 12).

É imprescindível a reflexão, não apenas do problema tal como está configurado nas escolas, mas como foi projetado e pensado para funcionar pelos órgãos oficiais. Buscaremos, desse modo, propor uma aproximação entre o aluno e seu cotidiano, suas vivências, o seu lugar, sendo imprescindível compreender e contestar em qual período da organização das diretrizes escolares nacionais, verificando o que se perdeu – ou não foi pensado na escala micro, ou a ilegitimidade de um de ensino, que sistematicamente, foi proposto e não projetado para atingir as necessidades geradas de cada grupo social, em seu espaço e tempo.

Acredita-se que a crise na organização escolar não é algo apenas contemporâneo, mas que nasce na dificuldade da noção de sistema, outrora importada de modelos característicos de outros países e também pela dificuldade em conceituar o que esse sistema de fato é, em várias esferas, sejam elas no campo filosófico ou material. Relegando o termo sistema ao “uso primitivo da expressão”.

2.1 A TRAMITAÇÃO DA LDB: O LEVANTE DO CONCEITO DE SISTEMA ESCOLAR NO BRASIL

Não é novidade que o condicionamento da Educação está atrelado aos desdobramentos da estrutura política do país. O desafio dos educadores, e também desta pesquisa, é a adequação da Educação às reais exigências e realidade da população brasileira em suas mais diversas escalas. Assim como afirma Dermeval Saviani em *Educação Brasileira: estrutura e sistema escolar* (2012), a Educação é o sentido real à ascensão do homem, jamais poderá ser legitimado um processo de desenvolvimento que desconsidere o

homem como preocupação central e, para tanto, é necessária a abrangência da Educação como setor fundamental.

Quanto a problematização do conceito de “sistema” e a defesa da autonomia escolar para a organização da Educação, constata-se vários conflitos desde o projeto de “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), que foi criado para atender à exigência do artigo 5º, XV, da Constituição Federal de setembro de 1946, em que regula que compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da Educação nacional. Trabalho este que foi iniciado em 18 de setembro de 1947 e aprovado apenas em 1961.

Ainda nas investigações realizadas por Saviani (2012), percebe-se que a estruturação da LDB se estendeu ao longo de quatorze anos. Foi o período em que se consolidou várias discussões envolvendo diversas esferas do conhecimento, dois grupos disputavam qual seria a filosofia por trás da primeira LDB para que assim fosse possível legislar sobre a Educação, sem que se sobrepujasse a autonomia dos estados e municípios sob a sua diversidade e também a ordem de valores e a finalidade da Educação.

O título IV da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), “Da Organização da Educação Nacional, apresentava, no projeto original, a denominação Do Sistema Nacional de Educação” (SAVIANI, 2010, p. 770). Mais que uma demanda apenas gramatical, a expressão aqui contida representa relevantes alterações conceituais. E esse é um aspecto decisivo, em que se pode considerar a questão chave para a problematização da LDB.

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases foi enviado ao Congresso em 29 de outubro de 1948, deparou-se com uma atmosfera nada aprovativa. Se de um lado havia as articulações político-partidárias que impediam que as pautas das propostas fossem priorizadas, o projeto encontrou, paralelamente, no Congresso seu maior opositor na figura do então deputado Gustavo Capanema, este que havia sido ministro da Educação durante o primeiro governo Vargas.

De acordo com Saviani (2012), o projeto, em sua proposta, explicitava uma tendência descentralizadora³, que já era característica desde os anos 30 pela ABE (Associação Brasileira de Educação). Nas palavras de Clemente Mariani (1949), o então ministro da Educação:

³ A política de descentralização, enfatiza a atribuição de responsabilidades nas questões sociais para a sociedade, envolvendo alternativas como subsídio de capital privado ou distribuição das competências às demais escalas da federação para atender a demanda.

Descentralização do ensino e o princípio fundamental adotado pela constituição, como decorrência, por um lado, de conhecimentos elementares do processo de ensinar e, por outro lado, da variedade e extensão do país que já haviam imposto em sua organização, a forma federativa. (apud SAVIANI, 2012, p. 8).

Saviani sinaliza quanto às várias faces passíveis de interpretação calcadas na fala de Mariani em sua Exposição de Motivos, pois ao tentar amenizar o caráter descentralizador do projeto e, em concordância deste, é ressaltado em seu discurso que “não é este o traço mais assinalado do capítulo sobre a Educação da Constituição Federal” e sim “a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de Educação para todas as classes, desde o ensino fundamental até o superior” (apud SAVIANI, 2012, p. 8). Ao caracterizar enquanto “sistema” os objetivos de formação do projeto de lei, o ministro cria uma infinidade de contestações/questionamentos quanto às raízes filosóficas e conceituais do termo.

O que se percebe por meio da fala do então Ministro da Educação é que apesar de apontar o termo “sistema” como cerne para a estruturação da Educação no Brasil, não há em sua fala uma explicitação do real sentido do termo. Segundo Saviani (2012), o ministro refere-se a *sistemas contínuo e articulado* de Educação, *sistema nacional de ensino*, a *sistemas locais* de ensino e ainda afirma que o projeto de lei manterá dois sistemas *cultural e utilitário*.

Cria-se, a partir desse ponto, a necessidade de discutir o conceito de sistema, que seria empregado na LDB, visto que na fala do ministro da Educação havia conflitos entre noções de sistema e se afastava cada vez mais de uma unidade a respeito do conceito a ser empregado. O projeto então apresentado é alvo de diferentes interpretações de um mesmo conceito, fato que se deu devido a intenção de busca por um caráter ora centralizador, ora descentralizador. De um lado havia Almeida Junior como relator geral da comissão, que havia elaborado o anteprojeto e do outro lado, Gustavo Capanema, líder na Câmara dos Deputados e responsável pelo parecer à Comissão Mista de Leis Complementares.

Almeida Junior (1959), enfrentando a dificuldade da noção de “sistema”, opta pela definição de Lalande⁴: “conjunto de elementos, materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado” (apud SAVIANI, 2012, p. 8). Esse conceito traz a noção descentralizadora de uma estrutura do sistema, que o

⁴ André Lalande (Dijon, 1867 - Asnieres, 1963) filósofo francês . Professor da Sorbonne, defendeu a teoria de assimilação frente ao evolucionismo . Entre seus trabalhos incluem vocabulário técnico e crítica da filosofia (1902-1923) e ilusões evolucionárias (1930).

apresenta como um todo constituído de partes interdependentes e harmônicas, e onde tem sua aplicação voltada para o interior do sistema, ignorando o que se passa em sua volta. Em defesa dessa perspectiva, Almeida Junior (1949) afirmaria:

Haverá no Brasil, é certo, um todo orgânico formado pela totalidade dos seus sistemas de ensino – um supersistema coordenado e vitalizado pelas diretrizes e bases nacionais e, mais ainda, pelo que de comum já existe, de norte a sul, nas tradições, nos sentimentos e nos ideais da nacionalidade. Mas o sistema de ensino de cada Estado será, assim por dizer, “individual”, terá estrutura e vida próprias, em harmonia com as peculiaridades econômicas, sociais, e culturais do ambiente que o produzir (apud SAVIANI, 2012, p. 8).

Não dispensando uma preocupação sobre a conotação conceitual do termo sistema, Almeida Júnior reafirma em suas palavras o caráter descentralizador do *sistema educacional*. E isso fica explícito em sua argumentação algoz em que, utilizando-se de conexões interpretativas no texto constitucional, associou os seguintes grifos:

Art. 5º, XV, d (“A união compete legislar sobre as diretrizes e bases da Educação nacional”) com o artigo 6º (“A competência federal para legislar sobre o Art. 5º, XV letra d, não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar”), acrescidos do arts. 170 (“a União organizará o ‘sistema’ federal de ensino com caráter meramente supletivo e o ‘sistema’ de territórios”), e 171 (“os Estados e o distrito federal organizarão os seus ‘sistemas’ de ensino”) (SAVIANI, 2012, p. 9).

Com isso, o relator acreditava estar alçando uma interpretação decisiva para o conflito instalado. Porém, em contramão às suas afirmações e entendimento, estava Gustavo Capanema, ex-ministro da Educação e líder da câmara dos deputados que, em seu parecer apresentado no dia 14 de julho de 1949 na comissão mista de leis complementares do Congresso Nacional, reinterpreto a noção de “diretrizes e bases”:

a Assembleia Constituinte, ao regular a competência da União quando à legislação do ensino, não quis traduzir seu pensamento somente com a palavras “diretrizes”, mas acresceu a palavra “base”, pretendendo significar, com isso, claramente, e quase redundantemente, que a União compete, não apenas traçar os princípios gerais do ensino de todos os ramos, mas também dar-lhe estrutura e disciplina, organização e regime (apud SAVIANI, 2012, p. 9).

Essa exploração do termo “diretrizes” associado ao termo “base”, intencionou uma abordagem centralizadora da Educação nacional. E quanto aos “sistemas de ensino”, Capanema (1949) afirma:

A amplitude de sentido, que deve ser dada às palavras “diretrizes e bases da Educação nacional”, está em perfeita consonância com o dispositivo do art. 171 da Constituição. O que é preciso é que não se dê à expressão “sistemas de ensino”, empregada neste artigo, uma compreensão e um alcance incompatíveis com a verdadeira doutrina constitucional. Sistema, neste caso, significa, precisamente, sistema administrativo. Sistema de ensino é aí a organização do serviço público constituída pelas atividades e instituições educativas de cada Estado ou do Distrito Federal. A constituição quer que, em cada unidade federativa, exista e funcione, consoante as exigências locais de Educação e cultura, um adequado sistema de repartições e estabelecimentos de ensino, sob a gestão, o controle ou assistência do respectivo governo (apud SAVIANI 2012, p. 10).

O que se pode entender a partir da fala de Capanema é que, excluindo da noção de *sistema de ensino* os princípios e regras educacionais específicas, de maneira geral, uma legislação autônoma está amparada por seus argumentos a concepção centralizadora da Educação nacional, sem prejuízos ou ilegitimidade, pelo menos diretamente, perante a Constituição Federal. Por meio desse conflito, é possível apontar as interpretações opostas, quanto ao termo “sistema”, mencionado pela Constituição Federal, existentes nesse primeiro ensaio para a formalização da LDB. Permitindo-nos concluir alguns pontos, entre eles, que a compreensão do termo “sistema” poderia ser abordado a partir do ponto de vista político-ideológico e que sua noção pode receber conceituações bastante diversas em referência a esse posicionamento.

Quanto ao levantamento documental realizado por Saviani, e publicada em sua tese, chega-se à conclusão que desde a tramitação do projeto da LDBN até a sua aprovação pelo congresso, a noção quanto ao termo “sistema” é de uso inadequado e variável, em suas palavras:

Fazendo um balanço final, nota-se que o uso que se faz do termo “sistema” em todo o decorrer da tortuosa evolução do projeto das Diretrizes e Bases, pode ser caracterizado como indefinido. Tal Definição fora provocada: a) Pela pressuposição de um acordo tácito a respeito do sentido do termo. [...] b) Pela superposição de concepções políticas. [...] c) Pelos Interesses doutrinários. [...] d) Pelos interesses econômicos em jogo. Os interesses dos donos das escolas determinam sua participação, contribuindo para fortalecer o movimento do item referido anterior. E) Pelo uso equívoco do termo “sistema”. Evidentemente, quando se fala em “sistema seletivo de ensino”,

“sistema estadual de ensino”, “sistema utilitário de ensino” etc., coisas diversas estão sendo mencionadas. Ora tais diferenças jamais foram levadas em conta nos escritos sobre as Diretrizes e Bases; pelo menos, não foi encontrada em toda a literatura examinada, nenhuma menção à diversidade de critérios que o emprego do tempo comporta” (SAVIANI, 2012, p. 22).

Embora o projeto fora encaminhado para a Câmara Federal em 1948, apenas em 1957 é que se reinicia a discussão sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Saviani (2012), ao longo desse período, o projeto foi alvo de estudos intensos e também de morosidade, mas em nenhum momento foram apontados estudos que elucidassem a questão que se estabeleceu acerca da noção de “sistema”.

Há de se verificar a dificuldade de pensar a Educação como um sistema, devido às várias faces possíveis que se possam compreendê-lo. Se é possível partir de um fato, levando em consideração a existência prévia de um sistema e analisando tal como ele se estabelece, suas vias de funcionamento e organização, isso faria com que se compreendesse a noção de sistema como uma consideração institucional, ou seja, uma instituição ou um conjunto de instituições em que se realiza a Educação, levando então a considerar o sistema escolar como algo meramente administrativo. Segundo Saviani (2012):

poder-se ia considerar denominar método lógico-formal, uma vez que diz respeito a coerência e não à verdade, à forma e não ao conteúdo, a atitude que se atem aos dados, buscando explicá-los através da descrição de como se apresentam constituídos dentro da moldura concreta, poder-se –ia chamar de método científico (no sentido empirista). Este tipo de abordagem suscita, entretanto, uma dúvida: a Educação sistemática se identifica com a Educação institucionalizada? Não é possível uma Educação sistematizada fora das instituições escolares? Ou inversamente: a Educação institucionalizada não poderá ser assistemática? (p. 26).

Quando Saviani, problematiza as noções acerca do conceito de sistema, mostra também que para a organização escolar, sistema já é um termo que, em sua proposta, torna-se obsoleto. Esse modelo formal, que foi impulsionado pelo Positivismo Lógico, torna-se arbitrário e distante da realidade micro, que por ora não se estabelece de forma puramente lógica. De acordo com o percurso histórico, pode-se notar que houve a transposição de um modelo empresarial para a gestão educacional.

E essa forma de compreensão ignora as especificidades das instituições educativas, bem como a natureza do trabalho pedagógico. A esse respeito, Saviani afirma que a Educação é:

um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da Educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SALVIANI, 1989, p. 7).

Assim sendo, a escola caracterizar-se-ia enquanto uma instituição social cuja particularidade que lhe é inerente em seu caráter criador, enquanto ponte para conhecimento, e apresentada em sua indissociabilidade entre teoria e prática. Se compreendermos que os objetivos da escola se diferem de um Sistema administrativo/empresa (capitalista), a forma de organizar o seu trabalho pedagógico precisa, igualmente, ter um modelo diferenciado, não apenas segundo sua natureza, mas também frente a sua especificidade que é o Sujeito enquanto ser social.

É necessário desligar-se da lógica organizativa dominante caracterizada pela reprodução das mesmas relações impessoais do campo econômico-produtivo na esfera escolar e também da reprodução das relações autoritárias e verticalizadas encontradas nas demais instituições sociais. Saviani (1912) aponta três categorias básicas para que exista um sistema de ensino e não apenas administrativo: a) conhecimento dos problemas educacionais de uma dada situação histórico-geográfica; b) conhecimento das estruturas da realidade social, política, cultural, religiosa etc.; c) uma teoria da Educação para dar significado humano à tarefa de integrar os problemas e o conhecimento, indicando os objetivos e os meios para uma atividade coletiva intencional.

De acordo com Saviani (2012), no Brasil não existiria um sistema de ensino, devido aos seguintes aspectos: a estrutura da sociedade de classe; as diferentes posições de grupos em conflito, que dificultam a definição de objetivos; o problema do condução cultural, que significa a importação da cultura de outros países, sem levar em conta as reais especificidades da sociedade brasileira; e, sem dúvidas, a má formação teórica dos educadores, que muitas vezes os torna vítimas dos modismos, impedindo a concepção crítica do cenário escolar como um todo.

A Educação nacional está disposta em três sistemas administrativos⁵ de ensino, sendo eles distintos. E cada um é responsável por sua organização e manutenção, das instituições de ensino integrante no seu sistema, bem como pela elaboração e execução de

⁵ Informações obtidas por meio do portal.mec.gov.br

políticas e planos educacionais para o mesmo. A organização desses sistemas de ensino se dão da seguinte forma hierárquica:

- a) Sistema federal, que está sob a responsabilidade da União, do Governo Federal, refere-se às instituições, aos órgãos, às leis e normas, concretizando-se nos estados e municípios, nos seus sistemas de ensino em que. E, segundo a LDB (art. 16), o sistema federal de ensino compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de Educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de Educação. Bem como cabe ao sistema federal supervisionamento e inspeção das diversas instituições privadas de Educação superior;
- b) Sistema estadual⁶, esse que é responsável por vários graus e modalidades de ensino, professores, servidores, unidades escolares públicas e privadas, além de exercer o controle sobre o ensino supletivo e os cursos livres que ocorrem fora do âmbito escolar, assumindo ainda funções de manutenção do ensino nessa esfera, também exerce funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras nas redes oficial e particular. A esse respeito, a LDB, art.10, incisos I e III, explicita que os estados incumbir-se-ão de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; e elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e os planos nacionais de Educação, integrando e coordenando suas ações e as dos seus municípios;
- c) Sistema municipal, a Constituição Federal de 1988 reconheceu o município como uma instância administrativa, possibilitando-lhe, no campo educacional, a organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e os Estados. A Constituição Federal prescreveu que os municípios deverão atuar, sobretudo no ensino fundamental, tanto na zona urbana, quanto na zona rural e na pré-escola, priorizando o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, nas creches e pré-escolas.

