

Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Lívia Tôrres Cabral

A PRÁTICA DO/NO LUGAR: narrativas de saberes e fazeres docentes em Milho Verde, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais

Belo Horizonte

2014

Lívia Tôrres Cabral

A PRÁTICA DO/NO LUGAR: narrativas de saberes e fazeres docentes em Milho Verde, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa: Sociedade, Educação e Formação Humana do Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Dr.^a Lana Mara de Castro Siman

Co-orientadora: Dr.^a Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Belo Horizonte

2014

C117p Cabral, Livia Tôrres
**A PRÁTICA DO/NO LUGAR: narrativas de saberes e
fazeres docentes em Milho Verde, Vale do Jequitinhonha,
Minas Gerais / Livia Tôrres Cabral. Belo Horizonte, 2014.
229 f.: il.**

**Orientador: Lana Mara de Castro Siman.
Co-orientador: Gilvanice Barbosa da Silva Musial.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de
Minas Gerais. Faculdade de Educação.**

Referências

**1. Geografia – Estudo e ensino – Milho Verde (MG). 2.
Educação rural – narrativas – Milho Verde (MG). 3.
Professores – Formação. 4. Ensino. I. Siman, Lana Mara
de Castro. II. Musial, Gilvanice Barbosa da Silva. III.
Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de
Educação. IV. Título.**

CDU 37

Ficha catalográfica: Suzana Marta de Moura Ramos CRB6-1609

Lívia Tôres Cabral

A PRÁTICA DO/NO LUGAR: narrativas de saberes e fazeres docentes em Milho Verde, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa: Sociedade, Educação e Formação Humana do Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora composta pelas seguintes professoras

Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman – UEMG- Orientadora

Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial -UEMG- Co-orientadora

Profa. Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho- UEMG

Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira- FaE- UFMG

Profa. Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascensão- IGC- UFMG

Belo Horizonte, Junho de 2014.

Para Manuel, que a cada dia me ensina um pouco mais e não me deixa desistir.

Agradecimentos

Penso que talvez este pequeno espaço em branco que se apresenta diante de mim seja um dos mais difíceis de se preencher em todo o longo corpo deste trabalho que aqui se descortina. Difícil possivelmente porque palavras às vezes nos faltam, nos escapam ou simplesmente não conseguem sempre preencher os pedaços dos silêncios que deixamos neste breve sopro que é nossa vida.

Mas, persisto com as palavras e se são elas meu instrumento neste momento, tento potencializar ao máximo o que pode me escapar buscando ser justa àquelas e àqueles que ao meu lado estiveram nesta longa caminhada expressa nesta dissertação.

De tal feito recorro aos obrigados que devem ser ditos e que, acredito, não se apagarão no tempo, pois, carrego-os junto ao peito. Agradeço em primeiro lugar pela presença iluminada, paciente, sensível, doce, sábia e amiga de meu filho Manuel que me acompanhou nesta trajetória ainda nos primeiros anos de sua vida. Sua presença, meu pequeno Manuel, me trouxe sorrisos nos momentos em que, nas minhas múltiplas inseguranças, pensei que não suportaria o peso da tarefa que propus a mim mesma; seu amor me encheu de coragem quando precisei e seu abraço afagou em muitos momentos meu coração sempre inquieto. Obrigada meu filho pela paciência que teve com sua mãe mestranda. Obrigada pela sua presença em minha vida.

Agradeço também à minha querida e admirada mãe, Maria Inês Tôrres Cabral, que foi, durante este percurso de dois anos: mãe, avó, amiga, pai, avô, tudo isso junto e bem misturado. Obrigada mãe, pela paciência, pela doação sincera e amiga de seu tempo para cuidar de meu pequeno enquanto eu tinha que estudar, ler, ir às aulas, à campo e viajar para apresentação de trabalhos. Obrigada também por confiar em mim e me fortalecer em meus momentos de franca fraqueza. Obrigada também ao vovô Carlos que com tanto carinho cuidou também do meu Manuel nos momentos em que eu precisava. Sempre tão amável, carinhoso e sem pedir nada em troca você Carlos, se tornou uma figura masculina essencial na vida de meu filho e muito vem me ajudando a realizar meu sonho do mestrado, apesar de minhas condições concretas.

À minha irmã Paula, também agradeço, pela sua constante preocupação, pelo seu carinho que não costuma aparecer em palavras, mas sempre em gestos, em ações, em deslocamentos, em doações. Obrigada minha linda irmã, conto sempre com sua amizade e com a companhia de seu sorriso tão delicado! Conte sempre comigo também!

À minha orientadora Lana Mara de Castro Siman agradeço por toda a sensibilidade que me demonstrou nestes anos de trabalho. Sempre atenta, paciente e preocupada com minha situação de mãe solitária, sempre buscando recursos e formas de trabalharmos juntas, me inserindo em excelentes grupos de pesquisa, me apresentando reflexões profundas e gerando em mim deslocamentos múltiplos no contato com sua pessoa. Essa pessoa que é mais que a Lana professora, é também a Lana pesquisadora, mulher, mãe, amiga, confidente, pensadora que pude conhecer durante a realização deste trabalho. Sinto uma profunda gratidão por ter podido ter ao meu lado essa maravilhosa intelectual.

Uma orientadora que sempre demonstrou uma confiança extrema em meu trabalho. Que me deu plena autonomia para tomar minhas decisões, me apoiando e se mostrando sempre disposta a seguir minhas idéias, embasando-as com sua enorme bagagem intelectual, de vida e de sensibilidade. Se em alguns momentos o excesso de confiança que você teve em mim, querida Lana, me deixou assustada, reconheço que em outros tantos momentos me encheu também desta confiança e me permitiu alçar vôos mais destemidos tanto profissionalmente quanto pessoalmente. Obrigada, minha querida orientadora, por tudo que me ensinaste e pela grande confiança que depositaste em mim, você foi e é um presente em minha vida!

Um presente que me presenteou também com a escolha de minha co-orientadora: professora Gilvanice Barbosa da Silva Musial. Agradeço-lhe Gilvanice, por toda a delicadeza, seriedade e cuidado que dispensou a mim e a meu trabalho. Com suas leituras sempre cuidadosas e apuradas aprendo sempre mais e sei que seu olhar clínico já apurou muito bem minhas escritas, desvendando exageros e despreparos, me evidenciando sempre os caminhos corretos e os excessivos. Em tuas palavras e indicações passei a compreender melhor a escola rural e a educação do/no campo e me encantei com estas áreas de pesquisa.

Como são muitas e muitos aos que tenho que agradecer pela contribuição no meu trabalho faço agora um parágrafo daqueles cheio de nomes que, às vezes, lemos e ficamos a imaginar quem serão os donos de cada nome. Bom, eu, felizmente conheço todos e a todos sou extremamente grata. Fica então meu agradecimento a todo o pessoal do Laboratório de Pesquisa em ensino de História (Labepeh/FAE/UFMG), cuja seriedade e compromisso com as escolas de educação básica e com a pesquisa em educação me inspiraram a sempre me aproximar mais dos colegas da História. Ao grupo de pesquisa que gentilmente me acolheu Pólis e Mnemosine/FAE/UEMG, agradeço

pelos excelentes debates, reflexões, pela riqueza das pesquisas e temáticas abordadas. Aos amigos e família de hoje e sempre, que muito conversaram, debateram, ajudaram quando puderam e sempre me acolheram neste momento de travessias contínuas: Cida, minha querida segunda mãe, sempre presente em momentos difíceis, sempre tolerando com calma e amabilidade meus desleixos e esquecimentos constantes, sempre me ensinando a partir de suas lições diárias de luta e coragem, ao Henrique Cabral, amigo e irmão, à Carla, Julia, Carolina Amaral, Pigão, Carolina Cabral, Tia Cláudia, Sérgio, Felipe, Bite, Naninho, Lucília, Tati Azzi, Cris Azzi, à pequena e linda Alice (inspiração constante). Agradeço também todos os professores e colegas do mestrado: Bel (nossa querida da secretaria), Danilo, Carolina Resende, Luciano, Vanessa (querida colega de aprendizagem e trabalho), Bella, Mônica, Aléxis, Patrícia, Sebastião, Léo, Fabíola, Geraldo, Nágela, Tiago, André Duarte. E em especial agradeço aos amigos do coração que fiz dentro do mestrado: a querida Cris, mãe, amiga, conselheira, lutadora e intelectual de primeira, ao Arthur Bandini, um grande amigo com quem travei ricos debates e conversas, um coração em forma de pessoa, à linda Evely Aquino uma pessoa para enriquecer minha mente e a educação do campo, e à amiga de mestrado que virou amiga de vida: Nathália Polese. Te agradeço, Nath querida, por todas as conversas, os debates, o companheirismo, a ajuda doada e sincera nas manhãs de sábado nas quais você, mestranda também, doava seu raro tempo à brincar com meu pequeno Manuel no parque, enquanto eu escrevia. Você foi um presentão que o mestrado me ofertou, um presente para mim e Manuel. À amiga Natalia Almeida também agradeço muito pela amizade, pela companhia, pelos ricos debates nos quais aprendi muito sobre pesquisa e vida! Também lhe agradeço a toda a ajuda que dispensou a mim e a Manuel e me ajudando prontamente com toda dificuldade logística e temporal.

Agradeço também aos professores do mestrado cujas aprendizagens sempre guardarei comigo: professor Miguel Lopes (professor que muito me inspira e ensina em nossas conversas dentro e fora de sala de aula), José Eustáquio (obrigada pela sensibilidade e serenidade para ensinar a uma turma de mestrandos muitas vezes ansiosos, você, Taquinho é uma inspiração para qualquer pesquisador sério), Karla Pádua, Santuza Amorim, Edson Nascimento, professor Mauro e professor Júlio. Ao pessoal da geografia com quem nunca deixei de travar debates e que seguem me ensinando a “fazer geografia”: Jennifer amiga do coração, Thiago Medeiros (eterno amigo), Fernando Conde (companheiro de múltiplos ensinamentos e aprendizagens

tecidos lentamente na escuta e no dizer sensível e amigo), professora Ana Maria Simões, professora Maria de Fátima Almeida Martins, Marina Teixeira, Chico Bizzotto, Marcelo Amaral e Lets Teixeira e ao eterno professor William Rosa (*in memoriam*) cujos ensinamentos de luta e engajamento (por uma geografia que seja mais crítica) não morrerão jamais!

Deixo meus agradecimentos também aos funcionários da biblioteca e aos funcionários da FAE/UEMG pela acolhida sempre carinhosa. Às meninas bolsistas da iniciação científica: Nayra Borges (que tanto me ensina!), Tatiane Silva, Luiza Gomes que sempre me alegraram mesmo nas tardes mais cansativas de escritas longas e às vezes árduas. Queridas meninas-mulheres, lindas, alegres e dedicadas, obrigada pela companhia nos momentos difíceis. Para mim vocês são como um cais à beira de um mar revolto e agitado. E, já que cheguei no tema do mar agitado, guardei um lugar aqui especial para um cais querido, um porto seguro, uma mão que sempre tive para segurar a minha por sobre a tormenta e me acalantar. Amigo João Andrade, mestre João, obrigado! Sou imensamente grata a você que durante este percurso de mestrado tanto me ensinou, tanto me ajudou, tanto se desdobrou numa amizade militante, numa militância amiga! Não solto jamais suas mãos professor João (mesmo que você me peça!) pois tenho em você um eterno mestre, um professor em quem me mirar, um militante para se seguir e um amigo para se admirar.

Gostaria também de agradecer à minha banca de qualificação: professoras Inês de Castro Teixeira e Ana Cláudia Godinho. Inês Teixeira, obrigada por permitir-me em sua vida. Obrigada pelas palavras sempre justas, necessárias, fundamentais! Obrigada pela delicadeza, ainda que sempre venha com uma dose correta de firmeza! Você me ajudou muito a localizar caminhos para a apresentação escrita das descobertas desta pesquisa, você me trouxe com tranquilidade à lógica da exposição na dissertação. Professora Ana Claudia, a identificação dos trajetos semelhantes é mútua, mas a admiração com certeza é maior do lado de cá! Você é uma professora pela qual me sinto muito grata de conhecer. Sua clareza e objetividade tornaram muitos pontos de minha dissertação mais claros para mim, sua leitura abarcou vestígios e rastros de minha escrita que eu jamais conseguiria entender. Obrigada por isso e pela presença sempre amável e disposta a ajudar. Também agradeço à professora Valéria Roque, do Instituto de Geociências (UFMG), por aceitar participar de minha banca de defesa e me ofertar, desta forma, suas contribuições geográficas. Valéria Roque, pesquisadora-professora que tive a felicidade de conhecer justamente no percurso de seu doutorado

acompanhando as aulas de minha turma na graduação. Como ela mesma me escreveu: o mundo dá voltas!

Para finalizar, gostaria de expressar meu agradecimento enorme ao professor Vitor Dittz, que acolheu com tanto carinho à nossa pesquisa. Além de admirar te muito como docente Vitor, me surpreendi bastante com a sua abertura e disponibilidade para contribuir com a pesquisa. Buscando romper as barreiras temporal-espaciais que separavam-nos, você professor Vitor, nos presenteou com uma produção sincera e rara que foram os três cadernos com suas memórias. Por isso tudo lhe sou muitíssimo grata. Aos funcionários e estudantes da Escola do Moinho (em Milho Verde) agradeço muito também pela gentil acolhida no pequeno período em que lá estive. Por fim, agradeço à Capes pelo apoio financeiro cedido ao longo destes dois anos e que possibilitaram a realização da pesquisa sem demais empecilhos de ordem financeira.

RESUMO

CABRAL, Livia Tôres. A PRÁTICA DO/NO LUGAR: narrativas de saberes e fazeres docentes em Milho Verde, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Esta dissertação intentou compreender os saberes e fazeres produzidos por um professor, de modo particular no que tange ao trabalho que realiza com o conceito de lugar e sobre o lugar, conhecimentos esses tão caros ao campo dos processos de ensinar e aprender o saber geográfico escolar. Esse professor leciona em escola pública de ensino fundamental e médio, inserida em espaço predominantemente rural no alto Vale do Rio Jequitinhonha- Minas Gerais.

Apoiamo-nos, fundamentalmente, para o diálogo com a empiria, em referenciais do campo dos saberes e fazeres docente produzidos por Tardif (2002), Tardif e Lessard(2005), Gauthier et. al.(1998), A .M.Chartier (2000), dentre outros. Trabalhamos também com autores do campo do ensino de geografia, tais como Cavalcanti (2001, 2005, 2008), Callai (2005, 2007), Castellar (2012), e autores da Geografia que refletem e adensam o conceito de lugar como Carlos (1999, 2007) e Santos (2006, 2012). Apropriamos-nos, também, de autores que trabalham com a abordagem (auto)-biográfica, com o uso de memórias e narrativas no campo da formação docente, tais como Josso (2010), Nóvoa (1995), E.Souza (2007, 2012), dentre outros.

Do ponto de vista metodológico, trabalhamos com dados recolhidos por meio de uma entrevista semi-estruturada com o professor e com narrativas do mesmo registradas em três cadernos, nos quais privilegiamos as narrativas (auto) biográficas acerca de sua formação inicial, sua trajetória docente percorrida em algumas escolas no estado de Minas Gerais, culminando com as narrativas acerca do trabalho que desenvolve atualmente, no distrito de Milho Verde, utilizando a escala local/ o lugar para a realização de uma série de trabalhos de campo sobre distintos conteúdos da geografia escolar. Desta forma, a metodologia que empregamos caracterizou-se, predominantemente, como uma abordagem qualitativa de narrativas (auto)-biográficas (narrativas de si), levando em conta a importância que essas assumiram nos cadernos produzidos pelo professor.

Da construção de relações entre a empiria e nosso referencial teórico, foi-nos possível apreender que este docente usou as experiências espaciais cotidianas dos educandos com os quais trabalha como critério de plausibilidade para seus fazeres com dimensões do lugar; que esse docente, em diálogo com seus estudantes, produziu saberes e realizou seus fazeres, desenvolvendo a compreensão do lugar e apropriando-se de variadas dimensões dos saberes gerados pela experiência; e ainda que esses saberes que provêm da experiência do docente contribuem para a geração de saberes contextuais que articulam o espaço vivido pelos estudantes ao tratamento dos conteúdos da geografia escolar. Foi-nos possível, ainda, apreender que os saberes desse professor são constituídos por aspectos vivenciais, anteriores ao exercício da profissão docente, por experiências durante a infância, a formação inicial e no/do exercício profissional em

distintos contextos e instituições. Salientaram-se em nossas análises a importância dos saberes experienciais que emergem durante seus fazeres com a escala local de tratamento dos conteúdos/ lugar.

Nesse sentido nosso trabalho pretende contribuir para ampliar o conhecimento a acerca dos saberes e fazeres dos professores de Geografia, notadamente com as dimensões estruturais e subjetivas do lugar de vivencia dos estudantes. Espera-se, assim, poder contribuir com professores e pesquisadores do campo da formação docente em ensino de geografia, sobretudo com aqueles que desenvolvem suas pesquisas a partir de narrativas (auto)- biográficas, com o uso de memórias e narrativas no campo da formação docente.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia – Formação docente- Saberes docentes – Fazeres docentes– Lugar – Educação Rural- Narrativas

ABSTRACT

CABRAL, Livia Tôrres. THE PLACE(D) PRACTICE: the teacher's narrative on the ways of knowing and doing, in Milho Verde district, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, Brazil. 2014. Dissertation (Master of Education) State University of Minas Gerais, Belo Horizonte.

This thesis intended to comprehend a teacher's ways of knowing and doing, particularly the ones inherent in the work with the concept of place and, also, about the place. This knowledge are specially irreplaceable to the teaching and learning geography processes at school. The teacher tutors the middle and high classes at a public school, which is located/situated in an area predominantly rural in the high Vale of Jequitinhonha River – Minas Gerais.

We are holded in the teacher's practice, for the purpose to dialogue with the field data, produced by Tardif (2002), Tardif and Lessard (2005), Gauthier et al. (1998), A. M. Chartier (2000), and others. Also, we worked with authors/researchers from the Geography teaching field, such as Cavalcanti (2001, 2005, 2008), Callai (2005, 2007), Castellar (2012), and authors from the Geography itself reflecting and making stronger the concept of place – Carlos (1999, 2001) and Santos (2006, 2012). In addition, we appropriated from authors who work with the autobiographic approach, by the employment of memories and narratives in the teacher education field, like Josso (2010), Nóvoa (1995), E. Souza (2007, 2012), beside others.

As a matter of methodology, we worked with data gathered by a semi-structured interview with the teacher and his narratives recorded in three notebooks. On these writings, we privileged the (auto) biographic narratives about his teacher education course and his trajectory as teacher, traveled/lived/experienced in some schools in Minas Gerais state. This history path led to the narratives about his own job currently developed, in Milho Verde, using the local scale/ the place to the accomplishment of a sequence of field works about different school Geography contents. This way, the methodology we deploy characterize mainly as a qualitative approach from (auto)-biographic narratives, taking into account the significance these ones received in the teacher's writings production.

In the relations constructions between the field data and the theoretical framework assumed, we could grasp the uses the teacher made of the learners everyday space/area experiences. He works with the plausibility criteria with the place dimension, for their practice in studying Geography at school. The analysis, also, revealed that the teacher learned while working with the students, as well as he performed his practices/ways of doing (practices in the making), leading to the development of an understanding of place and the appropriation from a diversity of the knowing instances produced in the experience. These situated knowledge support the development of contextual ways of knowing, which bring together the area where the students live to the school Geography content treatment. His childhood experiences were comprised in this learning to be a teacher in the making, as well as other life aspects, like the teacher education and the work itself in different classrooms and schools. The knowledge related to his experiences during the teaching practice were highlighted in our analysis.

Thus, our study aims to entail the broadening of the Geography teachers ways of doing and knowing, emphasizing the structure and subjective dimensions of the students living place. Then, we hope to contribute with professors and researchers in the Geography teaching education field, especially the ones who develop their studies grounded in (auto)- biographic narratives, deploying memories and narratives.

Keywords: Teaching Geography- Teacher education- Teacher knowledge- Teaching practice- Place- Rural/country education- Narratives

Lista de ilustrações

Mapas:

Mapa 1: Minas Gerais- Bacias hidrográficas.	81
Mapa 2: Mapa de distritos da região do Serro.	83
Mapa 3: Mapa de Milho Verde.	84

Fotos:

Foto 1: Vista da Capela do Rosário.	86
--	----

Lista de quadros

Quadro 1: Núcleo de significação lugares da/na Geografia de Vitor	54
Quadro 2: Núcleo de significação lugar(es) do trabalho docente.....	56
Quadro 3: Núcleo de significação lugares dos estudantes.....	57
Quadro 4: Fazeres locais de Vitor na EM.....	145

Sumário

APRESENTAÇÃO: uma travessia sempre em percurso	17
INTRODUÇÃO GERAL: aproximando-nos de lugares, de fazeres e saberes docentes tecidos em narrativas	22
PERCURSO METODOLÓGICO NA TRAVESSIA DISSERTATIVA: encontros com a experiência ou sobre como Vitor me surpreendeu	33
1.1. Uma serra aparece na travessia	33
1.2. A curva na estrada: convocando a geobiografia do professor Vitor	59
CAPÍTULO 2	79
EM BUSCA DE UMA DESCRIÇÃO PARA O LUGAR DE MILHO VERDE E PARA A ESCOLA DESSE LUGAR	79
2.1. Milho Verde: entre ruralidades e hibridismo	79
2.2. Escola do Moinho: escola nucleada, escola rural	96
CAPÍTULO 3	104
GEOBIOGRAFIZAR-SE PELOS CAMINHOS DO ESTUDO LOCAL	104
3.1. O(s) lugar(es) da/na Geografia de Vitor	104
3.2. O(s) lugar(es) nos/dos fazeres: memórias descritivas de trabalhos com o(s) lugar(es) de Milho Verde e comunidades vizinhas	131
3.3. As instituições, seus lugares e as condições do trabalho docente presentes na memória: espaço e tempo (re) modelando saberes e fazeres docentes	159
CAPÍTULO 4	175
SUJEITOS DE UM LUGAR: MEMÓRIAS DE SABERES SOBRE OS ESTUDANTES	175
4.1. Sujeitos de um lugar: convocando o sujeito sócio-cultural/espacial presente nos saberes de Vitor	175
4.2. Sobre os estudantes e seus lugares de vivência	191
4.3. Sensibilidades e identidade moventes: encontro com outro lugar e outros sujeitos	201
CAPÍTULO 5	213

Á GUIA DE CONCLUSÕES: TECENDO TEMPORÁRIAS
CONSIDERAÇÕES 213

REFERÊNCIAS: 221

APRESENTAÇÃO: uma travessia sempre em percurso

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.

Clarice Lispector

A escolha desta epígrafe para abrir esse trabalho reforça que, assim como Clarice Lispector buscamos, tentamos, tocamos, para que então na leitura destas palavras outros possam pegá-las florescidas ou não.

O trabalho que aqui está exposto em palavras se realizou em uma trajetória de dois anos que abarcou múltiplos encontros e desencontros, desconcertos e concertos, tombos, tropeços e recomeços, tomadas de ar intercaladas pela perda transitória de fôlego. Como todo trabalho, salientamos que foi marcado por incontínuas possibilidades e impossibilidades, deslumbramentos e desencantamentos; como toda travessia não intencionou um ponto de chegada, apenas manteve a certeza de que a busca só nos ajuda a nunca olvidar de nossa incompletude.

Assim, em um texto que se apresenta como resultado parcial de uma longa jornada não podemos abarcar todos os seus momentos e fazê-lo talvez nos expusesse ao triste risco de enfadar o leitor. Mas reforçamos que, na medida do possível, tentamos trazer a este texto o maior número de vozes com as quais nos defrontamos neste percurso. Uma trajetória tecida em relações deve se apresentar de forma justa comportando a polifonia que a constituiu. Pretendemos, portanto, fazer justiça a tantas das vozes que colaboraram neste percurso de desvelamento de fazeres e saberes apresentados em narrativas.

Para começarmos esta trajetória acreditamos ser no mínimo pertinente fornecer ao leitor uma série de elementos que contextualizem de forma mais ampla a presente pesquisa. Para tal, realizaremos uma breve retrospectiva do trajeto tanto de investigação quanto da investigadora inserida neste estudo.

No ano de 2007 enquanto estudante de graduação em Geografia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) iniciei a minha primeira experiência docente

acompanhada de uma ampla reflexão sobre minha prática. Esta reflexão foi incentivada devido ao lócus no qual eu estava lecionando e que correspondia ao Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dentro do Programa de Educação de Jovens e Adultos, mais precisamente em um dos projetos que o compunha: o Projeto de Educação Fundamental de Jovens e Adultos- 2º Segmento (PROEF-2). Além de lecionar para turmas de jovens e adultos, neste projeto tive a oportunidade de por dois anos realizar reuniões semanais com meus pares (estudantes de licenciatura em Geografia, História, Biologia, Matemática e outras) e nossos coordenadores, professores da UFMG de diversas áreas de conhecimento associadas sempre à educação. Esses tempos de formação suscitaram em mim questões que, com o passar do tempo, se refletiriam de forma mais profunda e chegariam enfim a tomar a forma de questões atinentes à prática de ensino em Geografia.

Em minha monografia de conclusão de curso tentei abordá-las através da perspectiva do currículo temático que utilizávamos no Projeto e as práticas que dele poderiam derivar ou não. Depois de me graduar em Geografia fui lecionar no distrito de Milho Verde, pertencente à cidade do Serro, localizada no Alto Vale do rio Jequitinhonha, em Minas Gerais.

Na escola estadual do distrito travei contato com muitas das questões que me incomodavam desde a época de trabalho no Centro Pedagógico. Elas diziam respeito à natureza dos conhecimentos geográficos escolares, ou seja, às diferenças e semelhanças entre a geografia acadêmica e a geografia escolar; ao currículo prescrito para a geografia (PCN's, CBC's, Livros e manuais didáticos e paradidáticos) e sua pertinência e adequação a diversos sujeitos em diferentes etapas de seus processos de escolarização; à relevância política e social que a geografia, enquanto disciplina escolar poderia ou não possuir; ao papel (de guia ou parâmetro de desenvolvimento anual dos conteúdos para cada série) do livro didático e seu uso em sala de aula; à relevância dos saberes que os alunos trazem consigo para a sala de aula e às diferentes formas de aproximação com os mesmos. Minhas questões diziam respeito ao que era, de fato, essencial em relação à prática docente nesta disciplina.

Enquanto uma professora recém-formada eu sabia que se tratava de questões próprias àquele momento inicial de carreira. Todavia, elas também denunciavam inquietações em relação à compreensão mais ampla da natureza do trabalho docente, os fazeres e saberes envolvidos em sua realização, assim como uma insatisfação com a formação inicial que a meu ver, poderia ter sido no mínimo insuficiente no que dizia

respeito à preparação do estudante para assumir a complexidade que envolve uma sala de aula. Denunciavam também um enorme descontentamento em relação à função formadora da Geografia. Ou seja, eu, que sempre achei a geografia uma disciplina muito instigante além de facilitadora de leituras críticas e engajadas de mundo, comecei a me questionar como fazer com que as crianças e jovens sentissem o mesmo em relação a esta disciplina. Eu queria muito ter a receita pronta para convocá-los à geografia, para que meus alunos em um distrito rural se sentissem contemplados nas aulas e, mais do que isso, percebessem que a geografia poderia ser uma ferramenta poderosa de engajamento social. Todavia, eu não conseguia enxergar bem o caminho para realizar tarefa tão complexa, tampouco sentia que haveria receita pronta.

Naturalmente, em meu curto período de docência em Milho Verde (pouco menos de um ano), estas questões eram apenas parcialmente respondidas, quando não geravam outras tantas de complexidade infinitamente maior.

Desta forma, tateando a minha própria prática comecei a escrever, a conversar com alunos, com outros professores, com os moradores mais antigos da comunidade; fui colhendo histórias com o fim de escrever algo que me orientasse nesse percurso inicial. Nesse processo, a partir de comentários dos próprios estudantes, passei a observar com mais atenção um docente que, pelo que pude perceber, atraía a atenção dos mesmos e também da própria comunidade. Grosso modo, segundo o que eu observava neste período, este professor parecia fazer uma aproximação constante entre os conteúdos geográficos e as experiências locais dos estudantes. Ele aparentava possuir um vasto conhecimento acerca do distrito e de suas comunidades vizinhas, além do que parecia atrair os meninos/as como um imã.¹

Enfim, eu me questionava inicialmente como este professor conseguia exercer o que eu considerava como uma prática extremamente contextualizada. Eu queria entender o quê ele fazia, como fazia e de onde tirava o conhecimento para fazer; para a partir daí então, me orientar a responder questões tanto enquanto professora, como também enquanto pesquisadora. Eu queria estudar sua prática, queria entender seus saberes e fazeres como professor. A pergunta acerca de *como* este professor trabalhava me perturbava.

¹Sobre a questão fundamental do interesse dos alunos pelas aulas e de como este fato afeta o trabalho docente atualmente consultar: NACARATO; VARANI; CARVALHO (2001).

Inquietada com algumas questões em torno da prática deste docente e sua abordagem da realidade vivida pelos seus estudantes, iniciei o curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

O momento inicial do curso trouxe-me diversos conflitos com minha pesquisa. Eu sentia que algo lhe faltava, que havia uma aproximação teórica a ser feita que não estava ainda bem elaborada. As questões que eram apresentadas no projeto inicial embora fossem pertinentes para tratar da prática do professor careciam de densidade teórica para melhor delimitar o quê poderia ser mais objetivado na pesquisa.

Minha orientadora, então, aconselhou-me a buscar arredondar melhor meu objeto de pesquisa, assim como minha problemática. Neste ponto, a partir de narrativas que eu ia expondo a ela e a partir das minhas primeiras leituras dentro da área da formação de professores comecei a melhor localizar tanto meu objeto quanto meu sujeito de pesquisa.

O referencial teórico colaborou para aproximar-me da criação do objeto. É essencial salientar que o uso da palavra “criação” aqui não foi resultado de equívoco da pesquisadora. Sustento em concordância com Borba, Portugal e Silva (2008)² que o objeto de pesquisa é realmente criado pelo pesquisador que, a partir do momento em que dispõe de teorização suficiente acerca de sua área de estudo, realiza a sua mirada, o seu olhar e a sua abordagem para um ou outro aspecto da realidade pesquisada. Entendendo que este olhar já traz em si as escolhas que o próprio pesquisador realizou, ou seja, a própria forma de trazer o objeto para o olhar já é em si uma invenção ou em melhores termos uma criação, realizada nos moldes do recorte que a teoria utilizada disponibiliza ou não para o investigador.

Investigar é também criar. Neste sentido, a realidade não existe *strictu sensu* separada de quem a observa e sobre ela problematiza. Ela existe enquanto infinitas variedades de abordagem e diversificadas possibilidades de apreensão que dependem, de fato, da posição na qual se situa o observador.

Conservando na mente a noção de que o objeto de minha pesquisa estaria sendo desenhado conforme mais me adensasse nas leituras, comecei a aproximar-me dele através do referencial teórico que optei. Quando passei a localizar um referencial teórico

² “Trata-se de um reconhecimento, por parte de Marx, já no século XIX – em que predominavam, segundo Cardoso (1990), as perspectivas empíricas nas pesquisas científicas –, de que o objeto inicial do trabalho científico não é o real propriamente dito; diferentemente das interpretações dominantes na Filosofia da Educação, a concepção de relação que se estabelece no “método cientificamente correto” é a de uma relação entre o sujeito de conhecimento (histórico e teórico) e o conhecimento já disponível [...]”(BORBA, PORTUGAL e SILVA, 2008, p.18)

que correspondia a muitas das minhas elaborações no projeto inicial, fui, aos poucos, mudando o prisma através do qual mirava para o sujeito a investigar, o que também contribuiu para uma melhor delimitação de meu objeto de pesquisa.

Neste momento, então, os convido a adentrar comigo, e com maior profundidade, nas reflexões acerca deste objeto e do sujeito que pesquisamos.

INTRODUÇÃO GERAL: aproximando-nos de lugares, de fazeres e saberes docentes tecidos em narrativas

*Mas já que se há de escrever,
que ao menos não se esmaguem
as palavras nas entrelinhas.*

Clarice Lispector

E uma vez que escrevemos e aceitamos que tentamos, que nossa escrita possibilite então leituras mais amplas do que a própria palavra, leituras que abarquem também as palavras e sentidos outros, produzidos por diversas alteridades que se compõem nas entrelinhas, para poder enriquecer nossas não tão solitárias palavras.

Nessa pesquisa de mestrado investigamos um professor de Geografia que leciona na Escola do Moinho³, no distrito de Milho Verde- Minas Gerais. Buscamos compreender na narrativa (auto)- biográfica do professor Vitor Dittz⁴ quais são os saberes e fazeres que o mesmo mobiliza para abordar diversos conteúdos geográficos a partir da escala local, a partir do estudo do lugar, com seus estudantes.

As premissas iniciais que conduziram esta investigação dizem respeito ao encontro com este docente e à constatação inicial de que o mesmo elabora com seus educandos uma série de projetos que visam pesquisar temáticas da geografia associadas ao espaço local do distrito e das comunidades rurais fronteiriças. Ou seja, temáticas que contemplam tanto a confecção de Atlas Geográficos do distrito, como o estudo da expansão urbana de Milho Verde, relatórios ambientais de várias naturezas, assim como pesquisas acerca do turismo na localidade, das atividades de artesanato e da produção agrícola familiar nas comunidades rurais vizinhas ao distrito, cujos estudantes a escola nucleada de Milho Verde também recebe.⁵

Nosso objetivo central é, portanto, compreender, através da análise dos saberes e fazeres docentes deste professor expressos em sua narrativa (auto) biográfica, como que a partir de sua formação como sujeito -que compreende sua trajetória pessoal, suas experiências como aluno e sua trajetória profissional ao longo da vida- este docente

³ Nome fictício dado à escola pública na qual Vitor leciona

⁴ O nome que aqui apresentamos não é fictício. O professor Vitor nos autorizou a utilizar seu nome verdadeiro e intentamos utilizá-lo a fim de dar visibilidade ao trabalho deste docente. A autorização segue no Anexo II (em cd-rom anexo ao corpo da dissertação)

⁵ A Escola do Moinho recebe estudantes que provém das comunidades rurais mais próximas do distrito, desta forma pode ser denominada como escola núcleo ou nucleada.

construiu sua própria forma de ensinar os conteúdos geográficos associados ao lugar de Milho Verde em suas diversas dimensões constitutivas.⁶

Para tal, nos questionamos acerca de: quais são os saberes docentes e os fazeres que o professor Vitor evoca em sua narrativa (auto) biográfica e que evidenciam seu trabalho na Escola do Moinho com o uso do espaço local como referencia de tratamento para os conteúdos geográficos? Quais evidências o professor nos apresenta em suas memórias que nos ajudam a compreender a formação e estruturação de seus saberes e fazeres com o/no lugar? Quais fazeres (mobilizados por saberes dos/nos próprios fazeres) o professor nos narra sobre seu trabalho com a escala local e como estes próprios fazeres nos fornecem pistas sobre seu trabalho com os estudantes e com o lugar de Milho Verde?

Entender a formação e a materialização destes fazeres e saberes de Vitor com o tratamento do lugar em Milho Verde é o fio analítico que nos conduz na leitura dos dados que o mesmo apresenta nos cadernos de memória (auto) biográfica⁷. Nesse sentido, optamos por pesquisar este professor e como se deu ao longo de sua vida a construção de uma prática de ensino voltada para o contexto local.

Nesta direção, é importante salientar que não há no distrito de Milho Verde presença significativa de material didático que aborde especificamente a realidade local e que forneça informações significativas para colaborar com práticas que busquem também tratar os conhecimentos escolares a partir desta escala de análise. Segundo Helena Callai, Lana Cavalcanti e Sônia Castellar (2007) -em uma investigação acerca dos saberes docentes de diversos professores sobre as cidades- um dos principais problemas destacados pelos professores entrevistados, em relação ao trabalho docente com o tema da cidade, é a falta de material ou de acesso a materiais específicos sobre as cidades, sejam elas de pequeno, médio ou até mesmo de grande porte. Desta forma, as mesmas autoras sustentam que práticas de ensino que envolvem a realização de pesquisas de desvelamento da realidade local podem ser consideradas como uma opção para a ausência de produção teórica e didática específica sobre uma cidade tal ou qual:

Um dos problemas destacados pelos professores, em relação ao trabalho docente com o tema da cidade, é a falta de material ou de acesso a materiais

⁶ Nosso interesse por este trabalho reside também nas possibilidades subjacentes à sua realização em um ambiente predominantemente rural.

⁷ Esses cadernos nos foram oferecidos pelo professor Vitor. A descrição dos mesmos será mais detalhada no item: metodologia e a análise mais detida deles será feita nos capítulos 3 e 4, respectivamente.

específicos sobre as cidades. *No entanto, é preciso alertar para o fato de que o material pode ser construído a partir dos dados da realidade vivenciada por eles mesmos. Considerar, pois, a própria realidade cotidiana como um laboratório*, a partir do qual se articula a outras escalas de análise, é um desafio constante nas ações de formação docente. (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2007, p.101, *itálicos nossos*)

Desta forma, partimos no projeto inicial do pressuposto de que estávamos investigando um professor que é, como sugere Paulo Freire na obra “Pedagogia da Autonomia”, um professor dotado de curiosidade epistemológica: que busca, pergunta e indaga não como acréscimo à sua própria prática, mas sim porque “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 1996, p.29). Nosso interesse inicial era o de investigar um professor que poderia estar criando um espaço de investigação em suas aulas. De acordo com Sônia Castellar (2005, p. 221) uma das maiores dificuldades na prática docente em geografia é conseguir promover a dialética entre conhecimento cotidiano e conhecimento acadêmico, para assim potencializar novos conhecimentos. Para a autora a prática educativa geográfica deve superar as aprendizagens repetitivas e investir também na formação de habilidades nos estudantes, tais como: “análises, interpretações e aplicações em situações práticas[...]” (CASTELLAR, 2005, p.221). Neste sentido, é pertinente questionar como este possível fazer se desenvolve nas aulas deste docente e a partir de quais saberes ele se embasa para desenvolvê-lo.

Partindo também da defesa de Castellar (2005) no sentido da necessidade de uma relação entre a concepção do conhecimento geográfico e a concepção pedagógica⁸ dos professores de Geografia, questionamos também qual a concepção que Vitor possui acerca da Geografia e da pedagogia e de que forma essas concepções (articuladas ou não) contribuem para a organização de seu trabalho.

Nosso arrolamento de questões acerca do sujeito de pesquisa se estende em todo o percurso deste trabalho. A resposta que buscamos são o que entendemos que nos possibilitará trabalhar com os elementos diversos dos saberes e fazeres narrados por este professor em relação ao tratamento local dos conteúdos geográficos.

⁸ Aqui não elaboramos o que a autora referencia como “concepção pedagógica”, mas entendemos que ela se refere aos métodos de ensino, à didática da sala de aula, à ordenação dos conteúdos e a objetivação dos interesses de ensino-aprendizagem. Para maior aprofundamento consultar Castellar (2005).

Baseados e nos apropriando da metáfora de Sonia Regina Miranda (2007)⁹ podemos dizer que nosso trabalho se localiza em uma “encruzilhada teórica e temática” (2007, p. 38) que compreende as áreas de Formação Docente, Saberes docentes, Ensino de Geografia, Fazeres docentes, Conhecimentos Escolares geográficos, estudo do Lugar e Educação Rural. Dentro de tamanha encruzilhada de temas nos apropriamos de alguns referenciais teóricos gerais advindos tanto de autores associados com a temática da formação docente, quanto com o ensino de geografia, assim como no estudo da categoria geográfica “lugar”. Após nossa incursão exploratória a campo começamos a investigar também as narrativas e a memória (auto)- biográfica.

Nesta complexa tessitura temática pesquisamos estes grandes temas sempre associados ao trabalho do professor Vitor com o lugar ou com a abordagem dos conteúdos geográficos na escala local. Utilizamos, portanto, a todo tempo em nossa dissertação as expressões: “estudo do lugar”, “estudo do local”, “abordagem local dos conteúdos geográficos” como equivalentes. O fazemos, pois, tomamos que o lugar que é estudado nos fazeres narrados de Vitor é o distrito de Milho Verde e entendemos que quando o professor usa a escala local para abordar os conteúdos geográficos, ele está fazendo um estudo do lugar sobre distintos pontos de vista, ou de abordagem. Por isso deixamos advertido desde já o leitor para o uso indiscriminado que fazemos destas expressões como sinônimos neste trabalho.

Esses referenciais apropriados como que na composição de uma colcha de retalhos- sendo cada qual com a sua cor específica, sua luz, sua forma- nos ajudariam a formular um quadro com o potencial de analisar as dimensões (da formação e da ação docente) envolvidas na narrativa composta de saberes e fazeres de um professor relacionados com a abordagem do lugar.

A escolha de pesquisar apenas um professor apresentou-se para nós como um risco aceitável. Realizar uma pesquisa com um único docente envolve entregar-se e entregar também a pesquisa às contingências possíveis e ao fato de que muitas delas poderiam mesmo chegar a inviabilizar a pesquisa. Por isso, foi essencial realizar logo no primeiro ano do curso de mestrado, uma primeira incursão a campo definida aqui como fase exploratória. Esta fase se constituiu como um primeiro contato com o sujeito pesquisado (inclusive através da realização de uma entrevista semi-estruturada) que, de

⁹ Apresentada em sua tese de doutoramento que deu origem à obra: “Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada”.

alguma forma, poderia evidenciar a pertinência ou não das questões elaboradas, assim como a disponibilidade do mesmo em colaborar com a pesquisa.

Compactuamos com a concepção de que o caminho de uma pesquisa deve ser atravessado pelo pesquisador através de uma atitude de abertura à experiência. Esta atitude de abertura ao acaso, ao contingente (de se expor aos perigos da travessia) teve de ser adotada a partir do momento em que nos deparamos com imprevisibilidades no devir metodológico da pesquisa.

O imprevisto que aqui brevemente adianto ocorreu quando no primeiro trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, o professor Vitor me forneceu dois cadernos escritos à mão por ele, contendo reflexões sobre sua prática ao longo de dez anos de trabalho. Ele me entregou estes cadernos sem que houvesse qualquer solicitação de nossa parte por tal tipo de produção.

Seis meses após a entrega dos dois cadernos o professor nos forneceu um terceiro caderno¹⁰ contendo a coda narrativa, ou seja, a narração de seus últimos anos de trabalho. O que adiantamos acerca dos mesmos nesta sucinta introdução é que, quiçá movido pela pesquisa, o professor Vitor quis falar, e nessa “fala” (escrita nos cadernos) ele gerou um movimento de deslocamento na própria pesquisa.

O que salientamos -neste ponto do trabalho- acerca deste deslocamento, é que recebemos, de forma imprevista e muito alegre¹¹ um novo corpus de pesquisa e uma riquíssima fonte de dados. A narrativa e a memória (auto) biográfica entraram em nosso escopo de investigação, enriquecendo as possibilidades de aprofundamento nos saberes docentes e fazeres do professor Vitor.

De acordo com Bolívar (2002) a narrativa dá sentido às experiências humanas. Ou seja, narrando somos capazes de encontrar sentidos outros que aqueles que atribuímos às experiências no tempo de sua ocorrência. Retomando, no fio narrativo, nossas próprias vivências as ressignificamos a partir do tempo presente no qual

¹⁰ O detalhamento do conteúdo dos cadernos será bem explicitado no capítulo que se refere mais explicitamente à metodologia adotada (Capítulo 1).

¹¹ Nosso júbilo se justifica pelo fato de compreendermos que este tipo de produção não é muito comum em uma pesquisa no campo das ciências humanas e sociais. Os sujeitos envolvidos nas pesquisas nem sempre possuem, ao que constatamos, uma afinidade com a mesma que lhes predisponha suficientemente a tentar dialogar além daquilo que lhes é demandado pela própria problemática da investigação. Além do mais os sujeitos pesquisados continuam tendo de atender às suas demandas cotidianas durante o percurso da pesquisa, nem sempre dispendo de tempo extra para se dedicar mais profundamente a participar do processo investigação com mais disponibilidade. Portanto, a dedicação que entendemos que recebemos de nosso sujeito nos encanta devido ao fato de inserir outra dimensão de diálogo em nosso trabalho, que, a nosso ver, pôde demonstrar os afetos despertados pela pesquisa em ambas as partes envolvidas em sua realização.

rememoramos. Apostamos, então, na possibilidade de que narrando sua história nos cadernos, Vitor foi capaz de revivê-la em outro nível, no qual a criação de sentido é muito favorecida devido à exterioridade criada em relação ao momento da ação em sala de aula, geralmente caracterizado pela urgência e pela contingência.

O trabalho com as narrativas e com a memória (auto) biográfica (solo no qual Vitor planta suas reflexões narrativas) exige novas posturas paradigmáticas diante do conhecimento:

Unido a nuestra condición postmoderna, estamos, pues, en una crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, donde se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. (BOLÍVAR, 2002, p. 5)

Os paradigmas que se aproximam e se apropriam do campo da cultura em sentido mais amplo, passam a adotar (em diversas áreas do conhecimento) outras posturas frente à razão e à objetividade científica modernas. Novos sujeitos tem suas vozes escutadas e a reabilitação do sujeito e do ator, nas palavras de Josso (2010, p.20): “pode ser interpretada como um retorno do pendulo depois do modelo de causalidade determinista [...] que dominaram até o final dos anos setenta”. As novas posturas adotadas, então, frente ao conhecimento objetivo marcaram as possibilidades de escuta dos sujeitos-atores que possuem, além de papel ativo na construção do conhecimento, possibilidade de produzir conhecimento acerca de suas próprias experiências. Essa outra razão denominada pelo filósofo Ortega y Gasset¹² como “razão narrativa” se torna então nosso marco metodológico para analisar os saberes e fazeres de Vitor partindo de seus cadernos.

Nesta outra forma de produzir conhecimentos se assume a importância de escutar o que os sujeitos têm a dizer de si. Todavia, nem por isso, ao adotar tal postura metodológica, não podemos nos esquecer de suas limitações. A subjetividade presente nos processos de construção narrativa e da memória (auto)- biográfica deve ser analisada levando sempre em conta seus limites objetivos. O sujeito que narra se fia nos caminhos incertos e enigmáticos da memória, que não correspondem de forma alguma ao que a ciência desenvolvida com base no positivismo lógico considera como sendo a “verdade objetiva” das coisas. Neste outro paradigma a verdade e a prescrição não são o que se busca. Antes se procura por possíveis sentidos, por aproximações, por pistas e

¹² Em seu ensaio “História como sistema” (s/d) segundo Bolívar (2002, p.2). Ensaio no qual o filósofo defende que: “frente a la razón pura fisicomatemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (*apud* BOLÍVAR, 2002, p.2).

rastros tal qual aqueles que busca o arqueólogo quando realiza sua pesquisa por pedaços de uma história escrita e inscrita em evidências muitas vezes silenciosas e apagadas.

O fluxo constitutivo da memória é atravessado pelo refluxo do esquecimento, e este não seria só uma falha, um “branco” de memória, mas também uma atividade que apaga, renuncia, recorta, opõe ao infinito da memória a finitude necessária da morte e a inscreve no âmbito da narração (GAGNEBIN, 1999, p.3)

Esta foz de fluxos e refluxos que é a memória, além de comportar esquecimentos e silêncios comporta também as (re) construções fatuais que se elaboram a partir do presente e do quadro social que o compõe. A memória é sempre ativada no e pelo presente e desta forma, nunca poderiam ser a mesma aquela memória que hoje aciono acerca de um fato e a que acionarei daqui a dez anos, por exemplo, acerca do mesmo fato. Os quadros de geração das memórias são circunscritos ao presente. Além disso:

[...] um fato narrado é re-elaborado e re-construído, pelos vários mecanismos que atuam na formação, consolidação e recuperação das lembranças, e devemos considerá-los tanto do ponto de vista neurobiológico como na perspectiva das influências do meio sócio-histórico onde vive este “sujeito de memória”. (BRANDÃO, 2005, p.12)

Este “sujeito de memória”, portanto, possui especificidades tanto de ordem biológica quanto social que lhe permitem formatar de diversas maneiras suas memórias de si, ou ainda: “para algumas lembranças reais junta-se uma massa compacta de lembranças ficíticas” (Hallbwachs, 1990 *apud* Brandão, 2005). Desta forma, o cuidado epistemológico que deve ser tomado no trabalho com as narrativas auto-biográficas é o de compreender que elas não se constituem como menos verdadeiras do que outras formas de conhecimento.

A lógica subjacente à memória que ativa a narrativa auto-biográfica é subjetiva e pessoal, e o investigador que com elas trabalha deve considerar, como pontua Brandão (2005) a complexidade dos sujeitos que estão sempre em processo de (re) construção, comportando na sua própria subjetividade ambigüidades e contradições.¹³

¹³É fundamental que esta postura frente ao conhecimento não deva prescindir também das análises mais objetivas que lhe são complementares. Ela não deve, isto sim, se fiar nelas estritamente, tampouco apenas na razão narrativa: “La oposición establecida entre el modo paradigmático y el narrativo no implica – como hemos advertido– que abogemos por una dicotomía (un estudio científico-racional de la conducta humana, y una comprensión narrativa), resucitando el viejo dualismo decimonónico entre “Naturwissenschaften” (ciencias naturales) y “Geisteswissenschaften” (ciencias humanas), entre lo nomotético y lo idiográfico, entre lo empírico-analítico y lo “iluminativo”, entre hacer ciencia y hacer arte; por fortuna superado. Se trata, recordaba Bruner, de modos complementarios, reclamando, únicamente, legitimidad epistemológica al modo narrativo, sin desdeñar las excelencias del primero, suficientemente demostradas.” (BOLÍVAR, 2002, p.10)

Antes de finalizar esta introdução e expormos o que trataremos em cada capítulo dessa dissertação torna-se essencial apenas para melhor orientar o leitor, trazer à tona uma breve explanação acerca do distrito de Milho Verde, palco e ator no qual estão inseridos espacialmente o professor pesquisado, a escola na qual leciona e os discentes para os quais leciona.

Milho Verde é uma pequena sede de distrito localizada no município de Serro, no Alto Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. O distrito faz parte de uma região com histórico de miséria, emigrações intensas e exploração da mão de obra dos moradores locais nas atividades de garimpo, controladas pelos latifundiários da região.

Esta situação foi paulatinamente substituída por uma nova configuração resultante essencialmente da relação do modo de vida predominantemente rural da população com outros modos de vida importados para o distrito devido à ascensão do turismo no mesmo. A comunidade vive desde a década de 90 do século passado uma transição de meios de vida rurais para novas relações de caráter predominantemente urbano.¹⁴ Esta transição de modos de produção da vida e do espaço nos colocou diante do desafio de compreender conceitualmente o espaço geográfico de Milho Verde. Para tal, nos apropriamos de referentes da cultura do Vale do Jequitinhonha para tratar este distrito enquanto lugar híbrido. Também recorreremos brevemente a reflexões contemporâneas sobre a(s) nova(s) ruralidade(s), conceito que complementa a noção de rural atual indicando que o campo, a roça, carrega também elementos contraditórios e associados com o desenvolvimento do capitalismo na sua fase transnacional.

Neste ponto é importante, se não necessário, focar também a valorização das experiências do professor com o lugar de Milho Verde neste trabalho uma vez que, dialogando com Callai, Cavalcanti e Castelar (2007):

Partimos do entendimento inicial de que é importante conhecer os professores de Geografia, seus saberes e sua percepção sobre o lugar em que vivem e onde vivem seus alunos, entendendo que esses professores são *portadores de uma cultura que sintetiza sua experiência vivida no local e sua formação acadêmica e profissional.*(CALLAI; CALVACANTI; CASTELAR, 2007, p.91, itálicos nossos)

¹⁴ O tratamento mais denso em relação ao lugar de realização da pesquisa, que é também o lugar no qual o professor se apoia para realizar trabalhos locais com seus alunos, será realizado no segundo capítulo desta dissertação.

Esse elemento da cultura do professor, expresso também em seus saberes docentes e em seus fazeres é, precisamente o elemento que, de certa forma, resume os aspectos mais essenciais mobilizados e (re) criados no/do trabalho docente de Vitor.

A perspectiva da cultura, inclusive, mobiliza atualmente novos olhares para o trabalho e a formação docente. Olhares que não rejeitam o aspecto da organização do trabalho e da “condição docente” (TEIXEIRA, 2007) dos trabalhadores da educação, todavia, se aproximam dele através de perspectivas historicamente pouco privilegiadas para a análise do trabalho destes profissionais.

Grosso modo, por muito tempo o trabalho docente, complexo e múltiplo em sua forma e conteúdo, foi pesquisado essencialmente através da racionalidade técnica, sem que fosse devidamente considerada a importância de se investigar os sujeitos (professores e estudantes) que o realizam e que conferem a este trabalho suas características distintivas mais essenciais, tais como, segundo Tardif (2005) o aspecto relacional e interativo. Em outras palavras, a racionalidade técnica não conseguiu responder efetivamente às demandas da formação docente, bem como à análise do trabalho dos professores.

Como escreveu Guimarães Rosa “O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior.” (ROSA, 2001 p. 39). Em diálogo com Rosa sustentamos que a compreensão da realidade contraditória do professor não pode deixar de lado a incompletude do sujeito. Por esse motivo também a racionalidade técnica subsumindo o docente a um esquema de operações e programações não conseguiu compreender a complexidade do fazer docente.

Em nosso principal foco teórico nos aproximamos de Tardif (2002) e sua leitura acerca dos saberes docentes. Para o autor o saber docente é plural e composto por uma série de diferentes saberes gerados e movidos por e em diferentes instituições, tempos e sujeitos ao longo da vida dos professores. Os saberes docentes são parte integrante dos fazeres docentes e se realizam através do e no cotidiano.

Ancorados nas análises de Tardif(2002) e em sua ampla pesquisa acerca dos saberes dos professores, não nos esquivamos de salientar a importância das proposições de Gauthier(1998) em relação à necessidade de publicar e pesquisar os saberes dos docentes com o fim de contribuir para a legitimação dos mesmos e para a profissionalização do ofício docente. Sustentamos, neste sentido, que nossa pesquisa

busca exatamente trazer a público os saberes e fazeres de um professor dentro de um diálogo que busca analisá-los a fundo em suas potencialidades e fragilidades, utilizando de diversos autores da formação de professores e do ensino de Geografia para nos embasar nestas análises e promover uma divulgação dos saberes e fazeres do docente que possuam, também, pertinência científica. Desta forma, acreditamos que a realização de nosso trabalho possa vir a contribuir com a formação de professores de Geografia e com a ampliação da discussão acerca dos saberes que embasam esta mesma profissão.

Segundo Izabella Bento e Lana Cavalcanti (2009): “Na Geografia brasileira são poucos os estudos que abordam a temática dos saberes docentes, particularmente no que se refere ao estudo da cidade”. A constatação das autoras nos corrobora na concepção de que não apenas os saberes docentes vêm sendo pouco elaborados nas pesquisas sobre o ensino de geografia, como também os saberes associados aos conteúdos geográficos. Por esta razão compreendemos a pertinência de nossa pesquisa no sentido de busca pela redução de alguns silêncios nesta área.

Levando em conta que a utilização de um referencial que dialoga com a cultura passa a ser uma opção realizada devido à compreensão da complexidade de nosso sujeito de pesquisa e da realidade na qual o mesmo está inserido, não podemos nos esquivar de explicitar de forma mais clara esta escolha. Ou seja, enquanto os conceitos “fazer docente” e “saber docente” evidenciam uma escolha, um posicionamento epistemológico, que privilegia a análise a partir da cultura, não negligenciamos aspectos de caráter mais político e referentes também aos aspectos organizacionais e às condições objetivas de trabalho nos estudos sobre a formação docente.¹⁵ Consideramos que os estudos nestas áreas sejam imprescindíveis ao campo da formação docente, todavia, nosso recorte de pesquisa não nos permite adentrar a fundo em todas estas dimensões também.¹⁶

Escutar a voz de um professor que realiza pesquisas com seus estudantes acerca da localidade na qual residem pode contribuir para o desejo de construção de uma cultura na qual os docentes passem a tomar os constrangimentos da política nacional de

¹⁵ Tais como a condição docente, o mal estar docente, o profissionalismo, a intensificação do trabalho docente e a (auto) intensificação, entre outros.

¹⁶ Como não pretendemos criar dicotomia entre o campo da cultura e o da política interpretamos que todo o nosso trabalho seja perpassado também por essas categorias, pois pensamos que o trabalho docente é composto por uma miríade de elementos que vem desde o campo da estrutura até aquele campo mais sutil que compõe a sensibilidade. Em nosso campo estamos realizando leituras e não prescrições. Estamos sempre buscando pistas, rastros. Tardif (2005) nos traz a formulação essencial de que é preciso olhar para o que os professores são e estão fazendo.

educação brasileira, marcada pelas reformas neoliberais da década de 1990, como razão de resistência e luta. Luta esta que pode se tecer no próprio espaço da sala de aula, no âmago de um fazer que pode deslocar os alunos no sentido de problematizarem a própria realidade e espacialidade na qual produzem suas vidas enquanto conhecimento escolar.