⁶ Para a regulamentação do ensino na esfera estadual, sua legislação inclui: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, resoluções, portarias e pareceres do Conselho Estadual de Educação.

2.2 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO E O LEGADO POR UMA ESCOLA AINDA MAIS NOVA

Capanema foi o principal signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que fora lançado em 1932. Esse manifesto que, segundo Saviani (2012), traz em seus escritos as mazelas da Educação brasileira, denunciadas e sistematizadas para os anos de 1932. Questões essas que se encontram como demandas da Educação e que, em grande parte, são as mesmas críticas cabíveis para os tempos atuais.

Com o título “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, trata-se de um documento escrito por 26 intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, Roquete Pinto, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e Júlio de Mesquita Filho. Esses intelectuais propunham uma completa reestruturação do ensino formal no Brasil, o Manifesto representa uma síntese e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de Educação. A preocupação primordial girava em torno da concepção de vida e do ideal que se desejava alcançar, considerando também a diversidade e especificidade de cada grupo.

Em acordo com a afirmação anterior aqui expressa, a de que o condicionamento da Educação está atrelado aos desdobramentos da estrutura política do país, não obstante a isso,

o manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da Educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo (SAVIANI, 2004, p. 34).

A proposta central apresentada pelo Manifesto é a “construção de um amplo e abrangente sistema nacional de Educação pública” (SAVIANI, 2004, p. 33). Pois, os pioneiros afirmam que

dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado (MANIFESTO, 1932, p. 33).

A relevância de trazer a tona as propostas outrora levantadas por esse grupo expressam não apenas um movimento de retorno às fontes, mas em estabelecer parâmetros para problematização em torno de um importante momento na história da educação brasileira. Os diálogos nos mostram que as questões apontadas no manifesto, referentes ao direito de todos à educação de qualidade, continuam atuais, já que pouco do que é proposto, se efetuou até os dias de hoje.

2.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Tendo em vista a necessidade de gestão organizacional para o currículo de ensino no Brasil foi criada, por lei, as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). Neste sentido, a Resolução nº 2, de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica, apresentou as DCNs como sendo

o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 1).

As DCNs foram instituídas e garantidas por lei, LDBEN nº9394/96 – art.9º. E no Inciso IV, incumbe a União de

estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, 1998, p 11).

As DCNs levantam a necessidade de promover a organização curricular da instituição escolar por meio da elaboração do Planejamento Político - Pedagógico. O PPP deve ser construído tendo em vista as questões sociais, culturais e locais em que alunos estão inseridos.

Tendo em vista as tensões geradas pelos diferentes pontos de vista políticos e institucionais, respeito da autonomia do estado a elaborar uma lei que institui o currículo nacional, é que criado “caráter não-obrigatório” para os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional). A intenção do uso da expressão “parâmetros curriculares”, em vez de “currículo básico” se deu, primeiramente, pela preocupação de garantir a autonomia às diferentes

instituições sobre as definições e propostas próprias e, sobretudo, em estabelecer-se com caráter obrigatório à programação apresentada, bem como abrir-se a revisões periódicas (MELLO; HEEMANN, 2002).

Os PCNs são direcionados ao ensino fundamental, estando dividido em dois, o documento para o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, e o documento para o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. Nas primeiras páginas do PCN da disciplina de Geografia, é reafirmada a ciência geografia enquanto conhecimento social, que tem a inquietação de apreender o espaço em sua extensão social de construção. Nesse sentido,

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasia, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses. As ciências passam por mudanças ao longo do tempo, pois as sociedades estão em processo constante de transformação/(re)construção. O Espaço e o tempo adquirem novas leituras e dimensões (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2000, p. 11).

Sabemos que o homem, individualmente, não tem influência na formação do espaço e no uso do território, no entanto a sociedade, dispondo cada vez mais de capital e de tecnologia, transforma o espaço natural criando o espaço próprio que lhe interessa. As ambições da sociedade variam conforme os recursos e a força de que dispõem, conforme também os objetivos que pretendem alcançar. Tendo vista esses fatores, baseados também nos parâmetros curriculares nacionais, é que se faz necessária a investigação quanto a didático-metodológica que leve de forma eficiente ao conhecimento do alunado esses arranjos políticos sociais no espaço.

Portanto, o campo de análise da Geografia no ensino fundamental é o espaço da sociedade, onde homens e mulheres vivem e, ao mesmo tempo, produzem modificações que constroem e reconstroem permanentemente. A realidade a ser estudada não pode ficar restrita aos seus limites, devendo sempre ser contextualizada no espaço e no tempo, sem que se perca de vista as várias dimensões da escala geográfica:

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais

que estão acontecendo diante dos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares (SANTOS, 1986, p. 122).

Castrogiovani, Callai e Kaercher (2000) apresentam apontamentos acerca da apreensão e compreensão do espaço geográfico. Tendo como referência o trabalho pedagógico e as teorias de aprendizagem em relação à formação de conceitos, os autores sugerem uma ação pedagógica redimensionada. Defendem ainda a problemática de que “muitos dos professores que atuam nas séries iniciais não foram alfabetizados em Geografia” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2000, p. 15), conteúdo que vem inserido, nos chamados Estudos Sociais, compostos por mais disciplinas como história e sociologia.

Tendo em vista a pouca aproximação da escola com a vida ou cotidiano dos alunos, esta não se manifesta de forma atraente frente ao mundo contemporâneo. Torna-se, portanto, necessário trabalhar nos primeiros anos de escolarização a valorização do espaço e do tempo vivenciados.

O objetivo da Geografia no ensino fundamental é estabelecido principalmente em compreender e representar as dinâmicas entre a sociedade e a natureza na organização e a transformação do espaço geográfico, suas desigualdades e contradições, bem como as relações entre o espaço local e outras escalas espaciais. Tendo em vista também a formação de uma consciência crítica, responsável e transformadora dos diferentes aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, do espaço em que vive, percebendo como pertencente e participante desta realidade, construindo sua identidade e entendendo seu papel histórico-cultural.

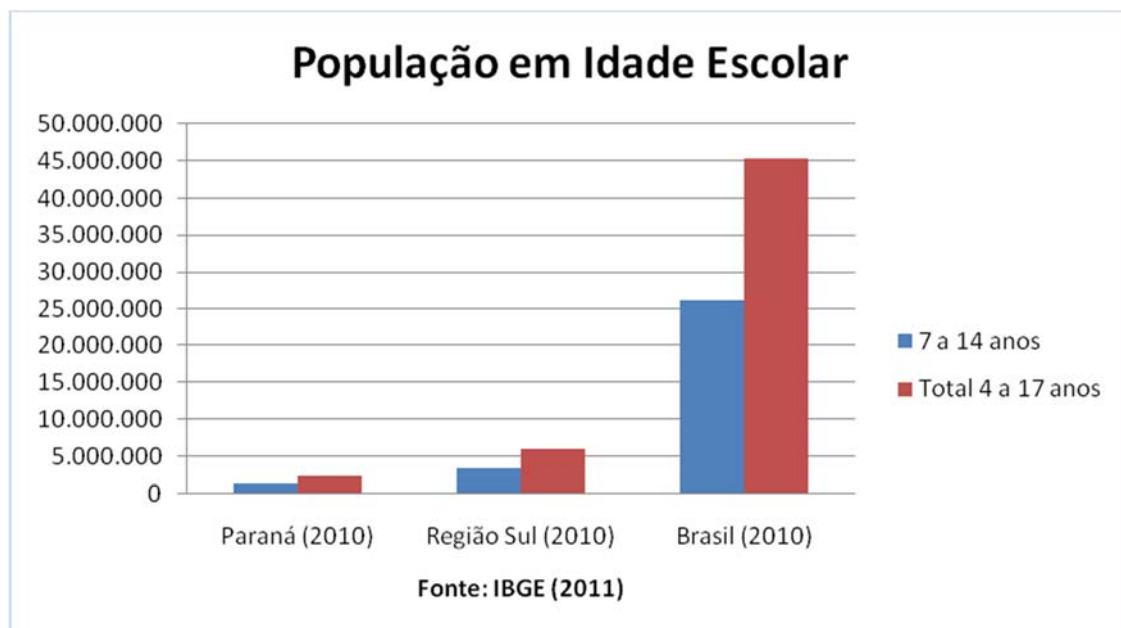
Por meio da lei nº 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foi extraído do ensino médio o caráter exclusivo de etapa cumulativa de informações para o vestibular, ao estabelecer em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A lei 9394/96 sugere que o principal objetivo desse período escolar seja preparar o aluno para o exercício da cidadania, essas diretrizes definem uma nova maneira de ensinar Geografia. O professor deverá proporcionar atividades, oportunizando ao educando desenvolver competências e habilidades como formar conceitos, relacionar conhecimentos (geográficos e interdisciplinares), tirar conclusões e realizar trabalhos de síntese dos conhecimentos adquiridos. Além das habilidades e competências gerais citadas, a Geografia tem seus conteúdos específicos do seu ramo de conhecimento.

Entre as diversas propostas destinadas ao ensino fundamental II e ao período que equivale ao sexto ano, os PCNs dispõem como objetivo de aprendizagem ao aluno “distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza” (MEC,1998, p. 53) e, entre seus conteúdos para indicados, “dispõe da proposta de ensino sobre a formação e os diferentes tipos de relevos” (MEC,1998, p. 63).Tendo em vista esses objetivos oficiais do currículo nacional brasileiro pautaremos nossa investigação quanto ao desenvolvimento cognitivo dos alunos com o perfil serie/idade, estágio cognitivo, o processo de ensino aprendizagem e as possíveis propostas metodológicas e conceituais da ciência geográfica.

De acordo com pesquisa realizada, em 2011, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a parcela da população brasileira com idade escolar, tendo em vista a antiga formação do ensino fundamental, seria de aproximadamente 45 milhões crianças e adolescentes com idade entre 7 a 14 anos, das quais mais de 2 milhões estariam no estado do Paraná (veja o gráfico a seguir):

Tabela 1 – População em idade escolar

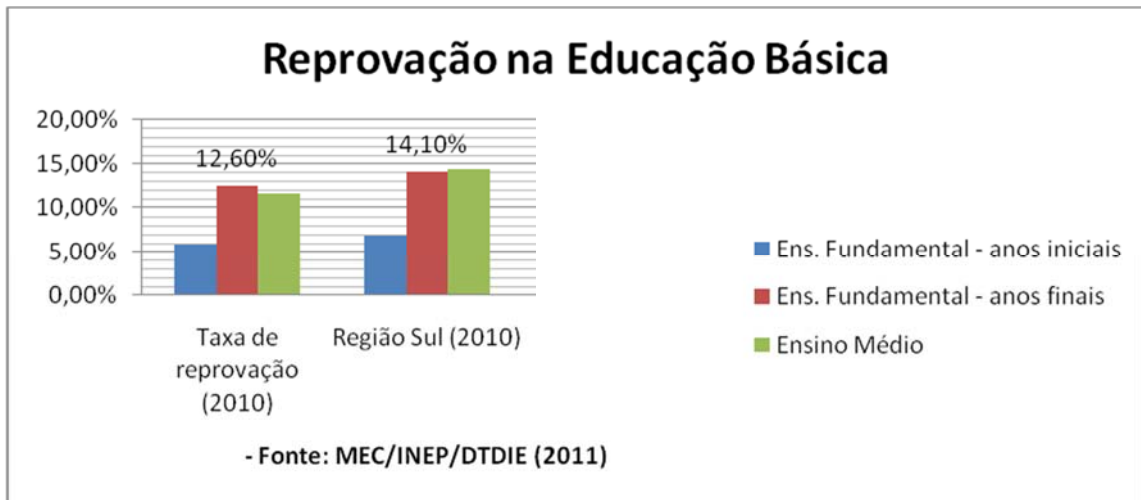


Fonte: IBGE (2011)

Em pesquisa realizada pelo Ministério da Educação no Brasil (2011) sobre as taxas de reprovação nos anos escolares, os dados obtidos demonstram que os maiores índices de reprovação estão no ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nessa mesma pesquisa, os dados levantados sobre os alunos da região sul demonstram os reflexos da

tendência nacional sobre a incidência em reprovação no ensino Fundamental II e Ensino Médio, porém as taxas ultrapassam a média do Brasil (veja o gráfico a seguir):

Tabela 2 – Reprovação na educação básica



Fonte: MEC/INEP/DTDIE (2011)

Tendo em vista esses apontamentos, constatamos que o Ensino Fundamental – Séries Finais é um dentre os períodos que requer a maior atenção por parte do corpo docente e equipe de educadores.

2.4 FOUCAULT E AS CONSIDERAÇÕES SOBRE A RUÍNA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

Ficou evidenciado, por meio das análises de Michel Foucault, a transição de uma sociedade disciplinar (do açoite físico) para uma sociedade de controle (punitiva) e, a partir disso, os reflexos nas instituições escolares. Onde a escola, pelo simples fato de dispor de um currículo, prega também verdades. Sua crença é a de que, por meio de restrições e encaminhamentos, o indivíduo será “devidamente” moldado. E, assim, uma vez moldado, será entregue à sociedade “pronto para o trabalho”.

Em *Vigiar e punir* (2014), Foucault delineou diversos procedimentos de disciplinarização humana em diversas instituições que vão desde colégios, fábricas, oficinas, conventos até quartéis, confirmando que a principal propriedade dessas instituições é a disciplina física. O que se percebe é que dentre todas as instituições disciplinares/punidoras, a instituição escolar é a maior atividade em alcance, pois é nela que os indivíduos acertam o

máximo de suas vivências e construções, grande parte do seu desenvolvimento, até que sejam considerados aptos a vida adulta.

A disciplinarização no interior do estabelecimento educacional não se reduz à punição física, uma vez que o *locus* é o da submissão dos conhecimentos à disciplinarização institucional, em várias esferas, ou seja, a escolarização moldada dos saberes.

A escolarização seguiu uma trajetória histórica de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos e, desse modo, a intervenção moralizadora/coercitiva não atingiu só o corpo físico, mas também propagou o ensaio de como os conhecimentos deveriam ser modelados para chegar aos alunos por meio dos ensinamentos. A escola disciplinar por muito tempo não diferenciou as ações punitivas entre corpo e conhecimento, praticando a moralização de ambos e na proporção em que seu objetivo é a produção do sujeito modelado. Ora, qual seria a concepção de ser, se este já nasce sobre o poder coercitivo ou punitivo modelador de uma sociedade, para tanto, Foucault revela que:

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície [e] no interior do corpo, pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica dessa alma que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação (2014, p. 31-32).

O surgimento da escola disciplinar remonta a um período de claras modificações nas estruturas de poder, as quais deram origem ao aparato social e político que Foucault nomeou “sociedade disciplinar”. Foucault nos revela um importante arquétipo teórico, uma rede de associações que torna possível compreender o surgimento não apenas da escola moderna e seus novos formatos de disciplinarização.

A via de disciplinarização física/corporal de crianças e jovens se encontra no centro das preocupações em *Vigiar e punir*. A perversidade foi tamanha que houve locais arquitetonicamente preparados para aquele fim, isto é, locais cercados, quadriculados, com uma disposição espacial estudada e um mobiliário especialmente desenhado, contando ainda com profissionais especialistas em requintes de crueldade, “(de)formados” para a aplicação de exercícios coercitivos para a mente e para o corpo.

Para Foucault, o poder disciplinar é fruto de transformações da sociedade europeia, mais precisamente do deslocamento de um poder que estava concentrado nas mãos do Rei, para um corpo burocrático e institucional disseminado ao longo do tecido social. Segundo o autor, a partir de então, o poder se exerceria, preferencialmente, de maneira mais fluida, na forma de *micropoderes* ou de uma *micropolítica*. O poder disciplinar se exerce sobre os corpos individuais por meio de exercícios especialmente desenhados para a ampliação de suas forças. Apesar dos exercícios de adestramento dos corpos ocorrerem em espaços isolados e de maneira desordenada, gradativamente surgiu o conjunto das instituições disciplinares, cuja função foi a produção de corpos úteis e dóceis:

Momento importante. O corpo e o sangue, velhos partidários do fausto punitivo, são substituídos. Nova personagem entra em cena, mascarado. Terminada uma tragédia, começa a comédia, com sombrias silhuetas, vozes sem rosto, entidades impalpáveis. O aparato da justiça tem que se ater, agora, a esta nova realidade, realidade incorpórea (FOUCAULT, 2014, p. 21).

As vias de disciplinarização correspondem aos mecanismos de normatização e aos procedimentos de avaliação julgadora e punitiva, a fim de promover a separação entre o indivíduo “normal” e o “anormal”. Esse procedimento de separação é essencial quando se trata da alienação e domínio da fabricação do sujeito moderno, o sujeito normalizado.

Todos os processos disciplinares presentes no cerne da instituição escolar, sejam eles da arquitetura aos cadernos de classe, dos exercícios físicos aos exames, concorrem para a produção do sujeito normalizado. Para Foucault, a instituição escolar foi o lugar privilegiado das medidas higiênicas e alimentares destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças. Uma instituição disciplinar, que é palco privilegiado da realização exaustiva de exercícios, exames, punições e recompensas centradas no corpo, nos processos cognitivos e afetivos infante-juvenis.

Para Foucault, há uma evidente aliança entre Estado, pedagogia e medicina, e estes colocaram todos os aspectos da vida das crianças em evidência no interior da escola, mesmo em suas mínimas manifestações foram cuidadosamente esmiuçadas a favor do sistema punitivo disciplinador: além das aulas, as brincadeiras de pátio, a merenda, as vacinas, os exercícios físicos, a higiene corporal, todos esses aspectos se tornaram palco da produção de verdades absolutas sobre a infância, formando-se uma normatização disciplinar no qual os exames corporais compuseram medidas centrais no processo de Educação escolarizada.

Foucault explanou que as fronteiras temporais do modelo disciplinar estavam definidas. Gilles Deleuze (1996), nessa mesma perspectiva, aponta a crise disciplinar como uma crise nos moldes de confinamento que foram instituídos pela prisão, pelo hospital, pela fábrica, pela escola e pela família. Para Deleuze,

os confinamentos das disciplinas eram moldes produtores de subjetividades, ao passo em que os novos controles são uma "modulação", isso é, uma moldagem que pode ser transformada continuamente, produzindo a situação flexível da subjetividade pela chave do controle (DELEUZE, 1996, p. 221).

A transição da sociedade disciplinar de exortação punitiva física/corporal para a sociedade de coercitiva/cognitiva permite elucidar as mudanças pelas quais a instituição escolar passou nos últimos anos. Sendo que, talvez, seu objetivo maior seja tornar-se a produtora do novo sujeito, e de moral, o sujeito flexível, tolerante e supostamente autônomo, cidadão de responsabilidades cívicas e com moralidades modeladas, em que é requerido pelas novas modulações do controle que permeiam o Estado e o mercado neoliberal.

2.5 DELEUZE: UMA RELEITURA SOBRE A EDUCAÇÃO

Deleuze é o pensador das multiplicidades, que foi muito bem decodificado na obra por Silvio Gallo, em uma proposta de exploração do pensamento deleuzeano em perspectivas sobre a Educação, no que diz respeito ao valor de Deleuze para a Educação, ao “ser professor” e à Educação como um todo. Isto pode ser ajuizado desde a carreira de Deleuze enquanto assistente na Sorbonne até como professor do Centro Experimental Vincennes, na Universidade de Paris. Tendo uma longa carreira docente, Gilles Deleuze criou conceitos importantes para a Educação e, principalmente, instigantes reflexões para os educadores.

Gallo busca, como ele mesmo evidencia, “demonstrar a fecundidade do pensamento de Deleuze para nos fazer pensar a Educação, para nos permitir pensar, de novo, a Educação” (2008, p. 53). A ideia consiste em propor um exercício de pensamento feito por deslocamentos para pensar pontos importantes acerca da Educação que se associam ao pensamento deleuzeano. Entre esses pontos, estaria a perspectiva deleuze-guattariana, ou seja, como criadora de conceitos para instaurar novas potências do pensar, também a “Educação menor”, paralelo ao conceito originário de “literatura menor”, como forma de territorializar

práticas educacionais que subvertam as *macropolíticas* de Estado. Ainda neste exercício de pensamento, ponto ao qual se atém e é o campo de investigação desta pesquisa: o conceito de rizoma, cujo uso é para problematizar a questão do currículo e da organização educacional.

Deleuze procurou desconstruir o platonismo, buscando fazer uma filosofia cuja divisão de categorias não termine por dividir “o Ser”, que não é uniforme e sim unívoco. Ou seja, “o Ser” é uma voz que se dá em movimentos múltiplos, diferenciando de acordo com os agenciamentos que faz em sua vida.

Para a Educação, esta afirmação é fundamental, afinal, como pensar em Educação sem pensar em nossos alunos, em suas vivências e os agenciamentos que fazem a partir disso? Quando aponta as principais construções deleuzeanas, que de pronto colocam-nos a pensar também sobre a Educação, Gallo fala a respeito da criação de conceitos. A própria atividade de criar conceitos apresenta uma intrínseca relação com a ação transformadora da Educação. Temos que:

Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos (GALLO, 2007, p. 35).

Nesse sentido, a ação educacional conduz enunciados e corpos conceituais na direção de estabelecer sentidos para a vida, desconstruindo verdades e instaurando outras potências de leitura e práticas do homem no mundo. O papel do filósofo, na perspectiva deleuzeana, é criar conceitos, sendo que cada filósofo imprime suas visões de mundo a partir dos conceitos que cria. O educador, portanto, pode ser um filósofo ou qualquer outro personagem conceitual, um amigo do conceito que emprega a este no sentido de estimular e multiplicar as formas de pensar.

O conceito é um catalisador, um fermento, que a um só tempo faz multiplicar e crescer as possibilidades de pensamento. Por isso cabe a ele ser interessante e não necessariamente verdadeiro (GALLO, 2008). Gallo explica também que, para se criar conceitos, não se pode restringir apenas a uma linguagem filosófica, pois, apesar de ser função da filosofia criar conceitos, ela os cria a partir do mundo e das várias formas com que o mesmo se expressa humanamente, ou seja, pelas várias artes, ciências e pensamentos filosóficos. Ao trabalhar com as três ordens de saberes, quais sejam elas – Ciência, Arte ou Filosofia –, Gallo argumenta que para Deleuze estes são complementares, mas também inconfundíveis e representam, sobretudo, possibilidades de rasgar o caos.

Pensar o mundo não visa eliminar o caos (essa idealização de um mundo estável, uniforme e sem contingências tem sua origem platônica e é duramente questionada por Deleuze), mas sim de instaurar potências de sentidos frente o caos da vida, rasgando-o por meio de linhas de leitura que nunca se tornam estáveis. Isso é justamente o que se considera como criar, reinventar sentidos diante das inúmeras possibilidades que o caos nos coloca.

Ao destacar a Educação como um Plano em que se coloca a tensão entre uma prática orientada pelas macropolíticas do Estado, denominadas como “Educação maior”, frente as ações e pensamentos que se territorializam nos detalhes e nas práticas coletivas do aparentemente banal, a Educação menor”, Gallo nos mostra que o caos e a multiplicidade fazem parte deste universo educacional. Sendo que, muitas dessas opiniões, que buscam organizar o caos, acabam sendo frustradas porque visam a uniformidade e a estabilidade idealizadas pela Educação maior, tornando inatingível qualquer processo de compreensão do mundo em sua dinâmica e complexidade.

A Educação menor, por conseguinte, tem uma perspectiva eminentemente política do papel do professor, estabelecendo o compromisso com a subversão da ordem das grandes verdades uniformizadoras e padronizantes, ao qual acreditamos ser o grande projeto de sistema escolar que objetiva a pluralidade de disseminação e não a singularidade do público atendido. Instigando a transformar pelos detalhes, pelos aspectos menores, aquilo que a Educação maior ignora ou reprime:

O pensar rizomático capacita o professor a potencializar novas perspectivas de leitura e ações, pois não se restringe ao pensamento arbóreo, o majoritariamente praticado em sala de aula. Mas será, de fato, que o pensamento e o conhecimento seguem a estrutura proposta por um paradigma arborescente? Não será tal paradigma um modelo composto posteriormente e sobreposto ao conhecimento já produzido, como forma de abarcá-lo, classificá-lo, e assim, facilitar o acesso a ele e seu domínio, passando mesmo a determinar a estrutura de novos conhecimentos a serem criados? (GALLO, 2008, p. 74).

O pensamento arbóreo, portanto, parte de uma visão sequencial e de ordenação retilínea de compreensão dos fenômenos, não permitindo abordar o aleatório, o que rizomaticamente acontece de contingencial na vida, assim como no interior da sala de aula, subvertendo a ordem desejada e a normalidade uniformemente idealizada. Prosseguindo em seus deslocamentos, Gallo aborda a questão dos mecanismos de controle, tão largamente utilizados na Educação, que a tornaram uma atividade de controle social.

Os meios pelos quais esses controles são eficientes e as transformações que geram na sociedade são discutidas pelo autor a partir dos estudos de Michel Foucault, notadamente em sua obra *Vigiar e Punir* (1977), no diálogo com o pensamento deleuzeano sobre o tema. Assim, o pensamento uniformizante, arbóreo, pautado em opiniões, macro narrativo, de uma Educação maior, expressa-se na sala de aula por meio de profissionais proféticos, detentores da verdade única e disciplinando formas de comportamento, reproduzindo valores autoritários e negadores da dinâmica da vida:

Em outras palavras, a sala nunca é um caos, com os alunos ocupando o espaço desordenadamente, mas há sempre uma ordem implícita que, se visa a possibilitar a ação pedagógica, traz consigo a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelos alunos (GALLO, 2008, p. 82).

Essas formas de controle, pedagogicamente exercitadas na sala de aula, levam a consolidação de um modelo tecnocrático de gerenciamento por parte do Estado. Assim como a introjeção de práticas autoritárias no conjunto social, muitas vezes não percebidas como tais, como o modelo padronizante de comportamento social que passa uma falsa percepção de autonomia individual, quando se vive ainda sobre o estigma do autoritarismo.

A questão colocada é o grande desafio para todo indivíduo que vive nessas condições modernas, principalmente para o professor frente ao atual projeto educacional. Até que ponto estamos sendo coniventes com a reprodução desse modelo padronizante? O quanto queremos resistir? Mas o problema é:

Queremos opor resistência? Não estamos, educadores em geral, embarcando muito facilmente nos discursos macropolíticos, nos mecanismos da Educação maior [...]. Não temos sido, nós mesmos, os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da Educação? São questões que um devir-Deleuze na Educação nos coloca, de forma a fazer proliferar o pensamento, e não a paralisá-lo (GALLO, 2008, p. 91).

Esta perspectiva é a proposta de traçarmos linhas de fuga, que são pequenas explosões que nos trazem interessantes contribuições de um autor como Gilles Deleuze, que, além de um dos maiores filósofos da contemporaneidade, foi, sobretudo, um professor.

2.6 ESCOLA ESTADUAL DR. OLAVO GARCIA FERREIRA DA SILVA

Penso, sim *eu* penso, e percebo que nada faria sentido nessa pesquisa se continuasse mantendo a voz na forma impessoal, ou seja, omitindo toda personalidade e

convivência que problematizei, desconstruí e reconstruí com meus alunos, tratando-nos como pessoas distantes da singularidade de uma realidade vivida e experimentada. Faço uso da licença científica para trabalhar a pesquisa, que não apenas pesquisei, mas vivi, desde o embasamento teórico e estado da arte até a convivência e relatos que me fizeram rever valores humanos.

Não foi aleatória a decisão de desenvolver essa pesquisa na Escola Estadual Olavo Garcia Ferreira da Silva, tanto quanto os atuais alunos, o “Olavo⁷” também foi e é o meu lugar. Sempre me intrigou um bairro periférico, com toda sorte de vulnerabilidades sociais, existir às margens cartográficas de uma universidade pública e não ser contemplado em suas *pesquisações*.

Faço parte deste bairro e suas organizações. Não faria sentido uma pesquisa que, antes de propor algo, para os tantos outros lugares e escalas, não partisse ou não correspondesse ao meu lugar, este que vivo há quase 30 anos. A Escola é localizada na Rua Sinode Bighinatti, nº 266, Conjunto Habitacional Avelino Antônio Vieira, município de Londrina, Estado do Paraná. Com a construção do conjunto habitacional pela COHAB - Londrina em 1982, a criação de serviços para atender as diversas faixas etárias se mostrou necessária, desta maneira a construção da escola foi inadiável, inaugurado em 13/08/1982 com autoridades presentes e motivo de festa para comunidade.

A Cohab-Ld iniciou suas atividades efetivamente a partir da década de 1970 mediante recursos oriundos do BNH (Banco Nacional de Habitação) e os grandes conjuntos habitacionais começaram a ser construídos em Londrina. No período entre 1970 e 1980, foram entregues à comunidade 32 conjuntos, num total de 9055 unidades, sendo 12 localizados na região norte de Londrina, representado por 7821 unidades⁸.

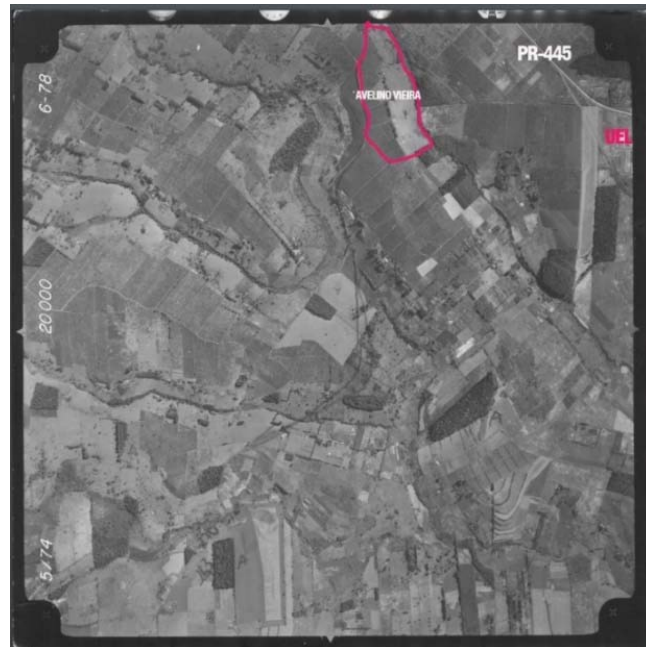
A característica mais comum entre esses conjuntos habitacionais é que eram localizados em lugares ermos, muito além da área Urbana. No mapa abaixo, fica evidenciado as características do terreno escolhido para a construção, uma área recém agregada ao perímetro urbano e com todas as características de uma área rural que ainda é limítrofe ao conjunto habitacional Carta 6-78, imagem de Satélite do Município de Londrina, onde podemos ver a marca de lápis, que categoriza a ampliação do eixo urbano. Onde inclui as

⁷ O Olavo, como chamo carinhosamente, também é conhecido na região como “O Cadeião”. Um projeto que tentava ao máximo manter os alunos nas salas de aula, sem que eles fugissem pulando os muros ou “escapando” pelas notáveis regras punitivas, fez com que o acúmulo de grades e portões dessem a estrutura predial um aspecto de encarceramento.

⁸ Informações encontradas no Site da Cohab-Ld: <<http://www2.londrina.pr.gov.br/cohab/>>.

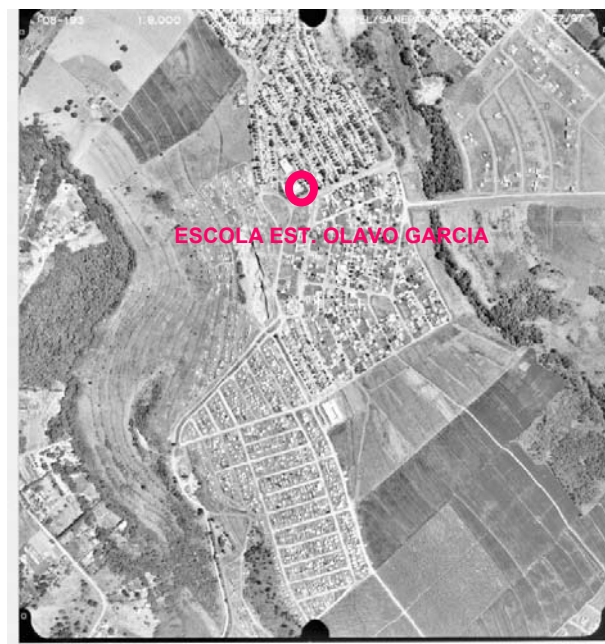
terras do Sr. Avelino Vieira e posteriormente a sua venda a Cohab-LD para a construção do conjunto habitacional Avelino Vieira:

Figura 3 – Mapa: vista aérea da cidade de Londrina (1974)



Fonte: IPPUL

Figura 4 – Mapa: vista aérea da cidade de Londrina (1997)

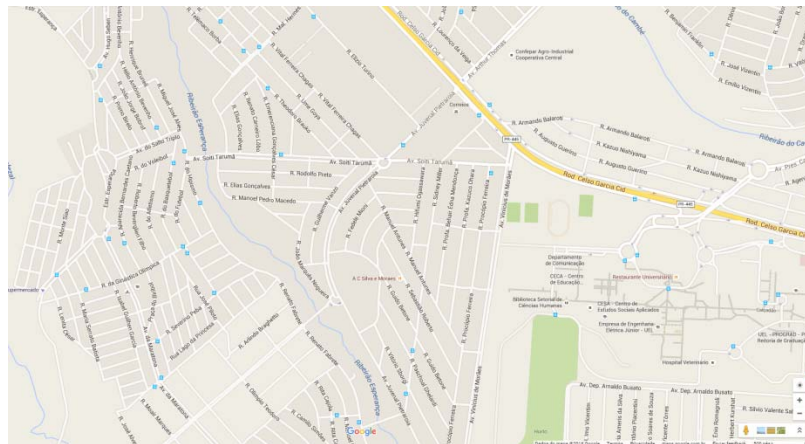


Fonte: IPPUL

Carta 08-196, imagem de Satélite do Município de Londrina, conjunto habitacional Avelino Vieira. Já inaugurado, com áreas adjacentes com predominância de atividade rural, onde já estaria em funcionamento “O Olavo”. O prédio continha, na época, apenas quatro salas de aula, uma sala para biblioteca e uma sala para administração. As turmas que iniciaram o ano letivo em 1983 se organizavam em classes de 1^a/4^a série, totalizando 345 alunos, número que aumentou gradativamente com os anos, e tendo ampliado a oferta para ensino do 5^o ao 8^o ano.