Arrematando esta introdução à nossa pesquisa destacamos que a profissão docente vive hoje um processo de afirmação e disso decorre a importância das pesquisas em formação e a necessidade de corroborar a dimensão da profissionalização docente e a importância dos saberes e dos fazeres para constituir essa profissionalização. Acreditamos, portanto, que nosso esforço neste trabalho possa, ainda que timidamente, contribuir de alguma forma para o aperfeiçoamento dos professores.

Ao dar visibilidade a uma prática docente em relação à abordagem local de conteúdos geográficos este trabalho poderá contribuir para as reflexões acerca do ensino de Geografia sobre as localidades, assim como poderá oferecer aos professores e formadores de professores a oportunidade de vislumbrarem possibilidades de construção de novos saberes e práticas sobre localidades rurais, de modo especial.

Destarte, nossa dissertação é composta por quatro capítulos. No primeiro buscamos explicitar a metodologia de pesquisa adotada e apresentar o professor Vitor para o leitor que nos acompanha. No segundo capítulo buscamos uma contextualização tanto do distrito de Milho Verde quanto da própria escola rural e nucleada para disponibilizar dados contextuais para embasar nossas análises. Já no terceiro capítulo nos debruçamos sobre os saberes e fazeres narrados de Vitor envolvendo o estudo do lugar em Milho Verde e presentes especialmente no caderno de número três; nos debruçamos também nas reflexões do docente acerca das questões objetivas de seu trabalho dentro das instituições escolares nas quais lecionou. No quarto capítulo nos atemos no tema dos saberes sobre os estudantes e na análise das formas como o professor os evoca em sua narrativa. Já no último capítulo tecemos com cuidado nossas temporais considerações conclusivas.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO NA TRAVESSIA DISSERTATIVA: encontros com a experiência ou sobre como Vitor me surpreendeu

A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrado noutra galho [...] Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

1.1. Uma serra aparece na travessia

Para complementar a epígrafe que utilizo relembro de um antigo ditado que diz algo mais ou menos assim: “Inícios são sempre difíceis e finais são geralmente tristes, o que vale é o meio”. Grosseiramente, o ditado diz quase o mesmo do que diz o escritor Guimarães Rosa: no fim das contas a vida não é tanto por onde se começa tampouco onde se termina: ela é o meio, ela é o atravessar, o ir de uma margem a outra e ser, de alguma forma, como o próprio rio ou como a(s) sua(s) “terceira(s) margem(ns)”.

Geralmente se usa, especialmente em produções acadêmicas nas ciências humanas a metáfora da “travessia” para assinalar a incompletude do ser, logo, a incompletude das próprias produções científicas, que são marcadamente temporárias. E para assinalar este efeito muitos autores/pesquisadores utilizam a metáfora para finalizar seus trabalhos trazendo ao leitor a sensação de fim inconcluso, de término sempre ciente de seu uso apenas a nível formal. Todavia, aqui faço uso desta expressão tão cara à obra de Guimarães Rosa logo na abertura. Abro e conduzo este texto acadêmico com uma linha orientadora que é a metáfora da travessia. Este texto, então se propõe como travessia e, mais que isso, como atravessamento.

Justifico a escolha indicando que todo o lindo e árduo percurso de um mestrado é uma travessia, um caminho. Dissertar e apresentar ao mundo o que se aprendeu neste percurso pressupõe manter-se na travessia, compreender que mesmo o que aqui esta escrito não passa de temporalidade e ainda se vai (re)fazer diversas vezes até chegar em um ponto em que se faça algo outro, que seguirá se refazendo.

Creio também que a incompletude de que nos fala Paulo Freire, ao advertir-nos de nossa humana condição de seres inacabados, está intimamente ligada à travessia de que nos fala Guimarães Rosa em sua obra “Grande Sertão Veredas” e também à busca

que nos revela Saramago na obra “Todos os nomes”¹⁷. A busca, a travessia, a incompletude, todas elas supõe um caminho que não se fecha, que pretende chegar a algum lugar, mas que sabe-se um caminho sem término. A vida talvez se resuma e se simplifique nestes termos usados por distintos seres humanos em diferentes épocas e contextos. Ela é a busca constante, a busca por algo que quando se encontra logo se decompõe, indicando que o encontro é senão um momento, um alívio na caminhada, uma pausa que aponta sempre para a continuidade do caminho de busca.

Em suma, porque escrever sobre isso neste momento? Talvez apenas para poder compartilhar, com quem aqui me acompanha, a modesta conclusão de que o campo de pesquisa no qual me inseri no mestrado em educação vem me indicando que a busca sempre leva ao meio, à própria travessia, ao encontro aberto que propõem sempre outros e novos encontros. Investigar um outro, um alguém, que é também um outro de nós, um espelho como o de Alice, implica aceitar que chegaremos sempre a pistas, a rastros, a pegadas e não a conclusões. Pois, se sou inconcluso, meu outro que é também como eu, não se conclui, se supõe, se encontra como dizem os *Bakhtinianos* na “não coincidência com si mesmo”.

Nas ciências que buscam entender o humano como criação cultural subjetiva, a identidade entre sujeito que pesquisa e objeto a ser pesquisado é total. Tanto ontologicamente quanto historicamente, pois ambos também se situam, segundo Siomara Borba e Vera Valdemarin (2010, p.24) na “historicidade¹⁸ da realidade social”. Tanto pesquisador quanto sujeito que da voz e palavra ao objeto são seres humanos. Falamos, assim, de um ser humano, conforme escreveram Wanda Aguiar e Sergio Ozella(2013) :

[...]constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo *único, singular e histórico*. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela— em todas as suas expressões — a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem *expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os*

¹⁷ Explico-me melhor. Em resposta a um de seus interlocutores no programa Roda Viva, no ano de 1996, José Saramago revela que a saga de eterna busca do personagem principal da obra “Todos os nomes” representa, de fato, a busca de todos nós seres humanos, representa, ainda e melhor dizendo, a condição que alimenta a vida e da qual a vida se alimenta.

¹⁸ Compreendemos historicidade aqui como a história compreendida e interpretada sempre como algo em movimento e mais: “A historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto em relação com outros complexos.” (LUKÁCS, 1979, p. 79).

O ser humano é ao mesmo tempo, portanto, sujeito mundo e sujeito singular. Dialeticamente situados entre a história e a sociedade são estes sujeitos que se encontram no momento da pesquisa, trazendo suas semelhanças e dessemelhanças neste processo. Levando em consideração essas ponderações consideramos que esta identidade ontológica e histórica não necessariamente surge como um facilitador da pesquisa, uma vez que se tratando de seres humanos, sabemos que tratamos também de afetos e desafetos, acordos e desacordos, de sujeitos de ideia, de ação e de sentimento, sujeitos subsumidos ao tempo e seus imperativos.

Deste caráter instável de nosso objeto de pesquisa diretamente relacionado ao sujeito sempre temos a ganhar e a perder. Talvez o importante seja saber usar a metodologia a nosso favor, entendendo-a como um caminho, um percurso, que pode tanto ser formado por uma estrada linear que permanece em sua forma inicial até o fim do horizonte ou uma estrada demasiadamente sinuosa que, a cada momento em suas formas meandrosas¹⁹, nos fornece mais uma curva e nos obrigada a pensar e repensar em novos ou velhos rumos e caminhos.

A metodologia é uma forma que escolhemos para produzir conhecimentos, e em nossa investigação sentimos que nos aproximamos de uma perspectiva mais focada na cultura e nos seus agentes. Deste modo, nossa metodologia se localiza na linha geral das pesquisas qualitativas focadas em narrativas (auto)- biográficas.²⁰

Os instrumentos que selecionamos e que se associam à nossa problemática, objeto de pesquisa e metodologia são diversos. Alguns deles pudemos selecionar, outros “selecionaram-nos”. Em outros termos, no caminho da investigação tomamos decisões que acreditamos serem mais condizentes com o caráter de nossa investigação e as questões iniciais que a mesma suscitou. Entretanto, não podemos com essas escolhas prever que no caminho da pesquisa nos apareçam elementos imprevisíveis que demandam novos instrumentos de coleta que não esperávamos, no projeto inicial, ter de utilizar.

Alguns instrumentos de coleta de dados surgem no decorrer da pesquisa demonstrando maior pertinência em relação à problemática orientadora do estudo do que os que planejávamos utilizar no projeto inicial. Talvez esta seja uma das

¹⁹ Nada mais ilustrativo do que pensar nas curvas e nos meandros usando a letra “S” como metáfora do descontínuo.

²⁰ Neste mesmo tópico trataremos de detalhar mais apuradamente esta metodologia

características mais belas e legítimas das pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais: sua imprevisibilidade. O imprevisto- aquilo que não podemos calcular tampouco premeditar- é um dos aspectos mais essenciais na existência humana. Porque somos humanos não podemos evitar as contingências e ter de lidar com elas se torna além de um desafio um exercício de formação humana.

Assim sendo, compactuamos com a concepção de que o caminho de uma pesquisa deve ser atravessado pelo pesquisador através de uma atitude de abertura à experiência. Este sujeito que vive a experiência, o sujeito da experiência, se define mais pela sua passividade e abertura do que pela sua atividade (LARROSA, 2002, p.24). Trata-se de uma abertura feita de receptividade, de afeto, de se expor e aceitar os riscos e perigos do caminho. O sujeito da experiência é capaz de se transformar: sujeito tal qual ponte, sujeito de passagem, de travessia, que se deixa atravessar, que se permite a devida abertura para que as coisas passem por ele.

Conseqüentemente “É experiência aquilo que ‘nos passa’ [...]e ao nos passar nos forma e nos *transforma*. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p.26, itálicos nossos). Esta possibilidade de transformação, de transmutar a forma, está implicada na própria abertura do sujeito da experiência, que o expõe deliberadamente aos riscos, perigos e às paixões. O saber que advém da experiência é distinto do saber científico e objetivo. Segundo o mesmo autor este saber é anterior à ciência e à sociedade capitalista, ele é *páthei máthos*, ou seja: “uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.26. itálicos do autor). Não se trata, então, de um saber no sentido de busca pela verdade das coisas, mas sim de *estabelecer sentido(s) a estas coisas que passam por nós* (LARROSA, 2002, itálicos nossos).

Ainda que este breve desvio na redação possa parecer ao leitor apenas um momento de devaneio, avisamos que ele se mostrou a nós como necessário à compreensão do objeto que nos propusemos a elucidar. Esse desvio diz respeito ao deslocamento que, tanto pesquisadora quanto pesquisa sofreram em seu percurso justamente por não rejeitarmos a possibilidade da experiência. Se tivéssemos optado por negar a experiência, o leitor teria acesso aqui a uma pesquisa diferente. Não cabe dizer se melhor ou pior, mas definitivamente diferente.

No momento em que me recebeu em sua casa para a primeira entrevista da pesquisa, o professor Vitor soltou em tom de desabafo uma frase que me recordo mais ou menos assim: “Obrigada por estar aqui me estudando. Estou em um momento difícil

de minha carreira e sua presença se tornou um dos maiores incentivos para que eu seguisse lecionando.” Para muitos pesquisadores esta frase poderia soar como um toque de recolhida, indicando que a expectativa do sujeito de pesquisa poderia revelar um possível processo de subjetivação das intenções da pesquisadora pelo mesmo. Ou ainda poderia constituir um obstáculo ao exercício de exterioridade da pesquisadora.

Contudo, contando com a sensibilidade de minha orientadora resolvi mergulhar a fundo neste estudo aceitando os desvios não como pedras no caminho, mas como curvas na estrada que, por se mostrar sinuosa nos convida sempre a novos percursos e ao inesperado, ao novo, ao fugidio e ao porvir. Entendi que ainda que me expusesse a um grande risco, devido à grande expectativa de Vitor, o risco valia a pena a partir do momento que era também um indicativo de que a pesquisa estava mexendo, deslocando e tocando o professor. Esta confirmação se deu quando o mesmo me entregou dois cadernos escritos à mão por ele, sem que em momento algum eu lhe solicitado tal produção.

O título dos cadernos era: “Reflexões e algumas considerações sobre minha conduta e prática pedagógica no ensino de Geografia como professor da rede pública e particular do ensino fundamental e médio: análise e crítica dos meus dez anos de trabalho na sala de aula” (DITZ²¹, 2012, Cad. 1, grifos do autor)²². A narrativa presente nos cadernos é reflexiva, argumentativa e interpretativa. Nela, o docente registra suas vivências desde a formação inicial passando pelos seus primeiros anos de docência até o momento em que lecionou na Escola das Pedras²³ situada em São Gonçalo do Rio das Pedras (distrito que se situa a seis quilômetros de distância do distrito de Milho Verde). Seu foco para esta análise mantém-se especialmente na forma de abordagem dos conteúdos geográficos em diferentes escolas e lidando com diversos sujeitos e localidades ao longo do decorrer cronologicamente organizado de sua carreira.

²¹ Optamos por esta ousada forma de referenciar as produções do professor investigado, indicando que o percebemos como um pesquisador (de seus próprios fazeres e saberes) também como um autor de três cadernos de memórias (auto)-biográficas. Desta maneira, lhe conferimos esta formalidade acadêmica como uma demonstração de valorização pelo trabalho de autor e por apreço pelo seu esforço em colaborar com a pesquisa. Indicamos também o número dos cadernos e página utilizada nas referências e quando utilizamos transcrições de entrevista conservamos apenas o seu nome e a data.

²² A fotografia da capa dos cadernos 1 e 2, assim como das primeiras páginas de ambos (nas quais se localiza o título dado aos mesmos por Vitor) se encontram disponíveis nos ANEXOS III, IV e V em cd-rom, respectivamente.

²³ Neste trabalho chamaremos a escola situada em São Gonçalo do Rio das Pedras de “Escola das Pedras”, com o intuito de preservar a identidade da mesma.

O que acreditamos que ocorreu para que os cadernos fossem produzidos foi uma espécie de sensibilização por parte do professor no momento em que sabia que seria investigado em relação à sua prática com o conteúdo lugar. Esta sensibilização, talvez houvesse surgido do contato com a pesquisadora e com uma necessidade que este encontro pode ter gerado no docente acerca de refletir sobre sua própria prática. Segundo Brandão:

A memória poderia ser um “antídoto” contra o que Balandier chama de desencantamento da existência. Nos momentos de crise, quando tudo parece perdido, sem sentido e incerto, recorremos à memória e, através dela, ao imaginário da cultura para (re) compormos os horizontes. (BRANDÃO, 2005, p.10)

Desta forma, também lidamos com a possibilidade de que, talvez de forma inconsciente, Vitor recorreu à sua própria memória para ajudá-lo no momento de crise que nos anunciou estar vivendo em relação a seu trabalho de professor. Assim, os cadernos podem ter surgido como esta espécie de antídoto de que Brandão (2005) nos fala, adotado, portanto, em um momento de crise em sua existência e quiçá em sua identidade profissional. É claro que esta é apenas uma hipótese em relação aos motivos que levaram o professor a produzir os cadernos. Contudo, além desta hipótese, a afirmação de Brandão pode nos ajudar a refletir acerca do papel da produção dos cadernos em relação ao processo formativo de Vitor e se sua escrita pode ter vindo, de fato, a contribuir para seu restabelecimento emocional com a profissão.²⁴

É importante ressaltar aqui que eu já conhecia o professor Vitor, pois, havíamos trabalhado juntos na Escola do Moinho, não obstante, a relação de colegas de profissão da mesma área de conhecimento se acabou assim que retornei à cidade de Belo Horizonte. Quando tornei a vê-lo anunciei minha pesquisa e lhe apresentei o texto com o projeto inicial. Não intencionava resguardá-lo do caráter da investigação, pois, sentia que era meu compromisso ético informá-lo sobre o que consistia meu projeto e que intencionava pesquisá-lo em relação aos seus fazeres e saberes. Vitor afirmou se sentir honrado pelo convite e me deu aval positivo para seguir a pesquisa, informando que iria contribuir com o que estivesse ao seu alcance. Desta forma, em nosso segundo encontro já no fim do ano de 2012, quando fui a Milho Verde, já portava uma autorização em mãos para pesquisá-lo e lhe adverti sobre o fato de que houve redirecionamentos teóricos na pesquisa e de que aquele contato em campo consistia de uma fase inicial-

²⁴ Estas elaborações deixamos aqui apenas apontadas enquanto suposições, dado que o motivo que conduziu Vitor à escrita dos cadernos nos permanece obscuro.

exploratória- que poderia tanto informar mais sobre o objeto de estudo quanto demonstrar a inviabilidade da própria pesquisa.

Os dois cadernos produzidos por Vitor possuem ao todo 105 páginas, escritas à tinta, divididas entre os dois cadernos do tipo brochura. Neles o professor narra uma etapa cronologicamente marcada em sua carreira docente e que diz respeito primeiramente à sua formação inicial, críticas e reflexões sobre a mesma, sobre a Universidade, e sobre os professores; em seguida Vitor evoca as suas primeiras experiências em duas escolas (uma particular e outra pública) no município de Diamantina até chegar à sua prática em uma escola no distrito de São Gonçalo do Rio das Pedras (sede de distrito do município de Diamantina, e que dista 6 Km de Milho Verde) e como, nesta prática, começou a realizar trabalhos com os alunos que abordavam diversos temas da Geografia escolar, tratados predominantemente a partir da escala local.

A escrita do caderno não é composta apenas por relatos de práticas e ações do professor. De fato, os acontecimentos que o docente narra são também marcados por reflexões acerca dos mesmos. Reflexões, interpretações e argumentações que tratam dos estudantes, dos lugares nos quais lecionou, das escolas, seus currículos, práticas, limitações e possibilidades, de suas impressões acerca dos sucessos e limitações de sua prática. Neste sentido, a narrativa que localizamos nestes cadernos escapa àquela apresentada por Walter Benjamin (1983) em “O Narrador” e que se caracteriza, entre outros aspectos, pela ausência da necessidade de explicação para os fatos narrados. Em outras palavras, a narrativa utilizada pelo professor busca explicar os fatos que o mesmo vivenciou e demonstra a presença de uma opinião acerca dos mesmos.²⁵

Trata-se, então, de uma modalidade de narrativa também argumentativa e interpretativa e que fornece pistas essenciais acerca da formação dos diversos saberes docentes que compõem e são compostos pela prática do professor. Além disso, acreditamos que a narrativa traz consigo indícios, pistas e rastros acerca da significação dos fazeres deste docente percebida no encontro consigo mesmo neste processo de escrita. A memória, os significados da prática e a própria prática de Vitor entrelaçam-se nesta narrativa escrita, pelo que o próprio professor indicou, às pressas e sem uma revisão muito apurada.

²⁵ Ela não é apenas a narração da experiência, mas sim a narração refletida acerca da mesma.

No Capítulo cinco, do segundo caderno, intitulado: “Primeiras propostas consistentes de uma geografia do espaço cotidiano: a Escola Mestra Virgínia Reis como laboratório de pesquisa” (DITZ, 2012, Cad. 2. p.?), o professor passa para uma narração na qual apresenta todos os 19 trabalhos que desenvolveu nesta escola, em diferentes séries e com diferentes turmas, utilizando a escala local e trabalhos de campo, geralmente associados a uma miríade de elementos acerca do próprio distrito e da vivência de seus alunos. Os trabalhos descritos demonstram uma grande riqueza de conteúdos da geografia abordados, assim como um tratamento de caráter quase experimental na abordagem dos mesmos.

Muitos dos trabalhos resultaram em documentários em vídeo (VHS) que o docente conserva em sua casa; um deles se transformou em um livro editado com recursos da escola de Reis e disponível em sua biblioteca (assim como na biblioteca de uma entidade civil regional chamada FUNIVALE²⁶ e na biblioteca da Escola do Moinho, em Milho Verde); alguns foram apresentados em feiras de ciências e outros tantos foram compostos por entrevistas e imagens produzidos pelos próprios estudantes e arquivados pelo docente em sua casa.

Resumidamente, sentimos que em nossa pesquisa, deixar esta valiosa fonte de dados em segundo plano acabaria por descaracterizar a própria pesquisa e sua metodologia. Por isso mesmo, realizamos recortes na pesquisa que modificaram pouco de sua problemática inicial, mas que, entretanto, nos trouxeram novas categorias de análise, nos retiraram outras e modificaram nossos instrumentos de coleta de dados.²⁷

A nova fonte de dados, os cadernos, exigiu maior aprofundamento nas questões sobre o uso de narrativas e da memória (auto)biográfica em pesquisas em educação. Os

²⁶ “A FUNIVALE é uma entidade da sociedade civil cuja missão é favorecer a emancipação do homem do Vale do Jequitinhonha a partir da descoberta, vivência e desenvolvimento de suas potencialidades na direção de uma vida mais digna.” In: <http://funivale.blogspot.com.br/>

²⁷ No projeto inicial intencionávamos realizar também a análise das apropriações - baseando-nos em Michel de Certeau- dos discentes acerca do tratamento do “lugar” abordado pelo professor. Contudo, dada a quantidade de dados obtidos na fase exploratória -especialmente com a adição dos cadernos- tivemos de realizar um redirecionamento focal que abarcava essencialmente o professor e suas narrativas. Desta forma, devido tanto ao redimensionamento da pesquisa assim como ao tempo disponível para a realização da mesma, retiramos do desenho da investigação as apropriações culturais dos alunos - com grande pesar, no entanto, com a esperança de realizar essa análise em oportunidade futura. O foco principal manteve-se, conseqüentemente, na análise da narrativa do professor, buscando nela elementos dos seus saberes docentes e fazeres em relação à abordagem local dos conteúdos escolares geográficos. Desta forma, as fontes de dados se diversificaram, assim como a própria metodologia.

instrumentos metodológicos²⁸ passaram a ser compostos por: observações em sala de aula com o uso de diário de campo; uma entrevista semi-estruturada, que já havia sido realizada com o professor; a análise dos cadernos produzidos pelo mesmo e; eu intencionava também realizar outra entrevista com o docente.

Esta segunda entrevista se diferiria da primeira realizada na fase exploratória²⁹. A nova entrevista havia sido formulada como uma entrevista narrativa que utilizaria uma questão geradora para contribuir para o surgimento de uma nova narrativa (esta oral) que forneceria a *coda*, a finalização cronológica da narrativa localizada nos cadernos. Esta finalização abrangeria o período de docência do professor em Milho Verde trabalhando com o mesmo formato de trabalhos (com foco na escala local) que realizou em São Gonçalo do Rio das Pedras³⁰. Eu buscava também realizar uma segunda entrevista semi-estruturada para compreender alguns pontos lacunares nos cadernos do professor e aprofundar questões importantes presentes nos mesmos.

Todavia, mais uma vez fui surpreendida pelas incontinências do trajeto de pesquisa. Antes mesmo da segunda viagem a campo³¹ recebi um e-mail de Vitor no qual ele indicava que havia produzido um terceiro caderno que poderia vir a me interessar. Ironicamente Vitor indicava que neste caderno ele narrava suas experiências de trabalho em Milho Verde, ou seja, a coda narrativa que eu buscava localizar na entrevista narrativa já planejada e elaborada. O susto que tomei foi alegremente acrescido de uma sensação de diálogo silencioso. A metáfora de um diálogo sem som foi, de fato, a única que consegui encontrar para representar a sensação de que- de uma forma bastante incomum em pesquisas acadêmicas- aquele sujeito investigado parecia adivinhar minhas necessidades e itinerários de pesquisa. Parecia, em suma, conversar comigo à distância: sem palavras faladas, sem gestos, mas quiçá com intenções de produção de reflexões e conhecimento compartilhadas.

²⁸ Entendemos que nas pesquisas qualitativas podemos privilegiar o uso de vários instrumentos para, deste feito, se construir vários olhares ou entradas mais densas no objeto.

²⁹ Ao longo do próximo item detalharemos com maior profundidade a natureza desta entrevista semi-estruturada.

³⁰ Em suma, seria uma entrevista buscando exatamente o trabalho com o foco local desenvolvido em Milho Verde que deveria complementar cronologicamente a narrativa de Vitor e que, ademais, localizaria nosso objeto inicial de pesquisa (uma vez que o mesmo concentrava-se temporalmente, essencialmente, no período de docência do professor em Milho Verde).

³¹ Que partia do intuito de realizar observações, uma entrevista semi-estruturada com o professor – intencionando o aprofundamento de alguns aspectos dos cadernos - e a entrevista narrativa supracitada .

Desta forma, recebi em Belo Horizonte o terceiro caderno de Vitor que vinha com uma carta cuja leitura muito me emocionou e me trouxe lágrimas de alegria em uma tarde quente e ensolarada de primavera na cidade grande. A carta demonstrava nas palavras de Vitor o teor de colaboração que o mesmo reservou para esta pesquisa. Adianto aqui parte do teor da carta transcrita:

Segue aí o terceiro caderno que lhe falei e a autorização e liberdade para usar o meu nome em seu trabalho e citar minhas idéias. Eu é que tenho que lhe agradecer imensamente por essa oportunidade, para mim e para a minha carreira foi muito bom.[...] foi muito bom escrever esse material primário, foi uma oportunidade e uma tentativa de sistematizar e organizar algumas idéias. Foi muito corrido e meio sem tempo, o processo de escrita dos textos. Assim, idéias confusas, erros de português, frases mal elaboradas são problemas constantes ao longo desses três cadernos. Porém o objetivo maior foi retribuir a você o tempo e as reflexões que tem dedicado à minha prática docente ao longo deste trabalho. Esse material é para você e é uma tentativa de suavizar a sua pesquisa uma vez que a distância física e a nossa correria cotidiana são empecilhos que não nos permitem esclarecimentos ou perguntas sempre que essas surgem e são necessárias. Fica assim, aguardo você, e, presencial, ou virtual, estou a sua disposição. Valeu mesmo. (DITZ, 2013, Carta ao caderno 3).

O terceiro caderno além de conter essa honesta e generosa carta possuía uma formatação diferente. Não era mais um caderno brochura entregue em mãos e com a frase: “Acho que estes cadernos podem te dar uma ajuda, se quiser ler, pode levá-los contigo”. Não! Desta vez Vitor deixava absolutamente claro que aqueles cadernos se dirigiam a mim e serviam como dados para a pesquisa. Ele também expunha sua sensibilidade em relação à pesquisa e ao trabalho da pesquisadora, demonstrando que seus cadernos também partiam de uma preocupação com obstáculos advindos da pesquisa à distância. E o professor demonstrava claramente (sem que eu o houvesse questionado) que os cadernos foram, para ele, uma oportunidade de organização e sistematização de idéias. Logo, ele sinalizava que, realmente, aquela produção havia também produzido algum tipo de reflexão nele. Tal qual o sujeito da experiência de que nos fala Larrosa (2002) Vitor se expôs e se abriu para a experiência de nossa pesquisa; como o navegante que viaja ao sabor do vento o professor decidiu aventurar-se pelos caminhos que, no seu caso, não eram os caminhos infinitos e duvidosos do oceano, mas sim os ilimitados e incertos caminhos de si mesmo.³²

³² Antes da realização da entrevista ao professor, os dois primeiros Cadernos já haviam sido produzidos e foi no decorrer da própria entrevista que Vitor sinalizou sobre os mesmos dizendo-me diretamente que poderia dar uma olhada neles. A primeira vista parecia realmente que os cadernos eram uma produção de Vitor *para si mesmo*, uma espécie de preparação para a entrevista, ou seja, uma reflexão anterior sobre seu próprio trabalho que o poupava de se apresentar despreparado diante de mim. Todavia,

Assim sendo, o terceiro caderno consistia de uma série de 94 folhas de papel branco A4 (sem linhas e margens prontas) encadernadas com uma espiral preta e com uma capa de rosto de plástico claro. Ele se parecia muito com os trabalhos que filmei na casa de Vitor³³, nele pude perceber o cuidado com o encadernamento que parece seguir a estrutura de todos os trabalhos que o professor arquiva em sua casa. A mim, pareceu, em certo momento, que se tratava de mais um material que Vitor intencionava arquivar. Embora, na carta ele afirme que o(s) caderno(s) é (são) para a pesquisadora, intenciono devolvê-los a ele tão logo a pesquisa se encerre formalmente.

Neste terceiro caderno Vitor mantém a estrutura de discurso escrito, ou seja, percebe-se que ele continua escrevendo com pressa, sem revisão e sem muito rigor com as questões de ordem mais formal da língua. Nas próprias palavras do professor na carta que enviou junto ao caderno ele descreveu que sua escrita era de fato realizada “com pressa e sem revisão, no estilo beatnick” (DITZ, Cad.3, 2013). Desta forma, há vezes em que o conteúdo deste caderno (como também o dos outros dois) se assemelha a um relato oral. Parece, em alguns momentos, que ali naquelas palavras está a voz de Vitor. Esse entendimento me leva a acreditar que o professor realmente foi escrevendo em um impulso, rápido, desarticulado, misturando ideias e não fechando frases, assim como fazemos oralmente, sem muito tempo para visitar nossas próprias frases e deixando a própria estrutura narrativa ir se desenvolvendo à medida que seguimos narrando. Ou seja, deixando o fluxo narrativo assumir a direção de nossas elaborações.

Embora este elemento da narrativa “quase falada” esteja também presente nos outros dois cadernos, é no terceiro que ele chama mais a atenção. Nele Vitor narra o período mais recente de sua carreira docente e que diz respeito ao seu trabalho no distrito de Milho Verde e ao desenvolvimento de trabalhos com o estudo dos conteúdos geográficos na escala local como foco e como método. Ele narra também apresentando suas impressões e conhecimentos sobre os estudantes, a escola e a comunidade de Milho Verde e suas comunidades vizinhas. No final do caderno, o professor realiza a

o professor acabou optando por me entregar os cadernos e posteriormente ainda produziu o terceiro. O interessante sobre os dois primeiros cadernos terem sido preparados antes da entrevista é que eles pareciam adiantar muitas de minhas perguntas. De fato, quando se compara os dados da transcrição com os primeiros cadernos está muito explícito que, mesmo utilizando de formas distintas, os conteúdos praticamente coincidem. Em outras palavras, Vitor já havia me respondido a entrevista nos cadernos, ele se adiantou a mim e realmente não entrou em grandes contradições na entrevista com o que havia escrito nos cadernos.

³³ Me refiro aos trabalhos que o professor desenvolve com seus alunos e depois encaderna e arquiva em sua biblioteca. Nos terceiro e quarto capítulos desenvolverei com maior profundidade em que consistem estes trabalhos que, também fazem parte da narrativa do professor.

descrição sucinta dos trabalhos realizados em Milho Verde com a temática local, assim como fez no Caderno 2 em relação aos trabalhos desenvolvidos em São Gonçalo.

Neste diálogo em que buscamos analisar a trajetória de Vitor ele mesmo se torna um co-investigador de sua própria trajetória profissional, pois, de acordo com Paul Ricoeur a narrativa é: “una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (RICOEUR, 1995, *apud* BOLÍVAR, 1995, p.5). O ato de escrever as situações vividas, recriando as próprias experiências lhes confere um sentido posterior que aprofunda e esclarece as próprias situações vividas e posteriormente narradas (GALVÃO, 2002, p. 328). E dando significado(s) a seu passado nas linhas entrelaçadas de sua própria narrativa, este professor, o sujeito informante para Bolívar (1995, p.7) “se convierte en coinvestigador de su propia vida.” Que busca, portanto, dar sentido às suas práticas e escolhas, aos seus caminhos e descaminhos, aos seus supostos fracassos e sucessos. Utilizando, para isso, da pessoa que é no presente para apresentar e organizar a que foi no passado, sendo, portanto, natural que neste processo ele silencie o que lhe interessa silenciar através dos olhos do presente e destaque o que acha que cabe chamar a atenção tendo em vista a interlocutora com quem dialoga.³⁴

Sentimos em todo tempo que a interlocutora de Vitor é a pesquisadora que representa não apenas um par na profissão³⁵ como a própria academia. Ou seja, ainda que eu seja a interlocutora de Vitor, a quem ele se dirige em sua narrativa, sou também uma representação da academia, na medida em que ele tece sua conversa dentro de um contexto de pesquisa no qual sou a pesquisadora, que dialoga com ele a partir do contexto institucional da Universidade. Sendo a pessoa a quem Vitor se dirige minha voz está também o tempo todo presente em sua narrativa, de uma forma ou de outra o destinatário de uma mensagem esta invariavelmente presente (ainda que de forma implícita) na mesma. Utilizando o exemplo das cartas escritas pelo colonizador espanhol Cortez ao rei da Espanha na época em que tentava dominar o território que atualmente é o México a pesquisadora Amorim (2004) traz em outros termos essa presença do destinatário na escrita: “[...]temos as descrições terríveis das atrocidades

³⁴ Não cabe aqui discutir se o que Vitor fala se constitui como a verdade dos fatos ou não como adiantaremos ainda neste tópico. De acordo com Galvão: “[...] Para Bruner (1991), narrativas são uma versão da realidade cuja aceitabilidade é governada mais por convenção e necessidade, do que por verificação empírica e requisitos lógicos, embora continuemos a chamar de histórias verdadeiras e falsas.” (GALVÃO, 2002, p. 329). Trata-se, portanto, de um outro paradigma.

³⁵ O que o exime, por exemplo, de dar explicações para os termos exclusivos da Geografia que utiliza, ou de detalhar algumas explicações para os conteúdos dos quais trata.

cometidas por Cortez no combate aos índios que, [...] permitem que se ouça não apenas a voz daquele que escreve, mas também a de seu destinatário.” (AMORIM, 2004, p.34). De forma análoga (embora o exemplo possa parecer um pouco exagerado!) a voz da pesquisadora também esta presente nas narrativas de Vitor. Se, sou eu a pessoa a quem o professor se dirige, sua própria escolha de palavras estará relacionada à suposição que ele faz de quem é esta *outra pessoa* a quem se dirige. A marca deste *outro* que Vitor pressupõe faz parte de seu enunciado e indica muito bem para quem o professor fala.

Possuo, entretanto, uma posição discursiva e Vitor possui outra. Não se trata, portanto, de um dialogo “no ar”, descontextualizado, mas sim de um diálogo em que as posições de onde partem as diferentes vozes se marcam, pois, em cada discurso carregamos vozes outras, que representam nosso posicionamento social, os grupos profissionais e sociais aos quais pertencemos, as escolhas epistemológicas e de vida que realizamos dentro de uma sociedade. O discurso, segundo Stephen (1992) é um dos componentes de uma narrativa e geralmente se expressa na forma que se utiliza para apresentar uma história. Ora, a forma não nega o conteúdo, no caso do discurso chega mesmo a pressupor um conteúdo. Ou seja, a forma que selecionamos para construir nossas sentenças já representa por si só um conteúdo que informa nossa origem social, os grupos sociais dos quais buscamos nos aproximar ou negar, nossas intencionalidades, a quem nos dirigimos, etc. Ficam então estas vozes de professores de Geografia dialogando cada qual representando simbolicamente uma posição: um diálogo geográfico entre dois sujeitos enunciadoreis: a academia e a escola básica.

O uso de narrativas na investigação parte teoricamente de uma superação da ideia de verdade e mentira na interpretação que se faz das histórias; a busca que se faz esta muito mais afinada com os sentidos e significados da experiência narrada e pela(s) distinta(s) possibilidade(s) de associação das historias individuais ao contexto social mais amplo do qual partem e reproduzem. A investigação pela narrativa mais “do que um paradigma novo, representa a existência de uma era pós-paradigmática, em que novas configurações emergem[...]” (GALVÃO, 2002, p.329).

Por isso, neste diálogo geográfico, a atenção que busco ter ao analisar as narrativas de Vitor diz muito mais respeito ao fato de que sei que meu papel aqui não é apenas o de reproduzir o discurso de Vitor, tampouco de recontar o que ele narra, mas sim de atribuir significações que estão *no e além de* seu próprio discurso. Para realizar tal empreitada necessito também de localizar o discurso de Vitor no sentido de

compreender que possui elementos de persuasão³⁶, parte de apenas um sujeito, é parcial e singular. E tenho de realizar o esforço de lhe acrescentar ou salientar outras perspectivas, outras miradas, outros sujeitos, a sociabilidade que lhe é intrínseca e também as respostas que se esquivava de me fornecer explicitamente: os importantíssimos silêncios³⁷ que tal como as margens em relação ao rio, cercam e comportam as palavras.

Com mais um caderno em mãos seguimos a pesquisa utilizando as ferramentas de trabalho das análises de narrativas (auto) biográficas para realizar a leitura dos dados presentes nos cadernos-, além de utilizar os dados presentes no diário de campo gerados pela observação participante das aulas do professor e a entrevista semi-estruturada realizada em Novembro de 2012.

Compreendemos, contudo, que se antes do terceiro caderno produzido já estávamos com o foco totalmente voltado para o docente, agora o direcionamento de nossa pesquisa se alinhava especialmente sobre uma produção específica dele, ou seja: os três cadernos.

Entendemos que a mudança de enfoque realizada na pesquisa decorreu do fato de que nas ciências humanas a presença do outro é marca fundamental e dificilmente alijada da pesquisa. Para Amorim (2004, p.31) “O outro [...] impõe seu caráter de desconhecido e imprevisível. Mesmo se, às vezes, determinadas técnicas de pesquisa buscam apagar qualquer marca desta alteridade. O esforço empregado em apagar uma presença [...] só faz confirmar esta presença”. Amorim (2004) traz em sua obra uma nota de Bakhtin traduzida do russo por dois estudiosos e que, a nosso ver, resume um pouco da questão da importância da alteridade em uma pesquisa em ciências sociais e humanas: “Sciences of spirit, their real field of inquiry is not one but two ‘spirits’...The real object of study is the interrelation and interaction of ‘spirits’[...]”³⁸(AMORIM, 2004, p.41, itálicos nossos). Trazendo a tona a questão da interrelação e da interação recorremos também a Marie- Christine Josso (2010). A autora nos informa que no

³⁶ Neste sentido, Gibbs (2008) apresenta, em sua obra, a narrativa do divórcio de Mary na qual a narradora apresenta a história pelo seu ponto de vista e de forma persuasiva, buscando, de fato, justificar sua história para o entrevistador e o convencer de que sua versão é a única possível. Carece na narrativa de Mary de outras perspectivas sobre o que ela narra. Não é uma questão de verdade ou falseamento da realidade, tampouco de honestidade ou de deturpação, a questão aqui passa longe disso. A questão é apenas o reconhecimento de que a narrativa de um sujeito apenas pode vir a ser persuasiva quando sua leitura não é acrescida de outras tantas vozes.

³⁷ Compreendo silêncios como aqueles interstícios, intervalos, *pontes ou muros*, que ficam entre as palavras e que representam aquilo que não foi utilizado, contudo, que ali está disponível para quem busca escutar os silêncios e seus significados.

³⁸ “Ciências do espírito, o seu verdadeiro campo de pesquisa não é um, mas sim dois ‘espíritos’...O verdadeiro objeto de estudo é a interrelação e a interação de ‘espíritos’[...]” em nossa livre tradução.

momento de alavancada das pesquisas envolvendo as histórias de vida (período que coincide com a “reabilitação progressiva do sujeito e do ator” (JOSSO, 2010, p.28) nas ciências humanas e sociais surge também a preocupação metodológica com a legitimidade da intersubjetividade como base “do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores das narrativas” (JOSSO, 2010, p. 31). Em outras palavras, em pesquisas como esta que temos em mãos a questão da alteridade é fundamental e quiçá fundante da própria metodologia.

Se o que os sujeitos produzem, dizem, relatam sobre si passa a ter legitimidade científica, a interpretação do que os mesmos dizem busca suas bases na relação entre subjetividades, ou seja, na relação entre um sujeito e seu(s) outro(s). Na intersubjetividade, na conversa entre os significados e sentidos que existem para o sujeito narrador e o sujeito que escuta, lê e interpreta as narrativas é que se tece a tênue e complexa linha do sentido da narrativa. Grosso modo, sem um outro a quem me dirijo, sem destinatário, sem leitor, sem ouvinte, não há narrativa. E é junto deste outro (que muitas vezes vivencia também a experiência narrada no momento em que a escuta ou a lê com atenção e delicadeza) que o(s) sentido(s) das narrativas (de histórias de vida ou não) são construídos.

Esta alteridade, então, se fez presente em nossa pesquisa, alterando o caráter de representação inicial do projeto e trazendo elementos contundentes para a dissertação que já explicitavam o lugar do conhecimento que a própria relação de pesquisa gerou:

Do caráter imprevisível não se deduz que os métodos e os projetos sejam totalmente inúteis. Eles servem como lugar em que se explicita o modo como o outro é representado [...] É através deles que posso olhar o outro e, paradoxalmente, defrontar-me com a alteridade pela descoberta dos pontos cegos. (AMORIM, 2004, p.31)

Defrontando-nos com Vitor os pontos cegos foram aos poucos aparecendo. A relação uma vez desenhada no projeto se modificou, a natureza de nossa pesquisa se alterou. A voz do sujeito da pesquisa sobressaiu negando a relação inicial na qual a voz da pesquisadora dava o tom da conversa, pois era ela que continha as perguntas e a problemática. A tensão entre essas vozes gerou, portanto, uma nova problemática e pode-se até dizer uma outra pesquisa. Outra porque diferente da intenção original, outra porque incontinente, porque fora *do plano do planejado*.

O projeto enquanto representação inicial do professor Vitor se refez e ele próprio ajudou a refazê-lo a partir do momento em que decidiu (ainda que talvez inconsciente

dos efeitos disso) *tomar a palavra para si*. O encontro com a serra ocorre então em nossa travessia. Ao caminhar pela planície sem fim nos deparamos com algo maior e para o qual não fomos advertidos. É este encontro com os cadernos (a serra na planície) que nos faz assumir também novos rumos e novas perguntas para a pesquisa que redimensionarão seu foco principal. Se antes perguntávamos sobre os fazeres e saberes docentes de Vitor³⁹ dirigindo nossa busca por respostas na observação de seus fazeres e em entrevistas semi-estruturadas com o docente, agora realizamos nossas perguntas para as memórias do professor expressas em sua narrativa (auto) biográfica. E isto, por si só, implica uma enorme mudança de foco nas próprias perguntas e no próprio objeto da pesquisa⁴⁰. Segundo Gibbs (2008): “[...] a pesquisa qualitativa é flexível. As perguntas de pesquisa podem ser decididas mais tarde no estudo, por exemplo, se as perguntas originais tiverem pouco sentido a luz das perspectivas das pessoas estudadas.” (GIBBS, 2008, p.18).

Realizar uma pergunta para fazeres observados em sala de aula e saberes em forma de resposta a questões mais ou menos objetivas é qualitativamente distinto de perguntar para cadernos contendo memórias na forma de narrativa (auto)- biográfica. Por isso mesmo, entender a formação, a estruturação e a materialização dos fazeres e saberes de Vitor com o tratamento do lugar em Milho Verde é o fio analítico que nos conduz na leitura dos dados que o mesmo apresenta nos cadernos de memória.⁴¹

Os próprios cadernos de memória do professor compreendem, em muitas partes, este recorte teórico que realizamos em relação aos seus saberes e fazeres. Vitor já sabia que seria investigado em relação aos seus saberes e fazeres locais quando me entregou os cadernos. Acreditamos que, de uma forma ou de outra, o professor sentiu necessidade de nele trazer toda a sua trajetória profissional (desde a formação inicial até os tempos atuais) para elucidar como começou a realizar estes fazeres de investigação do local com seus estudantes e para nos/se explicar a(s) razão(ões) que o conduziram à sua prática pedagógica atual.

³⁹ Com o tratamento do lugar em Milho Verde.

⁴⁰ Este redirecionamento de foco causado pela presença da voz narrativa do outro se tornará cada vez mais claro para o leitor à medida que avencemos pelo corpo da dissertação.

⁴¹ Uma leitura que supõe que dados narrados se diferem muito de dados fornecidos oralmente em resposta a questões semi-estruturadas, todavia, nem por isso são ambos de uso incompatível em uma análise qualitativa. Por isso também utilizamos diversos trechos da entrevista com o docente em nossas análises, especialmente no subitem no qual apresentamos Vitor para o leitor.

Na narrativa de sua história profissional, presente cronologicamente ao longo dos três cadernos de memórias, Vitor usa como eixo condutor da sequência dos acontecimentos narrados os seus trabalhos com a escola local. Estes trabalhos que tiveram seu período de germinação, a nosso ver, na escola de Pequeri e na formação inicial do professor, foram retomados na EP⁴², em São Gonçalo, na qual o professor passou a investir mais na elaboração dos mesmos em um período que relatou nos cadernos como sendo “um laboratório” para seus fazeres com o local. Já na EM os mesmos trabalhos se diversificaram, foram pensados de forma a se adequar mais para a população escolar de Milho Verde e ao longo do tempo passaram a ganhar um tratamento mais sofisticado e aperfeiçoado.

Passamos a compreender conseqüentemente, a partir da leitura dos cadernos narrativos de Vitor, que a formação de seus saberes, que aqui chamaremos ousadamente de *saberes de contexto*, se deu/dá ao longo de toda a vida do professor. Houve disposições ao longo de sua história pessoal e profissional que contribuíram para a formação deste tipo de saber. Estas disposições geraram um tipo de saber docente que acompanha este profissional e modela seus fazeres com indeletáveis contornos contextuais. Estes contornos são como camadas que compõem o saber (e também os fazeres) contextual(is) do professor.

De tal forma, resumimos, grosso modo, a cronologia presente nos cadernos de Vitor com relação a sua abordagem local. Porém, ainda que os cadernos nos evidenciem muito bem a formação e as diversas transformações nos saberes e fazeres do professor nosso foco teórico acabou por abarcar mais especificamente o caderno de número 3.

Neste último caderno que compõe o material produzido pelo professor, o mesmo narra o período de docência no distrito de Milho Verde, assim como suas impressões, reflexões, análises, experiências e conhecimentos tanto sobre o distrito, quanto sobre a Escola, sobre os sujeitos estudantes, e, nas páginas finais (desde a página 51 até a 90), Vitor descreve em forma de lista todos os trabalhos realizados na EM utilizando a escala local e que foram encadernados, arquivados e preservados em sua residência.

A estrutura do terceiro caderno é deveras interessante. Nela Vitor realiza a divisão do caderno em seis subitens, cada qual com seu respectivo subtítulo que resume a temática a ser trabalhada. O primeiro capítulo é dividido nos seguintes subitens:

⁴² Abreviatura que utilizaremos daqui em diante ao referirmo-nos à Escola das Pedras, em São Gonçalo do Rio das Pedras.

“Contexto social, econômico e cultural da comunidade escolar: o caso da Escola do Moinho⁴³, Milho Verde- MG” (DITZ, 2013, Cad.3, p. 2-14); seguido por “Heterogeneidades sócio-culturais e homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem” (DITZ, 2013, Cad.3, p. 14- 18); “Heterogeneidade do nível de aprendizagem e de compreensão e homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem” (DITZ, 2013, Cad.3, p.18- 26); “O porquê de potencializar o ensino pautado no lugar, no espaço cotidiano, vivido, como forma de propiciar uma melhor, e mais ampla, compreensão dos conteúdos da Geografia Escolar” (DITZ, 2013, Cad.3, p.26- 47); se encerrando no item “Considerações sobre a importância da pedagogia de projetos no desenvolvimento de minha proposta de ensino baseada no estudo e enfoque do lugar, do espaço vivido” (DITZ, 2013, Cad.3, p.47- 49). O segundo capítulo não possui subdivisão de itens, uma vez que se trata de uma forma de listagem dos trabalhos desenvolvidos com a temática do lugar e se chama: “Relações dos trabalhos diversos em campo e com estudo de caso sobre o lugar, desenvolvidos pelo professor Vitor Ditz na disciplina Geografia com os alunos da EM⁴⁴, Milho Verde, Serro, MG. Período: 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013⁴⁵” (DITZZ, 2013, Cad.3, p.51-90).

A riqueza dos subitens e dos títulos do caderno número 3 é impressionante. Os próprios títulos são materiais muito ricos para análise, indicando, por exemplo, uma presença inequívoca de elementos mais formais que muito se assemelham aos utilizados nos textos acadêmicos. A nosso ver, ai está apenas uma das muitas marcas da formação inicial do professor e de sua grande aproximação com o campo da pesquisa em sentido amplo.

Ainda que cientes da riqueza de todo o material produzido por Vitor situamos nossa análise, como já referido, especificamente no caderno três, que mais se aproxima de nosso objeto e problemática de pesquisa. Todavia, optamos por intercalar também nas análises alguns trechos mais pontuais dos dois primeiros cadernos e partes da entrevista semi-estruturada realizada com o professor (utilizada especialmente no item de apresentação de Vitor). Compreendemos que estamos realizando uma análise que

⁴³ Nos títulos de Vitor é o nome verdadeiro da escola que é referendado, portanto, mantemos em nossa dissertação o nome fictício mesmo sabendo que não é ele que se localiza nos títulos e na narrativa do professor.

⁴⁴ Abreviatura que utilizaremos daqui em diante ao referirmo-nos à Escola do Moinho, no distrito de Milho Verde.

⁴⁵ No terceiro capítulo fornecemos ao leitor um quadro com a relação destes trabalhos. Para mais detalhes ver Quadro 4: Fazeres locais de Vitor na Escola do Moinho (página 139).

abarca a leitura exaustiva de todo o material narrativo produzido pelo professor, contudo, dadas as condições temporais e estruturais de realização de uma pesquisa de mestrado levamos em consideração a impossibilidade de trabalhar com profundidade todos os dados que temos em mãos.

Para começar nossas análises qualitativas realizamos primeiramente uma leitura flutuante dos três cadernos de memória e da transcrição da entrevista semi-estruturada, buscando *pré-indicadores* (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.230) que poderiam contribuir na construção dos núcleos de significação. Os pré-indicadores compreendem basicamente os diversos temas que aparecem com frequência nos dados e cujo conteúdo já denota alguma especificidade buscada em relação ao sujeito pesquisado. Nosso critério fundamental para localizar esses indicadores foi a sua importância para a compreensão do objeto de investigação, conforme apontam Aguiar e Ozella (2006). Este filtro tem, portanto, como suporte a ideia de que nosso recorte passou necessariamente pela nossa própria compreensão, imbuída de referenciais teóricos, do que era muito importante nas narrativas dentro do contexto da pesquisa.⁴⁶

Posteriormente realizamos o trabalho de *aglutinação* (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.230) dos pré-indicadores no qual reunimos dentro de um mesmo conjunto aqueles que possuíam afinidade entre si. Segundo Aguiar e Ozella (2006) o que deve ser levado em conta no momento de aglutinar os pré-indicadores são os caracteres de semelhança, complementaridade e contraposição e, incluímos, a pertinência em relação às questões da pesquisa.

Após o processo de aglutinação partimos para a releitura já mais específica do caderno número 3. Apresentamos abaixo uma série de indicadores que localizamos na série completa dos três cadernos para em seguida apresentar aqueles que aglutinamos e que utilizamos especificamente em função de sua presença maciça no caderno de número 3 que, por tratar mais especificamente de Milho Verde se aproxima mais concretamente de nossas perguntas e de nosso objeto que diz respeito aos saberes e fazeres docentes sobre o lugar de/em Milho Verde presentes na narrativa (auto) – biográfica do professor Vitor. Os pré-indicativos que apresentamos são uma síntese daqueles mais frequentes e estão muito distantes de representar o universo amplo que é apresentado na narrativa de Vitor nos três cadernos. Ao lado de cada um deles inserimos

⁴⁶ É importante levar em conta que este procedimento já denota que as narrativas de Vitor aqui apresentadas possuem a carga de atribuição de significados também da própria pesquisadora. O que já a coloca numa posição razoavelmente distinta daquela na qual foi produzida.

o caderno no qual aparecem, levando em conta que aqueles pré-indicativos que apareceram de forma muito pontual em um ou outro caderno foram indicados apenas em relação ao caderno no qual sua frequência é maior.

- Relação com a geografia na formação inicial, (Caderno 1);
- Professores marcantes, (Caderno 1);
- Mudanças de localidade e escolas, (Cadernos 1 e 2);
- Percepções, saberes e representações do rural, (Cadernos 1, 2 e 3);
- Percepções, saberes e representações sobre os estudantes, (Cadernos 1, 2 e 3);
- Heterogeneidade e homogeneidade discentes, (Caderno 3);
- Saberes das comunidades e seus estudantes EM, (Caderno 3);
- Lista descritiva dos fazeres locais (trabalhos de campo) realizados com os estudantes em São Gonçalo, (Caderno 2);
- Lista descritiva dos fazeres locais (trabalhos de campo) realizados com os estudantes em Milho Verde, (Caderno 3);
- Percepções sobre os trabalhos de campo realizados, (Cadernos 2 e 3);
- A escala local como facilitadora do ensino-aprendizagem de geografia, (Caderno 3);
- Escalas intercaladas (Cadernos 2 e 3);
- A geografia trabalhada a partir da escala local, (Cadernos 1, 2 e 3);
- Escolhas e justificativas de análises locais (Cadernos 2 e 3)
- Saberes de pesquisa, (Cadernos 1, 2 e 3);
- Reflexões sobre a geografia escolar: a questão da prática (Cadernos 1, 2 e 3);
- Saberes contextuais de diferentes localidades, (Cadernos 1, 2 e 3);
- Reflexões sobre o trabalho docente (Cadernos 1, 2 e 3);
- Reflexões e análises sobre as distintas instituições escolares pelas quais passou, (Cadernos 1, 2 e 3);

De fato a aglutinação e a geração dos núcleos de significação foram procedimentos de busca por responder perguntas que não foram feitas objetivamente, tendo em vista o tipo de material que selecionamos como sendo primordial em nossa análise (as narrativas que não partiram de uma questão geradora), e cujas respostas poderiam se apresentar para nós apenas à medida que conseguíssemos remontar o quadro mais amplo do qual fazem parte. Em outras palavras, o que buscamos na narrativa de Vitor foi aquilo que interessava a nossa pesquisa e que, acrescido de outras tantas vozes que remetem ao contexto mais amplo (político, espacial, histórico e social)

no qual se situam os fazeres e saberes do professor poderia contribuir para a nossa compreensão mais ampla de seu trabalho.

Compreendendo que todos os pré-indicativos possuíam ampla relação entre si buscamos unir dentro de um mesmo núcleo de significação aqueles que nos ajudariam mais precisamente a gerar um valor interpretativo para nossas questões, localizado na própria articulação dos mesmos entre si e com outros elementos. Deste feito, nem todos os pré-indicativos aparecem nos núcleos e mesmo os que fazem parte de um núcleo às vezes não são elaborados, mas apenas citados, dado a grande quantidade de pré-indicativos localizados.

Destarte, os pré-indicativos: Relação com a geografia na formação inicial, (Caderno 1 e entrevista⁴⁷); Professores marcantes, (Caderno 1 e entrevista) e; Mudanças de localidade e escolas, (Cadernos 1, 2 e entrevista); foram trabalhados em associação com outros elementos para compor não um núcleo de significação, mas sim para trazer à tona uma breve apresentação da história de vida do professor (aqui chamada de *geobiografia* como veremos mais adiante) no que diz respeito aos significados que a mesma gerou nas escolhas e percursos que Vitor realizou até se tornar o professor que é e com o qual se identifica atualmente. Sentimos que esta apresentação (ainda que grosseira dada a riqueza de elementos que o professor nos ofertou e dos quais tivemos de usar apenas os mais explicativos do ponto de vista cronológico e da(s) mudança(s) nos saberes e fazeres de Vitor) se fez necessária no sentido de apresentar a grande mobilidade que as experiências do professor puderam gerar em seus fazeres e saberes, especialmente aqueles associados ao tratamento do lugar.⁴⁸

Dentro desta apresentação do professor recorreremos com frequência também aos dados orais que o mesmo nos ofertou na entrevista semi-estruturada. Na entrevista Vitor retomou muitos pontos que havia escrito no primeiro caderno e que diziam respeito à sua mobilidade em seu trajeto profissional. Sentimos, portanto, que era essencial mesclar esta fonte oral com os dados das narrativas escritas para diversificar os elementos trabalhados e também para poder apresentar e compreender melhor o docente.

⁴⁷ Na aglutinação também começamos a inserir excertos da entrevista semi-estruturada.

⁴⁸ Sentimos que através desta breve síntese da história de vida de Vitor conseguimos ao menos indicar a disposição do professor em abrir-se às experiências que possuiu em seu trajeto profissional e de vida, quiçá refazendo sua própria identidade docente.

Com os demais pré-indicativos criamos três grandes núcleos de significação. Nossa compreensão para esta criação foi também a de que os mesmos se complementam e possuem a potencialidade de em suas inter-relações múltiplas contribuir para a construção de um quadro explicativo amplo e não fragmentário para nosso objeto de investigação.