Em 1986 houve então a primeira reforma de ampliação, sendo construído um novo pavilhão. Atualmente a estrutura é de 1.498 m² de área construída em um terreno de 4.244,54 m², contendo doze salas de aula, cinco salas destinadas ao trabalho administrativo-pedagógico. A divisão é feita em quatro pavilhões (central, esquerdo, direito e superior).

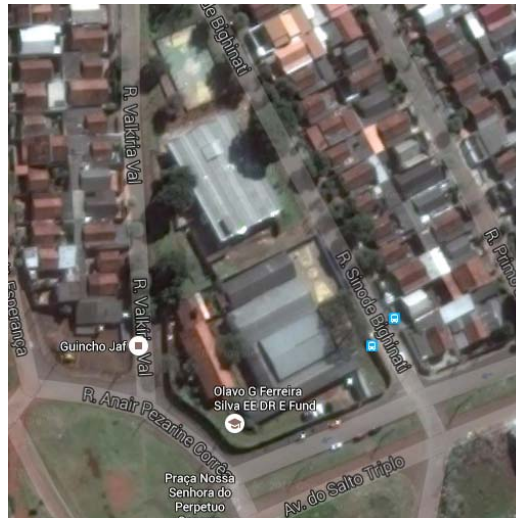
Figura 5 – Mapa: localização da Escola Est. Drº Olavo Garcia



Fonte: Google Maps

Mapa de localização, revela proximidade do bairro com a Universidade Estadual de Londrina, além da ampliação urbana da região oeste.

Figura 6 – Vista aérea da escola



Fonte: Google Maps

Figura 7 – Faixada da escola



Fonte: Google Street view

Os alunos dos 6º e 7º anos da escola estadual Dr. Olavo Garcia F. Da Silva são distribuídos em oito turmas, sendo elas cinco turmas do sexto ano (uma delas integra o projeto acelera⁹) e três turmas do sétimo ano. Segundo o PPP, é importante ressaltar que esta

⁹ O programa é piloto em mais de 200 escolas estaduais de 28 Núcleos Regionais de Educação, que aderiram de forma voluntária. São quase seis mil alunos matriculados em 153 turmas que ofertam o 6º ano do ensino fundamental e 171 que ofertam o 8º ano do ensino fundamental. Caso ocorra a aprovação, os alunos do 6º ano são matriculados no 8º ano no ano seguinte. Já os alunos do 8º ano chegam ao 1º ano do ensino médio. Fonte: <<http://www.educacao.pr.gov.br/>>.

análise é apontada pelo projeto político e pedagógico da escola, devido ao nível socioeconômico e cultural, o conhecimento prévio precário, a relação professor-aluno é permeada por constantes conflitos, devido à indisciplina em sala de aula, falta de limites, frutos de uma vivência permeada pela ausência de conceitos e valores familiares, convívio próximo com drogas, prostituição, criminalidade, o que interfere nas suas relações interpessoais e consome grande parte do tempo do coletivo escolar, prejudicando o trabalho pedagógico. Em 2009, teve-se os seguintes dados em relação ao 6º ano: aprovação 71,30%; reprovação 20,70%, desistência 7,90%. Em relação ao 7º ano: aprovação 76,20%; reprovação 14,00%; desistência 9,60%. Grande parte dos alunos moram em bairros que fazem limite com área de produção rural.

3 A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA ABERTO

3.1 PRIMEIRO ENCONTRO COM OS ALUNOS

Antes de qualquer tipo de associação de valores ou conclusão por falácias urbanas, meu ímpeto foi de permitir-me conhecer e perceber alunos que, assim como eu, tiveram vários enfrentamentos e estavam indo para a escola cada um por uma motivação diferente. E este seria o meu olhar: encontrar alunos e suas conexões com seu lugar.

Antes de adentrar as salas de aula, meu primeiro contato foi com a Professora Sarah Ambrogí, mestre em Geografia e professora regente há alguns anos na escola. Diferente da maioria dos professores regentes, a professora Sarah também estudou no “Olavo”, mora no conjunto desde a inauguração até os dias atuais.

Não me causou espanto que sua relação com os alunos fosse a menos conflituosa, em seu relato, a professora fez questão de reforçar: “ Eles sabem que eu sou daqui, sabem que sou parte do lugar deles, que me encontrarão na feira ou na igreja, não há conflitos nas nossas relações”. Não foi diferente do que vivenciei durante as observações de aulas regulares de Geografia, ela procurou a todo tempo relacionar seus exemplos com a geografia local, com exemplos reais e associar seus discursos a um vocabulário acessível.

Figura 8 – Professora Sarah brincando de bola queimada com os alunos no intervalo



Fonte: o autor (2015)

Figura 9 – Observações, aula em um plano tradicional cartesiano de carteiras



Fonte: o autor (2015)

Os encontros de observação aconteceram entre os dias 19 e 21 de agosto de 2015, seguindo o calendário letivo do estado do Paraná, que corria com atraso devido à greve dos professores. O período escolhido foi o vespertino, sendo que das 13h às 17h20 são distribuídas 5h/aulas. A visita ocorreu em sete turmas, sendo elas cinco 6º anos e dois 7º anos. A cada aula busquei enxergar, por meio das lentes dos professores regentes, as limitações sistêmicas, as limitações pontuais e também profissionais quanto aos alunos e as atividades.

Quanto ao público no geral, foi possível observar que se trata de turmas mistas, alunos interessados, nem sempre pelo conteúdo praticado, mas por assuntos aleatórios e os desdobramentos. Motivos pelos quais, muitas vezes levam os professores a perder o ponto inicial ou objetivo traçado. Uma constante nas sete turmas observadas, é que o detentor do maior número de informações é também o mais inquieto e o que forma os grupos de bate papos paralelos.

Uma notável informação é que a tentativa de comandos, por parte dos professores para os alunos, em nenhuma situação se deu de forma satisfatória. Quando o objetivo era copilação de conteúdos da lousa, alunos que buscavam tirar foto para evitar a cópia, ou ainda alunas que customizavam suas roupas aleatoriamente à proposta.

3.2 ESTRUTURAS PROJETADAS PARA A PRÁTICA ESCOLAR

Assim como Rogers e Freire apontam em suas metodologias, não era possível estabelecer uma Educação libertadora sem pensar em um espaço diferente dos que já são projetados pelos opressores ou ainda que não dispõem da liberdade para que cada um dos alunos pudessem se assentar, relacionar-se entre seus pares, com o ambiente e até mesmo com o professor de uma forma não punitiva e muito menos verticalizada. E foi pensando nisso que surgiu a necessidade de montar uma sala de aula que reconfigurasse o que já era habitual.

A direção da escola nos disponibilizou uma sala, que há tempo estava abandonada, e que servia de abrigo para insetos e base para poeira. E foi nela que projetamos o nosso ponto de encontro para a liberdade.

Figura 10 – Sala antes do projeto



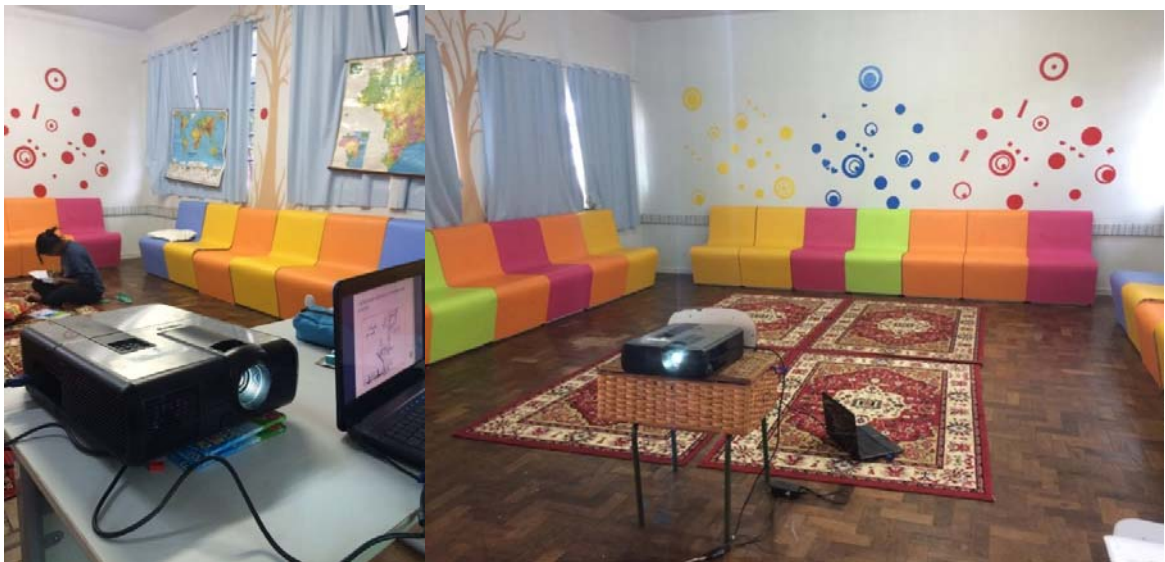
Fonte: o autor (2015)

Figura 11 – Sala prepara e os materiais dispostos



Fonte: o autor (2015)

Figura 12 – Sala: disposição dos mapas e ambiente mais lúdico



Fonte: o autor (2015)

3.3 PLANEJAMENTOS

O Planejamento da aula, ao contrário do que propõe uma grade curricular disciplinar, foi organizado enquanto um fio condutor de aulas em que cada aula tinha uma

proposta temática, podendo ou não ser cumprida de acordo com as demandas que seriam inerentes ao dia. Sabia, contudo, que expor a alunos que vinham de um histórico de disciplinação e coerção por notas, ao se depararem com a liberdade em aprender, geraria tanto euforia quanto frustração. E, para que não houvesse essa exposição frustrativa, foram desenvolvidas também atividades tradicionais com base no conteúdo do livro didático *Radix* (vide figura 14), assim o aluno poderia optar pela nova proposta ou a algo que já estava acostumado em seu dia a dia. Para que minimamente eles, os alunos, pudessem se sentir seguros quanto ao planejamento das aulas, expus desde o primeiro encontro qual seria os passos que caminharíamos, e coloquei à disposição deles meus contatos em redes sociais.

O que se espera, por meio dessa aplicação e planejamento, não é uma intervenção direta e a curto prazo no sistema educacional brasileiro, mas a comprovação que mesmo dentro de um sistema fechado e hierarquizado é possível uma proposta paralela e transformante, bem como a longo prazo e em gotas homeopáticas, além de libertar os alunos, poderá romper com um sistema arcaico que já não dá conta do público que atende. E seguindo a ideia de propor uma atividade planejada, aberta e rizômica, e o contato com a liberdade de aprender, planejei as atividades seguindo os seguintes conteúdos e abordagens:

Tabela 3 – Planejamento das atividades

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES		
01	Encontro Inicial	- Troca de relatos e experiências
02	Mapas Mentais	- Proposta de construção de mapas mentais
03 ¹⁰	Conceituação de Lugar e Paisagem	- Dialogo sobre Lugar e Espaço vividos, na perspectiva da Ciência Geográfica. - Relato: A Geografia da Minha vida
04	Reconhecendo o meu Lugar	Percebendo a Escola enquanto um Espaço vivido
05	Retomada dos conceitos Geográficos	
SAÍDA DE CAMPO – FOTOGRAFIA E DESENHOS DE OBSERVAÇÕES		
06	Montagem da Exposição	

¹⁰ Início dos envios de fotos de suas vivências e percepções quanto ao seus Lugares e Paisagem, via redes sociais.

Apesar de hoje a escola proibir, punir e reprimir o uso de celular em sala de aula, elas são reais, fazem parte da rotina do aluno. Foi notável que mesmo com a proibição do uso, não há qualquer cumprimento a isso. O fato de adotar algo tecnológico que é parte do dia a dia deles, tornou o conhecimento mais atrativo e a proposta ainda mais associada ao que vivem fora das grades da escola. Se por hora, o regimento escolar é uma “lei em escala escolar”, a relação com leis não é algo adotado ou objeto de medo, para quem já sabe que seu futuro e suas expectativas de vida são o contato com a punição coercitiva, antes disso, é apenas um reforço das mazelas que a sociedade os impõem.

Com o objetivo de contatá-los, receber as imagens e usar a câmera do celular, o dispositivo foi, em caráter exclusivo, liberado para as aulas de Geografia. Cada turma recebeu o direito de, uma vez por semana (vide figuras 15 e 16), mostrar à comunidade escolar que estava com o celular (uma vez que já o usam arbitrariamente todos os outros dias).

Figura 13 – Croqui: conteúdo planejado no quadro junto aos alunos

7º ANO	7º ANO	Prof. FRANCIELLY ANDRADE
		Roteiro de atividades
	01	Encontro inicial - troca de Rolatos
	02	Mapas conceituais
	03	EM CASA: ENVIO DE FOTOGRAFIAS AUTORAIS minha Biografia: A geografia da minha vida.
	04	EM CASA: ENVIO DE FOTOGRAFIAS AUTORAIS Reconhecendo o Meu lugar / paisagem na escola.
	05	Retomada dos conceitos teóricos de Espaço - lugar - Paisagem
	06	Montagem da Exposição
		ULTIMO DIA ENVIO DE FOTOS

Fonte: o autor (2015)

Figura 14 – Proposta paralela e optativa (rigor disciplinar e conteudista)



Fonte: o autor (2015)

Figura 15 – Croqui: contato / redes sociais



Fonte: o autor (2015)

Figura 16 – Grupo no WhatsApp: conversas sobre as fotografias



Fonte: o autor (2015)

3.4 EXPERIÊNCIAS COM SEXTOS ANOS

O Primeiro passo para que houvesse de fato uma aproximação com os alunos era levar até eles a humanização do professor que, por muitas vezes, é visto como o aplicador de regras institucionais, que não tem uma vida ou vive em um plano diferente da rotina deles. Para tanto, encontrá-los em uma sala onde não existia o meu posicionamento, mas sim “o nosso” lugar, tornou a prática libertária viável.

Norteados por Rogers (1977), consideramos a perspectiva de que a relação professor/aluno representa uma busca no processo ensino-aprendizagem, cuja interação ultrapassa os limites do processo educativo, pois deixa cicatrizes para ambos nesta relação, pois ser professor não é apenas um transmissor do conhecimento, mas sim um educador cuja tarefa é também de preparar o aluno para a vida.

Figura 17 – Pintura: cartografia rizomática das dinâmicas da pesquisa



Fonte: o autor (2015)

Já nas primeiras trocas e falas, foi possível perceber que bem mais que assuntos geográficos e científicos, as abordagens eram humanas, correlacionavam suas vidas e seus conhecimentos. Os alunos que, entre as opiniões dos demais professores, eram referência

em “indisciplina e atos de violência”, aquietavam-se ao perceber que não era uma máquina cheia de conhecimentos irrefutáveis que se apresentavam para eles, mas sim mais uma humana, com uma referência de vida e localização no espaço.