Nos quadros abaixo buscamos resumir de forma mais ilustrativa os três grandes núcleos de significação⁴⁹ com os pré-indicativos que os compõem, assim como a fonte utilizada para os últimos.

<i>Núcleos de significação</i>	<i>Pré-indicativos</i>	<i>Fontes</i>
Lugar(es) da/na Geografia de Vitor	Lista descritiva dos fazeres locais (trabalhos de campo) realizados com os estudantes em Milho Verde	Caderno 3 ⁵⁰
	Percepções sobre os trabalhos de campo realizados	Caderno 3 e entrevista
	A escala local como facilitadora do ensino-aprendizagem de geografia	Caderno 3
	A geografia trabalhada a partir da escala local	Caderno 3
	Escalas intercaladas	Caderno 3
	Escolhas e justificativas de análises locais	Caderno 3
	Saberes de pesquisa	Caderno 3
	Reflexões sobre a geografia escolar: a questão da prática,	Caderno 3 e entrevista
	Saberes contextuais de diferentes localidades	Caderno 3

Quadro 1: Núcleo de significação lugares da/na Geografia de Vitor

Utilizando a metáfora do “lugar” nos títulos de cada núcleo construído, buscamos realizar uma aproximação com nosso principal marco teórico em relação aos saberes e fazeres contextuais de Vitor. Nestes títulos, que são cedidos aos capítulos de nossa dissertação, a palavra “lugar” é utilizada em seu sentido mais amplo e numa bravata linguística sai do seu “lugar” como somente um conceito geográfico. O sentido

⁴⁹ A descrição mais detalhada de cada um dos núcleos será explicitada nos capítulos dedicados a eles, respectivamente.

⁵⁰ No momento de construir o núcleo de significação já optamos pelo recorte do caderno 3, compreendendo que não teríamos recursos temporais para analisar os outros cadernos de forma mais profunda.

que estabelecemos para esta palavra nos títulos indica uma concepção polissêmica de lugar, que tanto pode indicar parte, colocação, ponto, posição, quanto: condição, situação, direção, orientação ou paradeiro, rumo, passagem, hora, momento, oportunidade ou ocasião. A palavra lugar (como veremos mais detidamente no capítulo 3) possui uma gama muito ampla de significados e de sinônimos. Por isso quando utilizamos a mesma nos títulos de cada núcleo não o fazemos apenas em um contexto pró-forma no qual a palavra seria utilizada muito mais para trazer aos títulos uma forma chamativa ou interessante⁵¹. Nossa proposta vai além da forma. Com a palavra lugar demarcando todos os capítulos queremos indicar esta concepção de lugar mais ampla: lugar posicional, lugar social, lugar enquanto porção subjetiva de atribuição de significados.⁵²

No núcleo de significação intitulado: Lugar(es) da/na Geografia (Quadro 1) encontramos diversos aspectos que compõem os fazeres e saberes do professor em relação à abordagem local e que são evocados com grande frequência especialmente no caderno 3, que nos interessa de forma mais específica. Todos os pré-indicadores possuem relação uns com os outros. Alguns são trabalhados mais densamente no capítulo dedicado a este núcleo de significação, outros são abordados de maneira mais indicativa. Esta escolha remete à relevância de cada um dos pré-indicativos e de nossa capacidade teórica de dialogar mais com alguns que com outros. Em sequência apresentamos a segunda tabela, cujo núcleo foi construído para conversar, articular-se e dialogar com toda a dissertação e que apresenta-se mais fragmentado ao longo do corpo da mesma, além de possuir um item mais específico para ser trabalhado.

⁵¹ Este ponto da forma não deixa, contudo, de ter relevância, uma vez que escrevendo buscamos também ferramentas estilísticas para atrair e quiçá seduzir o leitor a nos acompanhar. Negar este fato aqui seria um tanto quanto hipócrita.

⁵² Como, por exemplo, na frase: “Eu guardo as memórias daquela pessoa em um *lugar* especial dentro de mim”.

<i>Núcleos de significação</i>	<i>Pré-indicativos</i>	<i>Fontes</i>
Lugar(es) do trabalho docente	Saberes contextuais de diferentes localidades	Cadernos 1,2 e 3 e entrevista
	Reflexões e análises sobre as distintas instituições escolares pelas quais passou	Cadernos 1, 2 e 3 e entrevista
	Reflexões sobre o trabalho docente	Cadernos 1,2 e 3 e entrevista

Quadro 2: Núcleo de significação lugar(es) do trabalho docente.

O segundo núcleo de significação, correspondente a um subitem no terceiro capítulo da dissertação, possui um recorte um pouco distinto dos demais e indica elementos que se articulam de forma mais explícita com aspectos da estrutura contemporânea do trabalho docente. Ou seja, os elementos que buscamos trabalhar neste núcleo se aproximam mais da tentativa de inserir o trabalho de Vitor no contexto social, cultural e econômico contemporâneo do qual faz parte e a partir de onde se (re) produz em diversas formas. Toda memória é social e todo esforço de interpretar memórias nos remete ao exercício de articula-las e ligá-las ao período histórico do qual fazem parte: “As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem” (DENZIN, 1984, p.32 *apud* ABRAHÃO, 2004, p.204).

As vozes que aparecem nas memórias de cada sujeito invariavelmente convocam o quadro social que lhes é contemporâneo e, nesta direção, concebemos que em todos os capítulos buscamos analisar a narrativa de Vitor levando em conta a composição das outras vozes que polissemicamente compõem a fala do professor. Entretanto, através deste núcleo de significação em especial buscamos realizar mais explicitamente a interligação entre a voz de Vitor e o contexto social contemporâneo do trabalho docente do qual a mesma faz parte. Considerando sempre que a metodologia da pesquisa (auto) biográfica traz: “[...]potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, já que “põe em evidencia o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”(MOITA, 1995, p.113 *apud* ABRAHÃO, 2004, p.204)

O terceiro núcleo foi criado a partir dos pré-indicativos indicados no quadro abaixo:

<i>Núcleos de significação</i>	<i>Pré-indicativos</i>	<i>Fontes</i>
Lugar(es) dos estudantes	Percepções, saberes e representações do rural e do urbano	Caderno 3
	Percepções, saberes e representações sobre os estudantes	Cadernos 2 e 3
	Heterogeneidade e homogeneidade discentes	Caderno 3
	Saberes das comunidades e seus estudantes na EM	Caderno 3
	Percepções sobre os trabalhos de campo realizados	Cadernos 2 e 3

Quadro 3: Núcleo de significação lugares dos estudantes.

Os lugares dos estudantes é um núcleo que demarca a partir de quais lugares, de quais prismas, de quais situações, concepções, momentos, o professor Vitor mira para os estudantes que recebe. Além de demonstrar um elemento compositório dos saberes contextuais do professor, este núcleo aponta para um aspecto elementar dos fazeres de Vitor e que diz respeito ao conhecimento dos estudantes com os quais trabalha em cada período de sua vida.

Explicitando de forma mais pormenorizada nossas construções analíticas, ressaltamos que em nosso tratamento dos dados narrativos produzidos por Vitor dividimos os contornos/camadas/componentes dos seus saberes e fazeres contextuais nestes três grandes núcleos de significação que nos apareciam no material (auto)-biográfico analisado. Estes núcleos são compreendidos nesta pesquisa como elementos compositórios do saber contextual de Vitor, todos eles se referem a elementos *que compõem e alimentam o saber de contexto do professor*. Saberes que se mobilizaram a partir da interrelação e da integração de diversos conhecimentos provenientes de distintas fontes.

Mas, para seguir com maior tranquilidade esta nossa travessia em palavras uma questão nos defronta bem aqui nesta esquina inicial (logo após depararmos-nos com a serra que domina e modifica a paisagem que outrora se fazia de plana) e chama para si uma abertura distinta no espaço reservado à metodologia. É que não podemos seguir sem responder com mais profundidade à(s) pergunta(s): quem é este outro? Quem é o

professor Vitor de que tanto falamos? E, assim sendo, apresentamos com mais profundidade e com a delicadeza necessária o professor Vitor Dittz ao leitor que nos acompanha.

1.2. A curva na estrada: convocando a geobiografia do professor Vitor

O que lembro, tenho.

João Guimarães Rosa

*Tempo que foi e o tempo que era...era
Um tempo de inocência, um tempo de confidências
Há muito tempo deve ter sido
Eu tinha uma fotografia
Preserve suas memórias
Elas são tudo o que sobra de você⁵³*

Simon & Garfunkel

No ano de 2012, na sala dos professores da Escola do Moinho, em uma manhã como todas da primavera de Milho Verde, quente e úmida, entra um homem de 30 e poucos anos, branco, alto, de cabelos curtos e escuros, de voz grave e rouca, porém alta, postura altiva e presença marcante. Com muitos livros na mão (toda a coletânea de Geografia da turma em que irá lecionar) o professor anda e fala com rapidez, pega um café que bebe rapidamente (ou teria sido eu a beber o café? Entre lembranças e esquecimentos deixemos o café com o professor) e se dirige à sala de aula em minha companhia. Durante o curto percurso da sala de professores à sala de aula o professor caminha a passos largos e velozes pelo pátio central da Escola dirigindo suas palavras a mim e me explicando para que turmas iríamos naquela manhã (já depois do intervalo do lanche), como eram os estudantes das mesmas turmas e que aulas pretendia lecionar naquele dia. Com a voz alta e muito gesticulador, Vitor se dirigia à sala de aula e eu, pela primeira vez andando pela escola desprovida de minha posição de professora, observava tudo como se nela estivesse a andar pela primeira vez.⁵⁴

⁵³ Tradução livre do original: “Time it was, and what a time it was, it was A time of innocence, a time of confidences Long ago, it must be, I have a photograph Preserve your memories, they're all that's left you”

⁵⁴ Neste momento estou a narrar a viagem a campo ocorrida em Novembro de 2012 (meu primeiro ano no mestrado), que funcionou como uma fase exploratória no momento em que a metodologia lentamente iniciava a tomar corpo e forma. Neste momento, o que nos interessava na viagem para Milho Verde era, essencialmente, criar aproximações exploratórias com o trabalho deste docente e aproveitarmos a oportunidade de abrirmo-nos às diversas possibilidades que o contato com a empiria poderia gerar, inclusive em relação à mudança de objeto e ao redirecionamento das questões mais essenciais da pesquisa.

O pátio no qual andávamos é um retângulo a céu aberto que divide ao meio as principais estruturas do prédio escolar, também retangular. Na lateral menor do retângulo o pátio divide dois pavilhões de salas de aula, um deles à direita (de quem entra no prédio pela pequena portinha ao lado da Igreja dos Prazeres) voltado para a Rua dos Prazeres e onde também se encontra a sala dos professores, ao lado dos banheiros e do portão de entrada (nunca usado) e de mais quatro salas de aula. O pavilhão que se localiza à esquerda, voltado para uma pequena rua (cujo nome é Rua da Amargura), abriga em sua extremidade a sala da diretoria e secretaria, a cantina onde se preparam as refeições, duas salas de aulas médias, outra menor e a pequena biblioteca na outra extremidade. No lado oposto ao qual se entra pela pequena porta (que tem nas suas laterais a sala da diretoria e uma sala de aula) há também uma sala de aula maior, com televisor, vídeo cassete, pia e alguns poucos equipamentos de laboratório, além de alguns animais coletados em potes de vidro e conservados em formol. Ao lado desta sala está a pequena sala onde trabalha a supervisora pedagógica.

Estou eu a acompanhar as aulas do professor Vitor Souza Dittz, docente de Geografia na EM. Observo sua presença quando entra na sala de aula e os estudantes aos poucos vão retomando seus lugares e cedendo a atenção a um “Bom dia” alto e ressonante.

O professor em questão nasceu no município de Faria Lemos, município da zona da mata mineira (localizado próximo à divisa de Minas Gerais com Espírito Santo e Rio de Janeiro). Sua mãe era professora de literatura e português e seu pai era um lavrador com apenas as séries iniciais da escola cursadas, não tendo chegado a cursar a 4ª série de grupo, de acordo com o próprio professor. Ele morou na cidade - que deve ter atualmente, segundo Vitor, uma média de 2.200 habitantes em seu perímetro urbano - até os 17 anos de idade e nela cursou o ensino fundamental em escola pública. O docente cursou também o ensino médio em uma escola pública na cidade de Carangola, enquanto cursava simultaneamente o magistério à noite também em instituição pública, em sua cidade natal. No ano de 2000, o professor se licenciou em Geografia pela Universidade Federal de Juíz Fora (UFJF) onde fez também uma pós-graduação (especialização) em Geografia e Gestão do Território, além de ter cursado algumas disciplinas do bacharelado em Geografia. Nos anos finais da graduação e antes de terminar sua especialização, Vitor começa sua carreira como docente trabalhando primeiramente em uma escola na pequena cidade de Pequeri e posteriormente prestando concurso para lecionar no município de Diamantina, na região do vale do Jequitinhonha.

Atualmente, Vitor é professor concursado pelo estado de Minas Gerais e ocupa os dois cargos de professor de Geografia da EM onde segue lecionando no ano corrente de 2014. O professor que mora em imóvel próprio no distrito de Milho Verde, não possui filhos (o que é importante de convocar levando em conta a sua disponibilidade de tempo para estudar⁵⁵) recebe o equivalente a dois salários de professor da rede estadual mais adendos referentes ao seu tempo de serviço.⁵⁶ Ele é responsável pelo ensino de Geografia em todas as turmas da Escola em seus três turnos de funcionamento, lecionando, então, para estudantes desde o 4º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Para chegar à escola onde trabalha Vitor não necessita de automóvel e realiza o curto percurso para o trabalho a pé. Realizamos com o professor uma entrevista semi-estruturada⁵⁷ (registrada em áudio e transcrita posteriormente) durante o trabalho de campo da fase exploratória da investigação. A mesma consistiu em uma série de perguntas abertas e na qual foi permitida a total liberdade de fala para o docente, com a pesquisadora passando longo tempo escutando-o, e apenas em um momento ou outro emendando uma das falas do docente com uma nova questão, ou explorando mais densamente alguma de suas colocações.

Preparamos um roteiro para a entrevista com as questões sugeridas e no qual era permitido variações, exclusões e inclusões de questões no decorrer dos trabalhos. A entrevista seguiu livremente um caminho que se focou essencialmente em uma linha que vinha desde a infância do professor - com questões como: onde nasceu? Onde estudou? Qual foi seu percurso como aluno? Você já tinha a intenção de seguir a carreira de professor? Porque a Geografia?- passando pelos primeiros contatos com a geografia - abordando a formação inicial, as experiências docentes anteriores à escola de Milho Verde, a forma de preparar suas aulas, sua opinião sobre alunos, comunidade e escola- até os seus tempos atuais de docência no distrito tomando como foco seu trabalho com a dimensão local dos conhecimentos geográficos.

⁵⁵ Aqui adotamos a hipótese presente na tese de Coelho (2009) de que a condição de possuir filhos diz respeito a uma demanda de tempo e tarefas na vida do professor(a). No nosso caso em particular acreditamos que esse fator também tem potencial explicativo no que tange à disponibilidade do professor em, inclusive, colaborar com a pesquisa a partir da escrita dos seus três cadernos de memória.

⁵⁶ É importante apresentar um quadro mínimo de referência da condição socioeconômica atual do professor inclusive para podermos seguir com outras reflexões mais adiante no capítulo 5. Todavia, achamos pertinente não informar diretamente ao leitor o valor bruto referente ao salário do professor, com a intenção de preservá-lo da divulgação pessoal excessiva.

⁵⁷ A duração média foi de 66 minutos de entrevista realizada em duas seções na biblioteca da casa do professor. A transcrição da mesma se localiza no ANEXO I

O que buscávamos com este roteiro era primeiramente identificar de forma sintética a trajetória de vida do docente, e em segundo lugar identificar sua trajetória profissional, ou seja, demarcar com mais clareza quem era esse sujeito professor, como foi a sua formação inicial, no que a mesma influenciou ou não na sua prática docente, qual era a espacialidade na qual ocorreu sua própria vida (sabendo de antemão que Vitor não é nascido em Milho Verde), quais eram suas concepções de docência, qual era o significado subjetivo de seu trabalho na forma na qual ele o percebia.

Também conseguimos aprofundar um pouco algumas questões que nos aproximavam de nosso objeto de pesquisa e que eram atinentes aos métodos de preparação de aulas e de estudos do professor (tentando compreender quais eram as bases teóricas e metodológicas utilizadas para o desenvolvimento de seus trabalhos de campo na escala local), de onde provinham os seus saberes a respeito de Milho Verde, quais eram suas concepções acerca das principais categorias da geografia, quais eram os livros didáticos que utilizava e porque o fazia, se guiava-se por algum parâmetro curricular, entre outras questões.

A série de questões que pretendíamos abordar na entrevista obedecia à necessidade primeira de conhecer este docente, de captar o que ele diz de si e de sua profissão e, desta forma, criar possibilidades de aproximação com os seus saberes e fazeres (ao longo do tempo) e das razões e conhecimentos que o levaram a trabalhar a escala do local, ainda que realizando esta escolha, situada em um contexto de profunda negligência estrutural quanto ao suporte de material didático, em que pese a propalada propaganda governamental. Para corroborar nossa afirmativa indicamos que Callai, Cavalcanti e Castellar (2007) em recente pesquisa apontam esta carência como uma das dificuldades para uma boa abordagem do estudo local da cidade relatadas por professores (em três diferentes cidades mais e menos urbanizadas). Segundo as autoras: “Na realidade é pequena a produção existente em todos os lugares, especialmente pelo fato de não ser economicamente rentável produzir um livro que terá uma venda restrita no caso, por exemplo, de cidades pequenas e mesmo de cidades médias.” (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR 2007, p. 102).

Na entrevista o professor traz aspectos de sua infância e de figuras de professoras (es) marcantes que muito nos ajudam a compor o quadro mais amplo de sua docência:

Minha mãe é professora de literatura e português. Na vida inteira estudou muito, muito responsável, muito boa professora, lá em casa tem uma biblioteca enorme, a lembrança da minha mãe é dentro do quarto da

biblioteca a vida inteira. A biblioteca nossa tinha muito livro mais o espaço muito simples a vida inteira lendo, estudando e corrigindo prova. Minha mãe quando chegou em 89, quando mudou o português, que era aquela coisa mais da gramática e passou para a produção e interpretação de texto, minha mãe na época fez um curso de 3 anos em Juiz de Fora, todas as férias, comprou mais de 800 livros na época: estudou muito, sempre muito atualizada, gostava muito de literatura, lia muito. E em geografia Dona Lourdes⁵⁸, minha professora, trabalha até hoje, deve estar quase se aposentando. Lourdes era muito boa, era muito aquela coisa de sala de aula, era muito aquela geografia de informação descritiva, mas era uma professora que se destacava e era uma professora boa (DITZ, 2012).

Nas reminiscências de Vitor ecoam as presenças da mãe professora e de outros tantos docentes que, de uma forma ou de outra, deixaram *marcas formadoras* (JOSSO, 2010) no professor. Essas marcas formadoras advém, segundo Josso (2010), da experiência formadora que:

[...]é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2010, p. 39)

A mãe, professora de literatura e português, parece ter sido uma figura que contribuiu muito na geração de experiências formadoras para Vitor. Estudiosa, esforçada, com uma biblioteca cheia de livros, a mãe aparece nos registros das lembranças do professor “dentro do quarto da biblioteca, estudando a vida inteira”. O professor também nos contou fora das gravações da entrevista, da lembrança da mãe sempre cheia de papéis corrigindo os “para casa” de seus estudantes, durante toda a noite na biblioteca da casa. Esta figura materna parece ter gerado uma série de predisposições no professor, tanto em relação ao desejo de se tornar professor, quanto em relação à sua afinidade com os estudos, o cuidado que o mesmo dispensa aos livros e materiais didáticos, o cuidado também de registrar e armazenar os trabalhos que realiza em sua casa, conservando a memória de seus fazeres. Enfim, é difícil através apenas das menções à mãe professora desenvolver o tanto que a mesma foi uma grande formadora na vida do professor e em quais sentidos. Contudo, as informações sobre a vida do professor e a observação detalhada de seus traços pessoais e profissionais nos trazem indícios muito fortes de que a mãe de Vitor foi uma figura de grande influência em sua vida pessoal/profissional.

⁵⁸ Nome fictício que adotamos com o intuito de preservar a identidade de todas as professoras e professores mencionados por Vitor nas entrevistas e nos cadernos.

A história de vida dos professores geralmente carrega uma série de marcas que muito informam sobre seus fazeres e saberes no tempo atual. Para Antônio Nóvoa (1995, p.9) não há uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional do professor que, de fato, exerce um trabalho impregnado de concepções de mundo e de valores, que exige muito empenho e que envolve a todo tempo relações humanas. Devemos compreender então, com Jennifer Nias (1991), que: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (*apud* Nóvoa, 1995, p.9). Para reforçar a afirmação, podemos recorrer a Maurice Tardif (2002) para quem:

O saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2002, p.16, *itálicos do autor*)

Das reflexões de Tardif (2002), assim como da famosa frase de Nias (1991) podemos depreender a importância de não dicotomizar a dimensão da pessoa do professor da dimensão do trabalho do professor. A leitura que se possibilita aqui é a de que professor e pessoa coexistem no complexo processo do trabalho escolar⁵⁹.

A pessoa do professor e sua trajetória de vida possuem, portanto, um papel estruturante na formação e na mobilidade de seus saberes e fazeres⁶⁰. Por isso mesmo, trazer estes componentes para a análise em nossa pesquisa pode nos orientar melhor no sentido de compreender a natureza do trabalho do professor Vitor e os sentidos que o professor atribui ao mesmo em sua construção narrativa, especialmente em relação à abordagem dos conteúdos da geografia em escala local. Neste sentido, em nossa entrevista buscamos muitas das configurações de seu trabalho partindo de aspectos de sua história de vida.

Alguns elementos como, por exemplo, a postura pessoal adotada com maior frequência na sala de aula -se mais ou menos rígida, descolada, sensível, severa, amiga, etc- parecem também trazer ecos de professores pretéritos, de docentes que marcaram a vida dos futuros professores e que, de certa forma, lhes ajudaram a formar e formatar posturas, comportamentos, atitudes e saberes diante de seus estudantes.

⁵⁹ Segundo Nóvoa (1995) foi apenas a partir da década de 1980 que os pesquisadores decidiram recolocar os professores no debate científico sobre a educação. Segundo o mesmo autor a publicação do livro de Ada Abraham (1984)- “O professor é uma pessoa?”- incentivou este novo rumo nas pesquisas em educação.

⁶⁰ Aprofundaremos essa constatação ao longo dos capítulos 3 e 4 de nossa dissertação

É elementar que a maioria dos professores atuais foram estudantes durante grande parte de suas vidas e que, portanto, tiveram diversos professores e já ocuparam (provavelmente por longos períodos de tempo) as cadeiras do fundo, do meio ou da frente da sala de aula.

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. (TARDIF, 2002, p.67)

Neste sentido, explicitamos, através da narrativa do docente em tela, algumas das dimensões de sua história de vida escolar que, potencialmente, o influenciaram em seu ofício docente:

E no ensino médio Dona Valentina que deu aula de história para mim, ela dava aula de História mais ela era muito geográfica na análise dela. Era uma professora que eu gostava muito do jeito dela, era um esqueminha e ela explicava e era muito crítica, muito boa. Uma das coisas que eu aprendi muito com ela, ela era meio assim como se fosse um cavalo, era uma vez só que ela falava! Mais aí as aulas dela eram fantásticas, sabe aquelas aulas que você fica com o papel na mão o tempo inteiro anotando e completando os esquemas e depois você ter prazer de estudar em casa? Então, essa Dona Valentina! E eu já estava maduro no Ensino Médio e a Dona Lucília deu aula em Faria Lemos; em Carambola o professor de Geografia era um saco, um porre, um saco. Essa Dona Valentina muito bacana, muito interessante, eu gostava muito dela, foi uma figura assim que me influenciou na forma de dar aula, de postura (DITZZ, 2012)

Já o professor Mariano que lhe lecionou na Universidade contribuiu para o direcionamento de seu olhar para questões de cunho, segundo Vitor, mais sociais. Além destes professores citados, -dentre os quais a professora Valentina parece ter sido uma influencia muito forte na história de Vitor- ele também destaca a importância de um professor de didática que trabalhava com muitas oficinas em suas aulas e que lhe ajudou a perceber a importância de aulas mais práticas na disciplina Geografia:

E na Geografia eu tinha um professor de sociologia, ele deu Estrutura, não sei se foi Estrutura ou Didática, um trem desses que esse homem deu. E ele era aquele Socialista que ia em Cuba, professor bom, socializado, da década de 70/80 aposentando. Então ele era fantástico na questão das discussões sociais e você tem que ser político, tem que trabalhar a realidade e ele era muito pouco teórico, assim de falar pouco texto, muita prática, generalizava muita coisa. Eu lembro que ele sentava no meio da sala em um banquinho, que ele era pequenininho, ô professor bom! E o menino que me deu Didática de Geografia tinha acabado de formar e entrou como contratado Cassimiro, que era muito bom, com ele agente fez muita oficina, muita coisa bacana, então foi no final da faculdade que me fez pensar (DITZZ, 2012)

O interessante é que ao evocar estes professores da época da faculdade, Vitor – a nosso ver, detentor de uma capacidade de memória muito apurada e detalhista⁶¹ - não se recorda ao certo as disciplinas lecionadas. No caso do professor de sociologia, o docente não se recorda se a matéria lecionada foi “didática” ou se foi “estrutura”. Todavia, Vitor se recorda de aspectos da corporeidade do professor, de sua forma de lecionar, do caráter de suas aulas (mais práticas, mais generalistas). O segundo professor abordado no excerto, Cassimiro, pode muito bem ter sido o professor de didática, mas se o primeiro docente que Vitor cita realmente lecionasse didática, então o professor Cassimiro devia ter lecionado outra disciplina, ou talvez “Didática II”, algo assim. De toda forma, menos importa agora saber quais disciplinas estavam por trás destes professores, pois, o próprio Vitor em seu recorte de memória deixa estes detalhes em segundo plano. Seu foco ao pensar e abordar os professores durante a entrevista oral indica a possibilidade de que a própria recordação, constituída em um jogo dialético entre memória e esquecimento, já apareça para o narrador (re) construída com a forma e o conteúdo que o recorte do esquecimento lhe ofertou, mantendo no jugo da recordação aquilo que interessa ao presente e devolvendo aos mares imotos do esquecimento tudo aquilo que aos olhos do presente não possui tanta importância:

No que se refere à relação *memória e esquecimento*, Augé (1998) indica pistas para entender que as mesmas são solidárias e vinculadas ao tempo presente. O esquecimento nos remete ao presente, mesmo que seja para viver em outra dimensão as experiências circunscritas de nossa vida. Afirma o autor que: “*É preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel*” (1998, p.106) Corroboramos com a ideia do referido autor, quando entendemos que o conceito de esquecimento como ausência de recordação ganha outro significado, quando o vê como um componente indissociável da memória, visto que “*O esquecimento, em suma, é a força viva da memória e a recordação o seu produto*” (AUGÉ, 1998, p.27 *apud* E. SOUZA, 2007, p.64, itálicos nossos)

Dada a possibilidade apresentada, seguimos compreendendo que a relação criadora e recriadora entre memória e esquecimento é que dá o caráter presente do que se recorda. É o esquecimento que dá o recorte que nos mantém vivos. É ele também que silencia aquilo que já pode morrer perante os olhos de seu par dialético: a memória.

⁶¹ Chegamos a esta conclusão a partir da leitura dos três cadernos narrativos do professor; pela riqueza de detalhes e minúcias neste relato assim como na entrevista oral da qual Vitor foi respondente. O fato de que o professor conserva em casa a maioria dos trabalhos realizados com a escala local impressos e encadernados nos demonstra também uma atitude de cuidado com a memória e com os registros de sua prática, o que simplesmente corrobora nossa conclusão de que lidamos o tempo todo com um docente possuidor de uma capacidade de memória quase minimalista.

Todos estes professores evocados pelo docente na entrevista trazem significativos recortes, fragmentos, pedaços do mosaico complexo que é o professor Vitor. Mas não são apenas os professores que passaram pela vida de cada docente que lhes conferem marcas formadoras indeletáveis. Também diferentes sujeitos que cruzam o caminho dos professores, dentro e fora da(s) escola(s) pelas quais passaram, podem contribuir imensamente na constituição humana dos mestres.

Neste sentido, o professor apresenta tanto em seu caderno de número 1 quanto na entrevista oral um senhor que muito lhe influenciou. Este senhor que é mencionado mais de uma vez pelo professor também foi referendado como sujeito entrevistado em outras produções acadêmicas que visavam de uma forma ou outra a localidade de Milho Verde e as comunidades proximais⁶². Seu Crispim, como é conhecido na região, surge, portanto, também nos relatos de Vitor no momento em que o pergunto: *Você já conhecia Milho Verde?* Em resposta à pergunta Vitor narrou sua chegada ao distrito e os motivos que o conduziram a prestar concurso no mesmo, na sequência o professor teceu comentários e reflexões muito sinceras a respeito do que vem aprendendo nesta localidade, mais precisamente, nesta mudança de localidade:

Eu convivi na casa de Seu Crispim, que era o quilombola aqui, **foi o pedagógico**. Porque eu cheguei lá não tinha fogão, geladeira, um monte de trem pendurado, varal com as roupas, mesa e banco de madeira, o banheiro fora de casa, se ia tomar banho você enchia uma lata pendurada e abria o chuveiro. Gente, para que eu vou enfiar fuso horário na cabeça de Lucinha para quê? [...] fazer continha de fuso horário com Lucinha? (DITZ, 2012, negrito nosso⁶³)

O senhor Crispim, natural da comunidade quilombola do Ausente é considerado por toda a comunidade como um sábio ancião que guarda consigo as lembranças, memórias e histórias desta região carente do alto vale do Jequitinhonha⁶⁴. Vitor evidencia que o contato com seu Crispim lhe demonstrou um pouco do que são as condições de vida e moradia dos habitantes dos distritos e comunidades do município do Serro. O senhor com muita história para contar foi para Vitor o que ele intitula de “o

⁶² Para maior detalhamento sobre as pesquisas conferir Ferreira (2006) e J. Souza (2012)

⁶³ Este negrito indica o acento forte que o professor utilizou ao pronunciar o artigo definido “o” antes da palavra “pedagógico”. Sentimos que ele buscava assinalar a importância desta experiência.

⁶⁴ Quando vivi em Milho Verde ouvi muito sobre o senhor Crispim. Todos os habitantes que o referenciavam o faziam com grande respeito e indicavam que haviam aprendido muito sobre a localidade na qual residiam a partir das memórias que este senhor muito voluntariamente dividia com todos os que desejassem escutá-lo. Mais do que um ancião sábio, sempre percebi senhor Crispim como uma espécie de “guardador oficial da memória da localidade” e mais que isso, como um referencia para toda a comunidade.

pedagógico”. O que entendemos como não apenas um elogio, mas também como uma evidência de que o professor aprendeu com seu Crispim não apenas sobre as condições locais objetivas de vida a partir das visitas à sua casa. Na simplicidade da moradia de seu Crispim parece que o professor escutou e experienciou histórias outras que o ensinaram sobre a natureza das vivências dos sujeitos com os quais tece sua convivência no ambiente escola.

Lucinha é uma estudante da EM e moradora da comunidade do Ausente. Quando Vitor diz que através de sua convivência com seu Crispim percebeu que não há razão para fazer conta de fuso-horário com a estudante, consideramos que ele evidencia que alguns saberes escolares, em determinadas circunstâncias e tempos, demandam re-significação. Isto porque o docente, em diálogo com os lugares nos quais os educandos estão inseridos pode perceber a necessidade pedagógica de relacionar o vivido com o saber escolar. Potencialmente, emerge daí outro saber escolar, provavelmente mais próximo dos saberes discentes. Ou seja, de forma mais densa, estes saberes escolares podem ser descartados ou reelaborados a partir do momento em que o docente constata que eles de nada valem para as vivências objetivas dos sujeitos discentes. Entretanto, sua fala não deixa de ser polêmica, a partir do momento em que parece também indicar uma negativa em ofertar para os estudantes alguns componentes normativos prescritos no currículo de Geografia e que podem ser cobrados em provas e exames ao longo da vida dos mesmos. Não nos pareceu, todavia, que a intenção do professor foi dizer que privaria Lucinha destes conhecimentos, mas sim, tecer uma sutil crítica às prescrições curriculares da Geografia e aos conteúdos fundamentais desta ciência que muitas vezes carecem de uma referência contextual. De toda maneira, nosso tema neste ponto do trabalho não é precisamente este. E para seguir nossa apresentação intencionamos deixar em saliência a presença de outros sujeitos formadores na trajetória dos docentes que não necessariamente se localizam necessariamente dentro do ambiente escolar. Quanto à Lucinha e o fuso-horário retornaremos a este tema no capítulo final da dissertação.

A memória narrativa “como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências” (E. SOUZA, 2007, p.63). Os espaços e tempos narrados presentes na narrativa de Vitor compõem a trajetória do professor com personagens sem os quais a trama jamais existiria. O tempo e a temporalidade são fatores essenciais na compreensão do trabalho e dos saberes docentes. Segundo Tardif

(2002, p.67): “A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.”⁶⁵ Usando este recorte temporal em seus três cadernos, que abarcam desde a formação inicial até os anos atuais de trabalho, Vitor nos proporcionou elementos de análise relacionados à temporalidade e espacialidade de estruturação de seu Eu profissional que nos permitiram, dentro de nosso marco teórico, melhor significar seus saberes e fazeres docentes atualmente, devido à longa história que os constituiu e que os compõem.

Nas entrevistas, estes componentes temporais que são constituídos pelas lembranças dos professores marcantes (professores marcantes tanto por qualidades positivas ou por ter gerado momentos e lembranças negativas) em momentos do ensino fundamental e médio e da formação inicial⁶⁶ do docente, nos ajudam a perceber pequenas partes do complexo mosaico que compõe o Eu profissional de Vitor. Sua busca por aulas de geografia com maior teor de engajamento político; sua postura em sala de aula⁶⁷; a preocupação em lecionar aulas de Geografia sempre contextualizadas ou *mais “práticas” e menos teóricas*, em suas próprias palavras; o gosto pela organização em sala de aula, pelo asseio com o material e em especial com os cadernos e livros. Há diversos elementos nos fazeres de Vitor que parecem evocar saberes formados em um tempo pretérito, e que, quando associados aos seus relatos se ligam especialmente com as referências aos professores da época da socialização escolar e da formação inicial. Para Tardif:

De acordo com uma abundante literatura [...], uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provem de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno. [...] Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. (TARDIF, 2002, p.68-69)

Este legado da socialização escolar aparece com naturalidade nos dizeres de Vitor, todavia, ainda que expliquem muito do que é este docente e, de fato, deem conta

⁶⁵ O meio privilegiado de que fala Tardif pode ser neste trabalho compreendido como o uso dos métodos auto-biográficos nas pesquisas com professores; e que busca capturar esta temporalidade estruturante da vida e das experiências docentes.

⁶⁶ No caso do docente sujeito da pesquisa essa formação inicial, em geral, se refere àquela compreendida como o magistério e a formação universitária em Geografia.

⁶⁷ Uma mistura de professor amigável com professor sério. Risonho e brincalhão, porém muito exigente. Vitor nas suas aulas mostrava sem sombra de dúvida que era um professor com muita presença e que tinha absoluto controle sobre a sala de aula, todavia, deixava ora ou outra escapar brincadeiras, joças e piadas com e sobre e com os estudantes.

de muitas de suas maneiras de fazer e de ser, não são, a nosso ver, suficientes para dar conta do que é o professor atualmente. Há um percurso profissional que atravessa a vida dos docentes e que, ademais da importância da socialização escolar anterior, rearranja uma série de certezas e incertezas que vão aos poucos deslocando ou mobilizando os fazeres e os saberes dos professores. Por isso tudo é importante destacar que a importância desse legado é evidente, todavia, não é exclusiva⁶⁸ na compreensão do que são e fazem os professores. Uma parte importante da competência dos professores se funda em suas histórias de vida (TARDIF, 2002), todavia, além de ser apenas uma parte do que os professores fazem em seu trabalho que tem aí suas raízes, os diferentes modos de organizar e selecionar estas experiências pré-profissionais também podem indicar o que é ou não pertinente nas mesmas para cada sujeito:

[...] em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (Raymond *et alii*, 1993). Todavia, essa sedimentação não deve ser concebida como uma simples superposição de camadas de saberes independentes umas das outras em termos de conteúdo e de qualidade. Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. (TARDIF, 2002, p.69)

Em suma, o sujeito professor não é espectador passivo do que viveu e simplesmente reproduziu por ordem maior das circunstâncias intransponíveis de sua vida. Decididamente fazendo parte de uma sociedade e (re) produtores da mesma desde o início de suas vidas, as pessoas não são tampouco pedras levadas na correnteza do rio. Metaforicamente neste caso, elas se pareceriam mais com os peixes do rio. Estão inundadas pela correnteza, que é a sociedade, todavia, ainda que parte integrante e integrada na/da corrente, possuem mobilidade dentro desta ao ponto de poderem, por exemplo, opor-se a ela, criar percursos alternativos, parar-se numa pedra e observar os outros peixes ou simplesmente seguir. O que importa nesta alusão metafórica ao rio-mundo, à correnteza-sociedade e ao peixe-gente é explicitar que os sujeitos mesmo que totalmente imersos na sociedade não deixam também de (dentro dos limites que a mesma permite⁶⁹) realizar suas escolhas dentre as opções que lhe são dadas. No percurso de vida, os docentes realizam também uma série de escolhas, dentre elas a escolha de se tornar professor. E também de ser professor de alguma disciplina em específico. Então, em suma, porque professor Vitor? Porque a Geografia?

⁶⁸ Se o fosse bastaria dizer que os professores são o que foram os seus professores e toda a pesquisa sobre os professores se reduziria a buscar nos docentes estes ecos dos mestres passados.

⁶⁹ Observe-se, de passagem, que o peixe não pode- mesmo que queira- fugir da correnteza voando.

A Geografia é o seguinte, a História também me interessaria, agora a Geografia o negócio da Geografia é mais real, mais fácil, mais palpável. Não sei, eu acho que a Geografia que me chamou mais atenção para poder fazer mais assim, eu achava assim mais prática, eu achava uma coisa mais fácil, você fazer, você contextualizar, um curso mais interessante, até se você não quisesse trabalhar como professor as outras opções que você tinha como geógrafo eram muito mais interessantes. *Eu sempre meio que quis ser professor mesmo, é uma coisa que eu sempre tive em mente.* (DITZZ, 2012, itálicos nossos)

Evocar neste ponto essa fala do professor em resposta à pesquisadora não foi um ato accidental, tampouco fortuito. A ideia neste subitem é apresentar o professor Vitor ao leitor que nos acompanha e esta escolha já traz em si muitos indícios dos próprios fazeres e saberes do professor. Vitor pontua que sempre pensou em ser professor, todavia, poderia ter sido um professor de história. Mas optou pela geografia em razão de sua própria demanda de praticidade e de sua necessidade de contextualização, o que já demonstra que sua maneira de trabalhar com atividades de campo, utilizando o estudo local como referência, com os estudantes traz também uma necessidade anterior à sua entrada na formação inicial e na profissão. Antes de realizar os fazeres mais específicos que pesquisamos neste estudo, o docente já possuía uma necessidade que talvez resultasse de sua história enquanto aluno. De toda forma, esta necessidade de uma disciplina que se aproximasse mais da realidade, como denomina o professor, parece ter acompanhado o docente durante sua carreira. E um dos fatores que parece também ter reforçado, então, o trabalho com aspectos mais locais para tornar a Geografia uma disciplina mais “palpável” é que logo no início da carreira e antes de se licenciar em Geografia, Vitor já teve experiências que o estimularam neste sentido:

Porque foi o seguinte eu trabalhei 6 meses em Pequeri. Pequeri foi assim a aprendizagem. Eu cheguei em Pequeri, escolinha da prefeitura 5 turmas. O Padre Estevão, que é o padre da cidade, era o diretor da escola e assim a cidadezinha Pequeri igual Faria Lemos mil e pouquinhos habitantes [...] Quando eu cheguei em Pequeri que eu comecei a colocar isso em prática, cidade pequena, eu lembro que os primeiros trabalhos que eu fiz de campo estava tendo infestação de muitos ratos na cidade, época de cheia e tudo. E aí um senhor muito simples procurou a escola para poder assim avisar os pais e tudo mais, ai eu fiz um trabalho com ele, chamado: Geografia, meio ambiente e saúde. Ai eu fiz a apostila, ele foi na sala de aula, agente sentou numa mesa redonda e ele deu toda a palestra, um senhor simples, de quais eram as doenças que o rato fazia. Aí eu levei uns textos, discuti, fiz cartilha com eles depois agente foi eu fiz uma aula de campo com ele onde ele foi mostrando aonde a tendência é maior de ratos, quais são os procedimentos que as

famílias deveriam tomar, aí foi muito interessante (DITZZ, 2012, **negrito e sublinhado nosso**⁷⁰).

Os indícios da(s) configuração(ões) dos fazeres e saberes de Vitor, acerca do lugar, que buscamos em sua narrativa de si, já aparecem aí no momento das primeiras experiências docentes do professor. A lembrança do senhor (cujo nome o professor não nos fornece) que procurou a escola e com quem Vitor realizou um dos seus primeiros trabalhos com a escala local indicam a predisposição do docente para se abrir as experiências que por ele passam. Como o sujeito da experiência de que nos fala Larrosa (2002), Vitor deixou que as coisas por ele passassem deixando impressões duradouras em seus fazeres e saberes. O senhor deu toda a palestra e o professor, ao que parece, espectador atento da fala deste senhor, foi realizar um trabalho de campo *com* ele, no qual este mesmo senhor mostrava as áreas de maior incidência da presença do pequeno roedor. Utilizando seus saberes apreendidos na formação inicial Vitor parece ter também se apropriado dos saberes e fazeres que observou neste senhor solidário à comunidade. Este personagem da narrativa é recorrente. Como a ponte que liga dois mundos, este senhor de Pequeri parece ter mediado Vitor em sua travessia para uma prática mais contextualizada. Na entrevista o professor nos cedeu este relato que também está situado no caderno número 1 seguindo basicamente a mesma estrutura. Nesse caderno o professor traz narrativamente suas marcas advindas da Escola de Pequeri. A importância desta experiência para Vitor se evidencia, a nosso ver, também na própria repetição do *contar*:

Entre o final da faculdade mais precisamente no último semestre, e o início de minha carreira profissional em Diamantina trabalhei como professor de Geografia pela prefeitura de Pequeri- MG,[...] possuíamos apenas cinco turmas do ensino fundamental, *turmas pequenas com vinte, vinte e poucos alunos, um grupo de professores unidos, uma boa administração e uma liberdade enorme para trabalhar, desenvolver projetos, levar os alunos para o campo, além do espaço da sala de aula. Nessa escola iniciei realmente minha vida como professor* e, realizei minhas primeiras experiências em trabalhar uma pedagogia e desenvolver uma didática que hoje procuro seguir e aprimorar com maior clareza. Os trabalhos fora da sala nessa época não foram muitos mas pela primeira vez inseri no meu planejamento e concepção de como ensinar, a ideia de abordar e adotar como orientação uma pedagogia baseada no espaço cotidiano, espaço de vivência do discente. Uma forma de ensinar que buscava *dialogar a geografia escolar ao vivido e percebido pelo aluno no dia a dia do lugar onde mora*. (DITZZ, 2012, Cad. 1, p.33, *itálicos nossos*)

⁷⁰ O **negrito** indica o forte acento que o professor utilizou ao pronunciar oralmente este artigo, **quicá** buscando assinalar a importância desta aprendizagem.

No desabrochar de seus fazeres e saberes locais, Vitor, neste excerto, indica que as condições objetivas de trabalho influenciam em demasia a possibilidade de experienciar novas formas de se trabalhar. Quando o professor escreve que as condições da escola de Pequeri (turmas pequenas, coletivo de professores unido, liberdade para trabalhar dentro e fora da escola, boa administração) já fica evidente para quem o lê que não é em qualquer escola que se consegue efetivamente realizar um trabalho onde haja a possibilidade de “*dialogar a geografia escolar ao vivido e percebido pelo aluno*”. Mais adiante (no terceiro capítulo) veremos que a Escola de Milho Verde oferece condições análogas de trabalho no que diz respeito às possibilidades de mobilidade com os discentes pelas ruas do distrito.

De toda forma, neste recontar de histórias (primeiramente no caderno número 1 e depois na entrevista⁷¹) Vitor repete muito, demonstrando uma lembrança bem consolidada no presente acerca deste significativo evento de seu passado, todavia, ainda assim o professor nos oferece também elementos novos. Contando quais eram as condições objetivas de trabalho na escola de Pequeri, o professor nos aponta uma tríade que depois elaboramos teoricamente e que, de fato, constituiu a própria estrutura de nossa dissertação. Ou seja, Vitor nos indica que para realizar fazeres, como os que realiza, há que se mobilizar no sentido de apreender (e gerar) saberes acerca dos estudantes, dos lugares e das escolas. Esta tríade indica os elementos mais presentes na narrativa de Vitor e sugere também como o professor percebe as condições que movimentaram sua própria prática e saberes.

Importante enfatizar que a experiência que parece ter contribuído para a forma através da qual o professor trabalha atualmente com a escala local em suas aulas não parece ter surgido de um ou outro momento, mas sim de uma culminância de tempos e eventos singulares (alguns pontuais como o acima transcrito, outros mais contínuos) que abarcam toda a história de vida do docente. Daí a importância de apresentá-la sinteticamente aqui, conduzindo o (a) leitor (a) a perceber que a mobilidade dos saberes e fazeres de Vitor (que analisaremos adiante) diz respeito a um percurso espacial e temporal que necessitamos de evocar.

⁷¹ Lembrando que os cadernos de número 1 e 2 foram escritos pelo professor, de acordo com o mesmo, no período de fevereiro a março do ano de 2012. Enquanto que a entrevista foi realizada em Novembro deste mesmo ano e a pesquisadora só teve acesso aos cadernos depois da entrevista já realizada.

De fato, aqui buscamos evidenciar o trajeto espacial e experiencial que marca claramente o que chamamos aqui de *geobiografia* do professor. Segundo Portugal e Souza (2013, p.222) *geo(bio)grafização* é o narrar do lugar das vivências, é o narrar a vida “a partir do seu lugar e o lugar da vida nos lugares”. A partir dessas narrativas os sujeitos: interpretam histórias, descrevem trajetórias, desvelam marcas de vida e seus próprios cotidianos (PORTUGAL; SOUZA, 2013). E deste feito, os sujeitos narradores se *geo(bio)grafizam*, realizam a grafia da vida nos lugares onde a mesma se teceu/tece, protagonizam em palavras o(s) lugar(es) que os compõem. Este termo, utilizado nos trabalhos de Meireles e Souza (2013); Portugal e Souza (2013); Portugal (2010) e; Meireles (2013) parece, de fato, abranger o teor narrativo presente nas escritas e falas de professores que narram suas vidas com/nos lugares aos quais pertencem/pertenciam. Por isso mesmo o utilizamos aqui em profunda harmonia com as(os) pesquisadoras(es) que se enveredaram pelos caminhos da memória, dos lugares e da formação docente e nos inspiraram em nossa busca por aproximações com estas memórias e lugares. Segundo Portugal e Souza (2013):

O processo de *geo(bio)grafização* é um modo singular de “explorar as formas e operações segundo as quais os indivíduos *biografizam* suas experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p. 185) e tematizam acontecimentos a partir do lugar onde as histórias são/foram vividas/grafadas e interpretadas, ou seja, dos espaços vividos, percebidos e concebidos cenários da *biografização* (PORTUGAL; SOUZA, 2013, p. 222)

Geo(bio)grafizando-se Vitor traz em sua narrativa os temas de sua vida sempre relacionados aos diferentes lugares nos quais a mesma foi desenvolvendo-se. O professor narrador, protagonista de sua própria história, realiza em sua *geobiografia* um delicado e sinuoso percurso pelos lugares que o significaram e o ressignificaram como professor/pessoa. A marca do lugar funciona como um fio que interliga toda a narrativa do professor presente ao longo de seus três cadernos de memórias. Como já adiantamos no primeiro item deste capítulo, nosso foco, contudo, se faz nas narrativas que abrangem o lugar de Milho Verde, presentes de forma mais explícita e sistematizada no caderno de número 3. Mas, nem por isso abrimos mão de suas reflexões localizadas nos demais cadernos e na entrevista semi-estruturada da qual foi respondente. Combinamos, pois, estas fontes escritas e orais tendo sempre em vista que uma verticalização em

todos os dados que possuímos, infelizmente, extrapola o tempo e a finalidade deste trabalho.⁷²

Neste percurso que compreende toda a vida do professor há indícios também de uma sensibilidade para com os lugares nos quais residiu ao longo da vida. Em outras palavras, a forma que Vitor traz em sua escrita os lugares onde viveu e trabalhou demonstra uma forma de perceber as localidades que tanto indicam sua posição enquanto professor de Geografia quanto também uma sensibilidade extrema aos recados e vivências cotidianas dos/nos lugares. Depois da experiência em Pequeri o professor mudou-se para Diamantina e na apresentação de seu caderno número 1 nos fornece um interessante relato sobre este período inicial de sua docência:

[...] escola de médio porte onde lecionei inicialmente para oito turmas do ensino médio e seis turmas do ensino fundamental, lecionando para alunos com faixa etária variando entre onze e trinta e poucos anos, em três turnos, matutino, vespertino e noturno. Também poucos meses depois assumi mais doze aulas em uma escola particular, lecionando para as turmas do ensino médio, assim, recém-formado, menos de um semestre após, acumulava 34 aulas, concursado em duas situações na escola pública e doze aulas em uma escola particular [...] na cidade de Diamantina, local que optei para morar, culturalmente, socialmente e naturalmente distinta do ambiente da zona da mata mineira, extremamente polarizada e influenciada pela cidade do Rio de Janeiro, esse é o caso tanto de Faria Lemos, onde nasci e tive as bases fundamentais enquanto formação humana, ideológica e espiritual e Juiz de Fora onde cursei Geografia na Universidade Federal de Juiz de Fora e residi por sete anos, onde compreendi ideias e conceitos diversos como: direito individual e coletivo, liberdade, responsabilidade, diversidade, uma noção real do que é o mundo, o outro, o ser humano, o poder e a importância do conhecimento, da informação, entre outras percepções e formas de enxergar até então não despertadas na cidade natal (DITZ, 2012, Cad.1, p.2-3)

As marcas que se destacam no trecho narrado no papel pelo professor são as que dizem respeito à sua percepção de sua experiência nos lugares. Acumulando em mais de um cargo na rede pública e com aulas em escola particular Vitor começa sua carreira docente no município de Diamantina. Dentro do cerrado mineiro, distante da região verde e próspera da zona da mata mineira o professor se aproxima por opção da “boca do sertão mineiro” vivendo em uma cidade maior do que o município aonde viveu até a graduação e distinta de sua região de origem em Minas Gerais. Em suas reminiscências Vitor evoca as aprendizagens mais sensíveis e humanas que recebeu nesta experiência, mas além de suas palavras, parece também surgir já evidências bem latentes da

⁷² Não excluimos, de forma alguma, a hipótese de seguir trabalhando estas fontes riquíssimas em outros recortes e dentro de novas pesquisas.

formação de um saber docente singular, deveras associado à percepção atenta e sensível das localidades e suas singularidades.

A transferência dos dois cargos em Diamantina para a EP e a EM, em São Gonçalo do Rio das Pedras Milho Verde, respectivamente, foi realizada pelo professor por razões pessoais segundo o mesmo relata no caderno 1. Já no caderno número 3 o professor aprofunda essas razões que dizem respeito à história de seu pai e ao desejo de residir em localidade rural. Esta mudança traz a Vitor novos estudantes, muito distintos dos mesmos com os quais trabalhava em Diamantina, conforme o mesmo relata, e também em ambiente espacial, social e cultural muito distinto da cidade de Diamantina, ainda que muito proximal à mesma. Esta mudança que aqui apenas anunciamos parece ter determinado uma grande reorientação na condução de suas práticas pedagógicas assim como uma significativa mobilidade e (trans) formação nas dimensões compositórias de seus saberes docentes.

Em uma epígrafe textual de artigo sobre saberes docentes e narrativa, Oliveira (2003) faz uso de um trecho escrito pelo filósofo John Dewey em sua busca por uma “epistemologia da experiência” (DINIZ-PEREIRA, 2010) para apresentar a questão da(s) experiência(s) dos professores e o quanto a(s) mesma(s) podem, ou não, mobilizar suas práticas pedagógicas e saberes: “Quando o senhor diz que tem dez anos de experiência de ensino, isso significa que tem mesmo dez anos de experiência ou que tem apenas um ano de experiência repetido por dez vezes?” (DEWEY *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 214). Longe de nós adentrar neste momento em uma discussão aprofundada sobre a epistemologia da experiência, contudo, chamar este excerto de texto se faz necessário para aprofundar a ideia que Tardif (2002) defende acerca da influência do tempo na formação dos saberes docentes. Ora, no caso pesquisado percebemos através das palavras do professor Vitor, assim como pela análise dos trabalhos que o professor realiza com seus estudantes em Milho Verde e arquiva em sua casa, que o tempo de docência não foi indiferente nos fazeres e saberes de Vitor. Não apenas o tempo como também as distintas localidades e instituições pelas quais o professor passou.

O lugar na narrativa de Vitor articula de forma densa e explicativa suas diversas experiências e mostra as marcas que gera(ou) nos fazeres e saberes do professor, o lugar, neste sentido, é “[...] apreendido a partir da experiência que se tem dele” (TUAN, 1983, p.10). Vitor evidencia essa apreensão muito bem no excerto da entrevista que registra a sua resposta à minha pergunta: “*Neste contexto todo [que diz respeito às*

mudanças de escolas na vida dele], você sente que a sua formação inicial te ajudou muito a conseguir dar aula, ou você enxerga mais a prática? Ou você acha que foi uma mistura das duas ou que não; que formação inicial não ajudou em nada, que o negócio foi o chão da sala de aula?”.

Quando eu estava em Diamantina era muito conteudismo, qual que era o negócio? Eu já gostava de dar aula, eu estudava muito, o negócio era dar conta daquela loucura toda, até com a 5ª série, coitados dos meninos sofriam demais, o negócio era imprimir ritmo, eu tinha que vencer o livro, o planejamento, o proposto pelo vestibular, ou pela grade mesmo do Ensino Fundamental, era meio que vomitar informação para os meninos, o negócio era cumprir, cumprir, cumprir. Eu comecei a pensar o outro lado de ensinar, a partir do momento que eu vim para cá, porque aí eu passei a ter outra visão, era uma outra realidade, até a realidade da população mais pobre daqui, bem diferente da minha lá da Zona da Mata, meio que foi acontecendo. Eu tenho essa referência de querer ser um bom professor bacana, minha mãe, D. Lucíola foi muito legal professora de Geografia e tudo, D. Vanessa essa questão de prática. Mas, eu acho que é assim, não sei se é da percepção do dia-a-dia, se vai sendo no recente assim, no cotidiano. (DITZ, 2012)

O que o professor evidencia com clareza em sua fala é uma mudança em sua postura profissional e em seus fazeres e saberes docentes gerada pela mudança de uma localidade urbana (Diamantina) na qual trabalhava em instituições mais conteudistas, para um lugar rural que em muito se difere até mesmo do rural que chegou a conhecer no pequeno município onde nasceu e viveu a infância e grande parte da adolescência (Faria Lemos) na zona da mata mineira.

A geobiografia de Vitor mostra, portanto, tanto estes trajetos singulares que indicam o percurso por distintas localidades e instituições escolares quanto a capacidade do professor em se afetar pelos lugares. Ele poderia muito bem percorrer distintas localidades sem, contudo, modificar-se, sem aceitar e realizar câmbios, negociações, e adaptações contextuais em seu modo de ser professor. Todavia, Vitor o fez. Aceitando os desafios e os recados dos distintos lugares pelos quais percorreu o professor se refez e com isso deslocou seus saberes na direção de perguntar sobre os novos sujeitos e a nova localidade (Milho Verde) na qual passou a residir e a exercer seu ofício. Como um aprendiz do lugar, Vitor seguiu esculpindo seus fazeres na pedra mais bruta do vale do Jequitinhonha, quiçá aprendendo a se refazer professor, a ser professorando.