Figura 18 – Sala “Minha Geografia”



Fonte: o autor (2015)

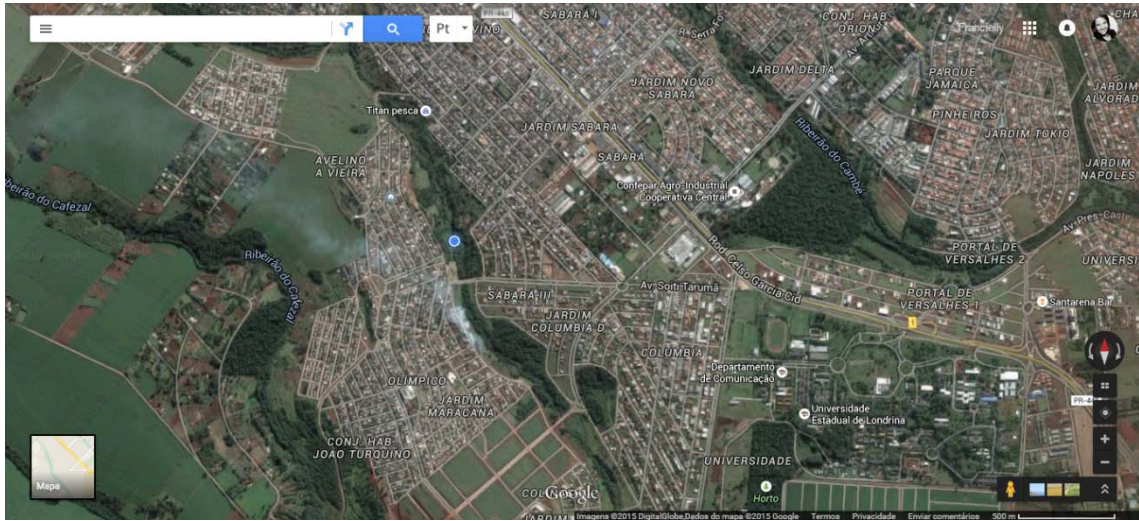
Seguindo ao primeiro encontro, passamos a conversar sobre pontos que haviam em comum entre nós. O habitar o mesmo espaço, a vivência dos lugares e as relações humanas. Preparei alguns slides onde contextualizava para eles a mudança da nossa região e como isso era intrínseco em minha vida também.

Figura 19 – Slide 1: crescimento urbano na região oeste



Fonte: IPPUL

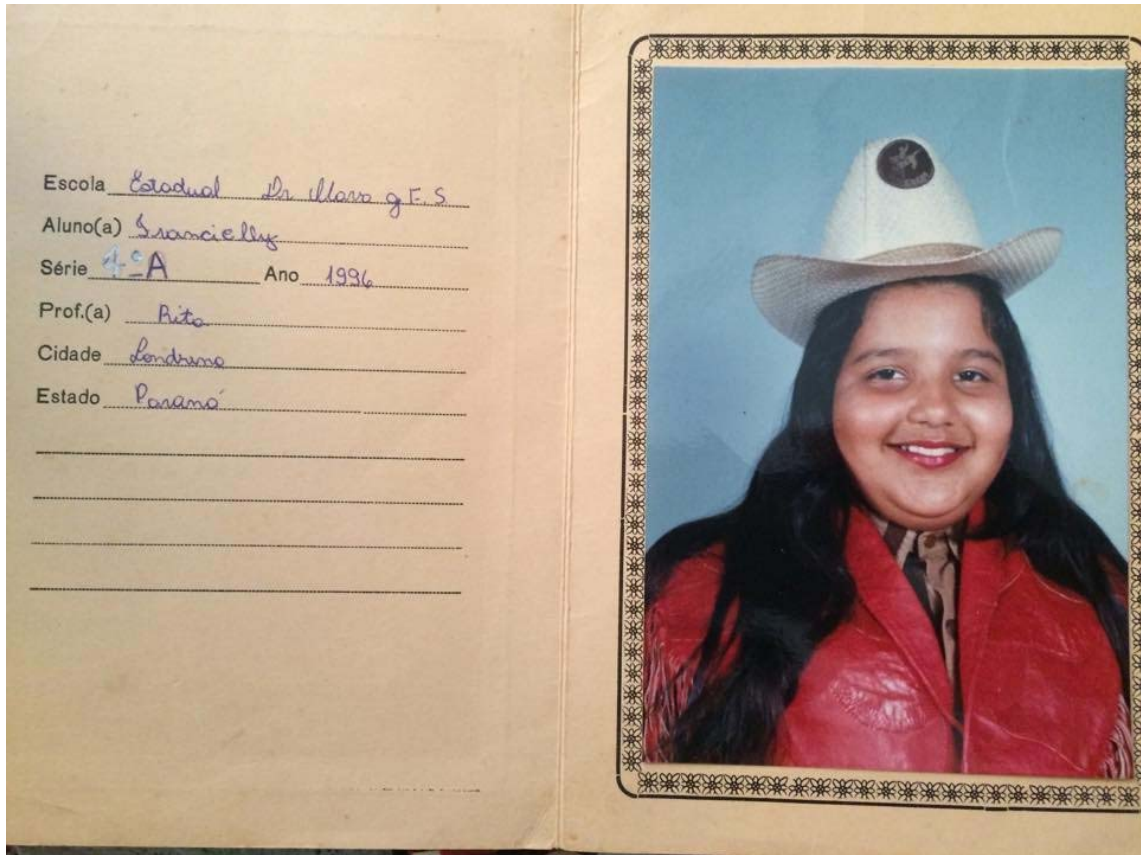
Figura 20 – Slide 2: crescimento urbano na região oeste



Fonte: Google Maps

Na sequência dos relatos, meu objetivo então foi um diálogo sem hierarquização, nem mesmo de perspectiva de enfrentamento. De forma interpessoal, expus fatos que entrelaçavam os pontos comuns entre a minha formação familiar e vivência, na mesma localização e instituição ao qual nos encontrávamos. A partir disso, nos slides, apresentei minha família, mostrei a minha interação com a comunidade da rua a que pertencço e, a cada dado, pude ir encontrando um pouco mais deles e eles se encontrando em mim:

Figura 21 – Slide 3: Minha vivência no “Olavo” e na comunidade



Fonte: arquivo pessoal

Figura 22 – Slide 4: Minha experiência enquanto aluna do 6º ano



Fonte: arquivo pessoal

Figura 23 – Slide 5: professores em 1999 (e que ainda atuam na escola)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 24 – Slide 6: minha família



Fonte: arquivo pessoal

Figura 25 – Slide 7: minha rua, meu lugar e espaço vivido



Fonte: arquivo pessoal

Figura 26 – Slide 8: minha rua, conexões com a comunidade



Fonte: arquivo pessoal

Após construir com eles o mínimo de intimidade, para que o processo de acessar suas rotinas e sentimento intrínsecos – e que isso não se tornasse algo invasivo –, propusemos uma discussão sobre nossos lugares comuns. E quando os sentimentos e

experiências que havia armazenado em nosso acervo pessoal, conotava interpretações diferentes pra um mesmo local.

Figura 27 – Praça central do bairro



Fonte: o autor (2015)

Figura 28 – Igreja católica do bairro



Fonte: o autor (2015)

Antes que pudéssemos discutir a importância do nosso trabalho que seguiria, propusemos uma discussão sobre autorretrato ou *selfie*. Discutimos como isso teve

um sentido perceptivo na vida de Haruo Ohara que, além de exalar toda as suas atividades e sentimentos sobre seu lugar, era um acervo pessoal e histórico da mudança e crescimento do lugar onde passou sua vida. Discutimos também a questão estética da fotografia, até que ponto uma *selfie* está registrando apenas uma pose corporal e não um Lugar ou fenômeno espacial?

Figura 29 – Autorretrato de Haruo Ohara



Fonte: IMS

Figura 30 – Registro do crescimento urbano de Londrina



Fonte: IMS

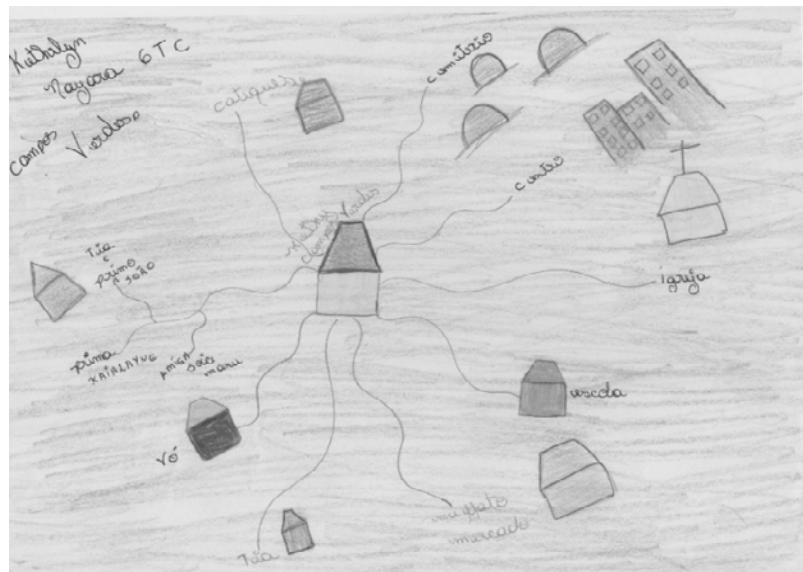
3.5 MAPAS MENTAIS

No segundo encontro, a proposta foi a construção do acervo subjetivo desses alunos e focamos na construção de mapas conceituais. Por mapas mentais entendemos:

Mapas mentais são imagens espaciais que as pessoas têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. As representações espaciais mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como por exemplo, os lugares construídos do presente ou do passado; de localidades espaciais distantes, ou ainda, formadas a partir de acontecimentos sociais, culturais, históricos e econômicos, divulgados nos meios de comunicação. (Archela, Gratão e Trostorf, 2004 p. 127)

Partindo das suas rotinas e experiências com o espaço em que vivem, cada um, individualmente, traçou sua rota e conexões de vivência. Aproximando-se da concepção de cartografia rizomática de Deleuze (um dos critérios de existência de um sistema aberto). Em um levantamento simples, pode-se verificar que mesmo quando a proposta foi de mapear as atividades, a rotina de deslocamento, o levantamento intermitente de elementos perceptivos e vivenciados, fogem ao trato da Geografia, enquanto ciência, e adentra um campo perceptivo com elementos de vivência que o licenciado em Geografia, apesar de não ser preparado academicamente, terá de aprender a lidar. Sigamos a cada mapa com “nós” elementares e observemos os pontos de conflitos que exigem de uma postura rizomática de um professor. Seja ele de qual segmento “disciplinar” for, e formação.

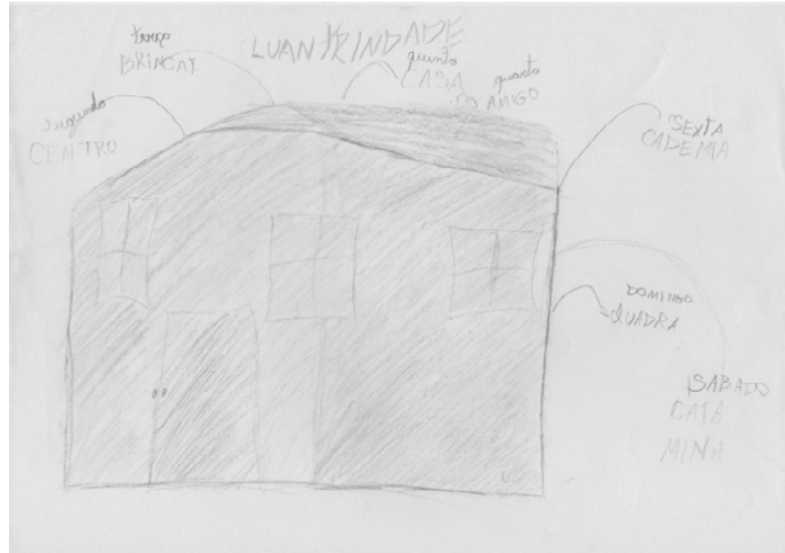
Figura 31 – MAPA MENTAL 1



Fonte: o autor (2015)

Elementos visuais: modelo rizoma de mapeamento, escala de vivência e pertencimento é muito próxima aos demais alunos.

Figura 32 – MAPA MENTAL 2



Fonte: o autor (2015)

Elementos visuais: modelo rizoma de mapeamento e ordenação não são os locais mais a distribuição temporal dos eventos. Na terça, seu objetivo é o “brincar” conotado a sua idade, mas aos sábados “cata mina”, ou namorar. Essa transição da puberdade é um elemento recorrente em sala de aula e na relação dos alunos entre si.

Figura 33 – MAPA MENTAL 3



Fonte: o autor (2015)

Elementos visuais: modelo rizoma de mapeamento e ordenação de locais, associação ao envolvimento com drogas em caráter informativo ao grupo (em periferias, estar envolvido com agentes de tráfico é uma forma de empoderamento), mercado distante e desligado do rizoma inicial.

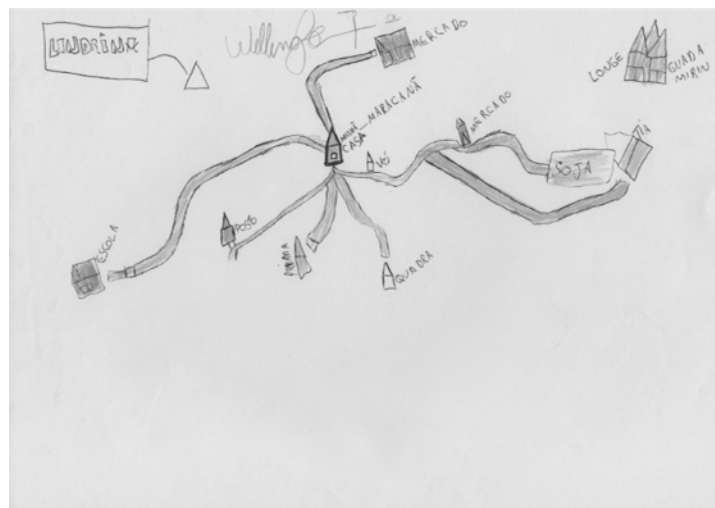
Figura 34 – MAPA MENTAL 4



Fonte: o autor (2015)

Elementos visuais: modelo rizoma de mapeamento e ordenação de locais, associação ao envolvimento com drogas e o sentimento de pertencimento ao local, “seja bem vindo”, ao passo que seus locais de vivência são familiares.

Figura 35 – MAPA MENTAL 5



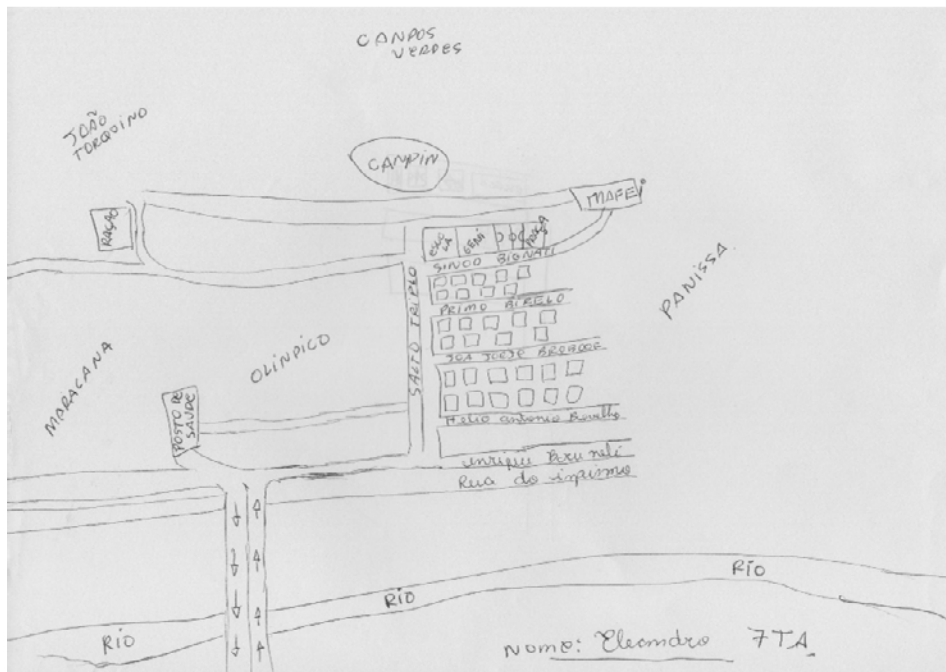
Fonte: o autor (2015)

Figura 36 – MAPA MENTAL 6

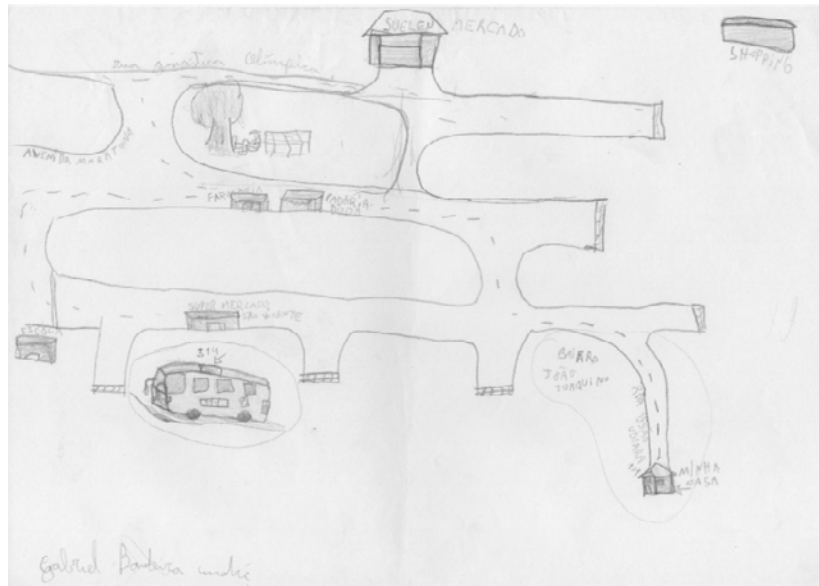


Fonte: o autor (2015)

Figura 37 – MAPA MENTAL 7



Fonte: o autor (2015)

Figura 34 – MAPA MENTAL 4

Fonte: o autor (2015)

Elementos visuais: dos mapas mentais 7 e 5, demonstram a relação de experiência com o campo e com a cidade, onde, apesar de morarem em uma zona urbana, suas áreas de pertencimento também remontam a elementos do campo, como lavoura de soja, que faz limite com o bairro. Nos demais mapas, podemos notar que a escala de relações com o espaço é muito próxima para todos eles. Apesar de o pertencimento valorado ao Lugar não se dá na mesma escala.

3.6 A CONSTRUÇÃO DA GEOGRAFIA DA MINHA VIDA

Eu pude compartilhar as minhas experiências e vivências e percebia, a cada vez que me interrompiam, que pulsava neles a vontade de também falar, uns mais tímidos, outros menos. A proposta então era conhecê-los e conhecer também a configuração geográfica dos seus dias, assim como explorei os Lugares e Paisagens da minha vida. Tornei-me receptiva às informações que pudessem acrescentar nesse referencial e acervo para a construção de um perfil individual e coletivo. Compartilharei as informações e relatos que demonstram a cada linha, até mesmo na dificuldade que apresentam ao escrevê-las, como a intervenção escolar ultrapassa as questões geográficas, como a sensibilização dos alunos nos levam a entender suas vulnerabilidades e os caminhos que podemos traçar para uma aprendizagem que leva para a liberdade e vice-versa.

Foram mais de 100 relatos, no entanto selecionei alguns para que pudesse trazer ao mérito da pesquisa e problematizá-lo junto à proposta investigativa que é a de um ensino cuja hibridez da transdisciplinariedade construa muito mais que um conhecimento momentâneo mais sim uma transposição para a autonomia do indivíduo.

Seguem as transcrições dos relatos “geografia da minha vida”:

RELATO 1

Minha historia começou quando eu nasci no dia 04/02/2002. na maternidade em londrina Parana. Morei numa casa dividindo o terreno com meu avo que era viuvo, a mãe da minha mãe morreu condo ela tinha 15 anos. Quando completei 6 anos eu entrei na escola no pré minha professora se chamava Rose eu estudava na Escola Municipal Noemia Alaver Garcia Malanga no primeiro dia de aula pidi ao meu primo que me emprestasse o boné ele me emprestou chorando lá um moleque pegou meu boné e me bateu. No pré eu aprendi a ler e a soletrar.

RELATO 2

Eu nasci na maternidade de londrina quatro dia antes deu nascer minha mãe veio de Santa catarina para londrina e depois que eu nasci minha mãe e meu pai foram morrer em santa catarina de novo morrer perto da praia é muito bom e quando eu completei 3 anos meu pai queria voltar para londrina e minha mãe queria continuar lá então ela me abandonou e me entregou para o meu pai e nós viemos para para londrina meu pai arrumou outra namorada e eu tive dois irmãos por parte da minha nova

RELATO 3

Tenho 12 anos, nasci no dia 22 de setembro de 2002 na cidade de Londrina na maternidade Lucila Balalai, quando eu nasci tinha um tio de 12 anos chamado Renã mas quando eu tinha 2 anos ele foi internado com câncer e o tempo que ele foi internado toda a minha familia sofreu muito, mais principalmente a minha mãe. Ela era a irmã mais apegada a ele, mais infelizmente dali ele não saiu mais e foi internado no jardim da saudade, mais eu não sinto muita saudade dele pq eu era pequena e não tinha noção do que estava acontecendo mais até hoje tenho vontade

RELATO 4

Minha vida começa quando eu nasci em 2002 em 26 de novembro em Londrina, Paraná, sou o mais novo da familia eu tenho 6 irmãos, 4 meninas e 2 meninos quando eu tinha 5 anos eu estava vindo do pré de bicicleta e sem querer eu coloquei o pé no raio da bicicleta e cortei o meu pé tenho a cicatriz até hoje minha mãe brigava muito com o meu pai e meu pai bebia muito até hoje ele bebe. Hoje eu gosto muito de jogar futebol e de jogar vídeo game. Quando tinha 2 anos meu irmão faleceu de tiro meu outro irmão sofreu depressão quase se matou mais a namorada dele salvou ele tentou se matar enforcado

Apesar de cumprirem o objetivo que era traçar a Geografia de suas vidas, deslocamentos, locais e memórias, seus acervos de consulta trazem na memória sofrimentos, conexões a dores e perdas. Relação direta com temas como drogadição e uma familiaridade com a tenuidade entre a vida e a morte. Assim como no relato 4, o aluno demonstra sua experiência em ver o tio tentar contra a própria vida, o que deve reverberar em cicatrizes subjetivas em seus dias. Os alunos dos relatos 1, 2, e 3, de uma forma ou outra, também tiveram de lidar precocemente com a perda.

RELATO 5

Nasci em Londrina no dia 02 de março de 2002 tenho duas irmãs novas e um irmão mais velho por parte de pai, meu pai se chama Luiz Gustavo Pereira e minha mãe Helia Ribeiro minhas irmãs são Beatriz e Vitoria ribeiro Pereira. Desde os 6 anos meu pai sempre foi rigoroso em relação em relação a educação e serviço de casa como sou o mais velho sempre apanhei mais que as minhas irmãs e levava a culpa pela bagunça. Com 8 eu já lavava a louca e limpava a casa com 9 eu comecei a levar e buscar minhas irmãs na escola com 10 comecei a ajudar meu pai nas construções de casa nessa época comecei a crescer

RELATO 6

tenho 12 anos nasci em londrina. Meu pai e minha mãe é separados e os meus pais veio de Paraíba. Pois eles brigavam muito eu tenho 35 kg. Eu viquei com apenas 6x com penamulnia a minha mãe ela tem

RELATO 7

tenho 12 anos de idade, tenho um cachorro e 2 cadelas. Tenho 3 gatos e morro com minha mãe e com meu irmão, meu pai mora em outra cidade.

RELATO 8

eu tenho 12 anos eu nasci no Paraguai eu moro no maracanã eu tenho dois irmão e nenhuma menina eu gosto de todo mundo o nome da minha mãe (Paraguai) é Vera dos meus ermão são Davi (Paraguay) e Gilmar (Brasil) o nome do meu pai é João (Brasil) eu gosto de brincar na rua com os meus amigos eu gosto de nadar, pescar, brincar de bola quase todos os dias eu brinco com meus amigos minha mãe michama para entra para casa eu insisto mais ela não deixa porque esta de noite eu vo para a igreja com a minha familia.

RELATO 9

Tenho 12 anos dia 28 de fevereiro em jataizinho, moro com minha mãe minha irmã e o meu irmão. Minha mãe e minha vó e meu irmão naceu em pernambuco e me do muito muito bem com minha família. tenho 50 amigos a metade é tudo falso sou vissiado em vídeo game curto mais jogo de tiro e luta.

A miscigenação de culturas regionais é outro fator que se verifica nos relatos dos alunos, devido a constituição do bairro e suas adjacências serem jovens, há alunos

oriundos de várias áreas periféricas e que encontraram uma possibilidade de recomeço em Londrina. Se por um lado nos deparamos com questões como a região geográfica, pertencimento como nos relatos 8 e 9, também nos deparamos com a dor, com o humano em crise identitária. E como lidar com essas questões sem que deixemos elas pulsarem, das mais diversas formas e expressões, como foi a proposta dessa pesquisa? Escondendo que temos alunos e que suas dificuldades de aprendizagem são devidas a não conexão humana dos conteúdos. O relato 7, por exemplo, trouxe a esquiwa de um aluno que demonstrava mudança de comportamento em sala, quando explorado o conteúdo do seu relato junto à diretora do Colégio, uma vez que seu clivo nas atividades era necessário, descobriu-se que havia indícios de abusos sexuais por parte do padrasto, em um primeiro momento ele o excluiu de seu relato, como se o fizesse a exclusão de sua vida, também demonstra a saudade do pai e, em seguida, procura a mãe para relatar o que houvera acontecido.

RELATO 10

Eu nasci em 25/08/2001. nasci em Londrina, meu pai morreu quando eu tinha 2 anos, gosto de ir na fazenda do amigo do meu tio, vou na igreja não moro com a minha mãe, moro com o meu tio, moro no olímpico, na rua do atletismo 56. estudo no Olavo garcia.

FIM

RELATO 11

eu nasci em Londrina quando nasci de moro um pouco quando eu, tinha 7 anos de idades o meu pai morreu e de pois que o meu pai morreu minha mãe ficou cuidando de nois e de pois eu tinha um padrasto.

RELATO 12

Eu nasci no dia 22/12/2003 em Londrina. Morava no Jamile dequeche até que um dia meus pais separaram foi muito triste depois de um tempo eu fui morar na casa da minha avó eu, mais minha mãe e meu irmão até que foi legal morar lá depois de um ano mais ou menos minha mãe conheceu meu padrasto.No começo da separação dos meus pais eu fiquei muito triste porque uma da piores crisas que acontece na vida de uma criança é a separação dos pais pelo menos eu acho isso, mais depois que eu superei comecei a me dar bem com meu padrasto porque no começo eu e ele brigava e era ruin isso para mim porque minha mãe passava o tempo todo com ele e eu não tinha nenhum tempo para mim. Mais agora eles e eu gosto muito dele. Hoje em dia os lugares que eu mais vou é na casa do meu pai e quase não gosto de ir lá mais vou.

RELATO 13

Tenho 11 anos Minha estoria começo quando eu era pequeno minha irmã tinha 10 anos e o meu irmão tinha 13 eu meu irmão e minha irmã e meu pai e minha mãe tinha uma vida boa Todo mes meu pai fazia compra e um dia a minha tia chego na minha caza e dice que lá em são paulo a nosa vida ia muda dai no dia que ela falo iso minha mãe fali que era pra ele aruma um caminhão de mudança mais ele não queria ela imploro dai ele arumo ajente arumo uma casa la em sao paulo meu pai levamto sies ora da manha para

procura emprego masis ele não acho minha mãe pedia o que come para minha tia ela falava que tinha poca comida mais era mentira ela comia tanto que jogava ate fora a comida eu como tinha 9 meses bebia leite e meus irmão ia pedi fruta fiado dai agente mudo praca e mudo nosa vida.

RELATO 14

Eu tenho 13 ano nasci em Londrina dia 29/08/2002. Eu moro com a minha mae e os meus irmãos eu tambem não gosto do meu pai não suporto ele. Ele e a minha mãe se separaram já faz um ano meu irmão morreu já faz 7 meses e eu sofri muito com isso de quando ele morreu eu percebi que eu gostava muito dele! Eu gosto muito das minhas amigas Kawane, Kettye a Yasmim é as que eu gosto mais elas estudam aki tambem na escola no mesmo período que eu. Eu tenho umas inimiga na sala de aula mais eu kA fui amiga dela sim só que ela é muito falsa daí eu parei de conversa com ela nome dela é Amanda Gabrielle de até que era legal mais infelizmente eu não aguentava mais falsidade dela daí eu parei de conversa com ela. A minha parece que nem gosta de mim mais tambem eu não sou tão santa assim neh mas as vezes ela me tira do serio eu já cortei meus braços com laminas por causa que eu não aguentava mais a angustia que eu sentia da minha família. A minha tia não gosta de mim nem eue dela e eu e ela já brigou de soco mesmo porque ela tinha me xingado de vagabunda, porque ela não gosta do meu estiloporque eu só meio malokeda meo sketista e ela é da igreja daí ela fala que eu daí do CAPETA afss as vezes eu tenho vontade de me matar eu já tentei me mata só que não deu minha mãe chegou bem na hora daí nem deu.

RELATO 15

tenho 13 anos naci em Londrina. Meu pai veio de marina e minha mãe de Londrina eu tenho 3 irmãos a minha irmã mais felho se chama Juliana e meu irmão se chama rafel depois do meu irmão feio eu maria e de pois de mim feio a casula Maria Elena.

RELATO 16

tenho 13 anos nasci em 29/08/2002 moro em Londrina bairro João Turquino minha mae e meu pai são separados tenho 3 irmãos mas 1 irmã minha é de pai separado minha mãe é casada agora faz 6 anos quando ela largou do meu pai eu tinha 8 anos eu não queria ir embora com minha mãe queria ficar com meu pai eu amo muito meu pai não queria ter deixado ele meu pai não queria ter deixado ele meu pai ele é alcolatra mais amo ele assim mesmo e ano passado pedi minha vó que amava muito.

RELATO 17

nassi no dia 7 de novembro de 2001 quando eu tinha 5 anos minha mae me abandonou e meu irmão junior tanben minha vó ja falecida cuidou de mim aí teve un tempo que ela adoeceu e foi enternada varias vezes daí ela cuidou ate sua morte minha mae quendo eu tinha 7 anos éla voutou e cuidou de mim e do meu irmão al meu 7 anos eu tive um dezaserto eu e meu irmão brincava no tanque de lavar roupas poi entao o tanque caio em cima de noi 2 e a ponta do tanque bateu no meu olho e na minha cabeça saiu muito sangue e no meu olho uma ponta de lata do tanque en fiou 2 centietros de baixo do meu olho atinjioi una veia o perfurou o oddo queise fiquei sego mais foi deus mesmo que não deixou als 10 anos eu tive o meu prineiro gato dunga apos 5 mezes ele morreu atropela depois tive outros gatos assim veio aquele pensamento de anar os animais Hoje com 14 anos meu sonho é se veterinario por ano meu animais todos os animais abandonados ou doentes carente eu vejo e choro de

dó aí então meu me abandonou quando tinha 3 anos então nunca mais vi ele soube através das minhas tias que ele pegou um doença só disso que sei depois que minha vó morreu pensei que acabou tudo para mim pensei em deixar a vida de lado e fazer coisa errada mais graças a deus deus não deixou nada disso acontecer Hoje minha mãe cuida de mim sou feliz com o que tenho apesar de ter alguns pobrenas em casa mas tudo bem. eu não gosto do meu padastro não gosto de quase ninguém assim metido e chato. eu gosto muito da minha vó e gosto do meu vo não tenho muitos amigos algumas pessoas também são meu amigos tudo que eu quero na vida é ser um estudadnte um veterinario e ser feliz. FIM

O aluno do relato 17 é um fator de relevância para a pesquisa. Apesar de sua dificuldade para escrever, e sendo um entre os alunos mais faltosos de sua turma, a atividade de fotografia e experimentação o atraiu. O fez perceber sua capacidade de imaginação e de construção narrativa, seja imagética ou imaginária, é perceptível, um campo que o atinge, um tipo de inteligência e habilidade bem distante das que são cobradas no Plano da Educação Nacional.

RELATO 19

Tenho 15 anos nasci em londrina em 20/01/2000 quando eu nasci eu tinha 3 irmãos eu comecei a estudar com 7 anos não fiz pré escola eu já sabia ler escrever e foi meu irmão que ensinou ele tinha 15 anos. Eu faltava muito na escola quando tinha 8 a 9 anos por causa dos problemas com meu pai eles brigavam muito, eu e me sentia muito triste, e a maioria das brigas eu e meus irmãos presenciávamos tudo depois eu me esforcei e consegui passar de ano. Bom em 2013 mataram meu irmão de 15 anos com tiros, mais quando minha mãe veio me avisar meus outros irmão eu não acreditei eu chorei muito e triste perder um irmão naquele dia minha mãe ficou muito triste pra ela o mundo tinha acabado. ate hoje eu lembro da data em que o mataram 08 de julho de 2013 em fiquei em depressão não comia nem bebia em três dia hge faz 2 anos que ele já morreu e antes eu morava no taroba e ai minha mãe ganhou uma casinha no campos verde ,la mora eu e meus irmãos que são belviaene, mateus jose e minha mãe Ana Paula e meu padastro Samuel. Minha mãe me matriculou nessa escola Olavo garcia no primeiro dia eu já fiz amigos e ate hje eu estudo aqui eu gosto dos meus amigos essa e minha historia

RELATO 20

tenho 12 anos e moro com minha mãe, pai e irmã eu nasce em 2003 na maternidade em Lndrina PR. Eu gosto de tudo que eu faço eu brinco, estudo, tenho varias amigas, amigos. Amo minha família S2 D+, eu me acho muito bonita então sou feliz, todos que me ama gosta do jeito que eu sou, mas tem gente que não gosta de mim por que sou gorda mais não ligo por que depois passa. Eu faço catequese, faço fisioterapia por que eu tenho escoliose cas costas é um S, eu estudo, gosto de assistir televisão, adoro escutar música e de dançar Eu não faço as coisas ou falo porque eu não quero que façam comigo. Eu amo o jeito que eu sou. MIinha mãe veio de faxinal e meu pai de londrina mesmo.