Mas este processo de refazenda (como na música homônima de Gilberto Gil), de refazer-se, não veio gratuitamente. Novamente a tríade geradora de deslocamentos é que nos dá mais uma chave para a compreensão desta(s) mudança(s): “Aí eu comecei primeiro a fazer esses trabalhos [com a dimensão local] em São Gonçalo, porque mais

organizado, mais tranquilo, *eu respirava.*” (DITZ, 2012, itálicos nossos). A mudança de ritmo que o professor evidencia com o uso das palavras “*eu respirava*” contribui para a compreensão de que as condições objetivas do trabalho docente, as diferentes escolas, com distintos ritmos, em dessemelhantes comunidades e localidades, com seu quadro singular de estudantes, é que contribuem para a movimentação dos saberes e fazeres docentes de Vitor. De novo a tríade geradora de deslocamentos se evidencia. O professor passou a “respirar” nesta mudança de Diamantina para São Gonçalo e Milho Verde. Respirando e tendo tempo e recursos para problematizar seus próprios fazeres, Vitor acolheu esta nova experiência e cedeu espaço para um professor contextualizador que há tempos já existia, mas que necessitava também do contexto adequado para brotar e florescer.

Assim, seguindo os passos deste professor do contexto, vamos também ao contexto. Partimos agora, então, para o segundo capítulo, no qual buscaremos descrever sinteticamente o contexto espacial de Milho Verde e da Escola do Moinho, com o objetivo de fornecer ao leitor elementos do contexto da localidade e escola nas quais o professor Vitor se situa.

CAPÍTULO 2

EM BUSCA DE UMA DESCRIÇÃO PARA O LUGAR DE MILHO VERDE E PARA A ESCOLA DESSE LUGAR

*Os olhos tristes da fita
Rodando no gravador
Uma moça cosendo roupa
Com a linha do Equador
E a voz da Santa dizendo
O que é que eu tô fazendo
Cá em cima desse andor
A tinta pinta o asfalto
Enfeita a alma motorista
É a cor na cor da cidade
Batom no lábio nortista
O olhar vê tons tão sudestes
E o beijo que vós me nordestes
Arranha céu da boca paulista
Cadeiras elétricas da baiana
Sentença que o turista cheire
E os sem amor os sem teto
Os sem paixão sem alqueire
No peito dos sem peito uma seta
E a cigana analfabeta
Lendo a mão de Paulo Freire
A contenteza do triste
Tristezura do contente
Vozes de faca cortando
Como o riso da serpente
São sons de sins, não contudo
Pé quebrado verso mudo
Grito no hospital da gente*

Chico Cezar

2.1. Milho Verde: entre ruralidades e hibridismo

Buscar uma descrição não é tarefa fácil nem simples. É tarefa longa, árdua, que envolve de certa maneira o olhar necessário ao antropólogo, o olhar para o outro como um mesmo de si e a capacidade de trazer-lhe as características num discurso que nem o desvalorize tampouco o eleve acima do que é humano. Neste difícil empreendimento tentamos ser justos e honestos com os lugares e seus habitantes, com sua cultura, seus modos de ser e agir, tentamos usar a palavra para vestir corretamente o ser quase desnudo que observamos. Os dados também entram nesta busca, às vezes são de extrema valia, outras vezes faltam, mascaram, outras tantas dizem muito pouco e é nosso olhar de pesquisadores que tem de lhes dar mais conteúdo através de outras perguntas e outras buscas.

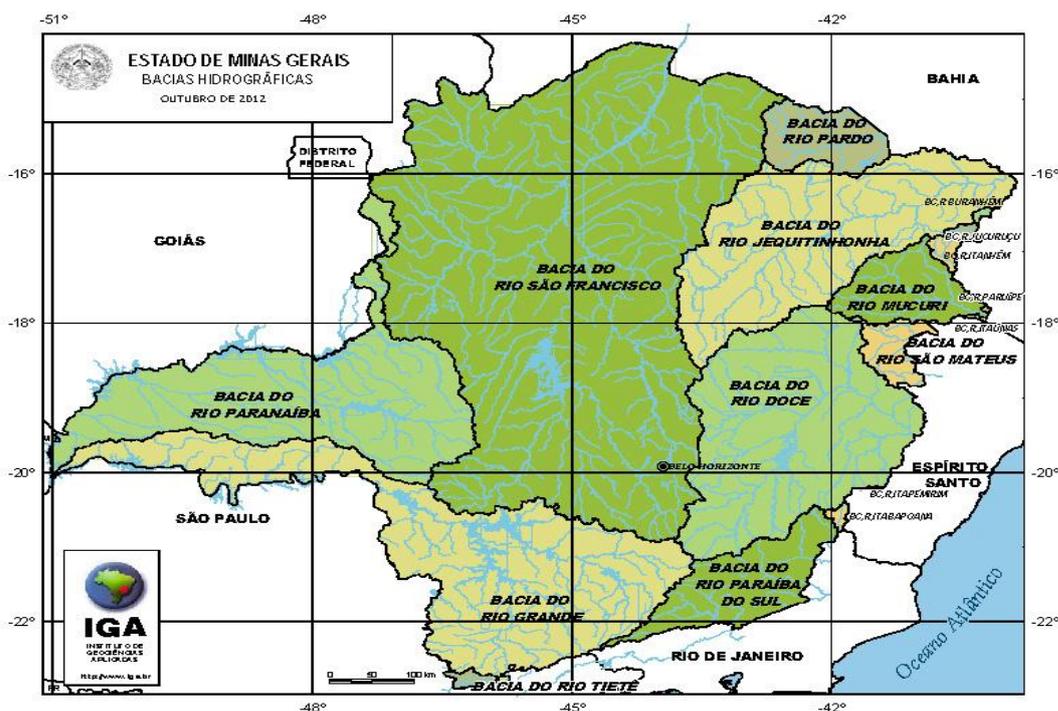
É neste esforço que buscamos apresentar o lugar de que o professor Vitor nos fala em suas narrativas. Sabemos que aqui não poderemos falar tudo, mas esperamos ofertar um quadro ao menos compreensivo para aquele que lê. Eis como então desenvolvemos este capítulo no qual buscamos apresentar o complexo mosaico cultural e geográfico que é o distrito de Milho Verde, seus sujeitos, sua escola e o professor Vitor Dittz.

Neste esforço empreendemos também uma busca de definição de categorias para abarcar a complexidade do distrito. Quando Chico Cezar descreve em sua música um lugar que contem em si todos os lugares - um Brasil complexo e híbrido- sentimos que sua metáfora também pode ser utilizada para um distrito no qual a diversidade cultural se faz presente de tal forma que podemos enxergar dentro do pequeno espaço do distrito: nordestes, sul, sudestes, agrestes e sertões. Por isso mesmo pesquisamos outras leituras do rural contemporâneo e, para entender a escola estadual de Milho Verde recorreremos também à literatura sobre educação do campo buscando criar algumas aproximações com este recente movimento social, político e educativo.

Primeiramente se faz necessário apontar que nos deparamos com a falta de informações sobre o distrito de Milho Verde. Por ser distrito e não cidade, as fontes primárias oficiais lhe faltam. Os dados apresentados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seus últimos censos cobrem até a escala dos municípios (no IBGE- Cidades) e Milho Verde por ser sede de distrito (vila) do município do Serro não está contemplado nestes dados. Desta forma, por enquanto apresentamos informações colhidas tanto em institutos locais; em pesquisas publicadas acerca de diversos aspectos da localidade e suas vizinhanças; em relatórios da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais sobre a educação nas diferentes Superintendências Regionais de Ensino; em relatos colhidos com os moradores na fase exploratória da pesquisa; em dados apresentados na narrativa do próprio professor Vitor e; por fim, dados observados pela própria pesquisadora em sua época de residência e trabalho no distrito.

Para contextualizar a vila dentro do território do estado trazemos abaixo um mapa que apresenta as principais bacias hidrográficas de Minas Gerais, que servem (as bacias) como um excelente parâmetro de regionalização do estado, comportando em cada uma destas regiões: distritos, vilas, comunidades e cidades com traços e histórias aproximados, embora distintos.

Do mapa apresentado nos focamos na bacia do Rio Jequitinhonha, na qual se situa Milho Verde na região do alto vale, ou seja, a região mais próxima à nascente.



Mapa 1: Minas Gerais- Bacias hidrográficas⁷³.

Localizado no nordeste de Minas Gerais, o Vale do Jequitinhonha possui 14,6% da área total do estado e aproximadamente 5,9% da população mineira habita a região do vale (SOUZA, 2012, p.9). Segundo o Censo Demográfico de 2010 do IBGE (que promove a divisão do estado de Minas Gerais de acordo com 10 Regiões de Planejamento (RP's)⁷⁴) a região do vale do Jequitinhonha e Mucuri possuía neste ano 36,85% de sua população em situação de domicílio rural (IBGE, 2010). Esta região de planejamento possui, portanto, o maior índice populacional rural de todo o estado, inclusive superando a média estadual de população rural de acordo com o “Diagnóstico da educação do campo em Minas Gerais” (SEE-MG, 2013, p.4).

A ocupação do vale data aproximadamente do século XVIII e foi realizada primeiramente por bandeirantes em busca de riquezas minerais e em seguida pelo negro africano que, sob a condição desumana da escravidão foi transferido para trabalhar nas minas recém descobertas do antigo Arraial do Tijuco, “fazendo com que a região se tornasse um dos mais importantes núcleos da atividade mineradora em Minas Gerais.”(SOUZA, 2012,p.10) e nas quais a mão de obra exclusivamente empregada, para atuar na economia da extração mineral, era a do negro escravizado. Sua população

⁷³ Fonte: <http://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/geografia/5667-bacias-hidrograficas/69546-bacias-hidrograficas/5146/5044>

⁷⁴ Quais sejam: Jequitinhonha-Mucuri; Norte; Noroeste; Rio Doce; Mata; Sul; Alto Paranaíba; Centro-Oeste; Triângulo e; Central (IBGE, 2010)

era então composta por poucos brancos, geralmente portugueses ou bandeirantes descendentes de europeus, alguns mestiços e a grande maioria era composta por negros de origem africana.

Grosso modo, sabemos que após o declínio da atividade mineradora na região, resultante, dentre muitos aspectos, do próprio esgotamento das minas, iniciou-se um grande processo de emigração da população para outras regiões do estado e do país. O esvaziamento populacional e, conseqüentemente, econômico foi gerando um quadro de extrema pobreza e abandono na região, especialmente nas comunidades menores e que sobreviviam basicamente pelas atividades de lavra e agricultura de subsistência. A prática do garimpo existe até hoje na região em localidades pontuais e praticada com o uso de dragas, gerando geralmente pouca ou quase nenhuma renda para os garimpeiros.

Embora a marca maior do vale seja a carência da população, a região banhada pelo rio Jequitinhonha é extremamente rica do ponto de vista histórico e cultural:

É um vale de diversas formas, moldado em diferentes linguagens: na cerâmica, na escultura em madeira, na tecelagem de algodão. As manifestações da cultura de seus habitantes tornam a região um vale de artesãos, de músicos, de festas populares e de contadores de histórias. (SOUZA, 2012, p.9)

Esta riqueza cultural e histórica que atravessa o vale em diferentes direções se dá basicamente pelo contexto de encontro e convivência entre diversas culturas dentro da região. Além desta riqueza, o vale do Jequitinhonha também conta com a riqueza de suas belas paisagens naturais que se localizam no encontro dos vales vermelhos e alaranjados, esculpidos pelas águas do rio Jequitinhonha- que, secularmente, escuta e observa as histórias dos moradores em seu trajeto ora lento, ora veloz- com as grandes e antigas serras do complexo do Espinhaço.

Adentrando então mais especificamente na região do alto vale do Jequitinhonha apresentamos a seguir um mapa no qual consta a localização geral dos distritos do município do Serro e que nos ajuda a inserir, também, o distrito de Milho Verde em seu contexto mais local. Destacamos que no mapa não há referência a vilas e comunidades da região uma vez que sua escala alcança apenas distritos e municípios. No sítio eletrônico da Prefeitura do Serro, no qual localizamos este mapa⁷⁵, não há qualquer referência à data de confecção, tampouco à escala e não há a adoção do norte de referência. Ainda assim, achamos viável colocá-lo aqui justamente por ser um mapa

⁷⁵ Não conseguimos localizar outro mapa atual dos distritos do município de Serro.

localizado em sitio oficial.⁷⁶ Na sequência dele inserimos o mapa de Milho Verde localizado também no site oficial da Prefeitura de Serro. A sua forma gráfica nos chamou a atenção e achamos pertinente inseri-lo aqui para melhor contextualizar o leitor. Este mapa já possui escala e norte de referencia. Na porção central dele onde se observa um adensamento de ruas é que se localiza o perímetro urbano de Milho Verde, à direita e a esquerda deste perímetro entramos na área rural, com moradias esparsas e na região das estradas que fazem a ligação com Serro e Diamantina, respectivamente.



Mapa 2: Mapa de distritos da região do Serro⁷⁷.

⁷⁶ Salientamos que a seção de estrada que vai de Serro a Milho Verde, e que no mapa aparece como estrada não pavimentada foi pavimentada no ano de 2012.

⁷⁷ <http://www.serro.tur.br/distritos.php>

latifundiários locais por muito tempo comandaram a vida dos moradores através de dívidas criadas pela posse dos únicos meios de transporte da localidade, assim como pelo controle de todas as terras e vendas do distrito. De acordo com Arndt & Pimenta (2009):

A marca deixada pelo poder senhorial em Milho Verde é um dos traços formacionais mais relevantes, dada a influencia recente sobre diversos aspectos da vida comunitária. O esgotamento da economia local restringiu a autonomia dos habitantes, tornando possível o estabelecimento de um monopólio comercial por parte dos senhores locais. [...] O acesso das populações rurais às instituições públicas era intermediado e, assim, utilizado como instrumento de coação. Somente se revogou este cenário com a chegada do turismo, que trouxe novas alternativas de inserção econômica. (ARNDT & PIMENTA, 2009, p.77)

A chegada do outro ao distrito é marcada pela alavancada do turismo na região e se inicia em meados da década de 80, quando a comunidade presenteada pela bela paisagem da Serra do Espinhaço -com suas encostas cobertas de rocha exposta- passou a atrair turistas para a região. Um dado curioso e interessante sobre o desenvolvimento do turismo na localidade, diz respeito à capa do LP Caçador de Mim, do músico Milton Nascimento (1981) na qual era exibida a imagem da Capela do Rosário em Milho Verde. Arndt & Pimenta(2009) apontam que, segundo os habitantes do distrito, data das visitas do músico a Milho Verde e à posterior divulgação do LP o surgimento do turismo na localidade, e a seguida reativação econômica exercida pelo mesmo. Na imagem a seguir podemos reconhecer a paisagem retratada no LP citado.

parte o município de Serro e, logo, a vila de Milho Verde também) se localizam em “Serra Azul de Minas (R\$ 245,09), *Serro* (R\$ 257,99) e Rio Vermelho (R\$ 258,77). [...] Com exceção de Monjolos todos os municípios tem a renda média *per capita* das áreas urbanas maior do que os valores encontrados nas áreas rurais” (SEE-MG, 2013, p. 26, *itálicos nossos*)



Foto 1: Vista da Capela⁸⁰ do Rosário⁸¹.

A afluência dos turistas ao distrito criou novas e diversificadas fontes de renda para a população local que pôde ir, lentamente, se afastando do domínio dos senhores locais. Neste contexto, os habitantes começaram também a exercer novas atividades econômicas mais afastadas da estrutura econômica de produção rural de subsistência. As áreas de comércio e serviços começaram a atrair parte da mão de obra local e as atividades econômicas exercidas no distrito passaram a se diversificar com a demanda do turismo que surgia na localidade. Porém, a chegada dos turistas à vila não veio acompanhada da oferta de uma estrutura mínima para recebê-los, o que provocou também:

Problemas de outra monta, como o excesso de lixo, especulação imobiliária, caracterizada pela venda dos quintais, com famílias vendendo bocados (sic) de seus pedaços de terra atraídas pela alta de preços e valorização dos mesmos (SIQUEIRA, 2010, p.6)

⁸⁰ Esta capela, construída na década de 50 do século XX, segundo Rodrigo Duarte (2004), constitui um dos monumentos locais que atraem o interesse dos turistas.

⁸¹ Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1392872>.

Foi, portanto, desta forma que o turismo surgiu no distrito que vivia ao longo do século XX um contexto de “hibernação” (ARNDT & PIMENTA, 2009). Um contexto caracterizado pela forte emigração populacional, decorrente também do enfraquecimento do centro de poder representado pelo pólo urbano mais dinâmico das proximidades -o de Diamantina-, pela prática esporádica de atividades de mineração, pelo desmatamento das fazendas e áreas de vegetação natural para criação de gado, especialmente búfalos.

Devido à configuração do território do distrito caracterizada pela dispersão das moradias, especialmente na área que se localiza aquém do pequeno perímetro urbano, grande parte da população praticava, então, uma espécie de economia de subsistência, na qual os quintais das casas eram utilizados para o plantio dos alimentos necessários às famílias (ARNDT & PIMENTA, 2009, p.77) e a criação de animais era realizada sem cercamento, ou seja, com os animais movimentando-se livremente pelas ruas de barro, areia e grama da localidade. Uma caracterização peculiar do distrito antes da chegada do turismo nos permite criar um quadro mais amplo do mesmo, para assim nos aproximar do que é Milho Verde atualmente. A citação é longa, mas necessária para a sequência da reflexão:

Assim, estava caracterizada uma peculiar “*cidade-roça*” – isolada, por força das circunstâncias geográficas, logísticas e econômicas, das transformações culturais, políticas e tecnológicas da sociedade (Matos, 1990). Esse caráter de “ilha no tempo”, ao mesmo tempo atrativo e frágil face às movimentações do turismo que viriam a ocorrer, foi vividamente caracterizado no trecho de entrevista que segue, transcrito do depoimento de um empreendedor de turismo imigrado para a localidade nos anos 90: “*Olha, de ter vindo pra cá e vivido a passagem do milênio aqui, sempre achei que nós estamos entrando no século XXI enquanto aqui não saiu nem do século XIX ainda, nem do XVIII.*” [...] (ARNDT & PIMENTA, 2009, p.77. Itálicos nossos)

Esta “cidade-roça” é vista pelo empreendedor de turismo entrevistado por Arndt & Pimenta (2009) e citado no artigo: “*De estradas e súditos: turismo e cidadania em uma comunidade tradicional em Minas Gerais*” ainda como uma cidade fora do tempo. Contudo, o que ocorreu no distrito após a chegada do turismo não corrobora essa percepção, uma vez que o impacto que o turismo teve na comunidade não foi nem pequeno nem pontual. Segundo os depoimentos de muitos habitantes colhidos na fase exploratória de nossa pesquisa e durante o tempo no qual morei na localidade esta atividade econômica salvou o distrito do poder opressor dos senhores locais e abriu novas perspectivas de vida e de trabalho para os moradores. Alguns depoimentos

recolhidos no trabalho realizado por Arndt & Pimenta (2009) também confirmam esse posicionamento de muitos habitantes do distrito. Não obstante, o que o turismo trouxe à localidade não foi apenas isso.

O turismo existente em Milho Verde dada a “fraca articulação comunitária, a distancia entre os universos culturais e econômicos de imigrados e naturais e a baixa densidade de ocupação urbana” (ARNDT & PIMENTA, 2009, p.79) levou para o distrito imigrantes que não conseguiram interagir com a população local. Além disso, a configuração da antiga vila sofreu impactos tanto de caráter urbanístico quanto arquitetônico (descaracterização), causados especialmente pela modalidade de turismo existente na vila, cuja maior característica é a falta de ordenação. Esta situação levou os habitantes a começar a lidar com uma série de novos problemas como o acúmulo de lixo, a especulação imobiliária, o fracionamento dos grandes quintais para atender às novas demandas econômicas de exploração turística do distrito, entre outros.

Uma das principais consequências do turismo desordenado na vila foi a incorporação de novos hábitos e referências pelos moradores, cuja existência foi sendo “cada vez mais impactada por uma verdadeira avalanche de novos usos, comportamentos, referências e valores.” (ARNDT & PIMENTA, 2009, p. 79).

Esta incorporação geradora de descaracterização de que nos falam os autores possui agora um componente extra. A principal ligação do distrito de Milho Verde com uma cidade de médio porte, na qual se encontram serviços inexistentes no distrito tais como farmácia, hospital, atendimento odontológico, rodoviária com ligação para outras cidades de Minas Gerais, é uma estrada de terra até o município de Serro. Esta via foi transformada, no ano de 2012, em uma estrada de asfalto.

Pela primeira vez em sua história, Milho Verde possui agora não apenas uma via de asfalto que reduz o tempo e as dificuldades do trajeto para o município de Serro, como recebeu também asfalto nas duas vias principais do distrito. Esta mudança poderá gerar também uma série de consequências sociais e ambientais para o distrito que em muito irão alterar seu ritmo rural: aumentarão significativamente o acesso de turistas à vila; o fluxo de pessoas e mercadorias no distrito também se adensará; poderá ocorrer invasão cultural do meio de vida urbano; outros serviços urbanos como a distribuição de água e a cobrança pelo seu uso chegarão à vila e em longo prazo o distrito poderá sofrer um processo mais acelerado de urbanização.

O turismo, a estrada pavimentada e a avalanche de novos usos, comportamentos, mercadorias e culturas trouxeram grandes mudanças nos modos de vida e na

organização da comunidade. Milho Verde, portanto, vive uma situação franca de incorporação de novos valores, que muitas vezes passa também pela rejeição de seus hábitos e modos de vida tidos pela mídia e pela sociedade contemporânea globalizada como atrasados. Siqueira (2010) também aponta esta incorporação: “o turismo vem contribuindo para a descaracterização dos hábitos da população, que acabam adotando práticas e costumes das cidades grandes, em detrimento de seu ritmo rural.” (SIQUEIRA, 2010, p.6). Segundo Inês Teixeira (1996) a cultura também se inscreve em relações de força e poder: “Nesse quadro, a criação e transmissão de códigos e padrões culturais torna-se um campo de contradições, tensões e embates, pela imposição e hegemonia de significações culturais.” (TEIXEIRA, 1996, p.184). Desta forma, o distrito também ator em uma disputa por significações culturais, sofre parte das derrotas de uma incorporação de signos culturais hegemônicos muitas vezes contraditórios com seu quadro cultural e com o modo de vida de grande parte de sua população.

A comunidade de Milho Verde vive então uma transição de meios de vida rurais para novas relações com caráter mais urbano, transição esta que inclusive atrapalha a identidade do distrito que não é mais rural e não é ainda urbano.

Então a questão acerca do distrito de Milho Verde, se rural ou urbano é pertinente e persiste em nossas análises. Como se sabe, o Brasil é considerado um país urbano desde meados da década de 1960, quando sua população residente em área urbana ultrapassou numericamente a que residia em área rural. Os dados do Censo Demográfico do IBGE (2000- 2010) apontam que em 2010 cerca de 84,4% da população brasileira encontrava-se domiciliada em área urbana, enquanto apenas 15,6% desta mesma população residia em área rural. Por mais fortes e alarmantes que estes dados sejam, sua proporção numérica deixa muitos pesquisadores desconfiados. Com esta porcentagem de população urbana o Brasil se situaria ao lado de alguns dos países mais urbanizados do mundo. E, evidentemente, quando se pesquisa mais profundamente nosso país e sua constituição territorial, a validade destes dados pode ser questionada.⁸²

Segundo Veiga (2003) e também de acordo com o “Diagnóstico da Educação do Campo em Minas Gerais” (SEE-MG, 2013, p.1) o Brasil, na verdade, possui muito mais

⁸² Para aprofundar este debate consultar: BRITO; SOARES e FREITAS (2004)

áreas rurais do que demonstram nossas estatísticas. O IBGE utiliza desde 1938⁸³ o mesmo padrão de delimitação de áreas urbanas e rurais; segundo Veiga (2003):

Foi o Decreto- Lei 311, de 1938, que transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais. Da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidades por norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais (VEIGA, 2003, p.63)

De acordo com o relatório do “I Encontro de Diretores das Escolas do Campo” (SEE-MG, 2013) outros autores como Blume (2004), Abramovay (2000) e Wanderley (1997) atestam que “[...]a metodologia que orienta a classificação normativa brasileira seria ‘ultrapassada’” (SEE-MG, 2013, p.6). Anacrônica, ultrapassada, descontextualizada, quer seja como optamos denominar a metodologia utilizada pelo IBGE temos de levar em conta que:

A diversidade do “rural” e do “urbano” – propositadamente entre aspas - implica em grandes dificuldades para se definir e, mais ainda, para operacionalizar essas definições. Nem o IBGE, nem qualquer outra instituição, poderia fugir dessa realidade histórica, mesmo que alguns critérios, melhores do que os de 1938, fossem delimitados (BRITO; SOARES; FREITAS, 2004, p.2)

Neste esforço para melhor compreender o lugar de Milho Verde devemos primeiramente, então, melhor problematizar os conceitos de rural e urbano⁸⁴. Estas duas categorias de delimitação e definição territorial foram historicamente construídas na forma de tipos ideais, ou seja, como parâmetros teóricos tipológicos que, grosso modo, não dão conta de definir uma territorialidade x, mas sim, de criar aproximações (às vezes grosseiras) com a realidade dos territórios locais⁸⁵. No plano do real, a mistura entre elementos dos espaços sociais urbanos e rurais tanto em grandes cidades quanto em pequenas vilas não nos deixa muita dúvida de que a caracterização *strictu sensu*

⁸³ Utilizando o decreto de 2 de março de 1938 que, durante o período do Estado Novo, tornou compulsória a definição de população urbana como aquela que residia nas sedes dos municípios ou dos distritos, sem levar em conta o seu número (BRITO; SOARES; FREITAS, 2004)

⁸⁴ Contudo, levando-se em conta o objeto desta pesquisa, sabemos que é necessário aqui realizar apenas uma leve aproximação com uma discussão teórica que é longa e profícua, delineando-se em inúmeras obras não apenas de geógrafos como de historiadores, demógrafos, cientistas sociais, entre outros.

⁸⁵ “O pano de fundo dessas controvérsias em torno da dicotomia rural –urbano advém, na verdade, de que ambos são *tipos ideais*, portanto, construções teóricas desenhadas a partir de dois grandes paradigmas que serviram de referência para as Ciências Sociais desde os anos sessenta: a teoria do desenvolvimento e a teoria da modernização.” (BRITO; SOARES; FREITAS, 2004, p.2, *itálicos nossos*)

destes espaços só deve ser realizada dentro de um esforço analítico que leve em conta as limitações destas delimitações.

O IBGE utilizando como ferramenta de análise a lei 311, de 1938, classifica Milho Verde como localidade urbana, uma vez que se trata de uma sede de distrito, ou seja, uma vila. Todavia, a abordagem operatória utilizada por tal instituição passa longe da realidade deste lugar. Uma localidade com uma população abaixo de 2.000 moradores não poderia ser – levando-se em conta *a priori* exclusivamente aspectos demográficos- considerada um espaço urbano.

Entendemos também que não cabe, da mesma forma, buscar a compreensão de Milho Verde enquanto um espaço essencialmente rural sem um devido aprofundamento da própria categoria “rural”. Nos tempos atuais, caracterizados pela crescente complexificação do espaço geográfico, esta categoria isolada de aprofundamento não nos diz muito, ou quase nada, sobre um lugar. Em outras palavras, compreendendo com Milton Santos que “todos os lugares são mundiais” (SANTOS, 1996, p.69) o que precisamos neste momento é buscar novos paradigmas que possam dar conta da complexidade espacial moderna sem engessá-la nas discussões, tipologias e análises anacrônicas. A própria categoria “rural” deveria, então, também ser explicitada sempre em referência direta aos dinamismos globais (SOUZA; PINHO; MEIRELES, 2012, p.353).

O rural compreendido através dos autores acima citados supera a concepção historicamente dominante em nossa sociedade de um rural estritamente agrário, bucólico e dicotômico ao urbano, dentro de um novo contexto, de acordo com Souza; Pinho e Meireles (2012, p. 353), “sócio-histórico-geográfico-cultural”. As novas dinâmicas territoriais globais dão uma nova dimensão ao espaço rural que não é mais um espaço homogêneo, mas sim, um espaço dotado de relativa hibridez, no qual a vida acontece em suas diversas dimensões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001) também constata a superação da dicotomia urbano-rural e apresentam este espaço como aberto para o mundo, com relações de pertença diferenciadas. E “A partir destas bases legais [as DCN’s], busca-se uma educação pública, sobretudo rural, que valorize a identidade e a cultura dos povos rurais [...] refletindo, assim, sobre a educação operacionalizada fora dos limites do espaço urbano.” (SOUZA; PINHO; MEIRELES, 2012, p.355) No mesmo sentido, buscamos também localizar na narrativa de Vitor os fazeres que, por tratar do lugar vivido pelos

estudantes, em nossas hipóteses podem também contribuir para repensar o papel da Escola em ambientes rurais. As experiências locais de crianças e jovens nestes ambientes recolocam o acento na categoria de lugar na Geografia. Identificamos que na escala local os educandos destes espaços podem reconhecer as próprias experiências que não são contempladas nos currículos escolares abertos exclusivamente às experiências urbanas, uma vez que: “é no espaço local que a Escola existe na sua forma concreta, ainda que esta inserção, por vezes, seja ignorada pelos sistemas de ensino na elaboração dos currículos destinados às escolas rurais.” (SOUZA; PINHO; MEIRELES, 2012, p.356).

Nesta direção, cabe entender que a Escola como a conhecemos hoje possui uma história específica que a liga de forma intensa ao projeto ocidental da modernidade, projeto este essencialmente urbano. A própria forma de organização da escola atual apresenta aspectos de compartimentação do tempo e do espaço eminentemente modernos. A escola, então, em seu surgimento já promove a ruptura com as comunidades locais (SOUZA; PINHO; MEIRELES, 2012, p. 357), com seu tempo diferenciado e não sujeitado à homogeneização das experiências típica da modernidade (CABRAL, 2013). No entanto, é essencial ressaltar que:

mesmo que o rural esteja inserido nessa dimensão do lugar, isso não quer dizer que suas relações sociais não se estabeleçam também por meio de um movimento global. Afinal de contas, ‘todos os lugares são mundiais’ (Santos, 1996), o lugar é então o mundo onde a vida acontece, onde as relações, os projetos e as coisas se materializam. (SOUZA; PINHO; MEIRELES, 2012, p. 358).

Podemos entender, portanto, que o lugar é realizado também através de seus traços e características percebidos e vividos pelos seus habitantes. Mas nem por isso, esse recorte não deve levar em conta que a experiência do lugar é também atravessada por contextos mais amplos e globais, por assim dizer. O lugar então possui duas dimensões fundamentais, quais sejam: a subjetividade daquele que o percebe e vivencia e a objetividade na qual está, naturalmente, imerso também. O lugar também possui objetividade não apenas por ser também uma expressão dos fenômenos mais amplos mundiais, como também, porque a própria vida se dá na interação de subjetividades e objetividades.

Milho Verde, se nos apresenta, portanto, tanto em suas relações com modos de produção da vida e do espaço de caráter mais urbano - advindos especialmente da

presença do turismo na comunidade- quanto com aspectos de caráter mais tradicional, que advém também da relação dos moradores locais com a terra, com suas próprias tradições, com uma forma mais peculiar de relação com o espaço e com sua própria cultura e história. Neste sentido temos formulado e compreendido Milho Verde enquanto um espaço rural dentro da compreensão teórica de uma nova forma de ruralidade que nega a concepção do rural enquanto representação de um tempo- espaço fechado em si mesmo e *strictu sensu*. Passamos a compreender o distrito, de fato, como uma localidade extremamente *híbrida* que mistura diversas formas de produção de vida e como lugar de encontro de distintas culturas.

Em todo o vale do Jequitinhonha este fenômeno se apresenta de forma quase transparente para o pesquisador mais e menos experiente. Em Milho Verde a hibridização cultural é tamanha que, em nossa compreensão, consegue por si captar grande parte da realidade desta localidade. Para melhor explicitar nosso ponto de vista é necessário apresentar uma breve contextualização das comunidades rurais que cercam o distrito e esboçar qual a relação que as mesmas mantêm com Milho Verde contribuindo para a caracterização do distrito enquanto espaço híbrido.

As principais comunidades que cercam o distrito de Milho Verde são: Ausente (de cima e de baixo), Baú, Capivari, Jacutinga, Três Barras, Barra da Cega, Jacutinga, Chacrinha, Amaral, Serra da Bicha, Boqueirão, Colônia, Fazenda Santa Cruz, Córrego do Ouro, Cabeça de Bernardo e Córrego de Areia. O Ausente⁸⁶ é uma comunidade negra rural também pertencente ao município do Serro e distante alguns quilômetros do distrito de Milho Verde. A comunidade é situada às margens do rio Jequitinhonha; seguindo o curso desse rio, à beira do córrego Acaba Saco, fica a comunidade negra do Baú (FERREIRA, 2006, 327). As comunidades são vizinhas e, segundo Ferreira (2006) seus integrantes possuem relações de parentesco. A mesma autora destaca que obteve informações acerca do fato destas localidades serem comunidades negras rurais remanescentes de quilombos através de mapeamento realizado pela Fundação Cultural Palmares.

Para Ferreira (2006) estas duas comunidades negras rurais formam o que ela denomina de território negro. Este território, ou territorialidade, seria então definido “pela ocupação do espaço geográfico e por laços de parentesco.” (FERREIRA, 2006,

⁸⁶ A comunidade do Ausente é constituída por dois núcleos (Ausente de cima e de baixo) somando 63 famílias, os moradores possuem como atividades produtivas principais: o garimpo e os cultivos de feijão, milho e cana-de-açúcar (FERREIRA, 2006, p.329)

p.328). A compreensão da autora se funda então na aceção de que as duas comunidades, sendo próximas e possuindo famílias com relações de parentesco, formariam apenas um território no qual se explicitaria as fronteiras abertas entre as mesmas. Estendemos esta compreensão no sentido de que ainda que o território de ambas comunidades se delimite geográfica e simbolicamente em relação ao território do distrito de Milho Verde há também grande aproximação cultural entre os três lugares. Essa aproximação não recria uma nova territorialidade que abarque as três localidades, mas, com certeza demonstra-se na cultura entrecruzada destes lugares.

O que optamos por denominar de cultura entrecruzada diz respeito ao tanto de mútua influência que a cultura mais específica destas localidades possui uma sobre a outra. A este respeito Ferreira (2006) nos informa que a pesquisadora Lúcia Nascimento (2003) registrou diversos “vissungos”⁸⁷ no distrito de Milho Verde e através da mesma autora, assim como pela leitura de Souza (2012) e, Freitas; Queiroz (2012) constatamos que existe no distrito um grupo de Catopê⁸⁸ formado em 2004 por moradores da comunidade do Baú. O grupo denominado Grupo de Catopê de Milho Verde se apresenta anualmente na Festa de Nossa Senhora do Rosário, e possui 50 integrantes, dos quais cerca de 30 são moradores das comunidades do Baú e do Ausente. Porém:

[...] muitos dos jovens dessas comunidades não fazem parte do grupo pelo fato de serem filhos de moradores que seguem a religião evangélica. Os membros da Congregação Cristã no Brasil, que possui igrejas nas comunidades do Baú e do Ausente, compreendem o Catopê como outra religião. (FERREIRA, 2006, p.337)

Ora, os dados apresentados nestas últimas duas páginas nos conduzem especialmente à percepção da pluralidade cultural que margeia e permeia Milho Verde. Essa pluralidade pode ser percebida através de diversos elementos observados no distrito, quais sejam: a presença de rituais de origem africana no distrito, assim como do culto a santas padroeiras dos povos negros (Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora

⁸⁷ “A atividade do garimpo é ainda exercida nos dias atuais nestas comunidades negras e foi neste contexto que surgiram os cantadores de “vissungos”. A palavra “vissungo” se origina de “ocisungo”, que significa “hino” e tem sua forma no plural como “ovissungo”, conforme constatou a pesquisadora Lúcia Nascimento (2003) quando realizou trabalho sobre a origem dessas práticas sociais relacionadas à atividade do garimpo e aos funerais. Esses cantos mesclam palavras de línguas de diferentes etnias em contato, principalmente pertencentes ao macrogrupo banto com a língua portuguesa.” (FERREIRA, 2006, p.332)

⁸⁸

O catopê é uma forma de congado. De origem africana: “A dança do Catopê faz parte da ‘família dos sete irmãos do congado’. Essa ‘família’ possui como integrantes o Candombe, o Congo, o Moçambique, o Catopê, o Marujo, o Caboclinho, o Cavaleiro de São Jorge e o Vilão.” (FERREIRA, 2006, p. 336)

dos Prazeres); a herança negra marcada especialmente nos moradores mais antigos descendentes dos primeiros garimpeiros escravizados que povoaram a região; a presença da religiosidade católica na maioria das famílias ou da religião evangélica⁸⁹ recém-chegada ao distrito; a cultura mais globalizada que chega ao distrito através dos turistas e moradores imigrantes, da televisão e da rede mundial de Internet; entre diversos outros fatores. Milho Verde, então, se confirma diante de nosso olhar enquanto um lugar extremamente híbrido, portador de elementos tanto modernos quanto extremamente tradicionais convivendo lado a lado. Se a identidade do distrito é um ponto de difícil elaboração, a hibridez do mesmo possui por si só o poder de indicar muito do que é o distrito sobre o ponto de vista da cultura. Localidade ponto de encontro de diversas culturas, lugar mundo, junção das minas e das gerais, seja qual for a metáfora que adotemos para o distrito, devemos entender que ele possui a marca essencial do hibridismo e é a partir desta marca que devemos buscar a melhor forma de pensar este lugar.

89

Em Milho Verde há uma Igreja Evangélica que vem atraindo cada vez mais adeptos.

2.2. Escola do Moinho⁹⁰: escola nucleada, escola rural

*Vivendo, se aprende; mas o que se aprende,
mais, é só fazer outras maiores perguntas.*

João Guimarães Rosa

Nesta descrição ainda há termos e associações que não pudemos aprofundar e verticalizar mais significativamente devido quiçá ao próprio caráter deste tipo de trabalho. Todavia, para melhor realizar a descrição generosa e honesta de que falamos no início deste capítulo não podemos nos olvidar de fazer outras maiores perguntas, como nos aponta o grande escritor Guimarães Rosa.

Partimos, portanto, para este item buscando defender nossa concepção de que a Escola Estadual Professor Leopoldo Pereira é uma escola nucleada situada em ambiente rural e que os fazeres de seu professor de geografia poderiam, à medida que sejam divulgados, contribuir com leves aproximações de toda a Escola e sua equipe pedagógica com as reflexões que atualmente tem se desenvolvido na área de pesquisa e militância da Educação do Campo.

A prática de contextualização local realizada por Vitor abre novas perspectivas de fazeres em localidades perpassadas por modos de existência rurais, e é com estas perspectivas que pretendemos orientar este item, aprofundando na Escola Estadual e no Professor sujeito de nossa pesquisa.

Anterior a estas considerações faz-se necessário apontar algumas características observadas em relação às dificuldades de diálogo da escola de Milho Verde com os processos complexos e contraditórios que permeiam essa localidade híbrida. Em outras palavras, durante o percurso de elaboração do projeto inicial constatei na escola uma grande falta de diálogo da maioria dos docentes e da própria escola com as especificidades do local. Observei, grosso modo, que a prática da maioria dos professores era mais orientada pelos livros didáticos, manuais e parâmetros estaduais do que pela consideração das singularidades dos sujeitos com os quais estes se encontravam na sala de aula. Desta forma, busquei delimitar alguns problemas que percebia na escola para chegar ao apontamento de que fazeres como os que Vitor realiza com seus estudantes pesquisando o local de vivência dos mesmos, ao serem divulgados,

⁹⁰ Nome fictício adotado para proteger a identidade da Escola do distrito.

poderiam vir a contribuir para a geração de novas reflexões para os professores que atuam em escolas nucleadas situadas em ambientes predominantemente rurais.

Para fins de análise agruparemos as questões que nos interessam em três tipos de problemas pertinentes à necessidade de articulação entre a Escola e a comunidade de Milho Verde e suas comunidades vizinhas: aqueles relativos à condição do quadro docente da escola estadual, à condição dos estudantes enquanto sujeitos de processos de vida muito contraditórios e a realidade ambígua e complexa da comunidade.

O primeiro tipo de problema é composto pelo quadro de alta mobilidade dos professores da Escola no período 1990-2000⁹¹, que dificultou a formação de um coletivo docente, vivenciando e dividindo experiências para enriquecer suas práticas, assim como não possibilitou a elaboração de um Projeto Político Pedagógico de/para todos, incluindo no “todos” tanto a comunidade de Milho Verde quanto as comunidades cujos estudantes a escola do distrito acolhe.

Esta mobilidade intensa foi se reduzindo no fim da década de 90 com a chegada de alguns docentes, concursados inclusive, que passaram a ocupar o quadro permanente da Escola e que fixaram residência em Milho Verde. A mobilidade continua existindo em menor grau na Escola⁹², sendo, portanto, ainda um problema, uma vez que a dificuldade de formação de um coletivo docente sólido aponta também para a dificuldade de definição de projetos elaborados em diálogo com a comunidade e suas características principais.

A falta de profissionais qualificados entre os moradores da comunidade também gera outro fator que é a incorporação pela Escola de muitos professores que não são locais de Milho Verde, a maioria deles advindos de cidades maiores com outras realidades sociais, culturais e com vivências e visões de mundo muito diferentes da realidade dos discentes -não podemos nos esquecer aqui de que tanto os professores

91

A Escola a partir de meados da década de 90 ampliou seu atendimento (que se restringia aos anos iniciais do Ensino Fundamental) para o ensino fundamental completo, ou seja, contemplando seus anos finais, que são aqueles os que vão desde a quinta até a oitava série. Esta mudança gerou a demanda por mão de obra mais qualificada na comunidade, o que coincidiu com o período da chegada do turismo. Desta forma, foram atraídos para a cidade diversos profissionais com curso superior, mas nem sempre licenciados, que assumiam temporariamente as aulas para depois serem substituídos por novos moradores temporários ou até mesmo por turistas.

92 Atualmente este quadro ocorre especialmente devido à abertura de turmas de Ensino Médio, a partir de 2007.

quanto os discentes são “sujeitos sócio - culturais”⁹³ (DAYREL, 1996), (TEIXEIRA, 1996). Este fato acaba por gerar também dificuldades na relação entre docentes e discentes, que vem desde a franca dificuldade de diálogo entre ambos, passando pelos preconceitos na relação entre sujeitos muito diferentes, pela dificuldade por parte dos docentes de guiar uma prática voltada para um distrito com modo de vida rural- sendo que sua formação abarca geralmente os modelos de educação em grandes cidades- e chegando até à dificuldade de adaptação dos docentes aos modos de vida e aos costumes e hábitos sociais de Milho Verde, como relata um ex- professor carioca (que lecionou diversas disciplinas na escola em regime de designação por dois anos) em sua monografia de conclusão do curso de psicologia:

[...] os alunos encontravam o novo professor tanto no ambiente escolar na condição de docente, como também pelas ruas, como novo morador da vila, [...] Esta confusão inicial de papéis se revelou muito diferente do anonimato propiciado pela cidade grande, onde o professor dificilmente encontra seus alunos fora da sala de aula a não ser em situações especiais (SIQUEIRA, 2010, p.12)⁹⁴

O segundo tipo de problema remonta às condições de vida dos estudantes jovens, crianças e adultos que, assim como Milho Verde, passam por um rol muito grande de mudanças, algumas muito contraditórias. Se tentarmos apontar todas precisaríamos de um capítulo inteiro. E este não é o caso.

A maioria dos estudantes da Escola do Moinho vem geralmente de famílias pobres que atuam em diversas atividades de baixa remuneração trabalhando: como lavradores nas terras dos latifundiários da região; com agricultura de subsistência nas roças familiares; com a construção civil geralmente com baixos salários, mas com muita

⁹³ Seres concretos e plurais, constituídos, portanto, segundo Teixeira (1996) por corporeidade, por pertencerem ao mundo dentro de sua historicidade (caracterizada, grosso modo, pela história humana e pelas experiências subjetivas vividas dentro dela), sendo “seres de sociabilidade e cultura” (TEIXEIRA, 1996, p.183) inscritos no meio da linguagem e experienciando tanto o tempo, quanto diversos espaços sociais de distintas naturezas. Seres também da ética e da ação (entendida principalmente em seu aspecto político) caracterizados em suma pelo fato de constituírem-se como: “[...]seres de múltiplas dimensões e determinações, constitutivas e potencializadoras de sua experiência e historicidade” (TEIXEIRA, 1996, p. 186)

⁹⁴ Na época em que lecionei na EM outros docentes também me relataram, em conversas informais, uma dificuldade de adaptação aos hábitos de uma cidade muito pequena, na qual todos se conhecem e as relações sociais não são tão distantes e privadas como nas cidades grandes, na qual se vive em “uma aglomerada solidão”, como coloca o músico Tom Zé em sua música “São São Paulo”. Nestes relatos surgiram interessantes e chocantes histórias de mães de estudantes apedrejando a casa de uma professora devido a uma situação de cola flagrada pela mesma, pais de jovens entrando na casa de professores novos na cidade, na hora do almoço, para discutir as notas de seus filhos, professoras que dão aula para as babás de seus filhos, discentes vizinhos de professores que gritam de suas janelas para os mesmo questionando o que haverá na aula daquele dia.

demanda desde a alavancada que o turismo promoveu na vila; ou trabalham nos hotéis, restaurantes, comércios e pousadas como funcionários, faxineiras(os), atendentes, com patrões em sua maioria compostos por indivíduos não nativos de Milho Verde. Há também mães na comunidade que trabalham como babás, domésticas e diaristas nas casas dos moradores mais abastados (quase sempre os “de fora”) e famílias que vivem apenas da renda do turismo, alugando suas casas nas “altas temporadas” e residindo nas casas de parentes nestes períodos.

Os estudantes têm de contextualizar em quê a escola contribui em suas vidas, pois, muitos deles possuem como referência o trabalho dos pais, ou já trabalham desde muito jovens. Além disso, tem também de viver com novos padrões culturais e de consumo advindos da televisão, da percepção dos diferentes padrões de vida dos moradores mais abastados e dos turistas.

Estes três tipos de problema, portanto, estão no cerne da realidade de Milho Verde e estão no caminho da construção de uma escola que os leve em consideração e parta deles mesmos para se realizar. Nessa perspectiva, o estudo do lugar no ensino de Geografia pode ser de grande relevância, já que o lugar na Geografia escolar pode se referir, essencialmente ao espaço particular das crianças e jovens, e seu estudo pode possibilitar um auto-reconhecimento do estudante, um encontro com a sua cultura, com o seu dia-a-dia, fazendo-o (quem sabe até) mais seguro de si mesmo, uma vez que:

se não conhecemos nossa cultura, se não distinguimos os seus valores, não seremos capazes de compará-los criteriosamente com os demais valores, acabaremos sendo colonizados por eles e, certamente não haverá participação construtiva acerca de uma educação autêntica que contemple a construção de uma cidadania efetiva (A. OLIVEIRA, 2006, p.16).

Neste sentido, se a escola em Milho Verde adota tempos, espaços, currículos, normas e posturas que são totalmente vinculados à estrutura das escolas urbanas, que tipo de cultura ela vai informar para os estudantes? Que reconhecimento ela pode potencializar ou pode apenas potencializar a colonização cultural? Pensando no apontamento citado acima, de A. Oliveira (2006), é que nos posicionamos a favor de outra forma de se educar em ambientes como Milho Verde.

Para realizar nossa defesa partimos primeiramente do fato de que, de acordo com o Decreto N^o7352, de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, a escola do campo é aquela que se situa em área rural- de acordo com os parâmetros do IBGE- ou que atenda predominantemente a

populações do campo mesmo não estando situada em localidade rural. Neste sentido, ainda que Milho Verde conste para o IBGE como sede de distrito urbano, entendemos que sua escola, que recebe em sua maioria discentes das comunidades rurais vizinhas e da zona rural do distrito, pode ser denominada como escola do campo. Sendo também uma escola nucleada, mas, diferentemente das escolas nucleadas em ambiente predominantemente urbano, trata-se de uma escola nucleada do campo e, acrescentamos, localizada em sítio predominantemente rural.

A escola de Milho Verde, segundo o professor Vitor Dittz (2013, Caderno 3) recebe os jovens e crianças de Capivari, Três Barras, Ausente de cima e de baixo, Baú, Jacutinga, Barra da Cega, Chacrinha, Amaral, Serra da Bicha, Boqueirão, Colônia, Fazenda Santa Cruz, Córrego do Ouro, Cabeça de Bernardo e Córrego de Areia. No caso das comunidades do Baú e do Ausente, ambas quilombolas, as escolas locais são a Escola Municipal José Sales Gomes – Ausente- e Escola Municipal Juscelino Pereira da Silva – Baú. Estas escolas se caracterizam pelo atendimento em classes multisseriadas de ensino fundamental com uma média de 30 estudantes matriculados anualmente (FERREIRA, 2006, p.338). Também nas comunidades de Três Barras, Jacutinga e Capivari há uma escola em cada vila que funciona também com turmas multisseriadas e unidocentes. Todas as escolas destas comunidades são municipais e se localizam dentro de cada comunidade atendendo todas as crianças nascidas na localidade até o 4º ano do Ensino Fundamental.

Posto que as informações sobre todas as escolas municipais que cercam o distrito de Milho Verde são de precária localização optamos por apresentar na voz de Vitor quais são as outras escolas municipais que atendem à população da região. Segundo o professor:

Hoje [estudantes] provenientes da vila de Milho Verde compõem cerca de 30% dos alunos, a escola deve ter em torno de 350 a 370 alunos, que, juntamente com uma parte dos alunos da comunidade do Ausente, os que residem no Ausente de Baixo e na Barra da Cega, estudam na EM. [...] Para especificar melhor, no ano de 2013 estavam assim divididos pelas escolas em que cursam o ensino fundamental (séries iniciais), a escola do Baú, alunos do Baú; na escola da Fazenda Santa Cruz, alunos que residem nas comunidades do Boqueirão e da Colônia; na escola de Três Barras, alunos dessa comunidade, da Lavoura, dos Córregos do Ouro e da Areia, além de Cabeça de Bernardo; na escola da Jacutinga, alunos da Chacrinha e da Jacutinga; na escola do Capivari, alunos do Capivari, Amaral e Serra da Bicha; e por último a escola do Ausente de Cima, em que estudam os alunos do próprio Ausente de Cima; além, é claro, dos alunos do Ausente de Baixo que estudam na EM nas séries iniciais do Ensino Fundamental, todas mantidas pelo governo municipal (DITZ, Cad. 3, 2013, p.10)

Os estudantes que saem destas comunidades a partir do 5º ano se dirigem à Escola Estadual de Milho Verde na qual podem estudar até o 3º ano do ensino médio. Entretanto, Vitor relata na entrevista que é muito raro que os mesmos permaneçam na escola até a conclusão do Ensino Médio. Ele informa que a precariedade do transporte (quando existente) e o trabalho no campo acabam indispondo muitos dos jovens e crianças a permanecer na escola do distrito.

A problemática da Escola Nucleada é perpassada por algumas divergências de opiniões. A respeito de sua pertinência à melhoria da educação do campo há autores que se posicionam a favor desta organização escolar, contrapondo-a a precariedade das escolas isoladas que funcionam com turmas multisseriadas e unidocentes. Outros autores se posicionam criticamente em relação a este sistema de funcionamento escolar. Para Capelo (2000) as escolas nucleadas demonstram claramente a inadequação do modelo curricular homogêneo e contribuem para o que ela acredita que seja o próprio fracasso da instituição escolar. Arroyo também promove a defesa de um modelo de educação do campo que não seja o das escolas nucleadas:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa escola rural multisseriada, [...]A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor, não cometam este disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que na hora que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado (ARROYO, 1999, p.17)

As escolas multisseriadas e unidocentes no campo se colocam para muitos dos autores da linha de pesquisa da educação do campo enquanto uma possibilidade viável em contraposição à escola nucleada seriada localizada em área urbana ou rural. Arroyo (1999), por exemplo, defende que as escolas multisseriadas são mais adequadas à geração de situações de ensino-aprendizagem que valorizem os sujeitos do campo e não lhe imponham a identidade dos sujeitos urbanos. Outros autores valorizam a escola multisseriada justamente pelo fato da mesma se localizar na comunidade na qual os educandos residem e de, por isso evitar-se o desgaste do transporte precário ou inexistente e ainda prover os estudantes de uma maior aproximação com sua própria cultura dentro da escola.

Há também autores como Roseli Caldart (2008, p. 78) que pontuam a necessária e difícil compreensão da Educação do Campo como uma prática que escapa ao modelo de educação hegemônico justamente porque busca se colar à vida dos sujeitos que lhe compõem: sujeitos com histórias de vida, ocupações e valores que não necessariamente coincidem com as histórias, trabalhos e valores transmitidos e qualificados pelo discurso hegemônico capitalista. Sujeitos que não precisam da educação para poder se “inserir” de forma mais qualificada no mercado de trabalho urbano (promovendo ainda mais o êxodo rural), tampouco para poder assimilar o discurso e o *status quo* dos empresários do setor do agronegócio e aceitar passivamente seu papel subsumido neste modo de produção que é o capitalista. Sujeitos que, isso sim, precisam da escola para lhes prover dos conhecimentos que aí estão disponíveis para todos, todavia, que não sejam conhecimentos que visem, no fim das contas, a sua própria diminuição, a desvalorização de sua cultura, tampouco do meio no qual e através do qual realizam suas vidas.

Embora, a questão seja polêmica e longa, em nosso caso problematizar a escola nucleada indica que não optamos por prescrever e dizer qual escola é ou não é boa para Milho Verde. Distante disso! O que pretendemos é pensar sobre esse modelo de escola e se ele dá conta de trazer as espacialidades singulares nas quais vivem os sujeitos do campo, do rural, da roça, para dentro de seus currículos e práticas.

Neste sentido, defendemos que pesquisar trabalhos como o do docente sujeito de nossa pesquisa pode contribuir para deslocar o olhar dos sujeitos envolvidos na Educação do/no campo para a relevância da construção de um currículo diferenciado para estas escolas. Um currículo, portanto, que contemple as experiências e realidades vivenciadas pelos estudantes em sua espacialidade rural.

Ressaltamos que entendemos que a educação *do* campo parte da ideia de que o campo possui suas especificidades que devem ser contempladas nos currículos, práticas, tempos e espaços escolares. Em nossa compreensão a proposta da educação *do* campo promove a discussão de uma nova cultura escolar que se articule ao espaço/tempo no qual a escola realmente se situa, promovendo, desta forma possibilidades de leituras mais críticas pelos estudantes acerca da própria localidade na qual residem e das dinâmicas que a perpassam em várias direções.

O que se defende inclusive nas DCN's para a educação do campo é a adoção de um currículo diferenciado e de formação de professores, para atuar nestas escolas, também diferenciada. Neste sentido, sentimos que dar visibilidade ao trabalho de Vitor

pode contribuir para que os próprios docentes destas escolas reflitam sobre suas práticas e saberes e sobre as possibilidades de articulação com o espaço vivido pelos estudantes.

Segundo Arroyo (1999)

A pergunta que vocês devem colocar-se é esta: Que estrutura dará conta da proposta de educação básica do campo? Diria a vocês que essa estrutura não pode ser rígida. A escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempos e espaços escolares que dêem conta dessa proposta de educação rural. (ARROYO, 1999, p.17)

Neste mesmo sentido, nos perguntamos: será que os saberes e fazeres do professor Vitor podem contribuir para pensar em outros tempos e espaços de formação? Será que quando o professor narra sua trajetória - e ele o faz sempre contextualizando muito os locais nos quais trabalha(ou) e os sujeitos destes locais - ali estão presentes elementos que podem, de uma forma ou outra, vir a colaborar para a formação de professores, não apenas de geografia, buscando refletir sobre práticas que sejam capazes de dar outros significados para a escola em locais que não sejam urbanos?

Por enquanto, é fundamental explicitar que, para nós, adotar esta postura de chamar a escola de Milho Verde de escola do campo é apenas uma maneira de indicar que ela pode ter uma legislação mais específica para seu funcionamento. Contudo, é necessário deixar claro que não entendemos o distrito de Milho Verde como sendo o “campo” de que tratam os estudiosos e professores da educação do campo. Milho Verde não possui associação com movimentos de luta pela terra, tampouco de lutas sociais associadas ao campesinato; a luta no distrito decididamente existe, mas é de outra natureza. É a luta diária de trabalhadores e trabalhadoras pela sobrevivência digna, pela conquista de direitos básicos como educação, saúde e moradia, mas não a luta engajada a movimentos sociais e partidos e organizações políticas. Neste sentido, a história do distrito carece deste tipo de associação. Assim sendo, nossa leitura acerca do distrito ainda se realiza no sentido de localizá-lo enquanto um espaço rural, dentro do contexto teórico das novas ruralidades, e marcado por uma diversidade de características híbridas. Um espaço singular e hibridizado, mas que possui uma escola que (em termos formais e legais) é do campo, pois atende crianças e jovens de comunidades rurais e quilombolas inclusive; e que por isso mesmo deve se direcionar cada vez mais para promover uma educação que seja engajada com a realidade e a história dos sujeitos que recebe.