RELATO 21

tenho 11 anos moro com minha mãe e meu padrasto, meus pais se separaram quando, eu tinha 3 anos de idade, meu pai é usuário de drogas, hoje está preso em campinas, eu não vejo ele ah 8anos eu tenho 3 irmãos. Eu moro no maracanã minha melhor amiga se chama giovana ela é da minha sala, todos os dias eu acordo levanto escovo os dentes tomo café da manha escovo os dentes de novo limpo a casa tomo banho vou para a escola estudo depois vouto para casa, como pão francês,tomo banho, mais tarde tomo outro banho, janto, vai dormir e todos os dias é assim, tenho um gato um cachorro e um peixe tem varios amigos e acho que é só

Doenças, enfrentamentos, dificuldades e barreiras, os alunos são expostos a todo tipo de incerteza e vulnerabilidade, levam para sala de aula a expectativa de dias melhores, mas não sonham que possam, de fato, tê-los. Acreditam ser prisioneiros de uma realidade imposta. Convívio com violência e droga não é uma exceção, é uma regra da qual jamais cogitaram conviver sem, frequentam as aulas com a obrigação e o peso de manter os benefícios sociais, mas não veem sentido no aprendizado. Nós professores nos despimos da condição de humanos, adentramos a sala de aula com objetivo meramente conceitual, sem antes mapear, e investigar os alunos e seus pontos de tensão. Se a sensibilização se dá por meio da Arte, e a visual é acessível não apenas a letrados, mas a todos aqueles que dela se apropriam, o que nos impede enquanto professores de nos apropriarmos dessa linguagem para o desenvolvimento das atividades, tornando-a uma ponte de acesso às subjetividades e ao desenvolvimento cognitivo.

3.7 AUTORRETRATO DO MEU LUGAR

Segundo Pessoa (2006), e concordamos no conceito, o autorretrato é a auto representação como uma forma de afirmação de presença, ou melhor, um registro dela. Constitui-se de um discurso feito na primeira pessoa, de uma autobiografia visual – é uma encenação do sujeito por ele mesmo. Em que, no nosso caso, o aluno representa o que ele imagina, ou seleciona no espaço para desenhar, tendo por objetivo não somente reproduzir-se ou ver-se estampado sobre uma superfície, mas na verdade demanda uma operação que envolve escolhas, tanto do meio, dos materiais, quanto dos suportes e da definição de conceitos, estes que trabalhamos antes e durante o processo.

Figura 41 – Autorretrato da minha Paisagem



Fonte: o autor (2015)

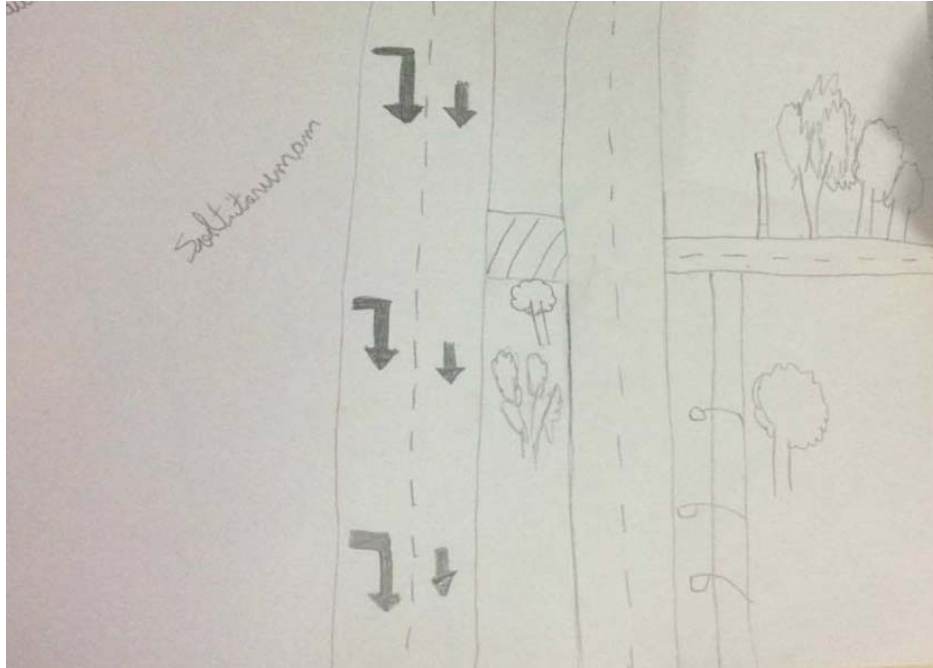
Figura 42 – Percebendo minha Paisagem



Fonte: o autor (2015)

Houve, então, um diálogo sobre a proposta de reconhecimento da Paisagem e suas constantes mudanças e, assim, tendo a liberdade de nos sentarmos ao lado de fora da Escola, colocamo-nos a desenhar o que os olhos nos faziam recortar por prioridade.

Figura 43 – Autorretrato da Paisagem



Fonte: o autor (2015)

3.8 RESULTADO DA PRODUÇÃO FOTOGRÁFICA DO “LUGAR E PAISAGEM DA MINHA VIDA”

Nos alicerçamos da potência das imagens fotográficas para a pesquisa em Educação acreditando, assim como Egas (2015), que a utilização de métodos qualitativos, quantitativos e artísticos numa mesma pesquisa, cada qual com seus propósitos e adequada combinação, possibilita uma rica investigação no ensino e na aprendizagem nos mais diversos campos:

A escolha de uma abordagem para o estudo do mundo não é apenas uma escolha do que se pode dizer sobre esse mundo, mas também o que se quer e se é capaz de ver. Métodos definem as estruturas através das quais nós interpretamos o mundo (EISNER, 2004, p. 262).

Assim, ao escolher a fotografia para um estudo do mundo, que questionam como enxergar melhor os problemas como olhamos (visualmente) esses problemas e como podemos imaginar novas soluções educacionais para o pleno desenvolvimento pessoal e

social. Uma pesquisa educacional baseada na fotografia é aquela que utiliza imagens e os processos fotográficos para indagar sobre os problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem. Metodologicamente, há duas estratégias recorrentes entre as pesquisas que utilizam imagens fotográficas: a primeira, considera a fotografia como mero instrumento documental – em que uma imagem é apenas um dado; a segunda, preconizada por eles, em que a fotografia é um modelo de pensamento visual e, entendendo que a fotografia é o argumento do aluno, é que expomos o seu olhar, seu foco e enquadramento elucidando o conceito de Lugar, não de maneira dissertativa, mas de forma visual.

Figura 44 – Registro/Autorretrato do aluno 1



Fonte: o autor (2015)

Figura 45 – Registro/Autorretrato do aluno 2



Fonte: o autor (2015)

Figura 46 – Registro/Autorretrato do aluno 3



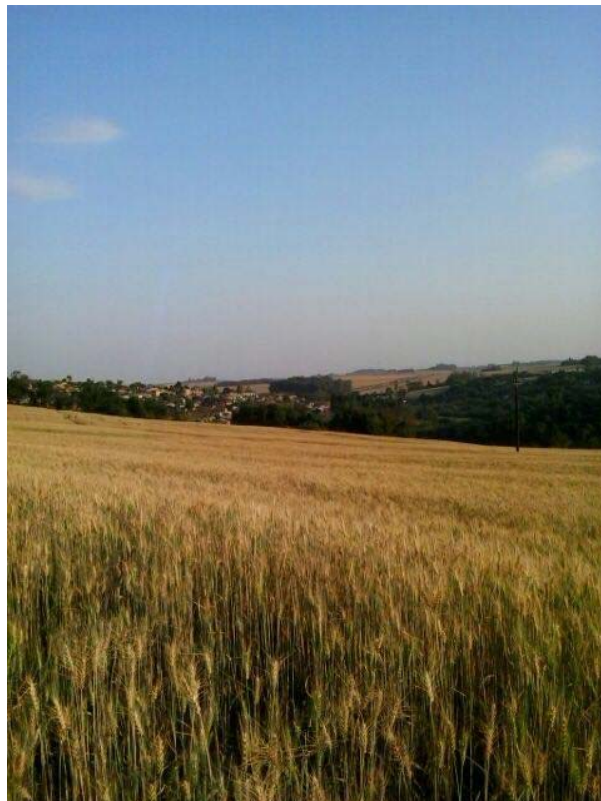
Fonte: o autor (2015)

Figura 47 – Registro/Autorretrato do aluno 4



Fonte: o autor (2015)

Figura 48 – Registro/Autorretrato do aluno 5



Fonte: o autor (2015)

Figura 49 – Registro/Autorretrato do aluno 6



Fonte: o autor (2015)

Houve também a exposição do acervo dos seus trabalhos, para que o rizoma que reconstruísse como um novo bulbo de conteúdo que se renova e se redistribui. Dessa forma, a comunidade e escolas adjacentes puderam ter contato com a produção dos alunos, que desacreditados se sentiram artistas e capazes de argumentar pelo seu fogo angular.

Figura 50 – Exposição do acervo na semana de integração 1



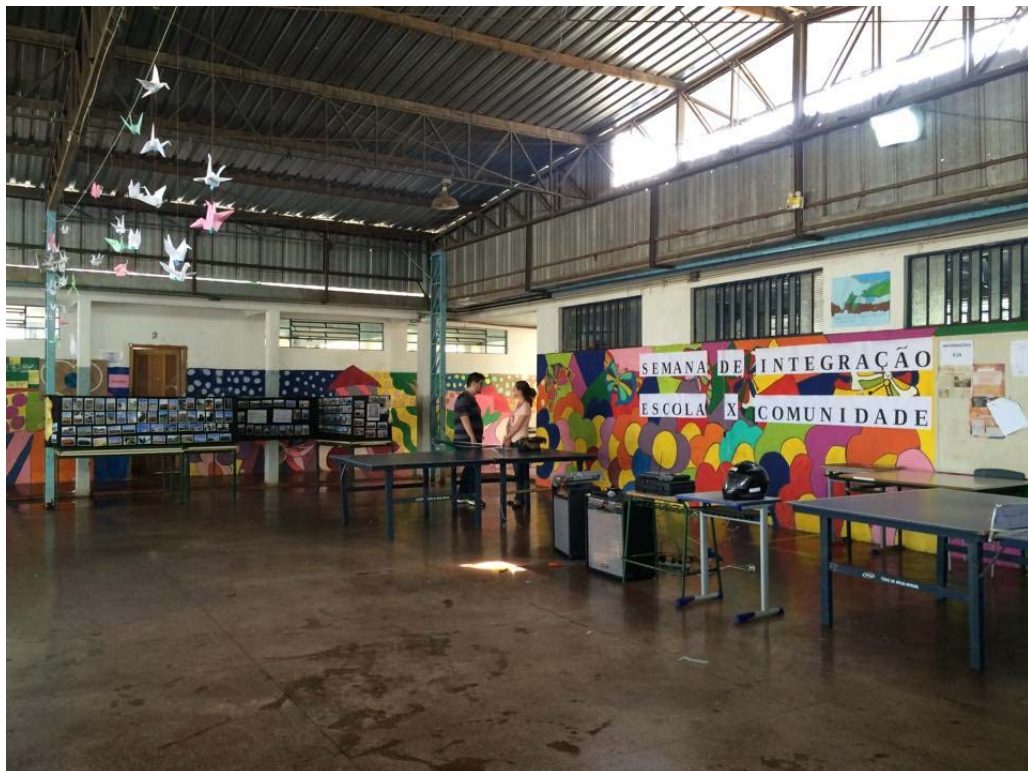
Fonte: o autor (2015)

Figura 51 – Exposição do acervo na semana de integração 2



Fonte: o autor (2015)

Figura 52 – Exposição do acervo na semana de integração 3



Fonte: o autor (2015)

3.9 AUTOAVALIAÇÃO EM UMA PROPOSTA DE ENSINO RIZÓMATICO TRANSDISCIPLINAR

Para que houvesse um fechamento e que pudéssemos concluir as atividades, entender de que forma se deu essa experiência e de que maneira eles se avaliariam, foi de extrema importância. Além de poder verificar se a produção tinha associação com o conteúdo e objetivo estabelecido.

Abaixo os relatos da Autoavaliação dos alunos, e os desdobramentos. É notável na maioria dos relatos a compreensão do conceito de Lugar e Paisagem, além da alegria em participar de um método novo, que nada precisou romper com o sistema para ser estabelecido, uma vez que acreditamos que esse sistema só haverá a partir da libertação dos oprimidos de um sistema arcaico. Seguem algumas transcrições de autoavaliação:

A1

Participar da oficina foi legal... Eu aprendi que que lugar é algo que se sente sentimentos por este lugar. Paisagem é: algo que tem que o céu e o solo no horizonte. Esse estilo de aula é muito mais legal que o convencional por não ter centenas e bom que é uma aula que se conversa mais do que se escreva mos as carteira são melhor para escreva a letra rais mais legível.nota:10. Eu acho que minha nota foi 10 por que eu participei de todas atividades tirei fotos, etc.

A2

Foi legal ter uma atividade diferente agente tirol foto saímos da sala aprendi o que é lugar o que é paisagem, aprendi como tirar uma foto de uma paisagem e varias formas de tirar foto foi muito legal gostei paisagem é um lugar não vivido e lugar e um lugar que eu tenho lenbranças que eu tenho vivido eu acho que eu mereço nota 60

A3

A oficina de Geografia é um lugar que eu e outras pessoas aprendemos que o lugar é uma coisa que nos pertecemos que é nosso, tembem que a pais

A4

As aulas que tivemos com a professora Fanciele foi bom aprendemos um pouco mais sobre Geografia e paisagem e que o tem muita importancia no nosso dia a dia e a impressionante beleza dos lugares visto de diferentes angulos. Nota 9

A5

Bom.. eu gostei porque assim eu aprendi outras maneiras de tirar foto, e como são ambientes que nos trás memórias agente relembra os bons tempos. E gostei da atitude da professora, e também eu aprendi varios angulos de tirar foto, e gostei de tirar foto de paisagem e lugares, aprendi muito com a oficina e aprendi sobre paisagem e lugar e se diverti com essa aula super diferente e divertido.

Paisagem = tudo o que nós vemos, Lugar = onde nós vivemos

A6

Eu gostei da oficina eu achei interessante a prendi sobre o lugar a paisagem o lugar é aonde a gente mora onde agente vive
Paisagem e um lugar que envolve o ceu e aterra sobre o que eu sou eu sou um estudante
eu acho que merreso 90 pontos

A7

Paisagem é tudo que eu consigo ver e Lugar e que tem casas, carros, predios que possemos ver e tudo
Fotogafa e aquilo que eu vi na aula que saimos e vemos terras, pedras, arvores, casas tereno e outra coisa etc.

A8

A minha experiência em Geografia foi meio bom, mais eu jah sabia tirar fotos e muitos belas!!
Agora em desenho eu num aprendi nada... e tambem eu desenho muito mal!!!
Mais sei lah, aprendi de mais ou menos!!!
Pronto Beijjos

A9

Paisagem: tudo que se pode ver e não sei mais por que não vim nas aulas.
Lugar: Onde eu moro e lugar, prédio,cauçada etc
Fotografia: eu tiro bastante e so por que eu mao vim
Aula fora da sala amei por que fui embora e não sei mais por que mão vim

A10

Sua aula foi as das melhores que já tive aqui no Olavo você é bem verdadeira fala tudo que se passa na sua cabeça gostei de você por isso e por você sabe explicar como nem uma outra. Com você aprendi a tirar varios tipo de fotos, aprendi o que é lugar e paisagem.
Lugar: onde nós vivemos. Paisagem: tudo que nós vemos. A e gostei da minha Biografia!
acho que minha nota é 9.1

A11

Que foi avaliado do projeto Geografia valor :80 pontos. Eu achei muito legal e aprendi muitas coisas sobre as paisagem rural e paisagem urbana, tambem sobre fotografias , más tiramos varios fotos legais das paisagens, nos saimos na rua todos juntos issos foi muito legal mesmo

A12

Eu achei bem legal foi uma experiência nova e bem divertida, porque a gente saiu da escola para tirar fotos do horizonte e da paisagem.Aprendi que lugar é o espaço que eu vivo e paisagem é o que o meu olho vê no horizonte. 8,5

A13

Eu achei muito legal participar da oficina, por que agente saiu da sala, tiramos fotos descobrimos muita coisa, eu aprendi a tirar uma selfei com a natureza, eu descobri muitas coisas novas a parte que eu mais gostei foi sair da sala para tirar fotos, eu achei muito legal nunca tinha feito isso. 8,5 nota

A14

Minha participação nessas aulas foi bom legal foi bem diferente das outras anteriores o mais legal foi que agente conversamos rimos falamos nossos nomes desenhamos Essas oficinas me ajudou muito fomos lá fora na campo E tiramos algumas fotos das paisagens

A15

FOI MUITO legal aula em um lugar diferente e eu aprendi mais sobre paisagem e lugar.

E deveríamos ter mais aulas diferentes assim como essa.