CAPÍTULO 3

GEOBIOGRAFIZAR-SE PELOS CAMINHOS DO ESTUDO LOCAL

Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória. Memória que é a de um espaço e de um tempo, memória no interior da qual vivemos, como uma ilha entre dois mares: um que dizemos passado, outro que dizemos futuro [...] O que sabemos dos lugares é coincidirmos com eles durante um certo tempo no espaço que são. O lugar estava ali, a pessoa apareceu, depois a pessoa partiu, o lugar continuou, o lugar tinha feito a pessoa, a pessoa havia transformado o lugar.

José Saramago (2008)⁹⁵

3.1. O(s) lugar(es) da/na Geografia de Vitor

Partindo da epígrafe selecionada abrimos este capítulo no qual pretendemos refletir mais densamente nos lugar(es) que o professor Vitor aborda em sua geografia. A palavra lugar de tão usada às vezes até parece gasta. Sua presença em nosso vocabulário é cotidiana. Caminhando, flanando, perambulando, passando ou correndo pela cidade dizemos: “Sempre passo por este *lugar*”, “O *lugar* que você está procurando fica naquela direção” ou “Pra que *lugar* este ônibus vai?”. Na sala de aula: “O meu *lugar* é este. É aqui que eu sento”, “Aquele estudante nunca fica no mesmo *lugar*”. Em nossas relações pessoais: “Ponha-se no seu *lugar*!”, “Esta pessoa ocupa um *lugar* importante no meu coração”. Nas lembranças e marcas de pertença: “Este é o *lugar* onde nasci.”, “Aquele parque é um *lugar* que nunca esquecerei”, “Não me sinto a vontade neste *lugar*”. Usado constantemente, presente nas bocas de todos nós, o vocábulo indica mais do que localidade absoluta, mais do que marca de posicionamentos teóricos, ou de posicionamentos empíricos (“Este é o *lugar* onde guardo meus livros”).

Há algo na palavra lugar, no vocábulo, que merece um *lugar* de atenção! Referendados nas palavras de Saramago entendemos que o lugar é também mais do que um mero conceito apropriado pela Geografia. É mais do que um recorte espacial marcado pela subjetividade do sujeito que vive o espaço. O lugar nos transforma e se transforma. O lugar é a materialidade carrega de símbolos na qual construímos nossas vidas. Ele, como nós, não é estático. Se fica ali onde está, é porque fica se movendo sem que percebamos. O lugar é onde nossa vivência se evidencia e é a partir de onde a

95

SARAMAGO, José. Palavras para uma cidade. Em: <http://caderno.josesaramago.org/1253.html>. Acesso em: 02 Abril 2013.

geografia se comunica com os sujeitos em sua forma mais singela e cotidiana. É também a partir dele que Vitor se anuncia para nós em sua biografia, ou melhor, em sua *geobiografia*.

Entrando neste território demarcado por lugares, fazeres e saberes docentes, compreendemos que o campo da formação docente envolve temáticas diversas que, segundo Sônia Miranda (2007, p.93-94), formam uma “complexa tessitura temática”. Com o auxílio dessa metáfora podemos percorrer os próximos itens deste capítulo advertidos do emaranhado de conceitos, de relações e de associações que o trabalho com tais temas permite. Em campo de relações tecem-se imbricadas teias, utilizam-se palavras que não conseguem se significar solitárias e de conceitos que, para produzir sentido, não conseguem se afastar de mais outros tantos conceitos.

Nesta seção de nosso trabalho, portanto, buscamos formar esta complexa tessitura de que nos fala Miranda(2007) a partir da análise do núcleo de significação denominado por nós de: Lugar(es) da/na Geografia de Vitor⁹⁶. Esse núcleo foi construído através da aglutinação de uma série de pré-indicativos que localizamos especialmente no caderno de número 3 do professor. Neles estão presentes diversos aspectos dos saberes e fazeres de Vitor em relação à abordagem local dos conteúdos geográficos no distrito de Milho Verde.

A riqueza de elementos que o professor utiliza neste ponto de suas narrativas é surpreendente e infelizmente extrapola a possibilidade de análises de todo o material em um trabalho como uma dissertação de mestrado. Desta forma, sabendo da importância de trazer os saberes e fazeres narrados do professor quando o mesmo se refere explicitamente ao lugar buscamos evidenciar os elementos que acreditamos serem mais pertinentes à nossa análise de seus saberes e fazeres contextuais e que também se posicionavam de forma mais evidente na própria narrativa do professor.

Durante a realização da entrevista, quando questionado sobre o quê entende pelo conceito geográfico de lugar, o professor Vitor nos respondeu ressaltando o caráter temporal e cotidiano acerca da compreensão do lugar, presente na cotidianidade do mesmo:

Eu acho que é o lugar de vivência, o espaço de vivência naquele momento nosso. Porque assim, hoje o meu lugar é aqui, não é lá na minha terra natal,

⁹⁶ Ainda que nosso foco sejam as dimensões da vivência do professor, não negligenciamos as dimensões objetivas nas quais os saberes e fazeres do professor estão implicados. Todos estes aspectos compõem o campo da profissão docente.

entendeu? Então assim, eu gosto muito de trabalhar com a ideia de *espaço cotidiano*. Porque ele é mais fácil de perceber. Então levar os alunos a enxergar a Geografia neste espaço cotidiano. Ensinar ele a ver a geografia no rio, ver a geografia na lavoura, ver a geografia no que a mãe dele compra, ele ver a geografia no turismo. Então é para isso que eu quero direcionar cada vez mais a geografia que eu trabalho. (DITZ, 2012, itálicos nossos)

Queremos ressaltar aqui, na fala do professor, Vitor a importância atribuída pelo mesmo à dimensão temporal do lugar. O professor se refere ao “espaço cotidiano” se referindo também a um período, um tempo determinado na vida dos sujeitos, que possuem mobilidade (e possibilidade de mobilidade) entre diversos lugares. Para ele a geografia pode ser percebida no cotidiano dos estudantes⁹⁷, o lugar pode ser incorporado pelos sujeitos estudantes através de suas práticas com ele, com seu uso e apropriação, que se dão no dia a dia. A concepção de espaço vivido, espaço de vivência, que aqui tratamos como sinônimo de lugar⁹⁸, envolve invariavelmente a abordagem do cotidiano. Para Carlos (2007):

O caminho que se abre à análise é pensar o *cotidiano* — onde se realizam o *local e o mundial* — que é um tecido pelas maneiras de ser, conjunto de afetos, as modalidades do vivido, próprios a cada habitante produzindo uma multiplicidade de sentidos. (CARLOS, 2007, p. 20, itálicos nossos).

O lugar ao qual Vitor se reporta quando questionado sobre este conceito pode ser localizado especialmente no cotidiano e é a partir desta multiplicidade de sentidos produzida nele e através dele que parece que o próprio professor se apropria dos lugares. Em outras palavras, o lugar que Vitor define é móvel e perambulante como ele próprio. Está associado com a vivência temporal das/nas localidades (o que engendra também elementos subjetivos). Vivência esta que pode ser incorporada através do

⁹⁷ Na perspectiva de Dayrell (2003) os jovens estudantes demandam uma compreensão mais ampla e densa. Nesta perspectiva é fundamental compreendê-los como sujeitos socioculturais.

⁹⁸ Essencial levar em consideração aqui que lugar: “Trata-se de um espaço palpável — a extensão exterior, o que é exterior a nós, no meio do qual nos deslocamos [...] São a rua, a praça, o bairro, — *espaços do vivido, apropriados através do corpo*” (CARLOS, 2007, p.18, itálicos nossos). Também que: “O lugar se refere de forma indissociável *ao vivido, ao plano do imediato*. E é o que pode ser apropriado pelo corpo, como já afirmamos.” (CARLOS, 2007, p.19, itálicos nossos). Desta forma nos amparando na teorização de Ana Fani Carlos (2007) concebemos, neste trabalho, as expressões: espaço vivido, espaço cotidiano e lugar como sinônimos. Uma vez que todos se referem ao espaço próximo/proximal do sujeito, apropriado cotidianamente pelos mesmos, composto por afetividade, corporeidade e temporalidade. Utilizamos, portanto, todos estes termos (que também aparecem como sinônimos nas falas e escritas de Vitor) com o mesmo significado. Não ignoramos, contudo, que para alguns autores as expressões: lugar e espaço vivido possuem acepções semelhantes, mas não idênticas. Entretanto, os autores em cuja compreensão destes termos nos embasamos nesta dissertação, como Carlos (2007) e Cavalcanti(2001,2010) não diferenciam essas expressões.

cotidiano na busca pelos significados mais íntimos (ou profundos) dos lugares, como nos parece que o próprio professor realiza em cada uma das localidades nas quais reside(iu). Utilizando o espaço vivido como matéria prima para seus fazeres docentes nos parece que o professor se apropriando cotidianamente dos lugares, compreende a importância de: “[...]se considerar o cotidiano, o espaço vivido dos sujeitos do processo de ensino, como referência concreta para o encaminhamento da prática do ensino de Geografia.” (CALLAI, CAVALCANTI e CASTELLAR, 2007, p.92-93). E desta forma, é essencial para aqueles que investigam os professores de Geografia: “[...]entender as concepções do professor, como um dos sujeitos do ensino, sobre esse cotidiano, sobre esse espaço vivido e compreender como essas percepções podem e têm ajudado na formulação das suas propostas de ensino.” (CALLAI, CAVALCANTI e CASTELLAR, 2007, p.92-93).

Como o professor nos apresenta, no excerto supracitado, a própria vivência dos sujeitos estudantes em seu espaço cotidiano possui uma série de caracteres particulares que podem ser entendidos além de sua naturalização cotidiana (a lida diária na lavoura, a presença constante do turista, as compras da mãe, o rio que ali sempre está) e apropriados em sala de aula para que neles a geografia possa vir à tona. Emergindo enquanto disciplina que aborda os conteúdos presentes cotidianamente na vida dos estudantes (que se tece com/no lugar). A compreensão que Vitor parece ter acerca do trabalho com o lugar demarca a necessidade de se trazer estes componentes da vida corriqueira no(s) lugar(es) para a sala de aula, quiçá para contribuir na própria formulação do raciocínio geográfico. Corroborando a fala do professor trazemos a reflexão de que “Podemos buscar *o entendimento do lugar nas práticas mais banais e familiares* o que incita pensar a vida cotidiana segundo a lógica que lhe é própria e que se instala no *insignificante, no parcelar, no plural.*” (CARLOS, 2007, p.20, itálicos nossos).

Através dos cadernos de geobiografias, percebemos que Vitor possui uma mobilidade grande em seus saberes experienciais à medida que muda de localidade e escola. Apostamos, que há algo na relação dos professores com o espaço vivido cotidianamente que pode, ou não, gerar mudanças, adaptações e deslocamentos múltiplos em seus saberes e por consequência em seus fazeres. Desta forma, acreditamos que as experiências deste docente no(s) local(is) no(s) qual(is) trabalha(ou) influenciam, como pontuaram Callai, Cavalcanti e Castellar (2007), sua proposta de ensino e, também, seus saberes docentes acerca do conteúdo lugar.

Tanto que assim os dois primeiros anos trabalhando em São Gonçalo, foi de *adaptação*, imagina só minha visão era da geografia do vestibular, aquela geografia de ponto de vista do abstrato, que você estuda muito, sabe muito e você esquece ela depois que passa no vestibular, *enfadonha, chata e longe*. E aí o que acontece, de repente, a melhor coisa que foi ter vindo para cá, eu vim fazer laboratório. (DITZ, 2012, *itálicos nossos*).

Nesse excerto da entrevista que apresentamos, Vitor evidencia sua relação de significação com os distintos lugares e instituições nos/nas quais atuou. Seus fazeres congelados em uma prática mais “conteúdistas” se modificam a partir do momento no qual Vitor observa que no novo lugar no qual está a lecionar (São Gonçalo do Rio das Pedras, neste caso), a mesma geografia que ensinava em Diamantina já não possui muito sentido, além de ser “chata, *enfadonha* e longe”. No livro de Yves Lacoste (1976): *La géographie, ça sert, d’abord, à faire la guerre*⁹⁹ encontramos também a denúncia de que a Geografia escolar era uma disciplina *enfadonha* que apenas trabalhava com um leque de informações decorativas.¹⁰⁰ Acreditamos que a crítica de Vitor se posiciona sobre esta mesma geografia, infelizmente, ainda presente nas práticas, nos currículos e nas representações da disciplina geografia. Ainda é extremamente comum a denúncia realizada por diversos autores (como por exemplo: Kaercher (1997); Castellar (2005); Cavalcanti (2010, p.24).) acerca da lentidão na incorporação das reflexões da Geografia pós movimento de renovação¹⁰¹ nas salas de aula. Juntamente com esta denuncia assomam-se críticas ao uso da Geografia tradicional¹⁰² atualmente nas aulas de geografia. Para Kaercher (1997), por exemplo, a Geografia Crítica ainda não chegou totalmente às escolas. A título de esclarecimento, a corrente da Geografia Crítica, que surge na década de 70 do século XX, possui suas principais referências no pensamento de Yves Lacoste, na França, e de Milton Santos, no Brasil. De acordo com Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1991) dentro da Geografia Crítica surge com David Harvey e

⁹⁹ *A Geografia- isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra.*

¹⁰⁰ O livro gerou grande polêmica no meio acadêmico pois denunciava o fato de que os governos e grandes empresas tinham uma visão integrada do espaço e o cidadão possuía uma visão fragmentada do mesmo. A crítica que este autor promoveu em relação ao trabalho do professor de geografia denunciando “o comprometimento da ‘geografia do professor’ e o caráter estratégico do saber sobre o espaço, ‘escondido’ por esta geografia” (Cavalcanti, 2001, p.19) movimentou também os debates sobre o ensino de geografia e o movimento de renovação pelo qual esta disciplina passava naquele momento.

¹⁰¹ O surgimento do movimento de renovação da Geografia ocorreu em meados da década de 1950 e se refere precisamente ao rompimento com a Geografia Tradicional e ao surgimento de novas propostas, fundadas em distintas abordagens teórico-metodológicas visando à análise do espaço geográfico.

¹⁰² A geografia tradicional, segundo Alves & Sahr (2009) era dividida no Determinismo ambiental alemão liderado por Ratzel no final do século XIX.; no Possibilismo francês, datado da mesma época e que se referenciava nos trabalhos de Vidal de La Blache e no Método Regional, expressivo especialmente nos EUA a partir dos anos 1940 e com Hartshorne como principal expoente.

William Bunge a necessidade de buscar um instrumental teórico que “lhes permitisse a compreensão das transformações nas quais o mundo de hoje está envolvido” (1991, p.26). Este instrumental foi o próprio materialismo histórico e dialético que serviu de aparato à nascente Geografia Crítica e que lhe permitiu finalmente:

Ultrapassar a questão na qual a Geografia se envolveu desde o seu surgimento, “a questão do determinismo e do possibilismo”, ou a “questão do homem e da natureza”, ou ainda a “questão da sociedade e da natureza”, ou mesmo a mais recente e profícua discussão sobre a história e a natureza. Ou seja, resgatamos para a Geografia, um século depois, a teoria e o método que abriram caminho à superação dessa “questão”- *dessa falsa questão*, portanto, nos limites da própria geografia . E que, certamente, vem para abrir caminho e fazer avançar além da geografia (A. OLIVEIRA, 1991, p.27, itálicos nossos)

Para Castellar (2005) a ruptura com as concepções da geografia tradicional ocorreu apenas de forma parcial nas escolas. Kaercher (1997) ainda afirma que o problema do ensino de Geografia é um problema em sua formação, e ressalta que a compreensão da geografia, embora fundamental, não é o bastante, uma vez que cabe ao professor também, e impreterivelmente, saber ensiná-la.

A associação da disciplina escolar geográfica com a corrente tradicional ultrapassa as fronteiras temporais de quando a única orientação dada a seu ensino era, de fato, a da memorização de conteúdos extremamente descontextualizados, e permeia o imaginário e as representações acerca da geografia escolar até os tempos atuais¹⁰³. Desta forma, o grande desafio da Geografia na educação básica, para Castellar (2005), ainda é o de conseguir se retirar do lugar comum de disciplina de memorização de conteúdos e começar a ser entendida como uma disciplina que contribui para a construção de uma idéia de espaço que abarque as diversas dimensões componentes do mesmo (dimensões cultural, social, econômica e ambiental).

Retomando o excerto do professor Vitor constatamos que os dois primeiros anos neste pequeno distrito, os quais o professor descreve como sendo de adaptação, se nos evidenciam como um período no qual as (in) certezas da prática e da experiência se deslocaram e os saberes experienciais que Vitor foi aprendendo neste distrito/período passaram a modificar também seus fazeres e sua identidade como professor. Uma vez que “o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o

¹⁰³ Para análises mais detidas acerca história do pensamento geográfico no Brasil e o movimento de renovação da disciplina consultar: Moraes (1983); Correa (1998); Zanatta (2003); Diniz Filho (2009) e; Andrade (1993) Para compreender este movimento na geografia escolar precisamente, consultar: Cavalcanti (2010, p.15-37); Pontuschka(1999)e; Albuquerque(2011).

que eles *são* [...] e o que *fazem*” (TARDIF, 2002, p.16, itálicos nossos), Vitor parece ter também passado por transações constantes negociando sua identidade de professor com o *contexto* no qual exercia sua função. Vitor não era mais, então, o professor conteudista, acostumado com o ritmo e as exigências dos pré-vestibulares, com a velocidade de abordagem dos conteúdos para dar conta de abordar todo o programa, com um saber geográfico enciclopédico e um ritmo mais acelerado de ensino no qual os estudantes estão mais posicionados como recipientes vazios (FREIRE, 1987) dos conteúdos exigidos pelas instituições e concursos e provas externas e internas às mesmas¹⁰⁴.

O processo de adaptação do professor pode ter se configurado como um momento no qual o “antigo” professor Vitor de Diamantina teve de ceder lugar e realizar negociações com o novo professor que germinava neste “laboratório” de recentes saberes e fazeres. Os estudantes, a instituição e a localidade de São Gonçalo é que foram apontando para o professor a necessidade de deslocamentos. Como uma tríade geradora de deslocamento de saberes, estes novos elementos no trabalho do professor lhe trouxeram outros saberes que se encontravam disponíveis essencialmente na experiência do professor e na(s) delicada(s) apropriação(ões) que o mesmo fez dela.

O saber dos professores é plural e formado pelo “amálgama [...] de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e *experenciais*”. (TARDIF, 2002, p.36, itálico nosso). Acerca desse último saber (aquele que advém da experiência) compreendemos que na prática docente é ele que melhor registra o conhecimento do professor gerado através de seu ofício ao longo do tempo, uma vez que, ao contrário dos saberes disciplinares e curriculares e da formação profissional, os saberes experenciais derivam da ação docente mesma, são:

saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49, itálicos nossos)

Os saberes da formação inicial, curriculares e disciplinares, no que tange à produção dos mesmos, foram historicamente relegados aos docentes. Ou seja, à medida

¹⁰⁴ Como na concepção de Educação bancária apresentada no segundo capítulo da obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987).

que as sociedades ocidentais passavam de uma configuração pré-moderna a uma condição moderna, a nova divisão social do trabalho separava as esferas de produção do saber social daquelas destinadas às funções de formação. As funções de pesquisa vão sendo paulatinamente reservadas a comunidades científicas e de especialistas e as de formação são reservadas a um corpo docente já distanciado dos órgãos de produção do saber (TARDIF, 2002). Assim sendo, os docentes se distanciam dos saberes que devem ensinar à medida que já não são mais os produtores dos mesmos.

Deste feito, os saberes que derivam da experiência dos docentes podem registrar de forma mais rica aquilo que os mesmos realizam não enquanto técnicos ou reprodutores de um saber distante, mas sim enquanto profissionais que (re) criam saberes, estratégias e táticas em sua lida diária com a profissão e seus inumeráveis desafios e intempéries. O professor Vitor parece ter passado por mudanças em fazeres e rotinas pedagógicas influenciadas pela percepção e pelo afeto/afetividade/capacidade de se afetar pelas experiências dos/nos lugares.

Para aproximar-nos ainda mais do lugar e da concepção de lugar que parece subjacente aos fazeres de Vitor, achamos pertinente, neste momento, convocar algumas considerações iniciais acerca dos significados da categoria lugar dentro do pensamento geográfico contemporâneo, assim como, e principalmente, da geografia escolar.

O ensino de geografia envolve o trabalho com alguns conceitos estruturais, conceitos que são chave para a constituição do que Cavalcanti (2001) denomina de “linguagem geográfica”. Em outras palavras, o espaço geográfico, objeto central de análise da/na geografia, pode ser tomado nesta ciência e em seu ensino como uma categoria muito ampla¹⁰⁵, comportando diversas camadas de inteligibilidade e compreensão (assim como fenômenos de ordem muito complexa e diversa), que precisa, portanto, de ser objetivada e recortada em distintas possibilidades analíticas para ser trabalhada em sua totalidade compositória.¹⁰⁶

Desta forma, existem categorias específicas de análise que representam recortes direcionados a quem busca analisar alguns aspectos do espaço geográfico em

¹⁰⁵ Assim como o tempo o é para os historiadores, por exemplo.

¹⁰⁶ Acrescentamos aqui que esse esforço de análise que recorta o espaço em diferentes categorias de compreensão parte da ideia metodológica de realizar a separação da totalidade que é o espaço geográfico apenas para poder unificá-la posteriormente, contribuindo para a compreensão de sua forma e conteúdo na educação básica de forma menos abstrata. O espaço não é composto pela soma de seus elementos, mas se constitui como interação de diversos elementos em distintas escalas. Desta forma, o esforço de recorte representa apenas uma forma de compreensão deste objeto e não indica que os próprios geógrafos entendam este objeto de forma fragmentada. O esforço teórico-metodológico de dividir indica também o esforço de reunificar.

detrimento de outros, ou seja, direcionados a análise espacial que se pretende fazer. No entanto, estes conceitos chave compõem um “sistema mais amplo na estruturação do raciocínio geográfico e que devem ser considerados em suas inter-relações” (CAVALCANTI, 2001, p.89). Ou seja, ainda que tais conceitos possam representar recortes de análise do espaço geográfico, eles não devem ser compreendidos de forma isolada, mas sim em suas interligações e relações internas. Para Cavalcanti (2010, p.49) os conceitos mais elementares ao raciocínio geográfico e estruturadores do espaço geográfico são: natureza, lugar, paisagem, região, território e ambiente.¹⁰⁷

Dentre estes conceitos estruturadores, cuja importância diz respeito à própria formação do raciocínio geográfico- que compreende uma compreensão articulada destes mesmos conceitos, entendendo-os em uma relação dialética e composicional com/do espaço geográfico- o “lugar” é o conceito que solicita aprofundamento neste estudo. Não o fizemos apenas por entender que tal categoria é fundamental no ensino e na compreensão do espaço – assim como o vêem apontando diversas pesquisas que elegem o lugar como conceito estrutural no ensino de geografia¹⁰⁸- mas também, primeiramente, porque foi o trabalho desenvolvido com/no lugar pelo professor Vitor que nos entusiasmou para a possibilidade de pesquisá-lo e se constituiu também, em segundo lugar, como a própria categoria que o professor elegeu de forma implícita, e às vezes bastante explícita, em suas narrativas *geobiografadas*.

Entretanto, é de extrema necessidade neste momento apontar que: dada a estrutura das principais perspectivas que dialogam com a geografia atualmente, é essencial levar em conta que em cada uma delas haverá uma distinta leitura realizada acerca dos principais conceitos que estruturam o pensamento geográfico. Ou seja, o lugar pode ser lido de diversas maneiras no pensamento geográfico e no ensino de geografia dependendo da perspectiva que se está tomando como referência. Desta forma, torna-se necessário, se não urgente, anunciarmos com qual(is) concepção(ões) epistemológicas o professor Vitor parece estar dialogando quando evoca o lugar e seu trabalho com esta categoria em suas narrativas.

Na geografia, de acordo com Cavalcanti (2001) há atualmente três diferentes correntes que abordam de forma diferenciada a concepção de lugar: a perspectiva

¹⁰⁷ Todavia, a mesma autora em sua tese de doutorado, defendida em 1996, trabalhou também com o conceito de sociedade e não utilizou o de ambiente. Para nós esta escolha se fez em razão dos objetivos e métodos que a autora utilizou em sua pesquisa e possivelmente os conceitos que apresenta em sua obra de 2010 podem ser uma reformulação mais refinada ou mais direcionada aos objetivos da própria obra.

¹⁰⁸ Sobre esta perspectiva consultar Callai (1999, 2001, 2003)

fenomenológica, a histórico-dialética e a pós-moderna. O que há de comum entre as perspectivas, segundo a mesma autora, é que todas objetivam superar a compreensão de lugar enquanto localização absoluta.

Para a geografia humanística (ancorada em análises fenomenológicas) o lugar é o espaço “que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado” (CAVALCANTI, 2001, p.89). Para esta corrente o lugar corresponde ao espaço vivido, ao espaço experienciado pelos sujeitos. O principal teórico associado a tal perspectiva é Yi Fu Tuan, que cria uma distinção entre os conceitos de espaço e lugar, de acordo com a carga afetiva que o segundo conceito compreende: “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor[...]” (TUAN, 1983, p.6).

Nesta concepção na qual a subjetividade assume um importante papel é fundamental também questionar até que ponto ela pode subsumir outros aspectos mais objetivos do(s) lugar(es). Ou seja, trabalhar com o conceito de lugar levando em conta *apenas e tão somente* seu aspecto subjetivo reduz a possibilidade de incorporação de seu significado mais amplo e fundamental para a realização do raciocínio espacial. A subjetividade intrínseca à idéia de lugar nesta corrente é um adequado ponto de partida para o trabalho em sala de aula, como atestou Cavalcanti(2001, p.91), todavia, se restringir a este aspecto empobrece também a articulação entre diferentes escalas e a compreensão de que o local guarda também relações objetivas e mais amplas com o mundo, e que o reproduz em diversos aspectos, sendo também por ele reproduzido.¹⁰⁹

A perspectiva histórico-dialética visa à compreensão do lugar em sua relação mais ampla com o mundo. Ou seja, ela compreende o lugar no contexto espacial contemporâneo da globalização: “Por ser assim, a compreensão da globalização requer a análise das *particularidades* dos lugares, *que permanecem, mas que não podem ser entendidas nelas mesmas*” (CAVALCANTI, 2001, p.90, *itálicos nossos*). Logo o lugar não se explica por si só, suas particularidades são fundamentais para sua compreensão, todavia, isoladas da articulação com o mundo, perdem sua potência explicativa. Compreendemos, então, que cada lugar pode ter diversas características comuns com outros locais, mas o que vale salientar, ao tomar o lugar como objeto de estudo/ de

¹⁰⁹ Neste ponto, acreditamos que se a geografia escolar se contentar em ficar apenas e tão somente nos *sentidos* e não caminhar em direção aos *significados* que informam, inclusive, uma série de caracteres sociais, culturais e econômicos, ela irá perder completamente sua finalidade enquanto disciplina escolar que potencializa a problematização do espaço geográfico vivenciado cotidianamente pelos estudantes.

ensino/ de reflexão, são as suas *singularidades*. Em outros termos: o lugar reflete o mundo, de certa forma (e dados alguns limites) o repete, mas sempre de maneira única e particular.

Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares. [...] Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. (SANTOS, 2007, p. 112-114)

Para Cavalcanti (2001) se Tuan compreende que o espaço se transforma em lugar à medida que é experienciado e dotado de valor, uma perspectiva mais ampla evidenciaria que os fenômenos atuais não são compreendidos em sua “familiaridade (*lugar*) sem se reportar ao não familiar (*espaço, deslugar*)” (CAVALCANTI, 2001, p.93, itálicos da autora). O que é entendido como familiar, à medida que o mundo se globaliza de forma cada vez mais intensa e se torna mais complexo, já não é o mesmo. A convivência com elementos pouco familiares ao lugar também ocorre em Milho Verde, onde o turismo se faz muito presente, como constatamos no capítulo referente à contextualização. O “familiar” presente no lugar atualmente não é o mesmo de outros períodos da história nos quais as localidades existiam de forma mais autônoma e menos conectada a outros tantos lugares (próximos e distantes) devido mesmo ao estado das técnicas nestes períodos (especialmente tomando de forma mais específica a questão do transporte de pessoas e mercadorias e a possibilidade de mobilidade em geral).

A língua inglesa, os restaurantes típicos internacionais, *os shopping centers*, os hábitos de consumo, de lazer, de rotina, instrumentos tecnológicos como o computador, são exemplos de coisas familiares, mas não porque surgiram nos lugares, mas porque foram colocados no ambiente local pela experiência global partilhada. (CAVALCANTI, 2001, p.93, itálico da autora, sublinhado nosso)

No distrito de Milho Verde há uma série de elementos que confirmam a presença do “não familiar” nessa localidade. Elementos que foram literalmente “colocados” no lugar pelo compartilhamento da experiência (e das formas e conteúdos de experienciar o) global. Dentro desse contexto é importante criar uma pequena digressão para compreender estes elementos colocados em Milho Verde a partir de algumas reflexões

presentes em Boaventura de Souza Santos (2001) sobre os processos que o autor denomina de localismos globalizados e globalismos localizados.

A concepção de localismo globalizado trata do processo pelo qual determinado fenómeno local é globalizado com sucesso (B. SANTOS, 2001, p.71) exemplificado pelas multinacionais, a mundialização da língua inglesa, da cultura americana em suas múltiplas manifestações artísticas: o cinema, a música, a comida. O localismo globalizado, portanto, converte em condição universal a vitória de algum aspecto político, económico, social e cultural, excluindo seletivamente possibilidades de manifestações identitárias diferentes dos padrões hegemónicos.

O segundo processo, chamado de globalismo localizado, consiste no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados (B. SANTOS, 2001, p.71). Esses desintegram as condições locais e alteram o modo de produção da vida que deve se adequar aos padrões gerados pelos localismos globalizados. Percebemos de forma mais explícita na localidade de Milho Verde a presença dos globalismos localizados. A constatação indica que o tratamento que deva ser dado na geografia escolar para este lugar parta não apenas da percepção dos alunos como também da relação dialéctica entre este local e o mundo globalizado. Desde as telenovelas assistidas por grande parte da população, passando pelo hotel mais sofisticado da localidade, pelas mercadorias vendidas no único supermercado do distrito, chegando até a cultura diferenciada dos habitantes não locais e dos turistas frequentes, há uma miríade de elementos não familiares no distrito.

Em um tempo em que se fala tanto de globalização, a questão do lugar assume contornos importantes, pois é em lugares determinados, específicos, que este processo se concretiza. E na mesma medida em que ocorre este movimento de globalização, que tende a homogeneizar todos os espaços, a diferenciação, pelo contrário, se intensifica, pois os grupos sociais, as pessoas, não reagem da mesma forma. *Cada lugar vai ter marcas que lhe permitem construir a sua identidade. [...] Os costumes, os valores, as tradições são elementos que, no seu conjunto, estruturam a identidade de um lugar.* (CALLAI, 2000, p. 117-118, itálicos nossos)

Milho Verde sendo um local único, singular, ainda assim carece de uma auto-explicação. A própria identidade do distrito em constante mutação devido à rápida chegada de novos usos, comportamentos e mercadorias em seu território se posiciona de forma indefinida. Assim, achamos pertinente trabalhar com a escala local com os estudantes em diversos conteúdos geográficos, para que a compreensão do próprio lugar

destes jovens e crianças não fique restrita apenas à sua percepção. O professor Vitor parece realizar um trabalho que passa justamente por esta compreensão. Quando ele narra a sequência dos diversos trabalhos que elaborou com estudantes¹¹⁰, desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, encontramos traços e pistas que nos permitem começar a entender que o lugar presente nos fazeres deste professor aparece algumas vezes associado com elementos mais amplos e que pode servir como escala para compreensão de fenômenos que se encontram tanto na escala local quanto na nacional e na global.¹¹¹ Para o professor:

É necessário ressaltar que esse enfoque no local, no lugar não é um enfoque do espaço nessa escala independente e desconectada das escalas regional, nacional ou global. Ao contrário, o estudo, a análise e o enfoque no lugar, na contextualização dos conteúdos da geografia escolar, pautados na realidade e no espaço de vivência e percepção do aluno, como ponto de partida, possibilita contextualizá-lo, inter-relacioná-lo, diferenciá-lo, compará-lo com o espaço nas mais diferentes escalas. Abre-se assim uma gama de possibilidades de levar o aluno a melhor compreender e abstrair os conteúdos e conhecimentos escolares que exigem a compreensão e a abstração do espaço “além do local”. (DITZ, 2013, Cad.3, p.28-29, itálicos nossos)

Para Vitor o enfoque no local não deve subsumir as outras escalas de análise do espaço geográfico. O lugar é e está conectado ao mundo e desta forma o professor relata como o compreende e como o apresenta aos estudantes. Segundo Cavalcanti (2008), os docentes da geografia devem abordar as escalas de tratamento do espaço geográfico de forma mais inter-relacionada durante o processo de ensino-aprendizagem de geografia. Em outras palavras, a autora defende que a concepção de linearidade e sequência crescente entre escalas (do local ao regional e deste ao nacional e ao global) na organização dos conteúdos da geografia por séries deve ser superada. Neste mesmo sentido, compreendemos a necessidade de articulação entre diferentes escalas ao longo do trajeto dos alunos para lhes permitir o desenvolvimento de habilidades espaciais, tais como comparação entre diferentes áreas em diferentes escalas, reversibilidade, descentramento, compreensão de pequena e grande escala, leitura de mapas em diversas escalas, compreensão das intencionalidades subjacentes em diferentes recortes espaciais na representação cartográfica, entre outros aspectos. Afinal de contas: “[...] a geografia

¹¹⁰ Estes trabalhos são descritos nos cadernos número 2 e 3, nas seções finais. No caderno 2 Vitor narra a realização de trabalhos com a escala local na escola do distrito de São Gonçalo do Rio das Pedras; no caderno 3 ele descreve os trabalhos realizados com a mesma escala já na escola de Milho Verde.

¹¹¹ Começamos a entender que os fazeres do professor Vitor com o lugar passam tanto pela subjetividade, uma vez que dizem respeito ao espaço vivido pelos estudantes, quanto pela objetividade devido à associação entre os conteúdos geográficos de diversas naturezas ao lugar.

não estuda a Terra, mas o espaço geográfico [...] onde o homem estiver. Há nesse sentido uma importante relação inter-escalar: a geografia trabalha com o local, o regional, o nacional e o global, *e todos esses níveis estão relacionados entre si.*” (STEFANELLO,2009, p.67, itálicos nossos).

Percebemos que o lugar “como ponto de partida” de que o professor nos “fala” no último excerto se refere apenas à ordem da sequência didática de tratamento de um determinado conteúdo de geografia. Ou seja, levando em conta a totalidade dos dados narrativos dos cadernos *geobiográficos*, Vitor nos apresenta que utiliza o que denomina de “contextualização” sempre em momentos de abertura ou encerramento de um determinado tema da geografia que esta a trabalhar com seus estudantes.

Entendemos com Cavalcanti (2001) que o recorte afetivo dado pela perspectiva humanística funciona como uma primeira aproximação a ser realizada em sala de aula, uma vez que o processo de conhecimento carrega uma grande carga subjetiva¹¹² e os alunos já tem a experiência do lugar diretamente em suas práticas cotidianas. Todavia, há que se levar em conta que:

[...]não se pode contentar com o conhecimento do aluno apenas no âmbito do seu cotidiano. A compreensão de que lugar só pode ser entendido como expressão da totalidade, aberta e em movimento, leva à necessidade de ampliar o entendimento *do vivido para o concebido*. (CAVALCANTI, 2001, p.91, itálicos nossos)

No caderno de número 3, na seção de descrição dos trabalhos com a escala local realizados em Milho Verde, Vitor apresenta que realizou com a mesma turma os trabalhos intitulados: “Agricultura de quintais: o caso da comunidade de Três Barras-Serro- MG”; “Diagnóstico social, econômico e produtivo da zona rural da Barra da Cega” e; “Sistema de parceria ou agricultura de parceria em Milho Verde: o caso da Sirivela e do Limoeiro”. Segundo Vitor, todos estes trabalhos foram realizados: “[...]com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, no ano de 2011, como forma de concluir e finalizar, a partir do **estudo de caso**¹¹³ do espaço local, o conteúdo de

¹¹² Na perspectivada Geografia histórica- dialética o lugar possui também sua carga subjetiva, sendo a escala na qual poderiam manifestar-se as resistências ao fenômeno da globalização e onde “podem manifestar-se a identidade, o coletivo e o subjetivo” (CAVALCANTI, 2001, p.90).

¹¹³ Aqui já marcamos em negrito algumas palavras que o professor utiliza em seus cadernos e que por si só parecem indicar-nos o que mapeamos como um pré-indicativo chamado: saberes de pesquisa. Por enquanto estes termos aparecerão em negrito e mais adiante realizaremos reflexões mais amplas sobre os mesmos.

Geografia Agrária.” (DITZ, 2013, p.56, negritos nossos). No excerto seguinte retirado da seção descritiva de fazeres locais com os estudantes em Milho Verde, o professor explicita este argumento em seus fazeres:

Esse projeto foi desenvolvido no ano de 2010 com as turmas do 8º A e 8º B [...] dentro de uma proposta de projeto maior que foi um projeto de incentivo à leitura e a escrita desenvolvido pela escola. [...] Como, neste período, o último bimestre, eu estava trabalhando com os meus alunos o tema “Impactos ambientais” decidi me direcionar nesse conteúdo no decorrer do projeto. (DITZ, 2013, p.76)

De forma análoga, outras turmas, como, por exemplo, o 2º ano do Ensino Médio(2012 e 2013) e o 3º ano do Ensino Médio(2011) também realizaram mais de um trabalho anual com a escala local em diferentes conteúdos. Além disto, Vitor em sua seção de descrição de trabalhos realizados em Milho Verde demonstra que todas as turmas desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio foram contempladas com estes trabalhos ao longo de seus percursos escolares na EM. Neste momento só adiantamos este fato brevemente¹¹⁴ para fundar nossa percepção de que o professor utiliza a escala local intercalada com outras escalas, não empobrecendo os conteúdos geográficos ao fixá-los em apenas um foco e escala e percorrendo o local não apenas com o amparo dos sentidos,mas também trabalhando com os conteúdos geográficos evidentes nesse recorte.

A superação da concepção de linearidade entre escalas pode levar a um ensino-aprendizagem de geografia que contribua na compreensão do espaço em suas características de articulação e inter-relações. Quando o lugar é tomado apenas como ponto de partida¹¹⁵ para a condução do ensino de geografia e depois não é retomado ao longo dos demais conteúdos da geografia seu próprio conteúdo é reduzido e essencializado, como se o lugar existisse isolado do mundo. Deste feito, a análise do espaço na geografia se torna fragmentária, uma vez que depois de realizado um recorte espacial o retorno ao mesmo recorte trabalhado em associação com outras escalas não é realizado. O interessante é que o lugar possa ser trabalhado em diversos momentos do ciclo do estudante pela geografia na educação básica, gerando e (re) significando a

¹¹⁴ No próximo item trabalharemos mais a fundo o conteúdo da seção do caderno 3 referente à descrição dos trabalhos realizados com a escala local na EM em Milho Verde.

¹¹⁵ Assim como a maioria dos livros didáticos atuais de Geografia que apresentam o tema do lugar apenas no material destinado aos estudantes do que hoje se chama de 6º ano do Ensino Fundamental.

compreensão do espaço geográfico de forma mais ampla e associada às suas vivências e experiências espaciais do/no lugar.

Atualmente, todos os lugares são mundiais de uma forma ou outra, não são dissociados da totalidade que forma o mundo. Para Milton Santos (2012) nada no mundo existe de forma desconectada, isolada. O lugar, portanto, sendo uma parte do mundo é também o mundo em uma parte e “quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos” (SANTOS, 2012, p.38). Todavia, devido à força do processo capitalista hegemônico e mundial: “cada lugar é extremamente distinto do outro, mas também claramente ligado a todos os demais por um nexo único, dado pelas forças motrizes do modo de acumulação hegemonicamente universal.”(SANTOS, 2012, p.38) Que irá, este modo de acumulação, por fim, determinar diferentes configurações a diferentes territórios e distintas especializações dos elementos do espaço para responder de forma efetiva a um mesmo e único modelo de acumulação que produz e é produzido pelo espaço geográfico global.

Em outro excerto mais adiante no caderno 3 o professor parece completar a reflexão, apresentando sua concepção do lugar enquanto espacialidade dinâmica marcadamente inter-relacionada com as outras escalas do espaço :

[...] não entendendo o lugar como um espaço estático, parado, desconectado, ao contrário, a proposta [...] é estudar o lugar como espaço dinâmico, *produto de relações com outras escalas do espaço, outras culturas, e sobretudo, como produto de um longo processo histórico.* (DITZ, 2013, Cad.3, p.33, itálicos nossos)

O professor evidencia aqui também uma aproximação teórica com a perspectiva de autores da Geografia Crítica como Milton Santos, por exemplo. O lugar e a compreensão do lugar para Vitor não está essencializada na ideia de um lugar que remete apenas e tão somente à subjetividade daquele que o experiência. O lugar implica a relação com outras escalas e a constituição do mesmo se dá dentro de um processo histórico. Nas palavras de Milton Santos (2006, p.338), “cada lugar é ao mesmo tempo objeto de uma razão global e de uma razão local convivendo dialeticamente”. A dicotomia local-global não passa, logo, de um falseamento da realidade, veiculado especialmente nos meios de comunicação de massa e fazendo parte, também, do senso comum. Se não trata de dois elementos dicotômicos, o par local-global é, na realidade, um par que se complementa e se explica de forma mútua. Não se pode pensar em *uniqueness* e globalidade como sendo dois lados opostos do sistema mundo; na

realidade o belo é compreender que em cada ponto do mundo, em cada lugar, se realizam as possibilidades do global (SANTOS, 2012). Ainda sobre a escala local o professor Vitor salienta:

[...] é importante citar que o enfoque no local, no lugar, no estudo, na análise e na potencialização desse espaço cotidiano, vivido pelo aluno como recurso didático, e, exemplo, contexto para a elaboração de minhas aulas e proposta pedagógica não limita-se somente aos estudos de caso e trabalhos em campo, esses últimos funcionam como culminância ou como a conclusão e o meio do aluno manifestar e compreender os conhecimentos propostos pela geografia escolar na prática de uma forma mais crítica, concreta e que desperte no aluno a capacidade de intervir e refletir sobre o meio e a realidade em que está inserido. Utilizo assim, essa proposta do estudo do lugar, de utilizar essa categoria de análise do espaço para contextualizar melhor os conteúdos do currículo, e da geografia, no decorrer de todas as minhas aulas e ao longo das explicações e aulas teóricas, sempre objetivando tornar o conhecimento e os *saberes da escola palpáveis e perceptíveis para o aluno, no seu espaço local, no seu lugar.* (DITZ, 2013, Cad.3, p.41, *itálicos nossos*)

O professor explicita que utiliza os trabalhos de campo e estudos de caso que realiza com seus estudantes buscando uma compreensão mais crítica e concreta por parte dos educandos, que possa vir a gerar capacidades de reflexão e intervenção por parte dos mesmos na realidade na qual estão inseridos. Este último objetivo que o professor aqui clarifica em relação a seus trabalhos é um objetivo presente não apenas no ensino de geografia (formulado inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's), como também na acepção do conceito de cidadão¹¹⁶ e na educação em geral, acreditamos. O interessante aqui é que Vitor corrobora, como o vem refletindo diversos pesquisadores do ensino de Geografia, que a escala local pode contribuir para que o estudante ao estudar os fenômenos da geografia em seu espaço local, de vida cotidiana, perceba com maior clareza a sua própria posição como um agente/ator espacial. Quando o professor salienta que suas práticas investigativas da realidade local intencionam despertar nos educandos a capacidade de reflexão e intervenção espacial, ele indica que entende realmente a escala local como privilegiada neste sentido, no sentido de potencializar a apropriação do espaço pelo estudante.

Isto porque se o aluno não for capaz de compreender a sua realidade no que tange a espacialidade dos fenômenos vivenciados no seu cotidiano, seria

¹¹⁶ Ser cidadão pleno em nossa época significa antes de tudo estar integrado criticamente na sociedade, participando ativamente de suas transformações. Para isso, devemos refletir sobre o nosso mundo, compreendendo-o do âmbito local até os âmbitos nacional e planetário. E a Geografia é um instrumento indispensável para empreendemos essa reflexão, que deve ser a base de nossa atuação no mundo em que vivemos. (VESENTINI, 1993, p.41)

muito difícil, porque não dizer impossível formar um aluno com senso crítico e participação ativa na construção/transformação da sua realidade, que vive influenciada pelo fenomênico global (M. SOUZA, 2012, p.94)

Conhecendo o seu local, portanto, o estudante consegue com maior facilidade se apropriar também dos fenômenos que aparecem essencialmente em escalas mais amplas e mais distantes do plano do vivido imediato, logo menos palpáveis. Além disso, nos parece que na realização destes trabalhos, como Vitor utiliza a escala local sempre associada a diferentes conteúdos da geografia (que se expressam *também* nessa escala) os próprios conteúdos também se ressignificam. Porque “deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 97) os conteúdos acabam fornecendo “ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo” (2009, p. 97)¹¹⁷. E desta maneira, a partir desta: “[...] *abordagem contextualizadora*, que os fenômenos, processos e paisagens expressos nos conteúdos vão se tornando significativos para os educandos, contribuindo assim para a formação do tão propalado cidadão crítico e cômico do mundo ao qual está inserido.” (M. SOUZA, 2012, p.93, *itálicos nossos*). A mesma defesa localizamos em Cavalcanti (2001), para quem:

De minha parte, tenho insistido na importância dos objetivos de ensino para a Geografia, referidos principalmente ao *caráter de espacialidade de toda prática social*. Entre o *homem e o lugar existe uma relação dialética*, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço. (CAVALCANTI, 2001, p. 24, *itálicos nossos*)

Inclusive, os próprios PCN's, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete, (2009, p. 136) elegem os temas locais¹¹⁸ como um de seus temas transversais e propõem o “lugar” como um dos conceitos fundamentais do currículo de geografia. Neste mesmo sentido, reconhecendo a importância do conceito e de que há “[...]certo consenso sobre a noção de que a prática pedagógica de geografia deve começar pelo lugar de vivência do aluno” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 136) as autoras também ressaltam a existência de grandes variações na interpretação e na aceção de

¹¹⁷ Importante destacar que o trecho utilizado da obras destas três autoras, se referia a importância da pesquisa na formação do professor de Geografia. Todavia, estendemos as conclusões das autoras também à atuação do professor no ensino fundamental e médio.

¹¹⁸ “Sob a denominação de Temas Locais, os PCNs pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do estado, da cidade e/ou da escola (Brasil, 1997, p.35)” (*apud* PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 97).

lugar mesmo dentro de uma mesma corrente teórica, como é o caso da corrente dialética (que, a nosso ver, mais parece se aproximar com a concepção de lugar que o professor Vitor nos indica em seus cadernos *geobiográficos*). Contudo, compreendemos acima destas questões que o lugar que Vitor se refere em sua abordagem e em relação aos seus fazeres pedagógicos se aproxima tanto com a ideia de escala inter-relacionada com as demais escalas, quanto local de reprodução da vida em suas dimensões objetiva e subjetiva.

De qualquer maneira não podemos nos olvidar de que: “Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas.” (ROSA, 2001, p. 500), por isso perguntamos e buscamos precisar com as palavras de Vitor no caderno número 3 o(s) porque(s) de sua escolha de privilegiar a escala local e o estudo do lugar em suas aulas na EM. Em suma, professor Vitor, porque o estudo local em Milho Verde?

[...] Nesses quase oito anos de trabalho com alunos provenientes da zona rural, e em escolas com uma clientela de alunos, e de famílias, tipicamente rurais, *detectei que a compreensão dos conteúdos e a facilidade de entendê-los na escala local é real e sobressai em relação ao entendimento e compreensão desses mesmos conteúdos nas outras escalas* além da local, como a regional, a nacional e a global. Esse fato origina-se, principalmente, do caráter de subsistência desenvolvido em pequenas propriedades descapitalizadas e a um isolamento físico e cultural, que perdurou por quase dois séculos, além é claro do restrito acesso aos meios de comunicação variados ou a ausência de hábito ou mesmo a indisponibilidade financeira de viajar, conhecer outros lugares e realidades. [...] É nessa perspectiva que procurei, a partir dessa problemática, desenvolver e orientar a minha proposta pedagógica e atividades que procuram potencializar o espaço local, analisar e compreender o lugar e suas multiplicidades e dinâmicas explorando-o e *utilizando-o como material didático e objeto de estudo* em diversos **trabalhos teóricos e em campo**, nos mais diferentes conteúdos da geografia. (DITZ, 2013, Cad.3, p.26, 27, 28, *itálicos e negritos* nossos)

Vitor evidencia neste excerto que compreende a escala local como sendo mais palpável e mais aproximada da realidade dos estudantes que residem em Milho Verde. De acordo, então, com o argumento do professor, os sujeitos estudantes residentes na localidade vivem mais desconectados das escalas mais amplas do território mundial devido à sua própria cultura (que se desenvolveu de forma mais isolada), às suas condições econômicas precárias e às práticas laborais familiares também mais locais (agricultura de subsistência ou prestação de serviços no distrito, por exemplo). Devido a este fato o professor argumenta que buscou desenvolver suas práticas de estudos locais, ressaltando que *detectou* que a capacidade de compreensão dos conteúdos na geografia sobressai quando a escala local é utilizada com os estudantes do distrito.

Em outro excerto já utilizado neste mesmo item o professor argumenta que seu trabalho com o local objetiva: “tornar o conhecimento e os saberes da escola *palpáveis* e perceptíveis para o aluno, no seu espaço local, no seu lugar.” (DITZ, 2013, Cad.3, p.41, itálico nosso). Daí a concepção de que o lugar é mais palpável se articula à concepção de que os estudantes da EM, por suas condições objetivas de existência não conhecem pessoalmente muito do mundo que não esteja diretamente relacionado à escala mais local, na qual suas vidas se tecem em contato mais explícito.¹¹⁹

A argumentação de Vitor não deixa de indicar um tratamento um pouco causalista e pode gerar certa polêmica a partir do momento em que há a constatação de que o isolamento cultural, físico e econômico predispõe os sujeitos estudantes de Milho Verde a compreender os fenômenos com maior facilidade apenas na escala local. Todavia, ainda que polêmico, o argumento do professor se sustenta em relação a um ponto essencial no tratamento dos conteúdos na escala local: perceber o mundo em nosso espaço vivido, local, é mais fácil do que em escalas que não estão presentes objetivamente em nossas vivências mais cotidianas.¹²⁰ Talvez esta constatação não deva ser válida apenas para os estudantes da EM, mas sim para todos os estudantes da Educação Fundamental.

O(s) saber(es) disciplinares geográficos de Vitor acerca das formas através das quais trabalhar com o conceito de lugar se articulam com os saberes que ele vai apreendendo sobre estes sujeitos estudantes da EM e suas experiências espaciais (talvez mais limitadas em contraste com as experiências espaciais de jovens de classe média do

¹¹⁹ Assim, nos parece que o professor acredita que trabalhar local com os estudantes de Milho Verde é uma forma de facilitar o ensino-aprendizagem da geografia, uma vez que torna os conteúdos mais “palpáveis” exatamente pelo fato de serem localizados no espaço vivido cotidianamente pelos discentes.

¹²⁰ Ressalto aqui que essa é a minha concepção enquanto professora de geografia e que para mim foi corroborada mais explicitamente devido à minha experiência como professora de geografia de Jovens e Adultos (EJA) dentro do Projeto Proef-2/FAE/UFMG. Me reforço constatando que a própria formulação de espaço geográfico passa pela compreensão do espaço real no qual tecemos nossas vidas. Para corroborar minha defesa faço uso de um trecho de minha monografia de conclusão da licenciatura em Geografia, no trecho narro e reflito sobre meu trabalho com a escala local realizado com os alunos jovens e adultos do referido projeto: “Tentei, pois, partir das experiências espaciais subjetivas dos alunos para com elas chegar a uma nova elaboração espacial, mais ligada à percepção crítica do espaço. Ou seja, partindo do “espaço real” dos alunos eu tentava chegar à elaboração do “espaço geográfico”. Mas não um espaço geográfico como aquele apresentado, por exemplo, pela Geografia positivista, do qual está excluído o homem social concreto, e sim um espaço dentro de uma concepção mais crítica, mais aproximada do materialismo histórico. “[...] se adotamos o conceito de *espaço social*, produzido e reproduzido pelos homens na dinâmica de uma tensão histórica permanentemente, e nos dispomos a operacionalizá-lo a cada dia em sala de aula, a integração do espaço real com o espaço geográfico torna-se quase que uma exigência de nossa atitude crítica diante da Geografia Tradicional.” (RESENDE, 1986, p.165, itálicos da autora). Esse movimento de reelaboração espacial que deveria culminar com a compreensão do espaço geográfico, contudo, só poderia ocorrer depois que eu já tivesse percebido bem qual o espaço real vivido pelos alunos.” (CABRAL, 2009, p.41)

município de Diamantina, com os quais o professor relata ter trabalhado anteriormente). Vitor não ignora que as condições de desenvolvimento econômico e que o estado atual das técnicas de comunicação que existem no distrito (além, é claro, da reduzida capacidade de mobilidade das famílias que possuem, em sua maioria, uma renda muito baixa) estão aquém daquelas que aparecem nas cidades maiores. O lugar e a escala local de abordagem dos conteúdos geográficos que o professor utiliza, portanto, se justifica para o mesmo em um esforço necessário de contextualização que colabora na compreensão dos conteúdos da geografia por estudantes que tecem suas relações de vivência em um espaço rural, perpassado por uma longa história de isolamento geográfico.¹²¹

Ainda no mesmo trecho apresentado o professor chama esta abordagem, este local, que utiliza de *material didático*. A expressão não poderia ser mais rica e sugestiva do ponto de vista da formação de professores de geografia: junto do livro, do manual, do mapa, do quadro, o *lugar* aparece como material didático! Ou seja, utilizando também outros materiais didáticos para colaborar em seus fazeres o professor evidencia que o próprio lugar é também um material para ele!

Faço aqui uma digressão mínima apenas para melhor embasar a compreensão que temos acerca da importância do lugar chamado de material didático na compreensão dos fazeres e saberes docentes de Vitor. Recorro ao conto de Guimarães Rosa (1969): “A terceira margem do rio”. O conto narra, grosso modo, uma história na qual um pai deixa sua família para passar o resto da vida percorrendo, numa jangada, o rio que margeia sua antiga casa.¹²² A história é contada na perspectiva do filho mais jovem que não sai de sua casa, mesmo após a progressiva saída de toda a família já desiludida com o retorno da figura paterna, e vive simplesmente a acompanhar a trajetória do pai rio abaixo e rio acima.

Acreditamos que Rosa (1969) nos traz nesta história a figura da mediação. O rio, que passa a ser o lar do pai, pode ser compreendido como uma metáfora para o movimento, carregado de contradições, que ora afasta, ora aproxima pai e filho. O rio pode ser entendido como a mediação. Ele, em seu vagar, cria o meio no qual o patriarca

¹²¹ Se faz mister ressaltar novamente a questão de que o lugar não pode subsumir a geografia desvalorizando os sujeitos estudantes no direito e na potencialidade deles de conhecer outras escalas, além da local. Não deixando de ressaltar que compreendemos que Vitor nos evidencia muito bem nos dados que possuímos que utiliza outras escalas.

¹²² Sobre jangadas que percorrem caminhos inusitados sugerimos também a leitura da obra “A jangada de pedra” de José Saramago.

e seu filho buscam se entender. Utilizamos aqui a metáfora com Rosa (1969) partindo da compreensão, baseada em Vygotsky(1998), de que o professor realiza uma tarefa de mediação com seus estudantes. O discurso do docente é o mediador entre o conhecimento formal escolar (contextualizado em determinadas instituições, períodos históricos, escolhas objetivas e subjetivas do enunciador) e seus estudantes. Ele pode, portanto, ser compreendido como esta força movimentadora (como o rio) que gera mobilidade ao saber escolar e facilita o seu encontro com os saberes dos estudantes, ajudando-os a chegar a níveis mais ou menos avançados de aprendizagem e desenvolvimento.

A mediação é realizada através da linguagem e os sujeitos que dela fazem parte em um contexto e situação específicos. E é através dos discursos destes sujeitos- que carrega a todo tempo uma série de outros discursos sociais, institucionais, além de situações e lugares de poder, estratégias, ardis, manhas- em seus encontros, desencontros, tensões e contradições que ela (a mediação) se realiza, sempre enquanto uma interação dialética, em constante movimento, em um sempre devir.

Esta compreensão nossa acerca da mediação se alarga e chega até o lugar-material didático de que nos conta Vitor. Esse lugar nos aparece também como a mediação nos fazeres de Vitor, surge como o próprio *meio* sendo também um dos componentes *mediadores* do ensino-aprendizagem! A ponte que liga Vitor e seus estudantes é também o próprio lugar, presente tanto no discurso de ambos quanto na materialidade e nos símbolos próprios do lugar! Aproximando estes sujeitos e mediando a relação de ensino-aprendizagem, o lugar é de fato a chave da geografia de Vitor. O *professor do contexto* utiliza não apenas os rios, como também as ruas, os morros, o clima, o tempo, os impactos ambientais e as atividades econômicas como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem que realiza dentro e fora da sala de aula! Nada mais geográfico do que isso!

A metáfora do rio nos aparece, portanto, todo o tempo como sendo a mais apropriada para apresentar este docente contextualizador. Com suas margens moldadas pelas constantes fricções e intempéries da correnteza de sua própria *geobiografia* (cujo caráter é singular e ao mesmo tempo completamente social) este professor-rio refaz caminhos, cria meandros – abandonando alguns que não mais necessita no caminho¹²³ -

¹²³ Encontramos em TARDIF (2002) a constatação de que os saberes docentes são pragmáticos também, como já adiantamos no primeiro capítulo. Os saberes utilizados pelos professores são influenciados também pela necessidade pragmática dos mesmos em determinados momentos, períodos,

corre veloz em terrenos íngremes e desliza suave nas planícies de suas próprias (in)certezas construídas ao longo do tempo de percurso- que comporta toda a sua vida.

Importante ressaltar que uma prática de ensino contextualizadora (como denominamos o próprio professor Vitor- o professor do contexto) não é sinônimo de uma prática “localista”. A contextualização local é uma demanda da explicação dos fatos, eventos e fenômenos que a geografia estuda de forma aproximativa com a realidade dos educandos. Todavia, estudar apenas os fenômenos nesta escala como se não existisse mundo além do local é conduzir uma prática localista. A nosso ver, portanto, Vitor é um professor contextualizador e não localista: “E a prática contextualizadora não faz outra coisa senão demonstrar aquilo que já ocorre neste cotidiano, no espaço vivenciado pelas pessoas.” (M. SOUZA, 2012, p.93)

Os conteúdos que Vitor elabora em sua prática contextualizadora partem especialmente, segundo o professor, dos livros didáticos e dos Currículos Básicos Comuns (CBC’s) estaduais. O professor deixa claro, no excerto seguinte, que convoca os conteúdos da Geografia a partir destas duas fontes especialmente:

Busco desenvolver minha proposta pedagógica no ensino de geografia tentando criar atividades e discussões, dentro da geografia escolar que contemplem o local, e que permita, em primeiro lugar, contextualizar e levar o aluno a compreender e enxergar o conhecimento escolar, presentes no livro didático e propostos pelo currículo básico comum (CBC) em seu meio de vida. (DITZ, 2013, Cad.3, p.33, *itálicos nossos*)

Aqui percebemos que mesmo que o foco de escala de tratamento de conteúdos que Vitor utiliza seja o local, o professor não deixa de levar em consideração as prescrições curriculares da geografia, não deixando o conteúdo prescrito¹²⁴ ser

lugares e contextos de suas carreiras. Por isso os saberes que em determinado contexto parecem desnecessários podem ser comparados - seguindo a metáfora do rio- como os famosos meandros abandonados (que a geografia fluvial nos apresenta), criadores de novas e surpreendentes paisagens ao longo do curso dos rios.

¹²⁴ De acordo com Hypolito et. al (2010, p.239) a partir da década de 90, no contexto de reforma neoliberal do estado brasileiro: “A União, por meio do Ministério da Educação, passa a orientar os currículos, na forma de parâmetros curriculares para a educação básica e diretrizes curriculares para a educação superior”. O autor enfoca, a esse respeito, que esses parâmetros (os PCN’s) foram elaborados por especialistas selecionados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e à medida que foram gradativamente apresentados à comunidade escolar (através dos materiais didáticos, livros e avaliações externas) foram também se tornando a base para a elaboração das próprias avaliações para os alunos e, desta forma passaram a possuir um caráter de padronização curricular, em outras palavras, de modelo curricular. Ao nosso entender, uma vez que atrelados às avaliações externas (SAEB, PISA, e outros) que classificam quantitativamente as Escolas em uma espécie de Ranking Nacional, estes parâmetros representam não apenas um modelo curricular, como também, e principalmente, *uma prescrição curricular*.

subsumido pelos trabalhos com a escala local (e não se rendendo, portanto, a práticas localistas). Como já adiantamos, Vitor parece mais ressignificar os conteúdos a partir do tratamento dos mesmos dentro do lugar de vivência dos estudantes. Tendo o lugar como ponto de partida ou de culminância para a abordagem dos conteúdos prescritos o professor parece tentar torná-los mais palpáveis, mais concretos e “menos enfadonhos”.

Durante a entrevista, em resposta à pergunta: “*Você procura seguir, como norteador, seria o CBC?*” o professor destacou melhor sua apropriação: “Eu pego o local o 6º ano, o Brasil o 7º ano, Meio Ambiente 8º ano e 9º ano metade Meio Ambiente e a metade dele Globalização, globalização a partir de uma discussão.” (DITZZ, 2012) Em seguida foi perguntando: “*Isso do CBC?*” (buscando evidenciar se a sequência de conteúdos por série era sugerida no próprio CBC) no que o professor completou: “Aí o mundo é 7ª [8º ano] e meio Ambiente é 8ª [9º ano], que é aquela inversão.” (DITZZ, 2012). Esta inversão à qual ele se refere é a que ele realiza colocando o conteúdo “Mundo” apenas na metade do nono ano e o “Meio ambiente” no oitavo ano. O professor justificou a inversão que realiza argumentando que o mundo deveria ser trabalhado apenas no final do Ensino Fundamental com seus discentes em Milho Verde, devido mesmo ao espaço vivido pelos mesmos e sua distância com escalas mais amplas de organização do espaço.

No caso de Milho Verde percebemos que ainda que consideradas as suas singularidades e particularidades, este lugar também faz parte do modo de produção global, ele também recebe influências constantes de um modo de produção de vida que é hegemônico. O distrito já sintetiza em seus moradores mais jovens uma cultura *híbrida*, misto de um modo de vida informado tanto por influências mais globais e menos locais (via mídia, escola, turismo) quanto pelo trabalho nas roças, pela tranquilidade de ir e vir dentro do território do distrito, por certo isolamento (propiciado essencialmente pela presença das serras do complexo do Espinhaço que praticamente cercam o distrito) em relação a cidades maiores, pela tradição, pela importância atribuída à instituição familiar, à religião e religiosidade e pelos costumes mais enraizados na cultura local. Segundo Ana Fani Carlos, no lugar: “[...]Motoristas de ônibus, bilheteiros, são conhecidos-reconhecidos como parte da comunidade, cumprimentados como tal, não simples prestadores de serviço. As casas comerciais são mais do que pontos de troca de mercadorias, são também pontos de encontro.” (CARLOS, 2007, p.17-18) O sentido apontado pela autora permite-nos entender Milho Verde enquanto lugar, espaço vivido (em suas múltiplas dimensões), ou seja, enquanto

“porção do espaço apropriável para a vida”. Não se tratando de uma grande metrópole, o lugar, em Milho Verde extrapola a dimensão do bairro, da rua, e abarca todo o distrito. O (re) conhecimento dos habitantes uns pelos outros, os pontos de venda funcionando também enquanto ponto de encontro, as relações de proximidade entre os poucos moradores, tudo isso indica que Milho Verde é um distrito no qual as condições para a existência de um lugar “apropriável” para a vida e logo, para a própria reflexão sobre as condições mais imediatas da vida estão presentes.

Em outras palavras, podemos entender que a escala territorial do distrito e as condições imediatas de produção da vida no mesmo permitem aos estudantes a percepção mais imediata, no plano do vivido, de aspectos da produção deste espaço. Aspectos que vão desde fatores econômicos (como as atividades predominantes exercidas pelos habitantes) até os fatores sociais e ambientais, que, acreditamos, estão presentes em suas vidas de forma menos fragmentada do que percebemos, por exemplo, nas grandes metrópoles. Nessas, a fragmentação dos lugares, das atividades e das experiências dificultam a percepção mais articulada da vida das/nas cidades.¹²⁵

Sustentamos, portanto, que é também a partir da compreensão do lugar e da escuta atenta aos recados dele que os docentes de escolas rurais podem “compor suas práticas educativas de forma a respeitar e apreender sobre os *saberes sociais* dos alunos e alunas construídos mediante suas interações com o lugar onde produzem a vida.” (SOUZA; PINHO; MEIRELES, 2012, p. 359, *itálicos nossos*). Nesse sentido, avançamos a compreensão de que os saberes sociais desses estudantes se diferem dos saberes dos estudantes de escolas em ambientes tipicamente/predominantemente urbanos. Os saberes dos primeiros são compostos por um conjunto de práticas e vivências com singularidades próprias, e que informam muito sobre o que a Escola pode produzir para valorizar essas experiências enquanto saberes escolares¹²⁶. Além disso:

Um ensino crítico de geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s)

¹²⁵ A metrópole: “[...] *não é ‘lugar’ ela só pode ser vivida parcialmente*, o que nos remeteria a discussão do bairro como o espaço imediato da vida das relações cotidianas mais finas — as relações de vizinhança o ir às compras, o caminhar, o encontro dos conhecidos, o jogo de bola, as brincadeiras, o percurso reconhecido de uma prática vivida /reconhecida em pequenos atos corriqueiros, e aparentemente sem sentido que criam laços profundos de identidade, habitante-habitante, habitante-lugar.” (CARLOS, 2007, p.18, *itálicos nossos*)

¹²⁶ O “saber escolar” (CHERVEL, 1990) possui além de uma epistemologia própria, uma natureza específica ligada à cultura escolar, à história das instituições de ensino e das disciplinas escolares e aos meios sociais nos quais os saberes escolares se desenvolvem e nos quais atuam.

acadêmica(s); pelo contrário, *o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio[...] não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno- daí o professor não ser um mero reproduzidor mas um criador.* (VESENTINI,1987, p.78, itálicos nossos)

Dai também ressaltarmos a necessidade da criação/adequação de saberes escolares que se afinam com a realidade dos educandos. Em primeiro lugar, consideramos que o saber escolar não resulta de uma simples transposição ou didatização dos conhecimentos gerados pela ciência de referencia (MIRANDA, 2007, p.42). Há que se lançar mão do estudo da prática dos sujeitos na escola e da cultura que margeia esta instituição ao longo do tempo e em diferentes locais para compreender que o saber pode ser (re)criado e moldado pelos e nos fazeres dos docentes em sua vivencia cotidiana com a instituição escolar. Nossa concepção se fundamenta então na proposição de que os conhecimentos escolares possuem uma natureza específica que não se realiza através da mera cópia ou bricolagem dos métodos de pesquisa, funções e orientações do conhecimento acadêmico de referencia de cada disciplina escolar.

De tal maneira, podemos avançar na interpretação de que o currículo é produzido também além da prescrição, pelas possíveis transformações “em contextos escolares específicos, donde a compreensão das especificidades advindas do cenário cultural que tangencia a escola é essencial” (GOODSON, 1997). O que pode ser depreendido desta afirmação não é que os professores elaboram o currículo sozinhos e que recebem autonomia máxima para lidar com os conhecimentos da disciplina que lecionam. Ainda assim, reiteramos que o professor possui certo espaço de atuação na confecção dos conhecimentos que chegam às suas salas de aula (especialmente nas escolas públicas¹²⁷) e que estes conhecimentos não coincidem inteiramente com aqueles que os originaram. Nesta concepção entendemos que o próprio cenário local que circunda a escola esta sendo utilizado pelo professor Vitor em seu tratamento dos conteúdos escolares geográficos, quiçá gerando ou ressignificando uma modalidade nova e distinta de saber escolar afinada com o lugar, os sujeitos e as suas experiências no distrito de Milho Verde e comunidades vizinhas.

E para já finalizarmos este item, tão caro ao corpo da dissertação, corremos um risco duplo. Em primeiro lugar o risco de enfadarmos o leitor pela repetição, e, em segundo lugar o de finalizar um item com palavras de outros. Acontece simplesmente

¹²⁷

Trabalharemos esta constatação mais profundamente no terceiro item do capítulo

que o risco é aceitável e previamente calculado: porque não podemos *nos esquecer de lembrar* ao leitor que a memória que ativa os cadernos geobiográficos de Vitor é, como toda memória, perene e sujeita ao seu par inseparável- o esquecimento. Por isso nossas análises se dão sempre sobre este solo que sabemos escorregadio, que sabemos singular, mas que reiteramos ser também essencialmente social.¹²⁸

 Todavia a memória tem outro sentido ela é também a possibilidade do resgate do lugar, revelando-o e dando uma outra dimensão para o tempo. Ainda nas palavras de Saramago “foi ontem, e é o mesmo que dizer-mos foi há mil anos, o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer mover e aproximar.” (CARLOS, 2007, p 39)

¹²⁸ Nossa própria concepção de sujeito é sócio-cultural como compreendemos a partir de Dayrell (1990) e Teixeira (1990).

3.2. O(s) lugar(es) nos/dos fazeres: memórias descritivas de trabalhos com o(s) lugar(es) de Milho Verde e comunidades vizinhas

Se oriente, rapaz
Pela constelação do Cruzeiro do Sul
Se oriente, rapaz
Pela constatação de que a aranha
Vive do que tece
Vê se não se esquece
Pela simples razão de que tudo merece
Consideração
Considere, rapaz
A possibilidade de ir pro Japão
Num cargueiro do Lloyd lavando o porão
Pela curiosidade de ver
Onde o sol se esconde
Vê se compreende
Pela simples razão de que tudo depende
De determinação
Determine, rapaz
Onde vai ser seu curso de pós-graduação
Se oriente, rapaz
Pela rotação da Terra em torno do Sol
Sorridente, rapaz
Pela continuidade do sonho de Adão
Gilberto Gil

Neste item passamos a lidar apenas com a trajetória profissional do professor Vitor referente à suas abordagens práticas do lugar em Milho Verde. Nos deparamos aqui, então, com a identidade de Vitor enquanto o professor contextual, singelo aprendiz dos recados do lugar, orientando-se pelo contexto e determinando, juntamente com ele, o curso de sua vida. Este professor, refeito e transformado pela sensibilidade que germina da experiência docente em distintas localidades e contextos nos oferece na seção final de seu caderno de número 3 (DITZ, Cad. 3, 2013, p. 50-90) uma descrição, permeada por ricos detalhes, de seus fazeres com o lugar através da realização do que o mesmo denomina de *estudos de caso, trabalhos com o meio e trabalhos de campo*.

A longa seção de 40 páginas disponibiliza uma descrição minuciosa de cada trabalho que o professor realizou no distrito com distintas turmas sempre utilizando a escala local para abordar distintos temas pertinentes à geografia. Os trabalhos que Vitor registra foram encadernados e arquivados pelo professor na biblioteca de sua casa. Em seus inúmeros gestos de cuidado com a memória, o docente mantém os registros de seus fazeres e possibilita não apenas à pesquisadora, como também a si mesmo, o acesso aos

seus fazeres, já sedimentados nas areias do tempo que se passou, guardados e registrados nestes trabalhos realizados com seus estudantes da EM e EP.

Sensível guardador da memória, Vitor nesta seção nos apresenta sempre uma estrutura análoga de apresentação de cada trabalho, na qual constam: Título, Ano de realização, Turma(s) envolvida(s), Descrição sucinta do que foi realizado, Resultado Final e Sinalização de arquivamento.

Nesta estrutura¹²⁹ que Vitor segue à risca na apresentação de cada trabalho, há também breves comentários e impressões do mesmo sobre a riqueza de um trabalho, sobre a dedicação dos estudantes, sobre os trabalhos finais produzidos pelos discentes e impressos. A potência deste item do caderno geobiográfico de número 3, infelizmente, extrapola também nosso tempo e espaço para análises. Deste feito, infelizmente, deixamos fora do corpo da dissertação (quiçá para análises futuras) um rico material, lindos títulos de trabalhos, reflexões profundas e desafiadoras, na constante esperança de ainda poder, em oportunidade futura, trabalhar com mais densidade este trecho que nos foi tão caro dos cadernos de Vitor.

Uma vez que no item anterior apresentamos como o docente compreende o local, como o aborda com os discentes, os motivos que o conduziram/conduzem a executar essas abordagens, cabe agora refletir brevemente sobre a concepção de Geografia que Vitor possui e como, nos parece, que essa compreensão também contribuiu na formação e no desenvolvimento de seus fazeres locais em Milho Verde. Durante a entrevista o professor ao ser questionado se: “*sente que sua prática, de certa forma, estimula um pouco o exercício da cidadania?*” primeiramente respondeu que falta tempo (baixa quantidade de aulas semanais reservadas à geografia em cada turma), recursos, projetos maiores envolvendo mais professores para contribuir nesta proposta, todavia ressaltou:

[...]acho que contribui sim, é positivo, mas poderia ser mais, poderia ser maior, falta tudo, não tem o pedagógico, que pensa pedagogicamente, é muito complicado, tem tudo para dar certo, precisa de direcionamento, precisa de um pedagógico, precisa de proposta[...].” (DITZ, 2012).

Vitor indica, então, que para que sua prática estimulasse os estudantes no sentido do desenvolvimento da consciência de cidadãos (com poder de intervenção no próprio

¹²⁹ A mesma que o professor utiliza para apresentar os trabalhos realizados em São Gonçalo no item final do caderno de número 2.

espaço vivido) seria necessário que a Escola como um todo possuísse uma estrutura mais organizada, mais direcionada e com propostas pedagógicas mais claras.

Mas, de fato, o que nos interessa na fala do professor, neste momento, é a seqüência da resposta quando Vitor completa:

E assim a Geografia paupérrima, a Geografia Escolar é muito paupérrima, paupérrima mesmo, *muito distante da realidade dos meninos*, muito *pouca intervenção, muito teórica*, acho que assim *chata*. Tem livro que deve ser muito chato, feio, tinha que ter mais exploração, mais discussão social, a gente tem condição de ser melhor! A pessoa escreve e tudo, menos acadêmica ou *acadêmica no sentido da pesquisa, no sentido da investigação, no sentido da comparação, de ter um metodozinho, de produzir*. Acho que seria mais enriquecedor, acho que o problema é esse. (DITZ, 2012, itálicos nossos)

A forte crítica do professor à Geografia escolar atual focaliza uma característica do mesmo que entendemos como sendo determinante em relação à sua busca pela realização de trabalhos de campo (trabalhos práticos) abordando elementos próximos da realidade dos discentes. Esta posição em relação à Geografia escolar enquanto disciplina muito formalizada e distante da sala de aula, aparece em diversos trechos dos três cadernos de Vitor, especialmente quando o mesmo se debruça em sua própria formação inicial. O que este juízo de Vitor nos indica e que é fundante em relação à sua abordagem recente em Milho Verde (com seus trabalhos locais) é o fato de que esse docente compreende que falta prática na disciplina, que ela é chata, enfadonha, pouco interventora e pouco dada às práticas mais acercadas da pesquisa. O professor percebe a geografia como uma disciplina pouco prática. E pelos dados que nos forneceu (desde o porquê da escolha da Geografia, as reflexões sobre sua formação inicial presentes na entrevista e no caderno de número 1, as primeiras experiências docentes até o trabalho em Diamantina, São Gonçalo e Milho Verde) compreendemos que Vitor prioriza a idéia de que a sala de aula precisa de ser mais prática. Entendemos que para o professor o termo “prática” (ao qual ele alude constantemente tanto na entrevista quanto nos cadernos) nos aponta, em relação ao trabalho em sala de aula, o sentido de mais vida, mais movimento, maior articulação ao que está fora da sala de aula, ao que se aproxima mais do mundo realmente experienciado pelos discentes.

A avaliação da Geografia tomada como disciplina muito formalizada não é nenhuma novidade dentro do pensamento acerca desta matéria escolar e, além disso, não consiste em nosso centro de atenção aqui. O que talvez possua maior relevância neste ponto é a dicotomia entre formalismo e prática que Vitor denuncia em sua

concepção da geografia e que consta como denuncia comum também da maioria dos professores de distintas disciplinas. Não é tampouco original constatar que a maioria dos professores recém-formados e recém ingressados no cotidiano de trabalho da Escola Básica geralmente se assusta com o distanciamento existente entre a preparação muito distanciada nas Universidades e o chão da sala de aula, e nem sempre conseguem vislumbrar os caminhos possíveis para realizar esta aproximação.

O caminho que se evidencia aqui é refletir no que foi apontado por Gauthier (1998) quando o autor elaborou teoricamente a questão do “ofício sem saber” e do “saber sem ofício”. O ofício dos docentes foi, segundo Gauthier (1999), historicamente considerado pelo discurso hegemônico (e também dos próprios professores) desprovido de saberes e baseado unicamente em vocação, ou em domínio de conteúdo, ou talento, ou bom senso e intuição. Segundo o mesmo autor, em contrapartida, data do século XIX o momento em que a sociedade passou a buscar transformar a pedagogia em uma ciência aplicada baseada nos saberes da psicologia. A partir daí assistiu-se a uma formalização da pedagogia na academia e nos centros de formação que contribuiu para a geração de um viés que passa a desconsiderar o próprio ofício no qual os novos saberes gerados pela academia tinham de operar. Ou seja, tratando nos centros de formação dos saberes formalizados e cientificamente aceitos que os professores deveriam utilizar em seu trabalho, a própria academia começa a fazê-lo ignorando ou deixando em segundo plano as condições reais nas quais esse ofício se desenvolve: as salas de aula, compostas por uma diversidade de sujeitos, interações, regras, condutas, incontínuas e complexidades. Assim sendo, temos o quadro de um “ofício sem saberes e de saberes sem ofício” (GAUTHIER, 1999)¹³⁰.

Consideramos que este quadro, em grande medida se mantém nos dias atuais. E nada melhor que a experiência da docência e a conversa com os pares na sala dos professores para poder corroborar que muitos docentes concebem também, através da reflexão sobre a formação inicial, esta dicotomia prática x teoria. Achamos em Vitor também estes traços, acerca dos quais ele se queixa. Uma espécie de denúncia implícita e explícita contra a academia e sua exacerbada teorização acerca de aspectos também de ordem prática parece mover o professor sempre em direção ao exercício de uma geografia mais “prática” em sala de aula.

¹³⁰ Acreditamos que é também contra este quadro - e a favor da compreensão da docência como um “ofício feito de saberes” (GAUTHIER, 1999, p.28) e da profissionalização deste ofício que o autor sugere a investigação e publicização dos saberes dos docentes

[...] os livros de geografia são péssimos, para trabalhar indústria, vamos fazer trabalho em supermercado, olhar embalagem, não sei por que pede isso, não são pedagógicos, não são pedagógicos, então assim melhoraram as atividades, exploraram mais linguagem, tem mapa, tem ilustração, ficaram mais bonitos, tem a geografia de fluxo do outro lado. Tinha que ter mais oficina, vamos montar um laboratório de meteorologia no fundo da escola, faz de garrafa pet, vamos fazer um terrário na beirada da escola, vamos estudar o bairro, *tinha que ter mais atividades, tinha que ser mais prática*, nem o manual num traz isso, nem o manual [...].(DITZZ, 2012, itálicos nossos)

Neste excerto, sobressai aos olhos a concepção da necessidade de uma geografia mais envolvida com atividades práticas. Mesmo as atividades simples que Vitor propõe comprovam um saber disciplinar absolutamente problematizador. Revelam a possibilidade de um professor preocupado com diferentes métodos e abordagens que possam dar conta de ressignificar as práticas escolares mais reificadas na/da geografia de caráter mais tradicional. Esta sua representação (que a nós parece ser hegemônica e que deve ser problematizada através da própria reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores nas diversas áreas do conhecimento e na pedagogia strictu sensu) pode ter contribuído na geração, ao longo do tempo, de disposições e saberes direcionados à realização de aulas mais “práticas” e mais alijadas da formalização exacerbada dos conhecimentos. De fato, o que a academia necessita de abrigar no seio de seu percurso atual é a compreensão de que para se chegar à formalização de um determinado conhecimento há um caminho a se percorrer, que deve ser posto em evidência para os estudantes das licenciaturas. Um caminho de pesquisa, de elaborada investigação, caminho permeado por fazeres e reflexão, caminho sempre aberto.¹³¹

Segundo Cavalcanti (2001, p. 21) persiste ainda a crença- acerca dos aspectos pedagógicos-didáticos das propostas de ensino de geografia- de que ensinar bem envolve simplesmente o domínio do(s) conteúdo(s) geográfico(s) abordados em um enfoque crítico. Todavia, a autora alerta que as teses e dissertações mais atuais no campo do ensino de geografia atestam temas referentes também à questão pedagógica neste ensino:

[...] alguns autores demonstram preocupação maior com a questão pedagógica no ensino de Geografia [...] Sobre essa preocupação, Moraes alerta: “... é mister gerar um esforço de traduzir pedagogicamente as novas propostas e os novos discursos desenvolvidos pela Geografia (...) aproximar teoria e prática no plano do ensino de Geografia, estimulando uma reflexão pedagógica que assimile os avanços teóricos da Geografia nas últimas décadas(1989, p. 122)”. (CAVALCANTI, 2001, p. 21)

¹³¹ Ou seja, a formalização também não deve engessar o conhecimento, ele pode ser re-atualizado e repensado em contraste constante com a realidade social que o alimenta.

Este problema atual no ensino de geografia remete ainda à crise no corpo desta disciplina, que gerou a ruptura com o paradigma tradicional e gerou no seio dela novos paradigmas e abordagens, dentre os quais a chamada Geografia Crítica, como apresentamos no item anterior. Mas a discussão aqui vai para além da necessidade da sala de aula de Geografia conseguir incorporar os novos discursos presentes e mobilizados constantemente nesta disciplina sempre em construção. A questão que desejamos evidenciar, e que vemos latente, senão marcada, no excerto de Vitor, diz mais respeito ao afastamento entre o chão da sala de aula e os centros de formação dos professores, os materiais e manuais didáticos dispensados aos professores, assim como os parâmetros curriculares nacionais, estaduais e municipais emitidos pelos órgãos públicos e elaborados por especialistas distantes da sala de aula.¹³² Podemos constatar, no trecho seguinte da entrevista com Vitor, outras evidências de denúncias contra este afastamento:

Eu tive professores da faculdade tão chatos. Minha faculdade foi bem meio a meio: um povo legal um povo chato. A Maria Lúcia, minha professora dos planejamentos, foi perfeita! Todos meus planejamentos, *muita aula de campo, muita aula de campo*. [...] A pós-graduação foi melhor da faculdade toda, porque veio [sic] professores do Brasil inteiro, então *teve muita aula de campo*, foi muita coisa de *estudar muito a realidade*, uns professores bem chave. Mas, foi umas coisas que deu uma direcionada. (DITZ, 2012, itálicos nossos)

Primeiro gostaríamos de ressaltar, a partir desta narrativa do docente em tela, a compreensão “sabia” enunciada pelo mesmo acerca do conjunto de seus formadores: “*Minha faculdade foi bem meio a meio: um povo legal um povo chato*”. A partir de minha experiência e de outros/as colegas de profissão, podemos afirmar que este é o movimento que observamos e vivemos. Por variadas razões de diferentes naturezas as pessoas/profissionais formadores dos docentes “não estão sempre iguais [...] afinam e desafinam” (ROSA, 2001, p. 157)”.

Outra evidência que observamos no excerto é de que a(s) disposição(ões) de busca por saberes e fazeres de ordem mais prática já se localizava(m) na formação

¹³² Segundo Kaercher (1997) os PCN's de Geografia, por exemplo, foram elaborados por um conjunto de especialistas de área que não dialogou com os professores e não condiz com a realidade das escolas brasileiras. Partindo desta colocação, e considerando que os currículos são imbricadamente relacionados com a prática de ensino, podemos refletir de quais maneiras, no caso da Geografia, o currículo prescrito a nível nacional pode possibilitar ou dificultar diálogos com as práticas dos professores nas escolas brasileiras.

inicial de Vitor. O professor aqui enfatiza tudo quanto envolve aula de campo e estudo da realidade. Quando ele realça que sua pós-graduação já lhe deu uma direcionada, ele evidentemente esta a falar de sua forma de trabalhar dentro do recorte local.

Parece-nos que o próprio docente ao longo da pesquisa, tendo de pensar a si mesmo, de problematizar sua vida e trajetória profissional já começou a perceber de forma mais ou menos elaborada de onde provinha parte de suas disposições a realizar os fazeres locais que aqui estamos a abordar. Desta forma sublinhamos que: “contar histórias é uma forma de interpretar o que nos acontece, encontrar sentido no que fazemos, dar significado não apenas a um evento, mas a categorias de eventos.” (MANFERRARI, 2011, p.56). Conhecemos-nos narrando a nós mesmos, e damos sentido ao caos quando conseguimos lhe dar um nome, quando conseguimos extrair do que existe sobre a pretensa forma de massa caótica alguma história. E esta história, esta narração, confere sentido e forma ao caos: “Aquilo a que eu não consigo dar forma me domina, me inquieta, me deixa refém dos fatos. O que eu consigo reelaborar e contar adquire um sentido, que me abre para um universo de possibilidades.” (MANFERRARI, 2011, p.57). Quiçá no exercício de contar-se a si mesmo, de narrar-se, o próprio professor Vitor já foi localizando chaves de compreensão não apenas para seu trabalho atual como também para o que pretende fazer de seu trabalho posteriormente e para o sujeito que é: sujeito-professor, professor do contexto, professor-rio e quantas mais metáforas o próprio Vitor intencionar aqui acrescentar.

O que optamos por denominar também de “saberes de pesquisa” (e que abordaremos um pouco adiante) parecem ter sido gerados neste mesmo movimento de contraponto teoria x prática. Gerados talvez desde a infância de Vitor com o exemplo da mãe sempre estudando, se atualizando, corrigindo deveres (que nos fornecem também indicações de um professor muito estudioso e dedicado). Passando pela sua formação em uma Universidade Pública de uma cidade média (Juiz de Fora) mostrando todos os indicativos do gosto por aulas mais práticas, assim como a experiência com o campo da pesquisa na pós-graduação e também as já mencionadas primeiras experiências em Pequeri. As críticas extensas à formação muito teórica, contidas no caderno número 1, parecem também corroborar uma escolha de buscar por uma prática pedagógica repleta de atividades mais “práticas” ou como Vitor mesmo diz que tornem a geografia “mais palpável”.

A narrativa sobre os trabalhos realizados na EM evidencia os fazeres do professor, inclusive em relação às minúcias gestuais que o constituem. A formação dos

saberes docentes contextuais está contida na trajetória profissional de Vitor, localiza-se em suas memórias dispersas de diferentes fazeres relacionados aos contextos tanto das escolas- enquanto instituições com uma cultura própria, quase circunscrita ao seu interior- quanto dos locais nos quais trabalhou. Nestes fazeres afloram-se formas cada vez mais sofisticadas de se trabalhar com o local que parecem culminar em seus fazeres atuais em Milho Verde.

Anne Marrie-Chartier (2000) denomina os “fazer ordinários” dos professores como compostos por detalhes que geralmente escapam ao olhar do pesquisador focado no docente apenas como mais um dos objetos que compõem a sala de aula. Ordinários porque realizados por sujeitos, porque compostos pelas minúcias e detalhes que se fazem presentes na ação dos sujeitos: olhares, gestos e posturas corporais, minúcias, ardis, táticas, estratégias, silêncios. Fazeres que se desdobram na cotidianidade da sala de aula, na convivência diária com os discentes e com o trabalho, no realizar pensado e calculado, mas também imprevisto e algumas vezes intuído. Fazeres que podem ser lidos não apenas na observação meticulosa do dia a dia da sala de aula, como também nas próprias escritas narrativas dos docentes, que acabam por evidenciar rotinas, modos de fazer, repetições, ações e operações cotidianas ou inesperadas, relações mais ou menos tensas, amigáveis, de cumplicidade com alguns estudantes, entre outros fatores.

Essa visão nega, portanto, a concepção da racionalidade técnica do fazer docente, lhe trazendo os elementos minuciosos que são também o corpo mesmo da “classe” e do trabalho interativo entre docente e estudantes. Ela (essa visão) liga-se com a ideia de ação, que, acreditamos deva estar presente em todo o processo de investigação da sala de aula, de docente e discentes. Isto porque nossa concepção não ignora, nem deixa em segundo plano, em momento algum, o fato de que o educar é um trabalho, e como tal se realiza numa ação que se organiza, se modifica e se inventa/ concebe no cotidiano, no enfrentamento diário do “ordinário da classe” sob condições complexas e exigentes de trabalho.

Em outros termos: “[...] dar aula é aproveitar uma intervenção pedagógica em termos de encargo de trabalho, de gasto de energia [...] em termos de negociação ou tática não dedutível de um projeto *a priori* ou de um programa.” (M. CHARTIER, 2000, p. 165, itálico da autora). É um trabalho, inclusive, que não pode ser reduzido à utilização de manuais ou de receitas prontas. Novamente, é na ação que o real da profissão vai se desvelando, em contraposição com o pré-elaborado nos currículos e na própria formação:

A urgência da ação aproxima as elaborações programáticas à bricolagem e coloca violentamente em contraste as estratégias didáticas e as improvisações apressadas, o questionamento teórico dos discursos de formação e os imperativos teóricos do terreno. (M. CHARTIER, 2000, P.165).

Há, então, na prática docente, nos fazeres, um confronto entre o ponto de vista institucional e as dinâmicas pessoais dos sujeitos envolvidos nessa mesma prática. Conhecemos pouco sobre esses fazeres ordinários. Os pesquisadores, por muito tempo, ao investigar elementos da prática docente, “eliminaram”, apagaram e deixaram em segundo plano essas minúcias que são parte essencial do trabalho e que muito dizem sobre ele, enquanto um trabalho carregado de tensões, negociações com instituições, estudantes, com os pares de trabalho e consigo mesmo como docente com uma identidade atrelada a este ofício.

A realização de trabalhos de campo com as crianças e adolescentes não apenas no interior do pequeno perímetro urbano do distrito, como também em sua área rural e nas comunidades rurais vizinhas¹³³ evidencia que tais investigações se dão no próprio corpo das aulas deste professor e compõem uma estratégia de pesquisa tanto para ele quanto para seus alunos. Vitor pontua este fato muito bem no trecho que segue:

Eu sempre falo, pedagogia é a gente saber o chão que você está pisando. Acho que o professor principalmente o de geografia...acho que a escola... a gente tem que ter a preocupação de saber com [quem] a gente está lidando. Ao mesmo tempo, eu gosto de pesquisar, gosto de fazer esses trabalhos¹³⁴. Ao mesmo tempo eu faço um trabalho, desenvolvo e eles pesquisam o que eu tenho interesse de pesquisar, o que eu tenho interesse de trabalhar também. E eles trabalhando, eles produzindo também, entendeu? Eu produzindo junto com eles. Mais eu gosto muito porque também eu to investigando o lugar onde eu moro. Que é uma realidade nova, que é um lugar novo. (DITZ, 2012)

Vitor demonstra em sua fala que suas aulas são também um campo aberto para que ele possa também conhecer o lugar no qual vive atualmente. A sua prática permite-lhe aprendizagens também e lhe dão margem para investigar o que deseja. Acreditamos

¹³³ As comunidades geralmente visitadas pelo professor são: Jacutinga, Baú, Ausente de Cima, Ausente de Baixo, Três Barras e Capivari. Todas elas são consideradas comunidades do campo, com exceção de Três Barras que é considerada distrito, todavia, possui a mesma estrutura da comunidade de Capivari. A maioria delas encaminha seus jovens para a Escola de Milho Verde após o 4º ano do Ensino Fundamental. Nestas comunidades as Escolas existentes são municipais e com o funcionamento restrito aos primeiros anos do Ensino Fundamental, geralmente com a adoção de turmas unidocentes e multiseriadas. Aprofundamos esta questão no segundo item do Capítulo 2 no qual discutimos a escola de Milho Verde.

¹³⁴ Aqui ele se refere aos trabalhos de campo que realiza.

que é importante, se não imprescindível, que o professor de Geografia, assim como aqueles de outras disciplinas, tenha interesse em conhecer o lugar onde ele e seus alunos vivem, ainda mais quando este lugar é coincidente.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 95): “Apesar da importância dessa questão, persiste ainda a ideia de que o professor da escola básica não necessita pesquisar”. De acordo com as mesmas autoras, na formação de professores de Geografia, tal concepção tem corroborado na ideia de que o professor é um mero transmissor de informações, um simples usuário da mercadoria “conhecimento científico”. O professor Vitor declara não assumir esta condição de usuário do conhecimento e, partindo da apropriação máxima das condições favoráveis da EM e do meio no qual a mesma se situa, se torna um professor que, juntamente aos seus estudantes, cria formas de produzir conhecimentos acerca da localidade na qual atua.

A este respeito um dado observado na totalidade da série descritiva dos trabalhos locais em Milho Verde, e que trata do uso repetitivo de algumas expressões, colabora na compreensão de como Vitor é capaz de produzir conhecimento com seus estudantes. Algumas destas expressões já foram destacadas em negrito no item anterior. O intuito neste grifo foi de que o leitor já iniciasse lentamente a percepção do uso constante que o professor faz destes termos, geralmente de uso mais acadêmico ou associado a questões de pesquisa. Eles são: estudo de caso, análise, estudo analítico, objeto de estudo, discriminação de dados, análise dos dados, área de estudo, diagnóstico, além de (e mais pontualmente) termos como área de recarga, microbacia, vertentes. Entendemos este uso repetitivo de termos mais acadêmicos, que permeiam, inclusive, grande parte dos títulos dos trabalhos como sendo mais um elemento demonstrativo dos saberes de pesquisa do professor e de sua afinidade com a área de produção de conhecimento. Por mais que sejam dados gerais, tratados aqui de forma pontual, defendemos que este uso demonstra a disponibilidade do professor em realizar fazeres que se aproximam da pesquisa. Sua busca pelo exercício mais “prático” do trabalho docente é que revela essa aproximação em relação às atividades investigativas.

Não pretendemos pensar aqui, contudo, nos termos (já um pouco gastos e francamente em desuso) do “professor reflexivo” ou do “professor pesquisador”. A questão que emerge neste ponto de nossa análise não é constatar se Vitor se encaixa ou não nestas definições teóricas de pesquisadores da formação docente. A questão é colocar em evidencia que o professor produz conhecimentos ao realizar seus trabalhos práticos sobre o local com seus estudantes e que, para tal ele faz uso não apenas de

termos como também de procedimentos caros ao campo da pesquisa propriamente dita. Através da descrição dos trabalhos realizados tanto na EP quanto na EM constatamos que Vitor utiliza procedimentos análogos na realização de seus trabalhos locais e que estes, normalmente, coincidem com procedimentos de pesquisa. O professor narra, grosso modo, os seguintes caminhos/procedimentos: problematização de um tema, saída para o campo com coleta de dados, retorno à sala de aula com discriminação e análise de dados e produção do trabalho escrito final. Segundo Paulo Freire:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p.29)

É, então, o modo como Vitor parece conceber, em seus fazeres, o ensino-aprendizagem como um ato de *produção* de conhecimento que nos interessa. Retomando Freire (1996): “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e *me indago*. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e *me educo*. *Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço* e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p. 29, *itálicos nossos*) E acrescentando as palavras, aqui já expressas, do próprio Vitor: “[...] eu gosto de pesquisar, gosto de fazer esses trabalhos. Ao mesmo tempo eu faço um trabalho, desenvolvo e eles pesquisam o que eu tenho interesse de pesquisar, o que eu tenho interesse de trabalhar também” (DITZ, 2012). A dimensão da pesquisa é, em Vitor, como nas reflexões de Freire, indissociável de sua prática, não surgindo como um elemento externo e avulso à mesma, mas sim como parte necessária de sua própria condição de professor.¹³⁵

Se a pós-graduação de Vitor na UFJF foi ou não um dos maiores contribuintes na geração destes saberes de pesquisa, mantemos a aposta de que provavelmente foi. Contudo, essa geração de saberes de pesquisa nos aparece associada e aliada a outros elementos que dizem respeito também: à figura da mãe professora, muito estudiosa e sempre se atualizando; às aulas mais “práticas” na formação inicial em Geografia; às primeiras experiências docentes na pequena escola de Pequeri; além das próprias

¹³⁵ Nós, professores, não devemos deixar à margem de nossa prática a curiosidade e a busca por saber que é seu próprio alimento.

condições favoráveis a estas práticas investigativas nas escolas dos distritos de Milho Verde e São Gonçalo do Rio das Pedras.

Agora acercando-nos um pouco mais desta seção do caderno 3 (a tarefa analítica proposta para este item) salientamos que Vitor, nessa seção, descreve 31 trabalhos realizados com os estudantes, além de 3 vídeo-documentários produzidos com os mesmos e cita mais três trabalhos em andamento no momento da escrita do terceiro caderno. Os trabalhos foram realizados predominantemente entre os anos de 2005 e 2013. Os anos que possuíram a maior quantidade de estudos realizados com os discentes foram os de 2012 e 2011. Cada trabalho possui a mesma estrutura descritiva que apresentei no início deste item. Todos eles foram arquivados pelo professor, daí o acesso que ele tem a dados como títulos, turmas, anos de produção. Ainda assim, é surpreendente como o professor escreve como se estivesse a tratar de trabalhos realizados há poucos meses. Alguns trabalhos possuem mais de uma página composta por escritas mais minuciosas e a maioria ocupa no caderno um espaço de aproximadamente uma página.¹³⁶

Os trabalhos aqui apresentados terão um tratamento analítico mais suave, sem, por isso, perder a dimensão da verticalidade. É que em cada um deles Vitor majoritariamente descreve procedimentos e em alguns momentos mais pontuais é que tece comentários mais densos acerca das propostas e dos estudantes. Nossa busca então por trazê-los à tona, ainda assim, parte da ideia de publicizar estes trabalhos apresentando seus títulos, suas temáticas variadas e criativas, assim como a abertura de possibilidades de pesquisa que os mesmos ofertam aos educandos. Sentimos que estes trabalhos de lindos títulos e ricas temáticas podem também ser apropriados enquanto exemplos e possibilidades para os atuais e futuros professores de Geografia (e das demais disciplinas escolares também) que atuam não apenas em condições análogas às de Vitor, como também àqueles que trabalham nas grandes cidades e que podem localizar nestes exemplos formas outras de trabalhar dentro do contexto e das limitações e aberturas que lhes são oferecidos nestes outros ambientes.

Com o fim de apresentá-los ao menos sinteticamente elaboramos aqui um quadro (Quadro 4) no qual expomos os trabalhos descritos, no caderno geobiográfico de

¹³⁶ Extrapola nossas condições a análise de cada um deles. Todavia, selecionamos alguns para com eles trabalhar mais intensamente neste item. Ao longo do corpo da dissertação alguns já foram citados e outros ainda aparecerão no próximo capítulo.

número 3, em relação ao título, ano de realização e turma participante. O apresentamos a seguir:

Número para localização	Títulos dos trabalhos descritos	Ano(s) de realização	Turma/série
1	Diagnóstico social e ambiental da Várzea do Lajeado ¹³⁷	2005; 2006	7º ano A e B- 8º ano A e B
2	Análise pedológica e os seus impactos em uma área de estudo: o caso das margens das lagoas do Lajeado	2011	3º ano do Ensino Médio
3	Atlas histórico e geográfico de Milho Verde	2011	6º ano A
4	Agricultura de quintais: o caso da comunidade de Três Barras, Serro, MG	2011	2º ano do Ensino Médio
5	Diagnóstico social, econômico e produtivo da zona rural da comunidade da Barra da Cega	2011	2º ano do Ensino Médio
6	Sistema de parceria ou agricultura de parceria em Milho Verde: o caso da Sirivela e do Limoeiro	2011	2º ano do Ensino Médio
7	Invente e globalize uma empresa	_____	1º e 3º anos do Ensino Médio
8	A percepção do turista por parte da comunidade local e dos turistas no distrito de Milho Verde, Serro, MG	2012	3º ano A do Ensino Médio
9	Análise dos impactos ambientais presentes no córrego da Chacrinha	2012	1º ano A e B do Ensino Médio
10	Análise dos impactos ambientais e dinâmica natural: o caso da microbacia do córrego do Chafariz	2011	2º ano do Ensino Médio
11	Análise e caracterização social, produtiva e econômica da zona rural da comunidade do Baú	2012	2º ano do Ensino Médio
12	Análise e caracterização social, produtiva e econômica da zona rural da comunidade da Lavoura	2012	2º ano do Ensino Médio
13	Análise e caracterização social, produtiva e econômica da zona rural da comunidade do Ausente	2012	2º ano do Ensino Médio
14	Levantamento e análise de impactos ambientais presentes na várzea do Lajeado: percurso que abrange a entrada da várzea à Serra do Ouro	2012	2º ano do Ensino Médio

¹³⁷ Trabalho realizado de forma interdisciplinar com os professores de História e Português pelo período de dois anos.

15	Levantamento e análise de impactos ambientais presentes na várzea do Lajeado: o caso da Cachoeira do Carijó	2012	2º ano do Ensino Médio
16	Levantamento e análise de impactos ambientais presentes na várzea do Lajeado: o trecho que vai da entrada da Várzea à terceira cachoeira do Lajeado	2012	2º ano do Ensino Médio
17	Levantamento e análise de impactos ambientais presentes na várzea do Lajeado: o trecho que vai da entrada da Várzea à cachoeira do Canelau	2012	2º ano do Ensino Médio
18	Levantamento dos impactos ambientais, sociais, urbanos e estéticos da não conclusão das obras de pavimentação das ruas Direita e Manoel Esperidião, no distrito de Milho Verde, Serro, MG	2013	2º ano do Ensino Médio
19	Milho Verde: aspectos históricos, geográficos e culturais	2008	6º ano
20	Projeto jovens Rurbanos? O ideal de campo e cidade no imaginário do jovem rural	2013	3º ano do Ensino Médio
21	Análise e identificação de impactos ambientais: o caso das erosões localizadas na entrada da Várzea, Milho Verde, MG	2010; 2011	8º ano e 9º ano
22	Análise e identificação de impactos ambientais: o caso das obras de pavimentação da estrada no trecho que se estende do Córrego do Moinho à entrada da vila de Milho Verde	2011	1º ano do Ensino Médio
23	Leitura e interpretação de imagens: o uso da fotointerpretação como recurso didático na análise dos impactos ambientais da nossa região	2010	8º ano A e B
24	A percepção do turista por parte da comunidade local e dos turistas no distrito de Milho Verde, Serro, MG. Questionário aplicado ao turista	2011	3º ano A
25	Levantamento dos impactos ambientais presentes na microbacia do córrego do Chafariz	2012	6º e 7º ano
26	Relatório de impacto ambiental: erosão e perda da fertilidade do solo; Desmatamento e perda da biodiversidade; Retirada da mata ciliar e desmatamento nas margens do córrego	2010	1º ano do Ensino Médio

27	Informativo turístico: Milho Verde, Três Barras e Capivari ¹³⁸	2006	9º ano
28	Análise ambiental de uma área definida	2009	6º ano A
29	A arte rupestre da Colônia e do Boqueirão ¹³⁹	2007	9º ano
30	Conhecendo as comunidades de Três Barras e Capivari ¹⁴⁰	2006	8º ano B
31	Vídeo- Documentário: Entrevistas realizadas com Sr. Antonio, D. Santa, D. Albertina e Senhor José Faria sobre a história e transformação de Milho Verde ¹⁴¹	2006	_____
32	Vídeo: “O lixo dentro e fora da escola”	_____	_____
33	Vídeo: impactos ambientais presentes no Lajeado ¹⁴²	2006	_____
34	Geografia e literatura: o intercambio de leitura interpretação entre o pensar a realidade do espaço e o ampliar a capacidade de imaginar e ler o mundo por meio da literatura infanto-juvenil	2010	6º e 7º ano
35	Análise, identificação e interpretação dos impactos ambientais nas margens do rio Jequitinhonha	2013	1º ano do Ensino Médio
36	Análise específica dos impactos identificados no Jequitinhonha	2013	2º ano do Ensino Médio
37	Vídeo-educativo sobre os impactos presentes nas margens do Rio Jequitinhonha	2013	3º ano do Ensino Médio

Quadro 4: Fazeres locais de Vitor na EM¹⁴³.

O último grupo de fazeres apresentado no quadro (números 35, 36 e 37) referenda um mesmo tema que é desenvolvido de distintas formas entre os três anos do Ensino Médio e registra os trabalhos mais recentes apresentados pelo professor em sua narrativa. Ainda em desenvolvimento no período da escrita do terceiro caderno, esses trabalhos são apenas apresentados e não detalhados no mesmo. Entretanto, a ideia de realização de um mesmo trabalho com diferentes desdobramentos em três turmas

¹³⁸ Trabalho desenvolvido de forma interdisciplinar com a professora de História.

¹³⁹ Trabalho interdisciplinar realizado com as disciplinas de artes, religião e história: “[...] registrado de forma manuscrita, possuindo imagens e textos, contem cerca de 40 páginas e foi realizado de forma coletiva e apresentado pelos alunos na forma de painéis e material concreto na Mostra Cultural de 2007.” (DITZ, 2013, Cad.3, p.86)

¹⁴⁰ Trabalho interdisciplinar realizado com as disciplinas de Português, História e Ensino Religioso

¹⁴¹ Trabalho interdisciplinar realizado com a Professora de História

¹⁴² Trabalho interdisciplinar realizado com as disciplinas de História e Português

¹⁴³ Fonte: (DITZ, Cad.3, 2013, p. 50- 90)

diferentes além de ousada é também indicativa de grande valorização da cultura local através do estudo do rio Jequitinhonha¹⁴⁴.

Essa ousadia, a que nos referimos acima, nos indica que à medida que os fazeres locais de Vitor vão ganhando mais tempo e espaço em seu trabalho, os mesmos vão se sofisticando saindo de um tratamento mais experimental (como no trabalho realizado com o senhor simples em Pequeri, por exemplo, assim como os primeiros trabalhos realizados na EP) para um tratamento mais refinado, resultado também do amadurecimento e da sedimentação temporal dos fazeres locais de Vitor. Os primeiros trabalhos realizados pelo professor na EM, inclusive, apontam algumas características mais peculiares em relação aos demais, desenvolvidos posteriormente: grande parte deles foram realizados de forma interdisciplinar. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete, (2009):

O estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.173)

Ainda que não utilizemos aqui o termo “estudo do meio”, reconhecemos que ele se assemelha ao que denominamos de estudo na escala local, ou estudo do lugar. Apenas se assemelha (e não coincide), porque enquanto o estudo do meio busca dar conta da totalidade do lugar abordando-o sobre diversos prismas, o estudo dos conteúdos na escala local implica a investigação de apenas um tema, conteúdo, aspecto, da totalidade que é/são o(s) lugar(es). Os trabalhos enumerados como: 1; 29; 30;31; 33 foram todos realizados de forma interdisciplinar. Como podemos constatar através do Quadro 4, a totalidade destes trabalhos foi realizada nos anos de 2005 e 2006. Esse período coincide com os primeiros anos de trabalho do professor na EM. Deste dado podemos inferir que a realização de seus trabalhos locais inicialmente teve uma condução mais coletiva, e logo, mais parecida com a constituição dos trabalhos denominados estudo do meio, uma vez que abarcavam mais de uma forma de

¹⁴⁴ A valorização local nesta última série local diz respeito ao fato do professor convocar três diferentes turmas para pesquisar os impactos ambientais do Rio Jequitinhonha. Este rio além de batizar a região de Minas em que se situa Milho Verde, tem seu olho d’água, sua nascente, localizada na comunidade de Ausente, muito próxima à própria escola. De tal forma, é este rio e seus afluentes que está presente na vida das comunidades proximais e do distrito de Milho Verde; alimentando, através de suas águas, muitas das produções locais e os próprios moradores, além de fazer parte de suas vidas em diversos sentidos tanto simbólicos quanto materiais.

compreensão do meio. Em outras palavras: “No ensino básico, a presença de professores de vários componentes curriculares pode facilitar a efetivação de um estudo do meio, porque cada um deles possui uma formação específica necessária à compreensão do meio, objeto de estudo.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.174).

Contudo, após o ano de 2007 não há mais registro de trabalho local realizado de forma interdisciplinar na EM. A importância do estudo do meio de forma interdisciplinar não deve ser olvidada. Entretanto, para compreender o fato de que à medida que Vitor aprimora os seus métodos de execução dos trabalhos de campo e vai aos poucos estabelecendo uma rotina mais ou menos estabilizada de trabalho¹⁴⁵ seus fazeres se tornam mais solitários. A resposta a esta questão não encontramos nos dados de Vitor, pois, o próprio professor relata em sua narrativa uma prática mais solitária em relação ao coletivo dos professores, uma prática que, dentro do contexto da EM, realiza-se sem muita interferência ou colaboração por parte dos seus pares docentes na mesma escola.

Deste feito, não deixamos de destacar (como é também nosso dever aqui) a importância de que práticas como as de Vitor ocorram no espaço da Escola buscando agregar mais professores em sua realização, pois: “Para apreender a complexidade do real, faz-se necessária a existência simultânea de muitos olhares, da reflexão conjunta e de ações em direção ao objetivo proposto pelo grupo de trabalho.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.174).

Já o trabalho intitulado “Sistema de parceria ou agricultura de parceria em Milho Verde: o caso da Sirivela e do Limoeiro” (DITZ, 2013, Cad.3, p.56), realizado com a turma do 2º ano do Ensino Médio no ano de 2011, nos traz um exemplo muito interessante de estudo do local. Dentro do tema Geografia agrária trabalhado com a turma no ano citado, o professor resolve investigar a agricultura de parceria em duas propriedades rurais dentro do distrito de Milho Verde. Um tema como agricultura de parceria raramente possuiria uma elaboração tão detalhada como a que o professor realiza com este trabalho se estivéssemos tratando de uma escola em localidade urbana. Acontece que este tipo de prática agrícola, muito comum no Brasil – aonde a divisão de terras, infelizmente, segue o modelo de concentração latifundiária- não pode ser muito

¹⁴⁵ Seguindo uma estrutura análoga de realização de trabalhos, que passa pela elaboração de um tema em sala de aula, seguido da elaboração de material para a saída de campo (roteiros, questionários, preparação de cadernos de campo), da saída de campo propriamente dita, depois o retorno à sala de aula com a discriminação de dados, análises e preparação do material teórico para ser analisado por Vitor.

percebida nas vivências sociais dos estudantes dos espaços urbanos. Já para os estudantes de Milho Verde, este processo não apenas é comum, como, possivelmente muitos dos pais dos mesmos, podem ser agricultores que trabalham dentro deste sistema. A valorização das especificidades produtivas locais se destaca na descrição deste trabalho, no qual o tema enraizado nas práticas do lugar é abordado como parte de um “estudo de caso do espaço local” (DITZ, 2013, Cad.3, p.57) para finalizar o conteúdo abordado dentro da Geografia agrária. Segundo o professor:

[...]elaboramos um questionário na sala de aula, possuindo dezoito perguntas e que foi aplicado para cerca de vinte e dois agricultores, que não possuem terra própria, e que plantam na propriedade rural de terceiros, dividindo com o dono de terra, a terça ou a quarta parte, como forma de pagamento, do total colhido.(DITZ, 2013, Cad.3, p.57)

Já que o professor gera em seus fazeres oportunidades dos estudantes pensarem em seu próprio espaço e cotidiano dentro da escola, destacamos também a importância de Vitor levar seus estudantes a realizar pesquisas de campo fora da sala de aula e da escola: “[...]a saída da escola já permite outro modo de olhar. O aluno pode-se bem orientado, utilizar todos os seus sentidos para conhecer melhor certo meio, usar todos os recursos de observação e registros e cotejar as falas de pessoas de diferentes idades e profissões.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.174). O trabalho de campo não oferece apenas a oportunidade dos estudantes utilizarem todos os seus sentidos na tarefa de compreensão do meio, como também oferta aos mesmos a oportunidade de outras formas de socialização entre os próprios, em outro ambiente, no qual possuem também a oportunidade de escutarem outras histórias de novos sujeitos (cujas narrativas geralmente não compõem o quadro do conhecimento escolar).

Nestes trabalhos Vitor também oferece aos seus estudantes a possibilidade de fotografar o que observam em campo como no caso do trabalho “Análise pedológica e os seus impactos em uma área de estudo: o caso das margens das lagoas do Lajeado” (DITZ, 2013, Cad.3, p.52). Realizado no ano de 2011 com a turma do 3º ano do Ensino Médio, os próprios discentes produziram livremente as fotografias que constaram no material manuscrito resultante.¹⁴⁶ Constando com aulas em campo no local determinado e também o que Vitor chama de “aulas teóricas” que demonstra sua disponibilidade em trabalhar mais exaustivamente em sala de aula os temas que serão

¹⁴⁶ Segundo o professor: “O conteúdo da Geografia escolar contemplado e trabalhado em sala e propostos pelo CBC’s foram: Geomorfologia e formas de relevo; Pedologia e formação dos solos; impactos e problemas ambientais” (DITZ, 2013, Cad.3, p.52)

pesquisados. Também na realização do trabalho: Levantamento e análise de impactos ambientais presentes na várzea do Lajeado: [...]” (DITZ, 2013, Cad. 3,66-68) os estudantes puderam identificar os impactos ambientais presentes no trecho e fotografá-los livremente¹⁴⁷.