PAISAGEM = TUDO O QUE VEMOS

LUGAS= ONDE SE VIVE

ACHO QUE NESSA OFICINA EU MEREÇO A NOTA 9.9

NÃO FIZ UMA BAGUNÇA

A16

Nota:10 pontos. Eu gostei muito da oficina de geogra por que eu aprendi varias cois de Geografia por exemplo espaço geografico lugar paisagem a oficina e muito legal por que todo mundo participa conversa e bem Legal e todo mundo se diverte

A17

Eu achei muinto Bom participar da oficina é legal agente aprende mais tira foto agente sai da sala de aula agente sai pra fora da escola para tirar fotos da natureza das paisagem achei muinto bom fazer aula com o professora francieli eu aprendi muita coisa com a professor franciele.Nota: 5

A18

Paisagem

Eu intendo de paisagem é tudo que eu vejo e todos: Lugar eu tambem intendi que lugar é arvores: E de fotografia é uma coisa de tira foto: Desenho desenhar uma coisa que eu gosto de desenhar : Eu gostei na aula la na rua porque nós foi tira foto

A19

Foi muito legal, as aulas que professora Fran aprendi muita coisa sobere Geografia. Aprendi o que é paisagen é uma coisa que eu vejo lá no horizonte, isso é uma paisagem.

Nota 0 a 10: 7

A20

A minha esperiência em fotografia foi legal aprendi como se tira foto corretamente. A minha experiência de desenhar foi + ou - não gostei muito mais foi bom. A minha experiência em ter aula fora da sala fora da escola foi da hora.

A21

Paisagem é tudo que nós vemos e Lugar para mim é uma paisagem natural. Fotografia para mim e tirar foto da paisagem inteiro atrás de você não só tirar seufe. Desenho foi munto difícil porque eu tenho munta dificuldade em desenhar mais em tentar eu não tenho dificuldade pependendo do desenho mas foi difícil mas eu fiz e gostei do meu desenho e da aula. Eu gostei da aula fora da sala só que eu não gostei de um homem bebado que fico atormentado eu gostei de tirar doto eu aprendi muntas coisas na aula da Geografia.

A22

Lugar: serve para se localizar
 paisagem: é tudo que se pode ver
 fotografia: para ver os detalhes
 desenhos: desenhar o que vem a mente
 aula fora de sala! que é para entocor a paisagem

A23

Eu não intendo muito de lugares eu sei que lugar é tudo, parques, casa, árvores.
 Eu trabalhei sobre lugar, desenhos, fotografias Paisagem é tudo que consimos ver.

A24

lugar é uma coisa que eu gosto de ir e paisagem é uma coisa que eu posso ver e toquar paisagem para mim é uma coisa linda para mim lugar pode ser qualquer lugar o sitio da sua avó a casa da sua tia qualquer coisa é um lugar.

A25

A participação da oficina de Geografia foi legal a professora é bem legal e divertido essa aula é muito legal melhor do que a aula normal. É bom uma aula que não escreve muito é legal conversar entre nós todos é diferente que não tem carteiros em fila é toda encostada na parede a professora Franciele é muito legal
 Lugar: é um lugar que se sente bem
 Paisagem: é horizonte algo que se ve terra e o céu
 Eu acho que minha nota foi 8,5

A26

Lugar: é uma coisa que você está
 Paisagem: é tudo o que está em sua volta.
 Fotografia: Legal
 Desenho: Legal
 Aula fora de sala: muito legal e divertidado.

A27

Lugar: Lugar pra mim é a minha casa não egiste lugar melhor como minha casa.
 Paisagem: é tudo que pode ver e tocar
 Fotografia: Foi legal tirar foto e fazer algo diferente
 Desenho: Desenhar foi legal mas eu não gosto de desenhar porque não sei desenhar direita
 Aula fora da sala: Foi legal sair da sala foi uma aula diferente
 Como é essa experiencia: A experiencia foi boa diverti muito e foi muito legal

A28

Eu confeço eu no começo, eu não gostava da professora ° Francielly mais depois eu até que fui gostando dela. Eu aprendi bastante com ela a minha experiencia com, ele foi ótima eu aprendi mais sobre as paisagens e o lugar.
 Eu até que eu vou, senti, saudades dela. E até que foi bom eu sai da sala de aula para ir na outra sla de aula que não tinha fileira e canteira mas tambem eu não gostei porque eu senti falta da carteira porque eu dormia encima dela dai foi estranho pra mim é mas foi bom eu gostei muito da nossa experiencia aqui nessa sala e tambem da professora: Francielly ela gosta

muito da hora da Aventura e eu também gosto desse desenho. Eu acho que a minha nota foi: 9

A29

Foi muito bom ter a professora Franciely como amiga aprendemos bastante sobre lugares para fotografia, servirá para mim na faculdade se eu escolher ser fotógrafo, aprendi bastante sobre ângulos na imagem isso eu acho que é Geografia, tem o lugar onde eu vivo é cheio de Geografia, satélite pegando imagem do telhados das casas isso é bom para mim, gosto de Geografia nunca tirei notas abaixo de 8,5, gosto, amo Geografia o que fazemos na vida, ecoa na eternidade. Legal demais é ser professor, de qualquer matéria, ensina o que aprendeu e ama o que faz.

10

Com sinceridade eu te amo prof: Franciely

A30

Eu aprendi nessa oficina não é chata mas sim legal de um jeito diferente de estudar sentados não em carteiras mas sim em cadeiras juntas formando um círculo essa foi uma experiência única para mim nessa oficina vimos paisagens e lugares.

Lugar é todo lugar que tem sua emoção ou lembrança

Paisagem: é aquilo que desde o céu e a terra

Nessa oficina acho que eu mereço a nota 7,3

Me dou essa nota por que não participei muito

A31

Lugar não entendi o que é lugar, mas quando eu penso em lugar eu penso na minha casa ou aonde eu convivo

Paisagem: tudo que se pode ver

Fotografia e desenho: eu achava chato mas depois vi que era legal desenhar e tirar foto

aula fora da sala: Eu achei legal porque a professora me escolheu para ser sua parceira de fotografia

Bom acho que é isso

Professora Fran.

A31

a oficina de Geografia é um lugar que eu e outras pessoas aprendemos que o lugar é uma coisa que nos pertencemos que é nosso, também que a paisagem e o que nós vemos além do horizonte como uma foto pode virar aquela paisagem, e também que a escola particular é diferente que lá tem pessoas que estudam para quando eles estiverem um futuro para a gente ser os empregados e muito mais coisas que não para relatar detalhes né

Mais me divertir muito com o francielly. essa nota é pela minha participação é eu acho né mas gostei muito que pena que acabou foi muito legal. 10

o que é a escola ideal?

R: para mim a escola ideal é o nosso aprendiza porque nós aprendemos o que nós pode mostrar mais para frente

Legal!

A32

Lugar: Lugar para mim são os lugares que eu passo, a onde eu moro, tipo eu vou para a casa da minha avó eu vejo varias lugas diferentes e paisagem.

Paisagem: É tudo o que posso ver sentir, árvores, cheiros das flores, temperaturas. Eu gosto das paisagem por que em todo lugar que olhar vai ter uma paisagem diferente e bonita. Antes de começar essas aulas de Geografia e o projeto com a fran eu aprendi a admirar porque antes eu nem percebia então eu amei muitos essas aulas.

Fotografia-Desenho

Pra mim é muito dificio desenhar e pintar paisagem. Porque eu não sou acostumada e não gosto mas eu acho que ficou bonito

Aula Fora da sala:

É muito bom ter experiencia diferente as experiencia.

Agora eu amo paisagem. Muito obrigado por essa experiencia nunca vou esquecer.

A33

Lugar, Paisagem: O que sei!

lugar- onde você tem memória é guardar uma memória

paisagem: tudo o que vemos

Fotografia, Desenho:

fotografia - eu ainda não enviei nenhuma foto pra prof^o

Desenho - eu fiz o desenho e até que gostei

Aula fora de de aula:

Bem prof^o eu ainda não tive a oportunidade de ter aulas fora da sala no dia em que tive a aula fora eu não estava por motivos de doença.

----- S2-----S2 -----S2

SOBRE O QUE EU ACHEI DA OFICINA:

Eu amei a experiêcia da oficina e adoraria que esta aula se repetise e e eu amei a professora e amei de verdade essa experiêcia adorei aprender dobre tudo as coisas que a prof passou!

A34

LUGAR- PAISAGEM.

-Lugar é aonde fíco onde consigo espresar meus sentimentos o que eu sinto eu consigo espresar naquele lugar.

- Paissagem é aquilo que eu vejo pode ser todos os dias ou as vezes.

FOTOGRAFIA-DESENHO

-Fotografia é o que eu gosto de fazer gosto de tirar bastante foto mais gosto de fazer mais self for para mim uma esperiêcia otima aprendi a tirar fotos mais bonitas

- Desenho - Foi legal por que eu não sou muito de desenhar mais quando presisa eu desenho

AULA FORA DA SALA:

- Ir lá fora foi bem legal foi uma aula diferente das outras queria ter mais aula assim lá fora seria mais legal e divertido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que a Educação institucionalizada é um produto da modernidade e emerge nas sociedades das disciplinas. O vocábulo disciplina serve tanto para designar um determinado campo de saber como para se referir a um mecanismo de poder característico das sociedades disciplinares. Foucault nos ensina que as sociedades disciplinares impuseram uma reorganização do tempo e do espaço, a partir da emergência de um tipo de poder (poder disciplinar) que se exerce a partir do princípio de que é mais rentável vigiar do que castigar.

Estou certa que a atividade em potencial gerou uma aprendizagem significativa, que não se limitou apenas aos conceitos de Geografia ou a linguagem de Artes, mas que remontou as vidas dos alunos, construindo sonhos, diminuindo obstruções para que esses que estiveram nesse pouco tempo em oficina pudessem ver uma perspectiva na periferia. E tudo isso dentro de uma sala de aula de uma escola pública periférica, nas mais extremas vulnerabilidades.

Dessa forma, as disciplinas buscam exercícios de dividir no espaço (o que resultava nas práticas específicas de internar, enquadrar, ordenar, colocar em série) e ordenar no tempo (subdividir o tempo, programar o ato, decompor o gesto), compor um espaço-tempo, portanto, sendo todas as maneiras de “constituir uma força produtiva cujo efeito deve ser superior ao somatório das forças elementares que o compõem” (DELEUZE, 1991, p. 79).

Quando iniciei essa pesquisa, meu objetivo era entender os processos que escapam ao conhecimento geográfico em sala de aula e as possíveis vias que a Arte-Educação poderiam suprir metodologicamente. Ao me debruçar sobre o conceito de rizoma deleuseano, parti a uma navegação onde o sistema aberto faria todo sentido, não apenas como aporte teórico para pesquisa, mas como desdobramento dela.

Por falta do cumprimento ao georreferenciamento da população, o bairro perderia uma Escola Municipal. Enquanto pesquisadora, e representando a Universidade estadual de Londrina, fui aclamada a defender o bairro. As vias de representatividade foram muito além dos conhecimentos geográficos e adentrou a todos os outros campos imagináveis da argumentação.

Figura 53 – Pesquisa rizomática



Fonte: o autor (2015)

Acredito que relutar que a educação esteja falida, que o fomento é de baixo-custo, não nos fará transpor as amarras. Antes disso, precisamos pensar em dispositivos que humanizem nossas relações em sala de aula e que, paralelamente a um “sistema” de ensino em falência, possamos criar nossa escala de rompimento. O modelo de escola atual não é rizomático, no entanto nossas ações em sala de aula podem ser.

Tentar disciplinar alunos que já não acreditam nas regras legislativas, que apenas os oprimem, é como lutar contra a maré, é apagar os sonhos dos alunos, é frustrar-se enquanto professor. Devemos ser propagadores de expectativas, usar as vidas e fatos ao nosso favor e em favor deles (os alunos), que muitas vezes esperam dos professores muito mais que uma chamada para conferência de presença, mas também a busca pelo motivo da ausência contínua.

Para a aprendizagem é necessário que o aluno, seja de que nível for, se coloque perante problemas que tenham significado e relevância para ele. Seria, pois, sensato que todo professor tentasse obter dos seus alunos informações sobre problemas ou temas, que fossem reais para eles e relevantes para o curso a ser dado. O professor pode “edificar sobre problemas percebidos como reais” (ROGERS, 1973, p. 133) para facilitar a compreensão do aluno sobre os temas propostos. Também são interessantes o uso de novos recursos que extrapolem a já envelhecida aula expositiva, além de contratos que remodelem as formas que os cursos são aplicados e as formas de avaliação dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARCHELA, Rosely Sampaio; GRATÃO, Lucia Helena B.; TROSTDORF, Maria A. S. O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. **Geografia**, Londrina, v. 13, n. 1, jan.-jun. 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/6794/6116>>. Acesso em: 7 maio 2016.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BROWN, D.; CLEMENT, J. As experiências em sala de aula no ensino de mecânica. In: DUIT, R.; GOLDBERG, F.; NIEDDERER, H. (Orgs.). **Pesquisa em física de aprendizagem**: questões teóricas e estudos empíricos. Kiel (D): IPN, 1992. p.380-397.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em Construção**. São Paulo: Cortez, 1996.
- BURGI, Sergio. **Haruo Ohara**: Fotografia. Instituto Moreira Sales. 2008. Disponível em: <<http://ims.uol.com.br/hs/haruooohara/haruooohara.html>>. Acesso em: 09 maio 2013.
- CALABRESE, Omar. **A Linguagem da Arte**. Lisboa: Presença, 1986.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena; KAERCHEER, Nestor André. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CHIPP, H. B. **Teorias da Arte Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- COLESANTI, Marlene T. **O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971**. Rio Claro: EDUNESP, 1984.
- COSTA, C. **Educação, imagens e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005
- CRISPOLTI, G. **Come Studiare L'Arte Contemporanea**. Roma: Donzelli, 1997.
- CRUZ, A. **Entre a palavra e a imagem**: texto de apoio à discussão sobre Educação a distância. Pelotas: FAE/UFPEL, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- _____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia (Volume 1). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

- _____. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- EGAS, Olga. Metodologia artística de pesquisa baseada em fotografia: a potência das imagens fotográficas na pesquisa em educação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, v. 1, 2015, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: ANPAP, 2015. p. 3434-3449.
- EISNER, Elliot W. **El arte y la educación de la mente.** Barcelona: Paidós, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GALLO, Silvio. Educação e Interdisciplinaridade. **Revista de Educação**, nº 1. Campinas: SINPRO, 2002.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético.** Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- _____. **Las tres ecologías.** Tradução de José Pérez e Umbelina Larraceleta. Valência: Pre-textos, 1996.
- HARRISON, C. H.; WOOD, P. **Art in Theory.** Cambridge/Oxford: Blackwell, 1992.
- HOLZER, Werther. **A Geografia humanista – sua trajetória de 1950-1990.** 1992. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma.** São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2006.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- LOSNAK, Marcos; IVANO, Rogério. **Lavrador de Imagens: uma biografia de Haruo Ohara.** Londrina: Saulo Haruo Ohara, 2003.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil.** Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MASSABNI, V. G.; CHAKUR, C. R. S. L.; SILVA, R. C. **O construtivismo no ensino fundamental: um caso de desconstrução.** In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu - MG. Resumos e CDrom da 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

MELLO, Lílian Medeiros; HEEMANN, Ademar. Indagando sobre o formalismo na Educação Ambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE (ANPPAS), 2002, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPAS, 2002. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/sociedade_do_conhecimento/lilian%20medeiros%20de%20mello.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

MESERANI, Samir Curi. **O vizinho da sala ao lado.** São Paulo: CE/Cenp, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, A.F.; MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Portugal: Porto Ed., 2002.

MORAN, José Manuel. **Aprendizagem Significativa.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/significativa.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Vozes, 1978.

PESSOA, Helena Gomes dos Reis. **Auto - Retrato - o espelho, as coisas.** Catálogo USP, 2006.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

RIZOLLI, Marcos. **Artista – Cultura - Linguagem** (um estudo sobre metodologias pictóricas). 1999. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

ROGERS, Carl Ransom. **Liberdade para aprender.** Tradução de Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2.ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SANTAELLA, L. **Matrizes de Linguagem e Pensamento.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema escolar.** 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Organização da Educação nacional: sistema e Conselho nacional de Educação, plano e fórum Nacional de Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, 2010.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Em Aberto**, ano 3, n. 22, jul.-ago., 1984. Disponível em: <<http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

SINGER, Paul. **Poder, política e Educação**. Revista Brasileira de Educação: São Paulo, ANPED, v. 1, n. 1, jan.-abr., 1996.

SCKLIAR, C. **Pedagogia (Improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

_____. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Paisagens do Medo**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: EdUNESP, 2005.

VASCONCELOS, S. J. Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil. In: FREITAG, B. (Org.) **Piaget: 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 193-210.

_____. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-5.

ZAMBONI, S. **Pesquisa em Arte**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ANEXOS