Na descrição do trabalho “A percepção do turista por parte da comunidade local e dos turistas no distrito de Milho Verde, Serro- MG. Questionários aplicados aos moradores¹⁴⁸” (DITZ, 2013, Cad.3, p.59) o professor nos conta que:

Após realizar com os alunos do 3º ano A, diurno, do ensino médio, turma do ano de 2011, um projeto para compreendermos como o turista percebe o morador e a comunidade de Milho Verde, em 2012 com os alunos do 3º ano do ensino médio, decidimos complementar esse trabalho realizando um projeto para compreendermos como o morador local percebe o turismo e o turista na comunidade. (DITZ, 2013, Cad.3, p.59, itálicos nossos)

Os itálicos que utilizamos, primeiramente, neste trecho da apresentação do trabalho desenvolvido dizem respeito à necessidade de destacar a forma que o professor utiliza os verbos referentes às ações executadas durante a realização dos trabalhos. Neles o professor utiliza os verbos: *compreendermos, decidimos e realizar com*. Todos eles tem algo em comum, envolvem a presença de mais de uma pessoa (não estão no singular e pressupõe um outro). No que se refere às narrativas referentes aos trabalhos práticos, ao contar o que foi realizado em cada um deles, Vitor utiliza os termos: “analisamos o material; elaboramos; buscamos analisar; traçamos uma conclusão; decidimos; compreendemos; apresentamos; produzimos”. O uso implícito do pronome “nós” em todos estes verbos é deveras significante. O professor acaba enfatizando o caráter das produções como sendo coletivo e situa os estudantes também como produtores de conhecimento. Aqui ainda que a voz dos estudantes esteja sempre mediada pela voz de Vitor, sentimos uma valorização do trabalho deles transparente na presença da voz dos estudantes na primeira pessoa do plural adotada pelo professor.

Se Vitor intencionasse apenas enaltecer-se usaria os verbos na primeira pessoa do singular demarcando uma fala auto-referente do tipo: “*Eu* os mandei fazer isso”, “*Eu* sugeri”. “Por causa da *minha* exposição eles começaram a fazer a entrevista da forma como *eu* mandei”. Se o professor optasse apenas por enaltecer os estudantes escreveria

¹⁴⁷ Pela análise das fotografias presentes nos trabalhos (impressos, encadernados e guardados pelo professor) durante o trabalho de campo pude constatar que os discentes foram orientados em procedimentos de fotografia em campo tais como: utilizar um objeto como escala, utilizar pessoas como escala no caso de impactos maiores, entre outros.

¹⁴⁸ Este trabalho possui uma segunda seção na qual os questionários foram aplicados aos turistas (DITZ, 2013, Cad.3, p.77)

com maior frequência na terceira pessoa do plural: “*Eles* realizaram o trabalho”, “*eles* estudaram e discriminaram os dados em sala”. Mas não é isso que percebemos na totalidade da série descritiva do caderno 3. Nesta série, por mais que ora ou outra apareçam verbos mais demarcados na primeira pessoa do singular (eu- indicando a voz de Vitor) e outros com maior frequência na terceira pessoa do plural (eles- os discentes) o que predomina é o uso da primeira pessoa do plural (nós- indicando Vitor e os estudantes). Desta leitura que fizemos dos dados salientamos a fala do professor apontada no início do item na qual o mesmo reconhece que os trabalhos realizados são para ele também uma forma de investigar o lugar onde mora *junto* dos educandos “E eles trabalhando, eles produzindo também, entendeu? Eu produzindo junto com eles. Mas, eu gosto muito porque também eu estou investigando o lugar onde eu moro [...]” (DITZ, 2012)

Mais que a questão dos pronomes indicando quem produz os saberes sobre o lugar nos trabalhos desenvolvidos na EM, este breve excerto que convocamos sobre o projeto da percepção do turismo pelos moradores indica também que as fontes que o professor utiliza para produzi-los são, muitas vezes, fontes que aqui chamamos de “artesanais”. Ou seja, neste caso foi outro trabalho realizado no ano anterior com outra turma que trouxe a idéia de investigar a problemática mais a fundo, inicialmente trabalhada com o 3º ano A no ano de 2011.

Outro trabalho já realizado com os estudantes da EP e descrito no caderno de número 2 também segue o mesmo esquema, no qual uma temática já trabalhada em campo sofre uma inflexão de tema gerando um novo objeto de estudo que acaba por interessar ao professor e aparentemente também aos discentes, compondo também o trabalho em atividade ou gerando um novo.

No caderno de número 2, Vitor descreve um trabalho realizado no ano de 2006 com seus estudantes do 2º ano do Ensino Médio e do 7º ano do Fundamental acerca da prática do garimpo na região. O trabalho chamado “Cultura do Garimpo”, tinha como temas principais o garimpo, seus impactos e história, segundo o professor: “[...] quanto a esse assunto [os temas principais] conseguimos com uma certa facilidade fotos e textos para confeccionar os cartazes e painéis.” (DITZ, 2012, Cad.2, p.78). Mas é neste ponto da descrição que o professor apresenta uma inflexão do tema principal que demonstra a flexibilidade e a artesanaria que compõe os fazeres deste docente:

[...]porém, nosso outro ponto de partida foi a realização de um vídeo documentário em que os alunos entrevistaram os moradores das casas mais

antigas, onde esses contaram a história das casas e o que sabiam sobre seus moradores mais antigos. Nesse mesmo vídeo entrevistaram moradores mais idosos dando informações sobre a história das igrejas e as manifestações religiosas locais. Também fizemos, na mesma fita, um bate papo entre os garimpeiros mais jovens, alunos garimpeiros, garimpeiros mais idosos que garimpavam de forma manual e garimpeiros que usam dragas. Um debate sobre técnicas, história, impactos, impasses, foi muito bom esse trabalho e principalmente esse registro. (DITZ, 2012, Cad. 2, p. 78)

Primeiramente, Vitor não nos informa o porquê da adoção deste outro ponto de partida, mas esta ausência não diminui nosso interesse pela inflexão temática que acabou por aglutinar dois temas e dois trabalhos de campo em um só. Se foi por interesse dos próprios estudantes, ou desleixo na hora das entrevistas, se foi porque os entrevistados optaram por falar também sobre as casas, as igrejas e as manifestações religiosas locais, não importa tanto. De fato, o que interessa é que este desvio foi utilizado pelo professor e aglutinado no mesmo registro sobre o trabalho com o garimpo. Aproveitando as informações geradas pelas entrevistas Vitor deixou naturalmente este novo tema fluir na realização do trabalho e ainda assim seguiu também com uma ideia muito interessante que foi o debate entre garimpeiros com diferentes idades e histórias registrado no mesmo vídeo.¹⁴⁹ No relato de Vitor sobre este trabalho vemos, portanto, fazeres que surgem do caminhar, fazeres que tais como as flores de Drummond brotam do asfalto também, nascem do contato com o inesperado.

Tal como aponta M. Chartier (2000) lecionar envolve aproveitar uma intervenção pedagógica também negociando e criando táticas não dedutíveis a um projeto ou programa a priori. Parece-nos, desta forma, que Vitor realiza negociações, aproveitando oportunidades de gerar novos saberes sobre as comunidades nas quais atua. A história por trás das casas mais antigas e seus moradores, assim como das igrejas e manifestações religiosas locais são saberes sobre a localidade que foram gerados no contexto desta pesquisa cujo tópico principal era o garimpo. Portanto, nada de reduzir a prática ao programa, mas viver a prática, os fazeres, nas possibilidades múltiplas que a mesma pode oferecer, ainda que nestes fazeres temas associados, mas não diretamente afins (como o garimpo e as histórias das casas, igrejas, moradores,

¹⁴⁹ Infelizmente, no decorrer da pesquisa não obtivemos acesso a este registro, especialmente porque ele se referia a um trabalho realizado na EP e deslizava um pouco de nosso foco. Todavia temos em conta que apenas este fazer registrado em uma fita de VHS é tema para toda uma pesquisa de mestrado. E seguimos com a esperança de futuramente poder pesquisar não apenas este VHS como também todos os documentários audiovisuais produzidos por professor e estudantes em ambas as escolas e que sabemos que Vitor mantém arquivados.

religiosidade local¹⁵⁰) possam surgir e *refazendo fazeres* e fazendo novos saberes contextuais.

Essas fontes artesanais alimentadoras de fazeres contextuais são, também, as próprias atividades de campo realizadas se retroalimentando e gerando outras tantas formas de trabalhar com o mesmo tema ou com temas afins. Por exemplo, a série: “Análise e caracterização social, produtiva e econômica da zona rural da comunidade do Baú, Lavoura e Ausente”¹⁵¹ (63-66) realizada nas três comunidades rurais, no ano de 2012 com a turma de 2º ano do Ensino médio, foi uma repetição do mesmo modelo de pesquisa em três diferentes comunidades. Com as fontes artesanais dos próprios trabalhos o professor vai criando modos de produção artesanal de seus próprios fazeres transformando essa modalidade de atividade numa espécie de ofício no qual tudo é (re) aproveitado a fim de gerar mais saberes contextuais e fazeres locais.

Retornamos ainda ao trabalho: “A percepção do turista por parte da comunidade local e dos turistas no distrito de Milho Verde, Serro- MG. Questionários aplicados aos moradores” (DITZ, 2013, Cad.3, p.59) no qual Vitor conta que um questionário contendo cerca de 16 perguntas foi aplicado a aproximadamente 80 moradores da área urbana de Milho Verde. Posteriormente foram formados grupos de cinco ou seis adolescentes, que realizaram conjuntamente as análises e elaboraram gráficos e textos sobre as respostas obtidas com a aplicação dos questionários, socializando os resultados e resumindo todo o material em apenas um trabalho (arquivado pelo professor). No final da descrição o professor conta que:

Com esse estudo, *nós, professor e alunos*, tivemos a oportunidade de conhecer a opinião dos moradores da vila de Milho Verde no que se refere a opiniões diversas ligadas à atividade turística e ao turismo, *assim como dados referentes aos indicadores sociais e econômicos que nos dão uma ideia da qualidade de vida e da condição de vida, consumo, mobilidade e estudo dos moradores de Milho Verde*. (DITZ, 2013, Cad.3, p.59, itálicos nossos)

Os trabalhos também são uma fonte para a produção de novos saberes sobre a vila de Milho Verde. Daí as fontes artesanais. Em um improviso calculado¹⁵², Vitor

¹⁵⁰ Não estamos dizendo aqui que os temas não possuem afinidade. Uma vez que o garimpo faz parte da história de povoação e ocupação do espaço geográfico de São Gonçalo do Rio das Pedras, buscar resquícios do passado deste distrito é, de fato, uma estratégia excelente de pesquisa. Todavia, sua proposta não deixa de ser ousada, dado que os conteúdos abordados neste trabalho estão muito além de quaisquer prescrições curriculares.

¹⁵¹ Na seção descritiva o professor apresenta os trabalhos em cada comunidade separados. Apresentando o mesmo título e cambiando a comunidade no subtítulo.

¹⁵² Improviso calculado tal qual, em nossa opinião, os que costumava realizar o trompetista de jazz Miles Davis ao participar de seções de “Jam”. Por mais que o músico sempre tocasse as notas com o

parece planejar e agir em seus trabalhos sempre com uma consciência intuída de aproveitar ao máximo as oportunidades que a realização dos mesmos pode oferecer para a ampliação do rol de conhecimentos produzidos sobre a localidade, que irão, esses, acabar contribuindo para a geração e para a problematização de outras tantas atividades práticas. Tudo isto num movimento constante de retroalimentação que parece ter partido também de uma lenta sedimentação temporal dos/nos fazeres de Vitor, em relação ao estudo do local/na escala local, já mais amadurecidos devido ao longo tempo no qual o professor já os vem realizando.

Na descrição de uma série de trabalhos realizados com o 2º ano do Ensino Médio do ano de 2012 para finalizar o(s) tema(s) da Geografia Agrária Vitor cita algumas características locais que, por mais sintéticas que sejam, nos chamam a atenção a partir do momento em que evidenciam mais saberes que o próprio professor produz à medida que realiza sequencialmente as séries de trabalhos com a dimensão local em Milho Verde. Na descrição do trabalho “Análise e caracterização social, produtiva e econômica da zona rural da comunidade do Ausente” (DITZZ, 2013, Cad.3, p. 65) encontramos evidências e rastros de saberes sobre os locais apresentados pelo professor:

Último entre esses três trabalhos realizados com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, 2012, dentro da proposta de ensino da Geografia Agrária, na comunidade do Ausente, tanto no Ausente de Baixo quanto no Ausente de Cima, foram aplicados cerca de 16 questionários, *aproximadamente 35% dos moradores [...]*. (DITZZ, 2013, Cad.3, p.65, itálicos nossos).

Já no trabalho “Análise e caracterização social, produtiva e econômica da zona rural da comunidade do Baú” (DITZZ, 2013, Cad.3, p. 64), o professor indica que:

Os questionários foram aplicados para *cerca de 16 famílias residentes nessa comunidade. Foi entrevistado cerca de 40% das famílias*, durante a pesquisa em campo os alunos produziram fotografias para melhor ilustrar e explicar o trabalho. Em sala realizamos a discriminação dos dados, sua análise e interpretação, em grupo, após essa etapa e após uma discussão coletiva, os alunos produziram os textos referentes às perguntas, fizeram um levantamento histórico e organizaram o trabalho. (DITZZ, 2013, Cad.3, p. 64, itálicos nossos)

fervor do momento e do sentimento aflorado pelas harmonias e desarmonias que escutava e sentia, ele sabia exatamente em que momentos poderia ou não sair do tom, em que momentos usar a escala pentatônica, em quais e quantos tempos fazer uma pausa ou produzir uma nota longa em respeito ao solo imprevisto do colega do saxofone.

Estes dados aparecem todo o tempo nas seções descritivas de trabalhos locais dos cadernos 2 e 3. Evocá-los todos aqui seria exagero para com o leitor, uma vez que são pontuais e não consistem em nosso foco mais objetivo. Todavia, convocar os mesmos por mais pontuais que sejam faz parte de um esforço para demarcar saberes sobre as comunidades que o professor parece dominar exatamente à medida que realiza estes trabalhos com seus estudantes. Não sabemos se os dados que Vitor apresenta consistem, e não temos meios para confirmá-los uma vez que são pontuais e que não localizamos dados oficiais de censos sobre estas comunidades. Dizer que *aproximadamente 35% dos moradores* da comunidade do Ausente foram respondentes dos questionários aplicados implica saber, aproximadamente também, qual seria a população desta comunidade. Assim como saber que *cerca de 16 famílias residentes nessa comunidade correspondem a 40% das famílias* do Baú indica um saber bem preciso sobre quantas famílias residem na comunidade. Ainda que não saibamos se conferem, estes dados que o professor evoca indicam, mais que tudo, saberes sobre as comunidades, possivelmente produzidos ou inferidos a partir da realização dos próprios trabalhos em campo. Os mesmos já evidenciam que ele possui um saber relativamente denso sobre essas localidades. E estes saberes dos lugares- adquiridos através da experiência de realização destes trabalhos- são raros e corroboram nossa compreensão de Vitor como um professor possuidor de saberes e fazeres de pesquisa, aprendente dos lugares também a partir de suas propostas pedagógicas de trabalhos de campo locais.¹⁵³

Na série “Levantamento e análise de impactos ambientais presentes na várzea do Lajeado: [...]” (DITZ, 2013, Cad. 3,66-68) o professor realiza com a mesma turma do 2º do Ensino Médio, em 2012, 4 diferentes trabalhos (realizados por cinco grupos) com o mesmo título e um distinto subtítulo que demarca a localização de cada área a ser pesquisada. Destarte, os subtítulos são os seguintes: “percurso que abrange a entrada da várzea a serra do Ouro”; “o caso da Cachoeira do Carijó”; “o trecho que vai da entrada da Várzea à terceira cachoeira do Lajeado” e; “o trecho que vai da entrada da Várzea à cachoeira do Canelau”. Segundo Vitor este trabalho surgiu da: “proposta feita pelo IEF¹⁵⁴- Monumento Natural¹⁵⁵, de uma parceria com a Escola para realizarmos uma

¹⁵³ Ousamos dizer que Vitor possui uma postura epistemológica de geógrafo a todo tempo. Ele se interessa por descobrir mais sobre o meio no qual tece sua existência, chegando talvez a (quem sabe) saber mais das localidades do que seus próprios habitantes.

¹⁵⁴ Instituto Estadual de Florestas – IEF- Minas Gerais.

¹⁵⁵ “O Monumento Natural pertence ao grupo de unidades de conservação de proteção integral. Tem como objetivo básico preservar sítios naturais raros, singulares ou de grande beleza cênica. Pode ser constituído por áreas públicas e particulares, desde que seja possível compatibilizar os objetivos da

limpeza na área do monumento¹⁵⁶, a partir daí elaborei essa proposta de trabalho” (DITZ, 2013, Cad. 3,67). Em um novo contexto de realização de suas atividades o professor segue fazendo suas artesanias, aproveitando as oportunidades oferecidas pelo lugar para a realização de trabalhos que não envolvem apenas saberes e fazeres locais, como também a problematização de questões atuais e pertinentes à história e à produção do espaço geográfico e social do distrito de Milho Verde.

Em cada um dos subtítulos dos trabalhos Vitor utiliza demarcadores absolutamente locais para realizar a divisão do trajeto longo que abarca a extensa área da várzea do Lajeado. Esta referencia além de servir como parâmetro ideal para a própria localização de cada trecho pelos estudantes indica novamente saberes que o professor possui acerca do distrito quase como se o mesmo fosse um morador antigo da localidade. A questão destes saberes locais que Vitor parece acumular acerca da localidade e das comunidades proximais diz respeito não apenas tão somente à realização dos trabalhos de campo com os estudantes, a nosso ver. Diz respeito também a uma pré-disposição e a uma postura de professor de geografia e de geógrafo que parece acompanhar o professor em seus fazeres cheios de buscas e indagações, como as que Freire (1996) nos aponta ao refletir sobre a necessidade dos docentes se compreenderem como pesquisadores e assumirem seu ofício como composto por práticas de pesquisa.

Retomando a questão da problematização de questões atuais e pertinentes também à história e à produção do espaço geográfico de Milho Verde, presentes nos trabalhos descritos pelo professor, ressaltamos que a temática ambiental aparece em diversos trabalhos descritos na seção analisada. Além de pertinente para a localidade de Milho Verde, que apenas recentemente começou a se debruçar sobre suas próprias questões e problemas ambientais (especialmente a partir do decreto legal de 2011 que

unidade com a utilização da terra e dos recursos naturais do local pelos proprietários. A visitação pública está sujeita às condições e restrições estabelecidas no Plano de Manejo da unidade, às normas estabelecidas pelo IEF e àquelas previstas no regulamento da unidade.” In: <http://www.ief.mg.gov.br/component/content/132?task=view>.

¹⁵⁶ Em Milho Verde o Monumento Natural demarcado como unidade de conservação integral pelo IEF corresponde à área do “Várzea do Lageado e Serra do Raio” decretada monumento no ano de 2011 (decreto: 5.614/2011). A área possui 2.199,9754 hectares e juntamente com apenas mais 10 Unidades de Conservação compõem o Monumento Natural do Estado de Minas Gerais. Fonte: http://www.ief.mg.gov.br/images/stories/quadrosUCs/2012/monumento_natural_redes.pdf. No distrito, além de ser uma local de grande atração turística, pela beleza de suas paisagens e cachoeiras, esta área também já serviu às atividades pecuárias dos latifundiários locais (que causaram graves danos ao seu solo), e ainda é muito utilizada pela população local como lugar de lazer, de lavar a roupa e de tomar banho de cachoeira.

legitimou a área da Várzea do Lajeado e Serra do Raio como monumentos naturais de proteção integral), o professor demonstra também bastante intimidade com a temática. Mas, ela não é exclusiva nos trabalhos. Junto desta temática, temas ricos e fecundos que envolvem memória, topofilia, topofobia, atualidades do distrito, diagnósticos sociais, agrícolas, impactos e expansão urbana, entre outros aparecem nas descrições de Vitor na seção final do caderno 3. Com o objetivo de demonstrar um pouco da diversidade das temáticas abordadas por Vitor (o que evidencia quiçá a consistência de seus saberes e fazeres locais) apresentamos, já à guisa de conclusão, uma temáticas extremamente interessante que o professor levantou em um de seus trabalhos¹⁵⁷, e que, por si só demonstra também a aproximação com a perspectiva fenomenológica de abordar o estudo do lugar.

O projeto: “Levantamento dos impactos ambientais, sociais, urbanos e estéticos da não conclusão das obras de pavimentação das ruas Direita e Manoel Esperidião, no distrito de Milho Verde, Serro, MG ” (DITZ, 2013, Cad. 3,69) foi realizado no ano de 2013 com os educandos do 2º ano do ensino médio¹⁵⁸ a partir da análise das respostas dos questionários distribuídos aos 44 moradores destas ruas (Vitor apresenta exatamente este número!). Segundo o professor: “Por meio desse questionário buscamos levantar questões, e opiniões, ligadas ao passado; Como era? O que mudou? O que mais mudou? O que mais eles sentem saudades do passado? Opinião sobre a poeira, lama, os maiores problemas e inconvenientes” (DITZ, 2013, Cad. 3,70). Estas questões que o professor aborda com seus estudantes indicam outro tratamento do lugar muito associado ao tratamento de questões relativas à memória e o significado dos lugares. Aonde a subjetividade daquele que vive o lugar ganha tratamento privilegiado. Através, por exemplo, da utilização que o professor relata ter feito do estudo da paisagem com seus estudantes: “[...] comparamos imagens dessas duas ruas antes e após as modificações realizadas pela empresa JM na área urbana da vila de Milho Verde.” (DITZ, 2013, Cad. 3,70).

Ao mesmo tempo, a busca por opiniões sobre poeira, lama e inconvenientes ambientais tratam de questões mais objetivas, que dizem mais respeito ao estudo do

¹⁵⁷ Não olvidando que os próprios títulos apresentados no **Quadro 4** já permitem ao leitor vislumbrar a variedade temática dos mesmos.

¹⁵⁸ Há notavelmente uma predominância de trabalhos de campo realizados com os estudantes do ensino médio. O próprio Vitor evidencia este fato no caderno 3 e se explica dizendo que prefere abordar estes trabalhos no Ensino Médio, devido ao maior tempo de socialização que os estudantes tiveram uns com os outros e com a própria EM. Ele também indica que só atualmente esta começando a fazer com maior frequência esta modalidade de trabalhos com os alunos do 8º e 9º ano.

meio ambiente e às diversas manifestações de inconvenientes ambientais decorrentes de obras deste caráter, além, é claro, das distintas formas de poluição. A abordagem do professor, portanto, utiliza a combinação de duas linhas de ação que abrangem tanto questões mais subjetivas e objetivas associadas ao estudo do lugar.

O tratamento mais subjetivo em relação ao lugar é perceptível em questões abordadas nos questionários tais como: “[...]Como era? O que mudou? O que mais mudou? O que mais eles sentem saudades do passado?” (DITZ, 2013, Cad. 3,70). Estas questões se aproximam da busca pela compreensão do que os moradores percebem, sentem e lembram em relação ao lugar. Neste sentido, as questões que Vitor aborda dizem respeito à percepção dos sujeitos em relação ao passado e ao presente do lugar, tendo como marco, portanto, a questão da subjetividade. Percebemos nestas questões uma aproximação com as reflexões acerca dos laços topofílicos e da topofobia, ambos abordados por Tuan (1983). Para este autor o lugar é um mundo com significado. Destarte, os lugares com os quais se cria laços de topofilia representam lugares que o sujeito percebe com agrado, com sensações boas, enquanto que a topofobia representa aversão a algum lugar, devido aos significados subjetivos negativos atribuídos ao mesmo. Nestas questões que o professor elabora, por exemplo, estão dadas as questões da afinidade e aversão com o lugar ao longo do tempo e em relação a uma mudança estrutural gerada no lugar de moradia dos sujeitos entrevistados. Nelas, portanto, a questão fenomenológica é abordada pelo professor em uma interessante associação à percepção de elementos mais objetivos da organização dos lugares que afetam a percepção que os sujeitos possuem acerca dos mesmos.

Além desta abordagem rica em associações objetivas e subjetivas o professor aborda um tema muito atual em relação à organização espacial do distrito, transformando-o em objeto de pesquisa e de produção de conhecimentos no ambiente escolar.

Em suma, estes fazeres de Vitor, que aqui apresentamos brevemente nos trouxeram reflexões sobre as especificidades do trabalho deste docente, enquanto um trabalho carregado de fazeres e saberes de pesquisa. Marcado também pela criatividade do docente na escolha de temas a serem estudados, assim como pela sua capacidade de improvisação e também pela ação calculada de levar os sujeitos estudantes e o próprio professor a conhecerem e a produzirem diversos conhecimentos acerca do distrito de Milho Verde e suas comunidades vizinhas. Infelizmente, na narrativa de Vitor os trabalhos são apresentados, mas os seus registros não podem ser acessados literalmente.

Estes registros, que são os próprios trabalhos impressos e arquivados na casa do professor mostram os resultados de cada trabalho realizado. Arquivados na forma de apostilas com capa transparente e folhas de papel ofício encadernadas, estes materiais registram todas as atividades realizadas dentro de cada trabalho: mostram as produções dos estudantes, as fontes utilizadas, as entrevistas transcritas, os mapas e croquis utilizados, as fotografias tiradas em campo, os textos dos estudantes, os mapas produzidos sobre as áreas investigadas, entre outros detalhes. Estudar cada um destes trabalhos significaria ter um contato muito maior e mais profundo com estes fazeres e com a participação dos estudantes nos mesmos. Todavia, analisar apenas um deles mais profundamente implicaria uma escolha metodológica que reformularia todo o caráter da pesquisa, uma vez que as informações em cada um deles são diversas e geradoras de distintos prismas de abordagem¹⁵⁹. Como nosso foco se direcionou para as narrativas do professor, então não pudemos comportar neste breve trabalho a análise dos materiais registrados. Mas sabendo de sua existência, mantemos a experiência de aventurarmos nos mesmos ou de que outros tenham o interesse de fazê-lo futuramente. E mantendo esta esperança partimos para o próximo item, certos de que a caminhada que aqui expressamos em palavras segue seu rumo em direção a novas descobertas e caminhos.

¹⁵⁹ Ressaltamos também que a maioria deles, de acordo com a narrativa de Vitor, chega a ter uma média de 100 páginas impressas.

3.3. As instituições, seus lugares e as condições do trabalho docente presentes na memória: espaço e tempo (re) modelando saberes e fazeres docentes

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Elizeu Clementino de Souza¹⁶⁰

Este item que agora abrimos, e que será a ponte para fechar este capítulo, parte de uma demanda de explicação que até aqui apenas anunciamos, mas agora temos por obrigação desenvolver um pouco mais. Como Souza (2007) aponta na epígrafe acima citada, a memória situa-se também num contexto histórico e cultural, e, acrescentamos, social. É no esforço de localizar mais precisamente a narrativa de Vitor no contexto mais amplo ao qual ela pertence que empreendemos nossas elaborações analíticas tímidas e ainda muito embrionárias neste item, no qual iremos focar o núcleo de significação que optamos por chamar de: Lugares do trabalho docente. Este núcleo nos colabora na compreensão mais ampla dos saberes e fazeres contextuais de Vitor, a partir do momento que através dele buscamos ligar o trabalho do professor ao contexto institucional, objetivo, situacional, histórico e social ao qual o mesmo pertence e que clarifica e adensa as condições objetivas de realização dos saberes e fazeres aqui pesquisados.

Neste mesma direção, a compreensão que buscamos lançar mão para empreender as análises deste núcleo de significação baseia-se na concepção de anular as dicotomias existentes na produção de conhecimento. Baseia-se no reconhecimento de que há formas plurais de se produzir reflexões que podem, muito bem, ser complementares. Em relação a essas análises nosso desafio foi em relação à busca de uma análise que não fosse totalmente *emic*- fenomenológica- nem totalmente *etic*-objetivista-. Procuramos localizar o meio termo para que possamos utilizar a primeira pessoa e a terceira pessoa trazendo à tona as diferentes vozes que formam esta pesquisa em diálogo, buscando evitar que qualquer uma delas sobressaia demais ou subsuma a outra. Como bem pontua Bolívar (2002):

¹⁶⁰

E. SOUZA (2007, p.63)

Las relaciones entre quien informa y analiza la información, creemos, no pueden limitarse a “tomar nota”. La tarea es, por una parte, descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio. (BOLÍVAR, 2002, p.15)

Então, compreendendo que as narrativas docentes também evocam um componente que é social, que é objetivo, e que se situa num contexto mais amplo donde diversas vozes se encontram, não cabe sacralizar¹⁶¹ o discurso do professor, tampouco apenas “tomar nota” de suas palavras. Inserir a voz de Vitor no conjunto social na qual ela adquire sentido é a tarefa para este item. Nele buscaremos, portanto, refletir em maior profundidade sobre as condições estruturais do trabalho docente, e em especial do trabalho de Vitor. Logo, trataremos de aspectos que envolvem as condições estruturais das distintas escolas e localidades nas quais o professor atuou; temas referentes às condições atuais do trabalho docente e; reflexões sobre os diversos sujeitos que ocupam o espaço social da(s) escola(s) e com os quais Vitor mantém ou manteve relações mais ou menos estreitas.

Desta forma, entendemos também que os professores são, como pontua Inês Teixeira (1996, p. 180), um “dado-dando-se”, portadores de uma identidade passível de ser refeita e reconstruída a partir do contato com o real da profissão. O professor sempre esta professor, e sempre pode mover-se através das condições estruturais e objetivas inerentes ao seu trabalho:

Os professores exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das escolhas e contingências da ação humana. Contextos de factividade e potencialidade, de limites e horizontes, de temporalidade. Estar hoje professor no Brasil é diferente comparando-se ao século passado, como também o será em momentos futuros. Professores são contemporâneos de seu próprio tempo e contexto, como também são memória. Seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microssociais[...] (TEIXEIRA, 1996, p. 180)

Os saberes e fazeres dos professores, portanto, estão sempre ligados ao espaço e ao tempo no qual atuam. Estar professor envolve sempre estar em um determinado contexto que vai além e caminha junto do próprio sujeito. A compreensão de que a carreira docente é mediada pelas instituições e contextos nos quais os professores atuam se faz, então, muito necessária. As próprias instituições também são mediadas e fazem a

¹⁶¹ “Al fin y al cabo, los propios relatos de los profesores son construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos y, como tales, deben ser analizados por la investigación” (BOLÍVAR, 2002, p.15).

mediação com estruturas mais amplas da sociedade e do momento histórico do qual fazem parte. Desta forma, a docência carrega sempre as marcas sociais de seu contexto contemporâneo. E para ser compreendida e aprofundada não deve prescindir das explicações referentes a este contexto, pois, como um ofício situado no tempo e no espaço, o trabalho docente não se explica fora deles. Segundo Tardif (2002):

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc. (TARDIF, 2002, p.70)

Dentro do contexto institucional que lhe é contemporâneo, portanto, o docente vai aprendendo seu ofício e as normas, valores, regras, rituais inerentes ao mesmo em cada instituição na qual trabalha. No caso de Vitor, este conjunto de saberes práticos sobre os lugares de trabalho se modificam à medida que altearam-se os próprios ambientes de trabalho. O professor passou por instituições públicas e particulares em diferentes localidades ao longo de seu percurso profissional. O que percebemos em sua relação com as distintas instituições pelas quais passou é que Vitor potencializa todas as condições institucionais favoráveis para poder abordar a geografia de forma sempre mais contextualizada. Falando de seu trabalho em São Gonçalo do Rio das Pedras o professor conta que:

E a partir daí eu comecei a contextualizar mais, já em Diamantina eu fazia muito trabalho prático dentro da sala de aula, levava no pátio da escola fazer trabalho de erosão, eu ensinava trabalhar com os meninos a Astronomia eu montava o sistema solar, eu levava retroprojeto, o globo, essa preocupação eu sempre tive. A primeira coisa que Diamantina, a escola comprou quando eu cheguei lá, eu pedi para comprar foi Atlas, a diretora comprou 25, todo mundo tinha. (DITZZ, 2012)

O professor relata na entrevista, portanto, que sempre teve a preocupação de contextualizar e de realizar atividades mais práticas com seus estudantes. Mas, no contexto de seu trabalho no município de Diamantina, o professor conseguia realizar atividades mais restritas em relação, por exemplo, aos trabalhos de campo que realiza em Milho Verde atualmente. Lá ele criava atividades mais pontuais e utilizava as condições favoráveis da escola (como a facilidade de aquisição de material didático que

o mesmo relata) para potencializar seus fazeres. Enquanto que na EM o acesso a materiais didáticos diversos e atualizados, assim como a tecnologias mais avançadas se faz mais precário, nas escolas de Diamantina- por serem localizadas em uma cidade mais urbanizada com maiores laços de integração regional e menos isolada que os distritos- este acesso é facilitado. Contudo, a possibilidade de realização de trabalhos de campo fora do perímetro propriamente escolar não é tão simples em Diamantina quanto em Milho Verde e São Gonçalo. Deste feito, o professor parece aproveitar muito bem as condições de cada escola levando em conta seus saberes práticos acerca das instituições/localidades aonde exerce seu ofício.

Todavia, este período da carreira do professor foi marcado também por grande intensificação de trabalho e, neste sentido, sua prática, segundo o próprio professor, era exercida sobre uma: “perspectiva conteúdista e descontextualizada da geografia do vestibular escolar” (DITZ, Cad. 3, 2013, p. 49). Neste período Vitor interagiu com condições de trabalho e instituições muito distintas daquelas com as quais passou a lidar em São Gonçalo do Rio das Pedras e Milho Verde:

Ai quando eu fiquei 6 meses em Diamantina e peguei escola particular. Aí virou loucura, eu tinha mais 36 aulas do estado, concurso: passei dois cargos, 18 aulas, fiquei 6 meses nisso. Quando chegou os outros 6 meses eu fiquei como designado, pegando via concurso, eu tinha passado para um cargo em primeiro lugar, outro segundo, caí para quinto, caí para 12º, porque eu não tinha tempo nenhum, eu tinha acabado de formar, nem a pós valeu. Mas eu consegui os dois na Escola P¹⁶², quando saiu a efetivação em julho, eu não podia efetivar em cargo com menos de 18 aulas. A Escola P só tinha 16, aí eu peguei um cargo de 18 de 5º a 8º na Escola P, um cargo em Gouveia com 18 aulas e mais 14 aulas no Colégio D¹⁶³. Minha vida de ônibus, de ônibus, domingo era o dia que eu estudava o dia inteiro. (DITZZ, 2012)

Em nosso país, marcado pelo contexto das reformas neoliberais da década de 1990 -influindo também nas políticas educacionais- este excesso de encargos, cargos e aulas não é nada incomum na realidade do trabalhador docente, especialmente daquele que vive em cidades maiores, aonde o custo de vida também se faz mais elevado. Em tempos de reformas neoliberais, o “consenso neoliberal” (B. SANTOS, 2001) termina de solapar as últimas construções que ainda restavam do estado de bem estar social¹⁶⁴ e

¹⁶² Nome fictício dado à escola para preservar sua identidade.

¹⁶³ Nome fictício dado à escola para preservar sua identidade.

¹⁶⁴ Temos em consideração aqui que o estado de bem estar social Keynesiano foi uma construção social com grande presença nos países do norte no período pós-segunda Guerra Mundial. Todavia, não podemos perder de vista que em alguns países do Sul em desenvolvimento (dentre eles o Brasil) medidas análogas às propostas pelo modelo Keynesiano foram adotadas pelos governos no mesmo período, especialmente em relação à legislação trabalhista. Mas, é claro que estas medidas eram limitadas (em

os trabalhadores perdem muitas das garantias que esse modelo havia lhes concedido, assim como o valor do trabalho cai em termos de legislação e em termos reais.¹⁶⁵ Segundo Teixeira (1996, p. 190): “Pelo fato de sua remuneração depender de seu número de aulas ou do regime de trabalho, ambos com certa flexibilidade, e diante dos baixos valores da hora-aula e dos contratos de regime, o docente é impelido a ampliá-los.”

Dentro deste contexto de precarização do trabalho docente e dos baixos salários dispensados a esta classe, Vitor tendo optado por viver em uma cidade média, pagando aluguel e se sustentando, acaba por assumir em seu primeiro ano de docência, alijado de sua região de origem (Zona da mata mineira), uma quantidade muito alta de aulas. Neste período o professor apenas estuda, se locomove e trabalha em três escolas distintas (uma particular em Diamantina, outra pública na mesma cidade e ainda outra no distrito de Gouveia, que dista alguns quilômetros de Diamantina), como relata no excerto supracitado. Perante estas circunstâncias de trabalho acima apontadas, acreditamos que o professor carecia de tempo e de espaço dentro das instituições que atuava para desenvolver fazeres de caráter mais contextualizador. Ele mesmo relata que trabalhava com um saber muito enciclopédico devido à demanda das escolas de Diamantina, mais voltadas para o caráter da realização de concursos de Vestibular pelos seus estudantes.

Existem para Tardif (2002) três “objetos- condições” que são relacionados diretamente com a geração dos saberes experienciais dos professores: relações e interações com os atores no campo da prática; obrigações e normas às quais os docentes devem submeter-se e; a instituição enquanto um meio organizado e composto de múltiplas funções (TARDIF, 2002, p.50). Todas elas pressupõem, grosso modo, a existência do fator temporal a reger a relação dos docentes com seu ambiente de trabalho. O que indica que é ao longo de certo período de tempo que os docentes começam a elaborar novos saberes experienciais relacionados ao contexto no qual atuam. Aprendendo a lidar com as possibilidades e limitações de suas relações com os atores das instituições escolares, assim como com suas normas, regras, cultura e sua organização interna, os professores vão, ao longo do tempo, apreendendo saberes relacionados às suas experiências dentro de cada contexto no qual estão a ensinar.

relação ao estado de bem estar social dos países do Norte) pelo próprio contexto sócio- econômico e histórico brasileiro.

¹⁶⁵ Oliveira (2006) aponta que o quadro de nova regulação educativa (trazido pelo contexto das reformas neoliberais da década de 1990): traz significativa intensificação do trabalho; precarização das relações de emprego, mudanças consideráveis nas relações de trabalho que *repercutem sobre a identidade e condição docente* (OLIVEIRA, 2006, p. 213, grifos da autora).

Assim, não é em um passe de mágica que os fazeres dos docentes vão se adequando e se localizando nas instituições, eles estão sempre regidos pelo tempo de ofício, que é um tempo de aprendizagem de limites e possibilidades dentro de um campo objetivo.

Assim, o professor nos conta que ao chegar à EP em São Gonçalo do Rio das Pedras não se adaptou imediatamente ao novo ambiente escolar. Lá os “objetos-condições” (TARDIF, 2002) -relacionados à possibilidade de geração de saberes experienciais- eram outros e novas relações de trabalho com os discentes, colegas de ofício, funcionários e com o próprios conteúdos geográficos, se colocavam em cena: “[...] Mas durante um ano e meio eu trabalhei no ritmo de lá [de Diamantina], até simulado de lá eu pegava questão e socava aqui, demorei um tempo para perceber isso.” (DITZ, 2012). O professor conta, então, que neste período de grande cambio em seu trabalho não foi capaz de criar novos fazeres, que fossem mais contextualizados com este distinto ambiente escolar com o qual, agora, estava a lidar.

Um novo ambiente que pressupunha também novas relações com distintos sujeitos, com discentes que possuíam outros modos de vida (em relação aos discentes que Vitor relata ter trabalhado em Diamantina) e com uma instituição regida por normas que diziam respeito a uma cultura escolar (JULIÁ, 2001¹⁶⁶) mais específica às singularidades desta localidade rural. Vitor então, em seu primeiro ano na EP repete o que fazia em Diamantina. Repete operações, mantém o mesmo ritmo de lá, mantém a mesma forma de abordagem dos conteúdos. Repete porque está se adaptando, repete porque só o tempo lhe trará outras reflexões a partir do momento em que o professor se tornar mais sensível às condições de trabalho nesta localidade. E quando seus saberes experienciais vão se retroalimentando das condições deste pequeno distrito, o professor começa a experimentar. Já ciente de suas novas condições de trabalho, ele ousa:

Em São Gonçalo do Rio das Pedras, na EP, iniciei de uma maneira mais intensa alguns trabalhos e projetos, em campo, de estudo do lugar e realizei *experiências e laboratórios* de uma proposta pedagógica de ensinar e trabalhar a geografia, e os seus conceitos e temas, de uma forma distinta da que vinha desenvolvendo até então, e que ainda trabalhava na escola particular, ou seja, no Colégio Diamantinense. (DITZ, Cad. 3, 2013, p. 49, itálicos nossos).

¹⁶⁶ Segundo Dominique Juliá a cultura escolar pode ser compreendida como: “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIÁ, 2001, p.10, itálico do autor)

Estas experiências e laboratórios que Vitor narra ter iniciado em São Gonçalo surgem também pelas próprias condições da escola e pela capacidade do professor de, já munido de novos saberes da experiência, buscar novas e outras formas de se trabalhar. Segundo Vitor, na EP, este trabalho de experimentação foi mais fácil de ser iniciado devido ao pequeno porte da escola e também porque a maioria dos discentes da mesma eram residentes do próprio distrito de São Gonçalo do Rio das Pedras (diferentemente do que ocorre na escola de Milho Verde, nucleada como é): “Mas, São Gonçalo, eu pensei primeiro por ser menor, mais homogêneo, 95% [dos estudantes] saiu dali mesmo [...]” (DITZZ, 2012). Destarte, o professor em sua narrativa e nos trechos orais da entrevista, nos demonstrou possuir uma noção muito clara das condições de trabalho que possibilitavam ou não a realização de fazeres contextuais.

Referendando-nos em Michel de Certeau (2007), entendemos a história como sendo o produto não apenas do discurso emitido pelos que ocupam o papel de produtores de discursos hegemônicos, mas também como a busca pelas estratégias que os sujeitos (receptores desses discursos) criam para *apropriá-los* de maneiras diversas, ora aceitando-o em alguns pontos ou por completo, ora negando-os por completo ou retirando deles aquilo que não corresponde às suas próprias representações de mundo.¹⁶⁷ Tanto as reflexões de Certeau(2007) quanto as de Roger Chartier (1990)¹⁶⁸ contribuem para a concepção de que essa recepção (apropriação) dos discursos hegemônicos nada possui de passiva. Ela se dá conforme táticas implícitas, aproximações, re-significações, jogos e bricolagens. Ao refletir acerca do tempo visível e invisível de trabalho dos professores, Teixeira (1996) elabora uma concepção análoga acerca das possibilidades de realização de bricolagens e apropriações pelos professores em seu tempo de trabalho dentro do espaço escolar. Para a autora, o tempo de trabalho dos professores também pode ser, portanto, objeto de re-significações:

Há, porém, o reverso das coisas, quando professores e professoras reinventam seu tempo até então controlado por interesses alheios. [...] Momentos de redefinição identitária e simbólica do tempo. Na alquimia das práticas de resistência, tomam nas mãos o seu tempo, que passa da obediência à autonomia e à recusa. (TEIXEIRA, 1996, p.191)

¹⁶⁷ Ora, essas apropriações que os sujeitos realizam colocam em foco a questão da recepção da cultura, tanto em sua forma dominante através das diversas instâncias do poder legitimado, quanto nas leituras, nas interpretações das notícias da mídia e nas recepções dos diversos conteúdos escolares (que são também conteúdos legitimados pelo poder político e econômico, todavia, também por novas instâncias produtoras de saberes: os movimentos sociais, a arte, os saberes do trabalho, entre outros). Esta recepção, segundo Certeau (2007) foi creditada por muito tempo como algo passivo, algo dado: as mensagens chegariam a seu receptor conservando toda a sua forma e assim seriam consumidas.

¹⁶⁸ Para inclusive contribuir para a criação de outra história das práticas culturais.

Esta breve digressão nos permite melhor explicar porque nos aventuramos a falar de resistências, táticas e estratégias nas apropriações que os docentes realizam. É que compreendemos que aos professores lhe são dados os discursos hegemônicos das instituições escolares e dos órgãos políticos responsáveis pela normatividade das mesmas (Superintendências regionais de ensino, Secretarias Estaduais e Nacionais de Educação, Planos Nacionais de Educação, Currículos e Parâmetros curriculares regionais e nacionais, por exemplo), todavia, a opção de aceitar-lhes por inteiro, ou de driblá-los através de estratégias pessoais e coletivas também está dada. A estratégia de maior peso que Vitor adotou para lidar com esse período de tempo de trabalho avassalador, com excesso de aulas lecionadas por semana e grande quantidade de escolas a trabalhar em localidades distantes acabou sendo, a nosso ver, a sua própria decisão de mudar-se para o interior do vale do Jequitinhonha. Afastando-se das escolas mais bem equipadas de Diamantina, em direção a escolas com condições de funcionamento muito mais precárias, em localidades com meios de vida também mais precários, pouco urbanizadas, distantes do agito das cidades maiores, assim como de seus recursos múltiplos ao consumo de produtos culturais e mercadológicos de toda ordem.

Mas, se esta escolha de mudança de escolas se constituiu ou não em uma estratégia de resistência para o professor em busca de práticas mais autônomas, por exemplo, não podemos afirmá-lo com certeza. O que podemos afirmar é que o professor fez escolhas que indicam rastros de estratégias de resistência contra o modelo hegemônico da educação bancária (FREIRE, 1996) que vemos presente especialmente em escolas cujo objetivo principal é preparar seus estudantes para a realização de concursos vestibulares¹⁶⁹. Buscamos salientar estes rastros sempre que os localizamos. Mas há também outros indicativos do posicionamento de Vitor enquanto um professor que realiza apropriações diversas dos discursos hegemônicos de/em cada localidade/instituição na qual exerce seu ofício. Sobre seu trabalho em Milho Verde o professor afirma:

¹⁶⁹ Importante ressaltar que as escolas de Diamantina que o professor cita, explicitando seu funcionamento voltado para o exame de vestibular, passaram a se preocupar com esta preparação especialmente após a ampliação de cursos (e de repasse de recursos públicos para o investimento em universidades regionais) da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) antiga Faculdade de Odontologia de Diamantina.

Aí na hora eu coloco no meu PGDI [Plano de Gestão de Desempenho Individual] o que eu vou fazer ao longo do ano, eu coloco: trabalhar o local, contextualizar, buscar trabalhar como os meninos atualidades, diversas informações, tentar sanar dificuldade, preparar no mínimo 30% da turma para ter o mínimo de condição para fazer a prova do ENEM...a diretora avalia me dá B e C em tudo. Ela nunca me perguntou se eu fiz. Minha nota de desempenho é 70 e poucos. Eu não vou ficar preocupando, não vou bater cabeça, *eu não tenho pedagógico, é vácuo, eu não tenho, o conselho de classe é punitivo, você falar mal do aluno, quando cansa de falar do aluno, fala mal da família, tanto aqui quanto em São Gonçalo, ninguém pergunta de onde veio para onde vai.[...] Eu não vou fazer planejamento, não faço, eu só vou fazer planejamento no dia que alguém seguir*, pegar meu planejamento mensalmente e ver se eu estou seguindo, agora fazer para engavetar. Pega o caderno do aluno, vai ver se está sendo trabalhado ou se não está (DITZZ, 2012, itálicos nossos)

Nas críticas que realiza o professor indica resistências à cultura escolar da EM. Ainda que venha a cumprir suas tarefas preenchendo o PGDI, o professor faz um apelo à inutilidade deste mecanismo, uma vez que a escola carece de equipe pedagógica (o que ele denomina de *vácuo pedagógico*) ou de direcionamento pedagógico que reconheça a necessidade de acompanhamento do professor e seus planejamentos anuais, tampouco que reconheça quais normas e regras são realmente necessárias e quais merecem uma atenção especial e uma dedicação maior por parte da equipe e do coletivo da escola. Sentimos que Vitor chega a transgredir com consciência os constrangimentos institucionais quando percebe que as normas às quais tem de se submeter não possuem sentido para seu trabalho e os objetivos que ele considera para o mesmo. Dizer que não vai fazer planejamento porque na escola não há acompanhamento, a nosso ver, significa burlar uma regra por compreender que a própria instituição trata esta norma de forma leviana e isso, por si só, indica a perda de tempo que seria elaborar algo para que ninguém sequer lesse ou buscasse conferir. Numa estratégia de ganho de tempo, Vitor burla a escrita do seu planejamento e otimiza de forma inteligente o seu próprio tempo, tendo em vista seus interesses, objetivos e metas como professor.

Quando ele diz que *o conselho de classe é punitivo* e serve para se falar mal de alunos e famílias sem ao menos questionar quem são realmente quem são esses sujeitos (*ninguém pergunta de onde veio*) e sem estabelecer objetivos escolares para os mesmos (*para onde vai*), fica explícita uma posição de resistência a colaborar com o andamento do mesmo. Quando ele diz que não vai ficar preocupado com a sua nota de desempenho há também indícios de uma postura de resistência: quase como se ele estivesse a dizer que não vale mudar e fazer um planejamento mais detalhado e mais idealista que lhe garantirá uma maior nota de desempenho, à custa da perda da honestidade que ele usa

elencando no PGDI apenas o que buscará fazer levando em conta as condições objetivas e limitações da escola.

Vitor, por isso, não parece ser um professor idealista, mas sim um professor também inserido no sistema, mas com uma clareza tal de suas normas, regras e imposições que se torna capaz de dribla-las quando as mesmas não parecem mudar muito o sentido de seu trabalho com os estudantes. Como é o caso dos trabalhos em campo, uma vez que a escola possui o que ele denomina de *vácuo pedagógico*, o professor ao invés de submeter-se completamente às regras (que carecem de acompanhamento institucional) aproveita esta situação que aumenta significativamente sua autonomia dentro do contexto da escola e a amplifica, colhendo os frutos de poder realizar uma prática mais autônoma e que, por isso mesmo pode ser mais contextualizada.

Segundo a concepção de cultura escolar (JULIÁ, 2001) Vitor também é um ator que gera novas configurações, que cria e recria dentro do que está dado dentro da cultura escolar específica à EM no contexto rural atual do distrito no qual a escola se situa. Ainda que suas constantes saídas a campo com os estudantes não possam ser classificadas como desobediência às normas da escola, há que se levar em conta que elas quebram parte do cotidiano escolar (cotidiano esse, que na maioria das escolas geralmente é muito preso ao espaço-tempo ritualizado e congelado da própria instituição) e recriam configurações na EM ampliando o espaço escolar para além de seus muros, cercas e limites (quicá fronteiras) e quebrando com velhos paradigmas de ensino-aprendizagem focados na função passiva e expectativa do discente, contraposta à do docente “detentor de todo o conhecimento.”

Levando em conta que os trabalhos de campo com o estudo local que Vitor realiza com seus estudantes podem ser geradores de novas configurações à/na cultura escolar própria da EM, não podemos deixar de levar em conta que a possibilidade de realização desses mesmos trabalhos é deveras facilitada também pela cultura escolar própria a EM. Ou seja, as escolas públicas oferecem maior autonomia ao professor do que as privadas e desta forma não poderia ser diferente com a EM, sem olvidar que por se situar em localidade rural e pequena esta autonomia também se faz maior em relação às famosas saídas de campo. A grande questão aqui é saber o que fazer com esta autonomia. E, neste sentido, o professor parece usa-la a seu favor e aproveitar ao máximo o que a escola pública em localidade rural o oferta neste sentido: “Aqui na EM[...] é fácil trabalhar pela extensão e diversidade física, cultural, social e espacial da

área de abrangência da comunidade escolar, e, também, pela possibilidade de mobilidade que a escola oferece na realização de aulas e trabalho em campo.” (DITZ, Cad. 3, p.31).

Vitor deixa claro que a autonomia que possui em relação a sair do espaço do prédio escolar com seus estudantes (facilitada também pelas próprias configurações do distrito de pequeno tamanho e no qual a maioria dos moradores se conhece) é possibilitada tanto pela mobilidade que a própria escola oferece para suas aulas de campo, quanto pela diversidade de elementos (físicos, culturais, sociais, espaciais) que o distrito possui e que podem ser abordados enquanto conhecimento geográfico.

O tempo e o espaço se unem para gerar ou não condições de realização de trabalhos de diferentes naturezas pelos professores e à medida que os docentes são mais sensíveis aos recados do lugar no presente. Desta forma, seus saberes vão se ampliando e outras formas de trabalhar vão surgindo a partir do momento em que os mesmos passam a compreender o que o espaço-tempo que ocupam tem a lhes oferecer. Em outras palavras, a facilidade de mover se com os estudantes pelas ruas e trilhas de Milho Verde e adjacências contribuiu para que Vitor realizasse um tipo de trabalho que, por exemplo, no caso das Escolas nas quais lecionou em Diamantina seria muito mais complicado. Otimizando, então, as condições das escolas EP e EM Vitor foi capaz de ampliar seus saberes, gerando uma pré-disposição ao aumento de saberes e fazeres contextuais que são retroalimentados pelos próprios trabalhos que ele desenvolveu/desenvolve nestas escolas.

A questão da maior autonomia ofertada por estas escolas públicas situadas em ambiente rurais merece ainda ser elaborada mediante um ponto estrutural que diferencia Milho Verde de São Gonçalo do Rio das Pedras e coloca novos desafios aos fazeres contextuais do professor. A autonomia que Vitor possui para realizar os trabalhos de campo também é influenciada pela origem dos estudantes. Em São Gonçalo do Rio das Pedras esta autonomia é maior porque a maioria dos discentes reside na própria localidade. As condições neste distrito aparecem então como as mais ideais para a realização de fazeres contextuais. Já em Milho Verde os impeditivos apontam para o caráter nucleado da escola que possui, portanto, uma série de estudantes que residem em outras localidades e não podem, por exemplo, ir à escola em outros períodos para realizar atividades, entrevistas ou pesquisas, e tampouco podem pesquisar muitas vezes a própria localidade na qual residem. Neste sentido, o professor problematiza muito a

heterogeneidade discente¹⁷⁰ da EM e demonstra que por não possuir um tratamento pedagógico adequado ela dificulta a realização de trabalhos de campo. A escola, embora gere condições excelentes para os fazeres do professor, não é tampouco geradora de condições ideais como a EP.

Sobre as condições de trabalho na EM, Vitor elaborou algumas considerações na entrevista. Primeiramente eu perguntei: *Para fazer esses trabalhos [com a dimensão local] em São Gonçalo, você teve que pesquisar São Gonçalo também? Você caminhava? Como era? Você conversava?*¹⁷¹) em resposta Vitor comenta sobre os trabalhos que realizou neste distrito, afirmando que não teve apoio da direção da escola, depois de mais um tempo focado nessa reflexão ele disse em tom bastante franco “A pedagogia em escola é morta.” (DITZZ, 2012). Na sequência conversamos sobre Milho Verde, Vitor denunciou o problema com o apoio pedagógico também nesta escola: “Sabe é confuso pedagogicamente, falando do pedagógico assim[...]” (DITZZ, 2012) na sequência eu lhe pergunto: *O que você está chamando de pedagógico?* (em relação também ao fato dele repetir muito essa expressão na entrevista) e o professor respondeu:

Uai, você recebe menino de 5 escolas diferentes, trata todo mundo como sendo igual, não tem um diagnóstico para saber quem é quem, não tem uma prova no início do ano, mais uma prova no meio do ano, mais uma prova no final do ano, para a gente saber se alcançou algum objetivo, se a gente melhorou, para ver que direção estamos indo, não tem uma proposta. (DITZZ, 2012)

Nestes excertos elencados acima o que se percebe é que Vitor sente que as escolas tanto de Milho Verde quanto de São Gonçalo carecem de orientação pedagógica e que nelas o professor fica pouco respaldado em relação à sua própria prática e recebe pouco apoio. A expressão “A pedagogia em escola é morta” mesmo sendo muito forte, carrega as representações do professor em relação às escolas nas quais trabalhou. Através deste trecho não é possível identificar se Vitor se refere apenas às escolas dos dois distritos ou se refere a todas as escolas nas quais atuou. Porém, indo além do excerto e pensando nos cadernos, nos parece que a crítica é mais dirigida às escolas EP e EM, sobre as quais o professor relata com maior frequência a questão da falta de ordenamento pedagógico.

¹⁷⁰ Abordaremos esta heterogeneidade com maior profundidade no capítulo quatro.

¹⁷¹ Esta pergunta e parte do trecho da resposta do professor também são também elaborados na página 173 do capítulo 4. A resposta que o docente deu a ela foi longa e trouxe diversos elementos de sua concepção de trabalho, por isso trabalhamos com a mesma mais de uma vez.

Neste ponto há uma contradição que o professor parece aproveitar de forma bastante fecunda. Por mais que a falta de apoio e orientação pedagógica na EM atrapalhe o exercício da docência (que se faz muito às apalpadelas, um pouco no escuro, devido à falta de clareza de objetivos e à falta de respaldo de um profissional preparado para lidar e orientar estudantes, funcionários e professores da escola na busca por soluções para os problemas coletivos da mesma) ela também tem sua dose de responsabilidade no fato de que permite maior autonomia para que o professor siga com sua prática, marcada por fazeres mais contextuais, por elementos de pesquisa, pelo uso do espaço do distrito como *recurso didático*. Assim, de uma forma contraditória, parece que tanto as boas quanto algumas indesejáveis características da escola são utilizadas com certa maestria pelo docente em prol da realização de seu trabalho contextualizado com a geografia escolar e seus conteúdos.

Além disso, Vitor aponta essa carência de assistência pedagógica na escola de Milho Verde especialmente em relação à sua condição de escola nucleada. Nucleada e sem a adesão a políticas pedagógicas específicas que levem este fato em consideração.¹⁷² O interessante neste apontamento do professor Vitor é que ele não usa em nenhum momento o termo escola nucleada, mas demonstra um conhecimento bem claro sobre o funcionamento da escola, enquanto escola que recebe estudantes de diversas comunidades rurais e que por isso necessita de atenção especial a esta sua característica. Ele elabora uma denúncia consistente levando em conta o caráter da escola e as a carência de acompanhamento pela mesma de seus discentes.¹⁷³

A fala de Vitor nestes excertos é forte, mas essencial. Percebemos todo o tempo, em seus cadernos geobiográficos e pela entrevista realizada, que o professor aproveita as condições locais ao máximo para realizar seus fazeres. Em outras palavras, o professor potencializa todas as condições favoráveis à natureza de seus fazeres investigativos, demonstrando *saberes práticos* (TARDIF, 2002) associados à instituição na qual trabalha e suas condições de funcionamento. Todavia, ainda que estas condições sejam aproveitadas por ele e contribuam para seu trabalho (a autonomia, a diretoria pouco interessada no planejamento dos professores, o espaço geográfico do distrito, a facilidade de locomoção com os estudantes pelo docente) ele também percebe os

¹⁷² Como apontado no capítulo de contextualização (capítulo 2) a legislação para as Escolas do campo parece muito adequada para a EM, que por receber estudantes de comunidades rurais pode ser denominada de escola do campo, legalmente falando. A adoção de um PPP mais voltado para as especificidades desta escola também nos parece um bom começo para organizar o quadro pedagógico que Vitor nos apresenta em suas narrativas.

¹⁷³ Este tema será mais explorado no quarto capítulo.

elementos contraditórios da organização da escola e revela que se a escola tivesse um funcionamento mais voltado para as especificidades dos discentes que recebe, seria mais fácil para os próprios professores trabalharem se sentindo mais amparados.

Com as narrativas que Vitor apresenta buscamos localizar as condições de trabalho em distintas escolas/localidades e associa-las (essas condições) à própria natureza de seus saberes/fazeres docentes e às mobilizações e re-significações pelas quais os mesmos passaram ao longo da trajetória geobiográfica do docente por distintos lugares e escolas. Trajetória essa que fornece a cada trecho percorrido uma série de mudanças e deslocamentos na identidade e nos saberes/fazeres do professor-rio, sensível ouvinte dos recados dos lugares.

Partimos da compreensão de que nas trajetórias de vida dos professores tecem-se também imbricadas redes e tessituras que articulam a vivência dos mesmos com diferentes grupos e contextos sociais. A natureza do saber dos professores é, portanto, profundamente social. Assim como o trabalho docente, os saberes que o fundamentam também se constroem nas e pelas relações sociais. Segundo Tardif, o saber docente é social porque:

é partilhado por um grupo que tem formação e rotinas comuns; submete-se a sistemas de legitimação derivados de instituições sociais; seus objetos são sempre sujeitos que se submetem a inúmeros jogos e tramas decorrentes da interação e das mediações derivadas das práticas sociais; os enfoques dados aos conteúdos disciplinares e práticas pedagógicas são variáveis no tempo e de acordo com a configuração social; *origina-se, transforma-se e adapta-se em consonância com a história profissional e com a carreira docente*[...] (MIRANDA, 2007, p.95, itálicos nossos).

O saber do docente possui uma dinâmica interna que se desenvolve dentro de uma atividade que é marcadamente social.¹⁷⁴ Todavia, as pesquisas sobre o saber docente não podem se privar de mirar para os sujeitos que (re) criam suas concepções em função de suas histórias de vida (MIRANDA, 2007). Neste sentido, o olhar exclusivamente focado no caráter social dos saberes pode contribuir para subsumir o papel dos sujeitos na elaboração constante de seus próprios saberes que carregam, portanto, tanto traços mais amplos derivados da estrutura social, quanto marcas mais

¹⁷⁴ O trabalho dos professores é compreendido por Tardif e Lessard (2005) em sua natureza interativa e relacional. Em um trabalho marcado pelo contexto social, o conhecimento (a matéria prima) que dele provem e que o alimenta não poderia deixar de ser também social. Forjado e mobilizado em relações com instituições, com os pares, com os discentes, com os conteúdos legitimados socialmente e com a própria carreira, o saber dos professores possui caráter acentuadamente social.

peçoais advindas da história pessoal dos sujeitos professores imersos no contexto social que lhes é contemporâneo.

Neste sentido compreendemos que as metodologias que trabalham com as histórias de vida, biografias, (auto) biografias e memórias profissionais de professores partem da apreensão de que estes relatos podem fornecer aos pesquisadores (que investigam a formação docente) poderosos elementos para compreender a natureza do trabalho docente em suas generalidades e singularidades.

Por isso mesmo percebemos que as palavras narradas de Vitor nos fornecem uma compreensão muito rica da singularidade de seu trabalho para a qual é impossível desconsiderar os aportes que o professor fornece em relação às condições mais objetivas de seu trabalho. Estes aportes nos conduzem, neste pontual item, à consideração de que é o próprio contexto no qual o trabalho do professor se situa atualmente que permite a geração e ampliação de seus saberes e fazeres contextuais. Em outras palavras, trabalhando em uma escola particular de uma cidade média ou grande, Vitor teria uma quantidade muito maior de impeditivos para driblar se pretendesse seguir seu ritmo e sua proposta de trabalho com o local, da forma que faz em Milho Verde. Neste sentido, ele poderia mesmo ser impelido pelo contexto institucional e local a refazer/adaptar novamente sua identidade docente e seus próprios fazeres.

Embasados em Tardif (2002, p.58) ressaltamos que os saberes ligados ao trabalho são temporais e seu domínio necessita de um período variável de aprendizagem. No caso de Vitor pode-se dizer que à medida que muda de escola, mudam os objetos que movem seus saberes experienciais (relação com os estudantes, colegas, funcionamento da escola, normas institucionais, diferentes localidades que afetam diretamente as possibilidades ou não de se trabalhar com a geografia). Todavia, caminhando além da importância que Tardif (2002) dá ao fator temporal na construção dos diferentes saberes experienciais dos professores podemos fazer um adendo, a partir das experiências narradas de Vitor, ressaltando a importância das diferentes localidades nas quais se situam as escolas para gerar novas mobilizações nos saberes dos professores de geografia sensíveis aos lugares.

O que tudo isso nos indica é, de forma mais ampla, a indissociabilidade entre sujeito e contexto, entre ator e sistema, especialmente dentro do contexto metodológico de escutar/ler as memórias narradas dos sujeitos¹⁷⁵. E de forma mais localizada, nos

¹⁷⁵ Segundo Halbwachs(1990): “Nunca estamos sós.” Dessa forma tudo o que memoramos não pertence exclusivamente à nossa vida dentro de uma bolha, ou seja, lembramos sempre ligados ao

indica que os professores podem se modelar, se refazer, se recriar e ressignificar seu próprio trabalho a partir do contexto e do local no qual o mesmo se situa.

contexto social mais amplo.: “Lembrar é reconstruir o passado a partir dos quadros sociais do presente, é uma lembrança consciente. Ela também se apoia no tempo socialmente referido- a memória está no grupo- e o trabalho de reconstrução do passado só pode ser realizado neste contexto” (BRANDÃO, 1999)

CAPÍTULO 4

SUJEITOS DE UM LUGAR: MEMÓRIAS DE SABERES SOBRE OS ESTUDANTES

4.1. Sujeitos de um lugar: convocando o sujeito sócio-cultural/espacial presente nos saberes de Vitor

A produção espacial realiza-se no plano do cotidiano e aparece nas formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar, num momento específico e, revela-se pelo uso como produto da divisão social e técnica do trabalho que produz uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada. Uma vez que cada sujeito se situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno. Deste modo a análise do lugar se revela — em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais que se justapõem e interpõem — no cotidiano com suas situações de conflito[...]. O lugar é o mundo do vivido, é onde, se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo onde em que é produzida a existência social dos seres humanos.

Ana Fani Alessandri Carlos

Os sujeitos que chegam à escola em geral (seja esta instituição localizada em Milho Verde ou em outras localidades) são pessoas que informam sobre si uma série de características sociais, históricas, comportamentais e culturais; seja pela sua postura, sua fala, sua forma de se vestir, sua origem social, pela estrutura de sua família, enfim, pelos caracteres sociais que o constituem. Todavia a construção social do sujeito, realizada especialmente pelos professores, segundo Dayrell (1996) não passa necessariamente pela elaboração de questões acerca de quem são estes sujeitos.

Compreendidos historicamente na escola moderna apenas como uma massa uniforme, estes sujeitos homogeneizados na condição de “alunos” estão em profunda associação com a própria homogeneização da instituição escolar, concebida como universal (DAYRELL, 1996). Vitor no caderno de número três intitulado “Heterogeneidade no/do processo de ensino-aprendizagem, e as vantagens de potencializar o ensino pautado no lugar, no espaço vivido, cotidiano, como meio de propiciar melhor, e mais ampla compreensão dos conteúdos da Geografia Escolar”

(DITZ, Cad.3, 2013) tece uma série de aproximações com a perspectiva de Dayrell(1996) acerca do tratamento dos estudantes¹⁷⁶ enquanto massa homogênea. Sua crítica geral parece ser a de que a EM e seus professores não levam em conta a heterogeneidade de sujeitos que compõem a escola de Milho Verde, nucleada como é. E que, por não levá-la em conta conduzem um projeto pedagógico esvaziado.

Vitor ressalta nas páginas iniciais do caderno três que as distintas origens sociais, as diferentes localidades das quais provem os educandos, assim como suas diferentes experiências escolares¹⁷⁷ e extra escolares determinam, ou ao menos indicam, a necessidade de um projeto pedagógico que leve estes determinantes em conta. Sobre a homogeneidade dos processos de ensino-aprendizagem escolares Dayrell(1996, p.139) ressalta que “Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas.” Esta homogeneidade de ritmos e propostas educativas que visam a um modelo de aluno “ideal”¹⁷⁸ também é criticada pelo professor Ditz (2013) que, em seu caderno, apresenta a heterogeneidade discente que a EM recebe:

A Escola do Moinho é composta por um maior número de alunos do que a Escola das Pedras [do distrito de São Gonçalo do Rio das Pedras] apresentando um grupo de alunos heterogêneo no que se refere à capacidade de leitura, interpretação, apreensão, e expressão oral e escrita, no processo de ensino-aprendizagem. Assim como apresentam *diversidades sociais, econômicas e culturais*, uma vez que, essa instituição atende cerca de dezessete (ou dezesseis) comunidades rurais e pequenos distritos. A comunidade escolar dessa instituição abarca uma *variedade sócio-cultural-econômica* prestando serviço e atendimento para três pequenos distritos e 14 comunidades rurais, sendo duas quilombolas, quatro de difícil acesso, em que os alunos caminham em média de trinta a quarenta minutos, ou mais, para chegar ao ponto onde eles tem acesso ao transporte escolar. (DITZ, Cad.3, 2013, p.3, itálicos nossos)

176

A categoria “aluno” parece historicamente designar um sujeito único e homogêneo, cuja existência limita-se à sala de aula, daí a necessidade da utilização de outros substantivos que dêem conta da totalidade do sujeito estudante, tais como educando, estudante, criança, jovem, adulto, entre outros.

¹⁷⁷ Há na EM os jovens e crianças que sempre estudaram nessa instituição e aqueles que estudaram nas escolas municipais multisseriadas de suas comunidades até o 4º ano do Ensino Fundamental, somente passando a compor o quadro discente da EM a partir do 5º ano do Ensino Fundamental.

¹⁷⁸ Um sujeito que se apresenta de forma homogênea em sala de aula, compreendido apenas enquanto sujeito cognoscente, aprendente. A desarticulação entre o conhecimento escolar e o extra-escolar (o plano do vivido dos estudantes) segundo Dayrell (1996) se desenvolve a partir da lógica de um ensino centrado em resultados (provas e notas) e não nos processos (de ensino-aprendizagem, por exemplo).

Em relação aos turnos em que a escola funciona atualmente (matutino e vespertino) o professor destaca que no turno matutino a heterogeneidade do corpo discente é muito maior, enquanto que no turno vespertino há a presença de elementos de caráter mais homogêneo entre os estudantes:

Observando esta distribuição dos alunos por período de tempo em que estudam e a maneira como são enturmados, posso dividir os alunos da EM em dois grupos: um primeiro composto pelos alunos que cursaram as séries iniciais do ensino fundamental na EM, sendo esse grupo formado pelos alunos que residem na área urbana da vila de Milho Verde e nas comunidades rurais da Barra da Cega, Boqueirão e do Ausente de Baixo, e que estudam no *período vespertino* cerca de oito ou nove anos do ensino fundamental. Portanto compõem um *grupo de alunos mais homogêneo* em todos os sentidos com um grau de entrosamento e relações interpessoais mais consolidadas pelos anos de convivência com os colegas de classe, ou série. Além disso, existe uma certa homogeneidade em relação ao processo de ensino-aprendizagem em que foram submetidos, todos estudaram na mesma escola, sob mesma orientação pedagógica e submetidos a uma mesma proposta de ensino e didática. Já o *segundo grupo* é formado pelos outros 65% a 70% dos alunos que integram a comunidade escolar e residentes nas comunidades de Três Barras, Capivari, Ausente de Cima e de Baixo, Barra da Cega, Colônia, Baú, Serra da Bicha, Amaral, Jacutinga, Lavoura, Chacrinha, Córregos da Areia e do Ouro, Cabeça de Bernardo e Bouqueirão. Alunos provenientes de seis instituições públicas municipais de ensino onde cursaram as séries iniciais do ensino fundamental, que, ao chegarem na EM, são enturmados em uma mesma classe de sexto ano, no *período matutino*. *É importante citar aqui que o fator transporte escolar pesa fortemente nessa divisão visto que o transporte escolar no período vespertino só é oferecido às comunidades do Ausente de Baixo, da Barra da Cega e Boqueirão devido à proximidade com a vila de Milho Verde.* (DITZ, Cad.3, 2013, p.13-14, itálicos nossos)

Um fator que chama atenção na análise de Vitor é que quando convoca a questão da heterogeneidade discente, o professor não deixa de evocar aspectos do contexto da escola e da comunidade que parecem demonstrar uma espécie de “saber de contexto e conjuntura”¹⁷⁹. Este saber, que pode estar emergindo no conjunto dos saberes de Vitor, demonstra uma rica interação entre o par dialético objetividade-subjetividade. Pois, enquanto o professor pontua impressões suas sobre a composição discente dos turnos da escola, o faz evocando também fatores estruturais que se mesclam a este quadro, ora gerando-o, ora mantendo-o. O transporte escolar que ele cita contribui para a manutenção deste quadro heterogeneidade (turno manhã)/ homogeneidade (turno tarde).

¹⁷⁹ Em outras palavras, pensamos aqui em um saber que apreende e articula as dimensões do vivido com aquelas que correspondem ao socialmente concebido.

A questão do transporte escolar que Vitor elabora não apenas neste trecho do caderno como também em outros é um componente muito forte nas discussões sobre as escolas do campo. Nas atas do “I Encontro de Diretores das escolas do campo” (2013) os grupos de trabalho mencionam este fator e o fato de que em decorrência de “[...] questões ligadas ao transporte escolar, por exemplo, o calendário escolar, embora tenha flexibilidade legal, ainda não atende totalmente à realidade da escola do campo” (SEE-MG, 2013, p.19). Em outros termos, os diretores neste encontro parecem também afirmar que o transporte escolar precário dificulta a realização de uma escola mais voltada para as especificidades do campo, como, por exemplo, a questão do calendário escolar diferenciado, as questões do trabalho de subsistência no campo, a condição das estradas, trechos e caminhos de terra em tempo de chuvas, entre outros. Em outro excerto o professor aponta o transporte escolar e suas precariedades também como um fator que ajudou a gerar o esvaziamento dos estudantes de outras comunidades nos turnos da tarde e da noite. Sua análise, neste ponto, traz elementos conjunturais, intimamente entrelaçados às dimensões mais amplas da sociedade, no caso, como fica explícito em sua narrativa o des-caso governamental, convocados em um tom de engajamento político:

[...] desde 2010, o turno da noite tendia a concentrar cada vez mais alunos residentes na área urbana da vila de Milho Verde, uma vez que, desde 2010 o governo municipal já vinha sistematicamente criando obstáculos em oferecer o transporte escolar no período noturno aos alunos residentes fora da vila de Milho Verde, até a extinção quase total desse serviço no ano de 2012. Ano em que foram contemplados por esse serviço somente quatro alunos da comunidade de Três Barras e um do Ausente de Cima, os quais foram obrigados a dividir um carro Fiat Uno ainda com a presença do motorista, pois o poder público municipal negou-se insistentemente a aceitar o transporte em veículo maior, tipo van ou ônibus. (DITZ, Cad.3, p.11)

O que chama a atenção primeiramente no excerto acima é o fato de Vitor tecer uma crítica explícita e bem informada sobre o transporte escolar e sua influência na frequência escolar dos estudantes das comunidades mais afastadas. Caso este recorrente, em várias regiões do Brasil e em municípios da grande Belo Horizonte, segundo nos informaram professores que trabalham em alguns dos municípios desta região. O tom que o professor utiliza para apontar a recusa do poder público em contribuir com essa demanda escolar demonstra não apenas sensibilidade para com as questões estruturais da EM como também uma postura política a favor da escola e do atendimento humano aos seus estudantes. A menção ao fato de que cinco estudantes têm de se deslocar para a escola em um veículo pequeno demonstra ainda mais que as tensões vivenciadas pelos

estudantes também o tocam enquanto professor. Meireles e Souza (2013) apontam que as tensões e dilemas vivenciados pelos professores surgem nas narrativas docentes, assim como “as especificidades e os modos singulares de exercer a profissão no contexto rural [...]” (2013, p.195). Na narrativa de Vitor estas tensões aparecem relacionadas à estrutura precária das escolas rurais e aos impactos que tal descaso pode gerar nos sujeitos estudantes. Perceber quem são os estudantes contribui em demasia para a geração de fazeres contextualizados com o lugar, como os que o professor apresenta.

Os saberes sobre os sujeitos estudantes que Vitor evoca ao longo de todos os cadernos estão (como no trecho supracitado) profundamente associados a um conhecimento detalhado do local de vivência destes mesmos sujeitos. Este local informa muito sobre as experiências vividas pelos/dos estudantes. Segundo Dayrell o que cada estudante é, ao chegar à escola, pode ser concebido como sendo o “[...]fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da *‘experiência vivida’*” (1996, p.140, *itálicos nossos*). Esta experiência à qual Dayrell (1996) se refere pode ser também associada ao lugar de realização da vida dos estudantes, ao espaço vivido cotidianamente pelos mesmos. A experiência vivida carrega os elementos macroestruturais que para Dayrell(1996) apontam padrões “mais ou menos definidos de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu acesso aos bens culturais, etc” (1996, p.141) compondo, portanto, elementos que independem da ação de cada sujeito e que fazem parte, grosso modo, das heranças sociais de cada indivíduo. Além destes elementos a experiência vivida também comporta o nível do grupo social (DAYRELL, 1996), no qual os jovens se apropriam dos significados sociais e os reelaboram segundo suas possibilidades concretas constituindo-se como “indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escala de valores, de padrões de normalidade.” (DAYRELL, 1996, p.142). Levando em conta estas experiências vividas pelos estudantes o professor de geografia pode localizar que a maioria delas possui uma relação direta com o lugar onde vivem, porque:

São os lugares que o homem habita dentro da cidade que dizem respeito a seu cotidiano e a seu modo de vida onde se locomove, trabalha, passeia, flana, isto é pelas formas através das quais o homem se apropria e que vão ganhando o significado dado pelo uso. Trata-se de um espaço palpável — a extensão exterior, o que é exterior a nós [...]— espaços do vivido, *apropriados através do corpo*[...] (CARLOS, 2007, p. 18, *itálicos da autora*)

Os “espaços do vivido” remetem justamente a esta extensão fora de nós e ao mesmo tempo inerente ao nosso corpo e à nossa corporeidade; espaços que apropriamos através do uso. Isto é, do uso cotidiano que se faz dos lugares (que se corporificam nos sujeitos através das apropriações diárias) que se materializam nos espaços do vivido ou espaços cotidianos. Espaço que entendemos na forma de lugar que remete exatamente ao espaço apropriado e significado pelo uso cotidiano: “[...] tudo o que fazem as pessoas é *dentro de um lugar, num lugar e com um lugar*[...] os indivíduos praticam uma multiplicidade de lugares com os quais eles constroem relações significantes” (STOCK, 2004 *apud* PORTUGAL, SOUZA, 2013, p.221, *itálicos nossos*). O lugar demarca também os sentimentos de identidade, afetividade e pertencimento, pois é: “no lugar que os indivíduos, ao longo do tempo, estabelecem suas relações socioespaciais e com isso produzem identidades” (BOMTEMPO; SPOSITO, 2010, p.59). Desta forma, ao perguntar sobre e buscar problematizar o local onde os estudantes vivem realizando trabalhos de geografia no qual a escala local tem tratamento privilegiado que Vitor se aproxima de suas experiências vividas, à identidade destes sujeitos, ao que eles são não como alunos desprovidos de historicidade, de marcas sociais e culturais, mas sim como “indivíduos concretos” (DAYRELL, 1996).

Tecendo suas reflexões sobre os estudantes na EM o professor Vitor aponta que o maior grau de heterogeneidade discente no turno da manhã justifica a dificuldade que os professores (incluindo ele mesmo) da escola relatam possuir em trabalhar com algumas das turmas deste turno. Justifica também um esforço coletivo na elaboração de um distinto projeto de trabalho para as mesmas:

Cabe à escola, e aos professores, entender e partir dessa diferença sócio-econômica- cultural para melhor desenvolver sua proposta de trabalho visto que, o contato entre esses alunos e a convivência deles em uma mesma sala de aula e série, ocorre desde o primeiro dia letivo, sendo que, esse contato, essa convivência, é imposta, imediata e abrupta, daí as dificuldades do convívio, de disciplina e da socialização entre os alunos dessas turmas do matutino, sobretudo o 6º ano B e o 7º ano B. (DITZ, Cad.3, 2013, p.17, itálicos nossos)

Para ajudar na corroboração dos saberes do professor Vitor, evocamos Dayrell (1996), para quem:

É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição[...] ou do comportamento[...]. A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade

das dimensões humanas dos sujeitos[...] que dela participam. (DAYRELL, 1996, p.139)

Sendo comum, de acordo com Dayrell (1996), que os professores ministrem a mesma aula em diferentes escolas e contextos e não percebam a totalidade das dimensões humanas e sociais dos sujeitos que frequentam a escola, não deixa de ser, todavia, importante que Vitor proponha que a escola e os professores partam exatamente desta totalidade de dimensões humanas para melhor desenvolver sua proposta de trabalho especialmente para as turmas que o mesmo considera mais heterogêneas do ponto de vista dos sujeitos de distintas localidades que nelas são enturmados.

A visão que o professor possui acerca dos jovens estudantes pode partir da compreensão deles enquanto “sujeitos sócio-culturais” como propõe Dayrell (1996). De fato, Vitor vai além da compreensão dos estudantes como apenas e tão somente sujeitos cognoscentes. Ao trazer a importância da socialização e do convívio nas turmas do matutino, especialmente do 6º ano B e 7º ano B- turmas muito heterogêneas segundo o professor, nas quais muitas crianças das comunidades vizinhas iniciam sua vida escolar na EM, e nas quais ocorre o primeiro encontro entre os estudantes residentes em Milho Verde e alfabetizados na EM e os estudantes das comunidades rurais alfabetizados nas escolas municipais locais- o professor sinaliza que as distinções sociais e culturais, a diversidade cultural, destes estudantes existe e mais, tem de ser levada em conta inclusive para ajudar no convívio e na socialização dos mesmos. O que ele nos apresenta neste curto extrato de sua narrativa escrita já evidencia claramente que os estudantes são, para ele, mais do que “alunos” e mais do que sujeitos com capacidades cognitivas.

Todavia, ao falar da heterogeneidade discente na EM no caderno de número 3, o professor também tece reflexões sobre os aspectos cognitivos dos estudantes, e as expressões “ensino-aprendizagem”, “dificuldades de aprendizagem” “nível de aprendizagem” são muito constantes ao longo de seu texto, se constituindo, inclusive, como marcas essenciais de seu fluxo narrativo no caderno 3. Contudo, é fundamental perceber que ao lado das referências aos aspectos cognitivos Vitor sempre aponta também referências ao modo de vida dos estudantes e às suas diferenças sociais, econômicas e culturais. De certa forma, ele parece perceber a própria cognição como um fator invariavelmente conectado às vivências sociais, pessoais e locais dos

discentes¹⁸⁰, demonstrando novamente o que acima nomeamos como sendo “um saber de contexto e conjuntura” no qual o professor associa aspectos de caráter macrossociais à cognição dos sujeitos na/da escola. Em profunda associação com as ideias do professor convocamos também um trecho de Dayrell(1996) que nos apresenta de forma contundente a importância desta associação que Vitor realiza:

E aqui retomamos a discussão sobre a diversidade cultural. Tanto a Antropologia, quanto a Psicologia e a Linguística, entre outras áreas das ciências sociais, já constataram a relação íntima existente entre a cultura de origem, os sentimentos e emoções e as suas expressões ou, em outras palavras, *a relação íntima entre a construção de um universo simbólico e a dimensão cognitiva* como evidencia Basil Bernstein (1971, p.28).[...]Quando afirmamos a existência de uma *diversidade cultural* entre os alunos, implica afirmar que, *numa mesma sala, podemos ter uma diversidade de formas de articulação cognitiva*. (DAYRELL, 1996, p. 156, itálicos nossos).

Tendo reiterado a fala do professor na riquíssima articulação de Dayrell (1996) seguimos ainda no trecho supracitado de Vitor. Nele, assim como em muitos outros presentes na escrita narrativa do docente, há uma série de saberes que são convocados em articulação quando o professor desenvolve uma problemática. Vitor muitas vezes não os evoca literalmente, mas os mesmos ficam subentendidos em suas palavras, pois, suas próprias considerações partem de uma série de saberes apresentados nos cadernos às vezes explicitamente e outras tantas implicitamente, como que compondo um interstício entre as palavras. Em outros termos, Vitor neste breve excerto convoca explícita e implicitamente uma grande variedade de saberes. Para falar da heterogeneidade discente o professor aponta saberes sobre a instituição escolar: carência de critério de enturmamento; falta de projeto pedagógico direcionado para as turmas mais heterogêneas; dificuldade de muitos professores em lecionar nestas turmas. Aponta também saberes sobre os estudantes: que são advindos de distintas comunidades; possuem diferentes históricos de escolarização e alfabetização; possuem culturas distintas sobre pontos de vista específicos; são sujeitos de sociabilidade que, portanto, necessitam de um espaço escolar onde haja o mínimo de convívio e socialização (sobre este último aspecto, é importante enfatizar que o que Vitor narra sobre as dificuldades de socialização e convívio nestas turmas é muito interessante sobre o ponto de vista de um

¹⁸⁰ Se o professor associa a cognição às condições materiais, sociais e culturais dos sujeitos alunos ele invariavelmente indica que em seus saberes o olhar para o estudante supera também a concepção do ensino-aprendizagem como um processo determinado apenas pelos aspectos mais biológicos da cognição dos estudantes.

saber que articula a compreensão dos discentes também enquanto sujeitos portadores de necessidades sócio-afetivas e da sala de aula enquanto um lugar também de encontro, de prazer, de mútuo reconhecimento, de contato humano). Evoca também saberes sobre o contexto local: a heterogeneidade à qual o professor se refere tem relação direta com as diferentes comunidades cujas crianças e jovens a escola atende; assim como saberes das ciências da educação (TARDIF, 2002) presentes em sua alusão a um projeto pedagógico da Escola como um todo, em sua crítica a uma forma pretensamente arbitrária de enturmação de estudantes.

Longe estamos, neste ponto, de criar ou de buscar localizar uma tipologia para os saberes de Vitor. Segundo o próprio Tardif (2002, p.61) os saberes profissionais dos professores parecem ser plurais, heterogêneos e compositórios. Esse mesmo autor tece também uma crítica às buscas de tipologização dos saberes docentes em, por exemplo, categorias epistemológicas, sócio-fenomenológicas, de modelos ideais, etc. Ainda que o próprio autor elabore um quadro sobre as origens sociais dos saberes docentes que busca: “dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 62-63) nos parece que ele não pretende com isso criar uma camisa de força tipológica para os pesquisadores. Remontando os quadros sociais que podem ser os geradores de uma variedade de saberes Tardif (2002, p.62) busca uma solução para o “pluralismo epistemológico” dos saberes dos professores. De tal forma, o autor busca a fonte social de aquisição dos saberes (compreendendo que a natureza destes é essencialmente social) e os localiza na história pessoal dos professores, na formação escolar dos mesmos, na formação profissional, nos programas e livros didáticos e, finalmente, na experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

O quadro de origem social dos saberes parece para nós uma aproximação que pode guiar o pesquisador para as fontes nas quais deve buscar a gênese de muitos saberes docentes. Todavia, em cada professor a configuração dos saberes docente vai aparecer de forma sempre distinta e singular. Ainda que busquemos pelas fontes sociais de gênese dos saberes, o amálgama que cada professor carrega de conhecimentos sempre vai ser único. Por isso mesmo entendemos que os saberes de Vitor são absolutamente singulares: foram gerados e continuarão a se movimentar conforme o(s) contexto(s) de vida do professor e aqui não estão sendo analisados com o fim de generalização, mas sim com a finalidade de busca por uma compreensão mais ampla do

próprio trabalho deste docente, em especial em relação ao seu tratamento da escala local com os estudantes de Milho Verde.

Diante disto entendemos que nós, tampouco, buscamos criar uma tipologia para os saberes de Vitor, compreendendo que seus saberes são um amálgama (TARDIF, 2002) singular, que carrega também marcas sociais e culturais da própria vivência do professor dentro de um contexto mais amplo e também dentro de um contexto profissional.¹⁸¹ Mas, o que nos parece mais revelador ao analisar este complexo conjunto dos saberes do professor Vitor é constatar empiricamente o tanto que os professores sabem! A quantidade de conhecimento que os mesmos têm de mobilizar para exercer seu ofício e a grande dimensão de saberes que evocam em seu cotidiano para a realização de seu trabalho é impressionante e por si só, a nosso ver, já corrobora a necessidade apontada por Gauthier(1996) de compreender a profissão dos professores como um “ofício feito de saberes” e deste feito seguir caminhando em direção à compreensão da necessária profissionalização docente.

Ainda refletindo sobre a liga singular e complexa que é o conjunto dos saberes dos professores, é salutar convocar que para Tardif (2002) os saberes que são a base do ensino são sincréticos, ou seja: “[...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (TARDIF, 2002, p. 65). E este sincretismo¹⁸², de acordo com o mesmo autor, indica o quão infrutífero seria buscar uma unidade teórica para um conjunto tão diverso, de caráter definitivamente social e ao mesmo tempo tão singular, como já apontamos neste item.

Ainda de acordo com Tardif (2002) a coerência que poderia existir nos saberes dos professores não é teórica, mas sim biográfica e pragmática. Encontrar-se-ia, portanto, necessariamente na história de vida de cada professor e diria respeito à necessidade que o docente tem para mobilizar cada diferente saber em distintos períodos de sua vida profissional. Desta forma, compreendemos também que a narrativa sobre as

¹⁸¹ Ou seja, ainda que singular- porque cada professor possui um conjunto de saberes que é pessoal, que carrega suas marcas, sua história- este amálgama possui uma série de dimensões coletivas que dizem respeito aos diversos grupos sociais dos quais os professores fazem/fizeram parte e que, de fato, fazem/fizeram/fazerão parte do que é o próprio professor.

¹⁸² “Sincretismo significa, em segundo lugar, que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação.” (TARDIF, 2002, p. 65)

experiências docentes é o foro, o local privilegiado para que os professores evoquem (conscientemente ou não) estes saberes que mobilizam cotidianamente em seu ofício.

Retomando então a concepção subjacente aos estudantes que Vitor indica em sua narrativa ainda é importante discutir um pouco mais a questão do sujeito sócio-cultural e também a percepção dos discentes como sujeitos cognitivos. Ao que nos parece, levar em conta que as crianças e adolescentes que chegam à escola são mais do que sujeitos cognoscentes e possuem toda uma história de vida que os caracteriza como seres concretos é fundamental para que o professor de geografia agregue saberes sobre os estudantes para contribuir na realização de práticas contextualizadas com o lugar. Entretanto, a escola não deixa de ser, também, o lugar onde as situações de ensino-aprendizagem ocorrem e olvidar as condições cognitivas dos discentes dicotomizando-as com as experiências sociais destes sujeitos, pode acabar por subsumir o papel da escola na formação daqueles que a mesma recebe. Neste sentido, encontramos na narrativa do professor uma série de indicativos de que o mesmo leva em consideração de forma muito explícita as condições cognitivas dos estudantes.

Ainda que o tema do ensino-aprendizagem não esteja aqui contemplado de forma verticalizada (como já citamos em nota de rodapé) não evocá-lo seria indicativo de um tratamento leviano dos dados apresentados especialmente no caderno de número três. Nele percebemos que Vitor associa a todo tempo as condições sociais, de local de moradia e culturais de seus estudantes às suas potencialidades cognitivas. Nas palavras do professor:

Como já discutido, as capacidades de aprendizagem e de compreensão dos conteúdos e saberes escolares estão diretamente relacionadas às condições de vida e a realidade sócio-cultural-econômica que cada discente vivencia, já no caso da comunidade escolar da EM, posso generalizar e agrupá-los, no caso os alunos que estudam nesta instituição, de acordo com o lugar de residência. Também fatores como o acesso aos meios de transporte e comunicação influenciam na aprendizagem desses alunos, assim como a renda e as condições de vida de suas famílias. (DITZZ, Cad.3, 2013,p. 19)

Novamente se aproximando da separação analítica que realiza entre as classes dos turnos diurno e vespertino ,utilizando o parâmetro do lugar de moradia para explicar a heterogeneidade matutina e a homogeneidade vespertina, o professor neste excerto demonstra claramente (como o fez em outros trechos do mesmo caderno) que associa as condições estruturais da vida dos estudantes, suas condições sociais, culturais e econômicas (associadas para ele com o lugar de residência dos discentes- se em Milho

Verde ou se nas comunidades rurais proximais) com suas capacidades cognitivas. Não há dúvida de que o processo de ensino-aprendizagem está associado a diversos fatores que são, grosso modo, “externos” à escola (como condição de vida, profissão dos pais, comunidade de residência, atividades extra-escolares cotidianas) e que, por isso mesmo, a escola deva sempre fazer um reconhecimento local a partir da aproximação com a comunidade na qual funciona inclusive para pautar seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Todavia, para não correr o risco de perder nosso fio analítico aqui, nos situamos não tanto na afirmação de Vitor de que uma coisa depende da outra, mas sim no fato de que esta associação que o professor faz demonstra novamente o que optamos por chamar de “saber de contexto e conjuntura”. Um saber que reconhece que “[..]” para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade ,retomando a questão do aluno como um sujeito sócio-cultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem.” (DAYRELL, 1996, p.157).

Quando o docente evoca aspectos da vida destes sujeitos concretos que são seus estudantes ele os associa também à sua condição enquanto estudantes da EM, ou seja, estes seres concretos que são os estudantes também têm de aprender, pois afinal de contas, estão na escola. E nesta mesma compreensão a aprendizagem implica: “[...] estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno.” (DAYRELL, 1996, p. 156). E de que forma podemos potencializar suas aprendizagens se não levamos em conta as especificidades das vivências rurais e singulares dos mesmos? Será o lugar, no caso do ensino de Geografia, o ponto de partida para buscar este diálogo? Acreditamos que sim, que as experiências cotidianas que se dão no e com o lugar fazem parte não apenas dos saberes dos estudantes, como também do que eles mesmos são no momento presente. Uma vez que o lugar é apropriado, tornado próprio, pelos sujeitos que o experienciam cotidianamente, a aproximação com ele pode contribuir, desta maneira, na busca pela compreensão de quem são os próprios sujeitos que chegam à escola.

É possível perceber, então, que há no caso de Vitor um acúmulo de saberes acerca dos sujeitos com os quais trabalha que potencializa seus saberes contextuais e sua capacidade de operar uma prática de geografia mais contextualizada com o lugar de origem e de moradia dos estudantes. Saber de onde provêm os estudantes de uma turma X, se da comunidade do Boqueirão, de Barra da Cega ou de Milho Verde indica não apenas um saber da experiência tecido em articulação com o tempo de docência de

Vitor como também uma pré-disposição do docente em compreender quem são os estudantes que recebe. Em outras palavras, Vitor parece lhes perguntar: quem são vocês? De onde vem? O que fazem? Como é a estrutura de sua família? Mais do que um saber da experiência que move os fazeres de Vitor em relação à aproximação com as experiências particulares dos jovens e crianças, temos aqui um reconhecimento destes sujeitos, que, de fato, move a forma através da qual o docente mobiliza os conteúdos geográficos.

Ao lecionar para uma turma de 2º ano do Ensino Médio, por exemplo, conteúdos de Geografia Agrária, Vitor realizou um trabalho intitulado “Análise e caracterização social, produtiva e econômica da zona rural da comunidade do Baú” (DITZ, Cad.3, 2013, p.63). O trabalho em questão consistiu em uma pesquisa realizada através de questionários aplicados pelos educandos em moradores desta comunidade (cerca de 16 famílias de acordo com o professor). A escolha de tratar de temas da geografia agrária através da realização de um trabalho como este evidencia justamente essa mobilidade que os saberes experienciais provem aos fazeres cotidianos dos professores. Por saber e por questionar com quais sujeitos trabalha Vitor foi capaz de propor uma forma contextualizada com estes sujeitos de abordar temas da geografia que, no livro didático ou nos manuais, poderia aparecer de forma bastante abstrata e descontextualizada. O trabalho de contextualização foi realizado pelo professor, mas somente a partir do momento em que este, em seu tempo de ofício, foi capaz de criar disposições para compreender quem são os estudantes com os quais trabalha e direcionar o conhecimento que aborda para as especificidades destes.

O professor indica, na mesma seção do caderno, que buscou estruturar o grupo de estudantes para a realização deste trabalho unindo jovens de Milho Verde e das comunidades de Macacos e do Baú. O fato de que há neste grupo estudantes que residem na comunidade do Baú nos leva a interessantes análises dos fazeres do professor.

Mais do que levar os discentes a conhecerem seu espaço local, o que parece entrar em jogo na realização deste trabalho específico é que Vitor não utilizou no grupo apenas estudantes advindos da comunidade do Baú para pesquisarem seu próprio espaço local. De fato, o professor compõe o grupo com jovens de Milho Verde e Macacos. A análise que podemos depreender aqui é a de que além de sujeitos cognoscentes o professor parece também perceber os estudantes como sujeitos que vivenciam experiências escolares que podem ser amplificadas através de estímulos não apenas de

ordem cognitiva. Ele parece possuir uma sensibilidade que indica a percepção da importância de geração de outras boas disposições na sala de aula, como a socialização entre os estudantes e o rompimento de preconceitos por parte dos mesmos quanto às localidades de origem e residência dos colegas.¹⁸³

A sensibilidade do professor, a nosso ver, pode ser compreendida como parte de seus saberes e fazeres. A ideia de que a sensibilidade do professor não deva ser levada em conta nas pesquisas sobre formação de professores vem de uma perspectiva teórica afinada com a racionalidade técnica. Para nós esta compreensão pode ser superada uma vez que: “[...] a vida real flui e reflui entre sombras e luzes, inundando a escola, com outros tantos saberes e sensibilidades que se manifestam em variadas e inesperadas situações ou experiências fora do *script* acadêmico” (SOUZA e CORDEIRO, 2010, p.224. Itálicos dos autores)

Além desta dimensão há outras que parecem emergir neste fazer aparentemente tão ordinário do professor (a organização de um grupo de trabalho). A mistura de discentes de três comunidades distintas para estudar apenas uma delas, traz também um elemento estrutural da ordem da formação do raciocínio geográfico que, acreditamos, esteja conectado à compreensão espacial e temporal articulada em diferentes escalas. Quando os estudantes que não residem na comunidade do Baú vão pesquisá-la neste trabalho eles reconhecem outra localidade muito próxima da qual residem e ao mesmo tempo muito distinta da mesma espacial e temporalmente. Em outras palavras, enquanto Milho Verde parece dar um salto temporal em sua organização espacial a partir da década de 1980 com a chegada do turismo, a comunidade do Baú manteve seu espaço pouco modificado devido ao fato de que não foi tão visada pelos turistas, de que possui uma localização mais remota e também porque manteve mais preservadas muitas de suas tradições a partir do momento em que foi reconhecida como uma comunidade quilombola.

Desta forma, os jovens de Milho Verde e Macacos podem, neste tipo de atividade, reconhecer outra espacialidade que remete não apenas ao passado de sua própria localidade (como um tempo congelado), como também lhes dá indicativos de que tipo de organização espacial se desenvolve em localidade vizinha ao distrito no qual

¹⁸³ É necessário evocar aqui que durante o período em que lecionei na EM e durante a realização do trabalho de campo na fase exploratória fui capaz de observar que os estudantes de Milho Verde fazem algumas brincadeiras e piadas que visam, grosso modo, a desqualificar seus colegas que residem em comunidades menores. A este respeito, uma vez escutei de um estudante do ensino médio sobre o colega que não havia realizado a atividade proposta: “Não liga não fessora[sic], ele mora lá na Serra da Bicha, lá não tem nada!”

residem, unindo elementos proximais e distantes em relação ao mesmo. Os estudantes podem, através de um trabalho desta natureza reconhecer um tempo passado (a Milho Verde de outrora da qual talvez lhes falem seus pais e avós) em um espaço presente (o espaço da comunidade do Baú).

De acordo com Ferreira (2006), que pesquisou a comunidade escolar das comunidades do Ausente, Baú e Quartel do Indaiá, as práticas escolares nas escolas municipais multisseriadas nestas localidades não indicaram a presença do estudo do lugar, de suas tradições e características principais:

Apesar de citarmos, no início deste texto, um estudo sobre a história da comunidade do Ausente proposto por umas das professoras da escola local, não identificamos nenhuma outra ação programada que abordasse esses conteúdos. As professoras que lecionam nessas escolas não pertencem às comunidades e conhecem pouco as tradições culturais de seus integrantes, segundo relataram. (FERREIRA, 2006, p.338)

Nesta perspectiva, o trabalho descrito por Vítor adquire maior relevância e pertinência para não apenas a comunidade de Milho Verde como também e principalmente para toda a comunidade escolar que a EM acolhe. Este professor também não é natural de Milho Verde como as professoras entrevistadas por Ferreira (2006), todavia, nem por este fator deixou de reconhecer a importância do trabalho com a realidade local em comunidades do campo e/ou rurais. Não estamos prescrevendo que práticas pedagógicas com a abordagem local sejam obrigatórias em localidades como estas, mas a pertinência das mesmas é evidente e a questão de como gerar condições que contribuam para a realização das mesmas é mais pertinente ao trabalhar com as narrativas de Vítor.

Nas discussões travadas nos Grupos de trabalho do “I Encontro de Diretores das Escolas do Campo” (2013) e registradas nos anais do mesmo, a questão do trabalho com a identidade local das comunidades e com uma pedagogia que seja mais adequada aos sujeitos sociais do campo é constante: “Os professores devem dar o conhecimento global, os alunos do campo tem direito aos conhecimentos que estão disponíveis para os demais alunos. *Devem também trabalhar a identidade local e devem ter autonomia para buscar novas práticas.*” (SEE-MG, 2013, p.18. Itálicos nossos). Além desta recomendação, os grupos de trabalho sugerem também que os professores estimulem: “[...] a utilização do espaço onde a escola se encontra de forma a dinamizar a didática e renovar a metodologia (em diversas disciplinas)” (SEE-MG, 2013, p.19). A utilização

do espaço local como referencia para trabalhar os conteúdos escolares e enquanto conteúdo escolar por si só parece ser, no contexto da educação rural, uma opção interessante para que a escola se aproxime de seus sujeitos, à medida que se esquivava de cumprir estritamente o currículo destinado às escolas urbanas e passa a levar em consideração as especificidades locais do campo, do rural, em suas práticas e currículos.

Vitor tece uma crítica à homogeneidade da escola moderna que se afina com as ideias da necessária contextualização local especialmente em escolas no meio rural:

Essa escola padronizada, sem reflexão em relação ao meio, a realidade, a cultura, e ao próprio espaço onde esta inserida pode ser o fator gerador do baixo desempenho, da insatisfação e da condição de desorganização e degradação que atualmente, e na última década, se encontra a qualidade do ensino em geral. (DITZ, 2012, Cad. 3, p.7)

Assim, esperamos que a difusão deste trabalho possa vir a contribuir para a realização de parte da sugestão que os grupos de trabalho do Encontro supracitado encaminham aos professores das escolas do campo, qual seja: “Construir o conhecimento e a cultura a partir da *realidade vivida*, promovendo *intercâmbio* entre escolas do campo com outras escolas que se destacam em boas práticas pedagógicas com bons resultados” (SEE-MG., 2013, p. 21. Itálicos nossos).

4.2. Sobre os estudantes e seus lugares de vivencia

*Todo dia o sol levanta
E a gente canta
Ao sol de todo dia
Fim da tarde a terra cora
E a gente chora
Porque finda a tarde
Quando a noite a lua mansa
E a gente dança
Venerando a noite
Madrugada, céu de estrelas
E a gente dorme
sonhando com elas.*

Caetano Veloso- Canto do povo de um lugar

Quando pensamos em sujeitos sócio-culturais a dimensão espacial de vivencia destes sujeitos pode não ser evocada literalmente, mas certamente aí está, compondo o que são os seres concretos no/do mundo, concretos em sua existência no(s) lugar(es) e no tempo. Desta forma, para os professores de Geografia o aspecto espacial ganha ainda maior relevância na busca pela compreensão de quem são os estudantes.

Os estudantes geralmente recebem na educação escolar um saber codificado-muitas vezes substantivamente diferente de suas experiências socioculturais. São saberes codificados que eles mesmos não produziram, e cuja totalidade do processo de elaboração nem mesmo os docentes podem controlar. Eles são elaborados por diversas instancias¹⁸⁴, historicamente produzidos para determinados fins e que, pelo menos, no caso estudado, não possuem ampla relação com a cultura daqueles que os recebem. Os estudantes jovens e crianças de Milho Verde possuem, portanto, em sua vivencia cotidiana diferentes e diversos saberes que, sim, se diferem daqueles dos estudantes de cidades de maior porte, para os quais, grosso modo, a maioria dos currículos, parâmetros curriculares, livros e manuais didáticos e a própria academia, através de suas pesquisas e da oferta de formação inicial para os professores, selecionam/produzem, respectivamente, os saberes escolares. Desta forma, nos fazeres e saberes de Vitor parece haver uma compreensão que se formou através de experiências em distintas localidades com diversos estudantes de que os saberes escolares hegemônicos, de

¹⁸⁴ Aqui podemos pensar na *noosfera* citada por Chevallard(1991) em suas reflexões sobre a transposição didática. Para maior aprofundamento na questão da natureza do conhecimento escolar e sua produção sugerimos a leitura dos trabalhos de Chervel (1990), assim como de Miranda (2007) e Monteiro (2007).

natureza extremamente voltada para ambientes urbanos, não são os mais adequados para os estudantes que produzem suas vidas no meio rural.

Ainda que o distrito de Milho Verde receba também influências de natureza urbana, por assim dizer, isso não significa que as condições de vida dos estudantes coincidam com as vivências dos estudantes de ambientes predominantemente urbanos. Ofereço aqui um exemplo maravilhoso e extremamente comovente de uma observação que realizei em campo e que demonstrou para mim a especificidade dos saberes destes estudantes que vivem em ambientes rurais.

Este ocorrido que aqui denomino de “O caso da Capivara” ocorreu em uma das observações das aulas de Vitor, realizada durante a fase exploratória de nossa pesquisa, em uma turma de 6º ano. Vitor havia passado um exercício para os alunos, no qual havia a imagem de uma paisagem em três diferentes tempos, quais sejam paisagem “natural”, paisagem pouco modificada e paisagem muito modificada em processo de urbanização. Em cada quadro da ilustração a paisagem passava por um processo mais adiantado de antropomorfização¹⁸⁵. Enquanto o professor questionava às crianças o que elas percebiam nos diferentes estágios da paisagem retratada, eu apenas observava a ilustração e percebia apenas e tão somente os aspectos mais claros e visíveis, presentes no segundo plano da imagem, e que indicavam a humanização/urbanização da paisagem.

Todavia, quando estava ali imersa nas imagens ouvi um menino pequeno, magro, aparentemente tímido e de voz extremamente doce responder ao professor. O que essa criança de timbre doce observou foi que na segunda imagem uma das capivaras (elas estavam no primeiro plano da imagem, mas o foco do professor era nas mudanças na paisagem que estavam mais localizadas no segundo plano) havia mudado de direção. Ela estava virada para uma encosta de morro na primeira imagem, e na segunda imagem, na qual o morro era ocupado por criação de gado, ela se virava de costas para esse morro, desaparecendo da paisagem na terceira imagem apresentada. O aluno disse algo que transcrevo aqui apenas pelo que me recordo¹⁸⁶: “O que observei na imagem foi

¹⁸⁵ Uso este termo de forma bem distinta do sentido geralmente atribuído ao mesmo. Enquanto: antropomorfização geralmente é empregado com o sentido de dar características humanas a animais, crio uma licença para usar este termo substituindo os animais por paisagem. Ou seja, no sentido de um processo no qual a paisagem vai ganhando cada vez mais características da espécie humana, dadas pelo seu modo de ocupação do espaço, que a paisagem por si só é capaz de retratar.

¹⁸⁶ Gostaria de ter anotado a fala dele, mas me emocionei na hora e apenas a retive no papel intermitente da memória

que quando os seres humanos começaram a mudar o ambiente, a capivara virou de costas para fugir dos homens”.

Além de estupefata pela sensibilidade da fala daquela criança fiquei surpresa ao perceber que eu mesma (professora de geografia, quem diria!) não percebi de forma alguma aquela mudança¹⁸⁷. O que entendi foi que a forma que aquela criança observou aquela imagem, além de extremamente sensível, era absolutamente marcada pelos seus próprios referenciais. Ou seja, a apropriação espacial daquela criança definitivamente refletia sua própria vivência em um lugar singular e específico. Passei, então, a me perguntar se alguma criança criada em uma metrópole poderia perceber aquela sutil mudança de posição da capivara. E, mais que isso, passei a me questionar de que forma a geografia pode produzir conhecimentos contextualizados e formar os professores para lidar com as vivências singulares das crianças e jovens que residem em ambientes rurais e no campo.¹⁸⁸

Se os sujeitos que chegam à escola carregam suas experiências como sujeitos sócio-culturais que são, segundo Dayrell(1996), é evidente que a espacialidade na qual se desenvolvem historicamente as vivências destes sujeitos também está implicada na própria compreensão destes sujeitos. Ou seja, numa escola urbana localizada na área central de uma metrópole, por exemplo, as vivências sociais dos estudantes estarão marcadas provavelmente menos pela presença e percepção das capivaras e muito mais pela estrutura de deslocamento nas grandes cidades característica por seu alto nível de trânsito de automóveis e de congestionamentos. Por mais generalista que seja o exemplo ao qual recorro, creio que consigo ilustrar que a vivência espacial, com o(s) lugar(es) no(s) qual(is) os sujeitos (re) produzem suas vidas é fundamental na constituição destes mesmos sujeitos pois os lugares também indicam, produzem e reproduzem as condições e estruturas sócio-culturais e econômicas mais e menos amplas das quais inevitavelmente fazem parte.

¹⁸⁷ Exageros a parte, reconheço que o olhar dos professores já é um pouco mais “viciado” por assim dizer. Ou seja, criamos hábitos mais automáticos devido a nosso tempo de ofício que podem nos fazer perder certas subtilidades. Esta constatação não serve para justificar o fato de que sequer percebi a mudança da capivara, mas sim para indicar que talvez a automatização em nossas rotinas de trabalho afetam, infelizmente, nossa sensibilidade. Todavia, esta constatação não diminui a exclusividade do “olhar” do menino que via as capivaras.

¹⁸⁸ Acreditamos, neste sentido que a própria iniciativa de escutar e trazer a público a narrativa de Vitor marcada por saberes e fazeres com o conhecimento de lugar possa, de alguma forma, contribuir nesta direção, mas reiteramos que ainda há muito o que se fazer neste sentido.

Portanto, se os saberes contextuais do professor Vitor carregam as marcas de seus conhecimentos acerca dos estudantes com os quais trabalha, há também nestes conhecimentos alguns que dizem respeito mais especificamente à distinção do contexto espacial local no qual residem os estudantes e às diferenças que este contexto implica na condição dos mesmos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia, nas palavras do professor:

A comunidade de Milho Verde, na última década vivenciou um diferencial uma vez que, não só essa vila, mas como todo o entorno, vivenciaram uma expansão da atividade turística, porém o contato e os serviços do turismo concentraram-se mais na vila de Milho Verde, os habitantes dessa vila tiveram o seu modo de vida alterado e a própria economia local, assim como os valores sociais e culturais foram modificados pela atividade turística, que não só proporcionou maior contato de seus moradores com pessoas provenientes de outras cidades, estados e até países, visitantes e novos moradores que aqui fixaram residência permanente ou temporária, e também possibilitou um aumento na renda e diversificou as opções de emprego, para além da agricultura de subsistência familiar, em atividades direta ou indiretamente ligadas ao turismo. Hoje os moradores de Milho Verde, e digo, já a mais de uma década e no caso deste trabalho [o professor faz referência ao próprio caderno que está a escrever], as crianças e adolescentes possuem um modo de vida e um padrão de consumo e de “cultura” voltados e influenciados pelo urbano, pela mídia massificadora, pelo “global”, em que gostos musicais, formas de vestir, acesso a bens de consumo e meios de comunicação, o que *diferem-nos* do restante da comunidade escolar. (DITZ, 2013, Cad.3, p.8, itálico nosso)

Vitor novamente elabora aspectos conjunturais e históricos para poder analisar seus estudantes. Ao falar das mudanças espaciais ocorridas recentemente em Milho Verde ele demonstra através de um saber de contexto e conjuntura que os discentes residentes no distrito possuem uma vivência espacial distinta daqueles das outras comunidades. O sujeito espacial está aí presente na escrita do professor que observa as mudanças nos lugares de vivência dos seus estudantes e com isso elabora a sua compreensão do sujeito espacial de Milho Verde, neste trecho em contraposição com o sujeito das comunidades rurais. Um segundo detalhe que merece ser mencionado é que o docente usa o verbo “difere” na terceira pessoa do plural. Ou seja, quando afirma que diversos aspectos de caráter urbano que adentram no distrito “*diferem-nos do restante da comunidade escolar*”, o professor se coloca como residente de Milho Verde assim como seus estudantes. Embora nosso foco neste momento do texto deva se situar mais claramente nas distinções que o professor opera entre os discentes residentes no distrito e os advindos de outras comunidades, é essencial pontuar que a utilização do verbo na

terceira pessoa talvez seja um indicativo de pertencimento local que o professor possa sentir em relação ao lugar no qual trabalha.

Ainda que “forasteiro”, que advindo da zona da mata, economicamente mais próspera que o Vale do Jequitinhonha, o professor se posiciona neste trecho como um morador do vale. Ele aponta que *nós* somos diferentes dos sujeitos que residem nas comunidades rurais proximais, pois, já recebemos uma série de influências de caráter mais urbano, mais global e mais massificado. Nesta distinção o professor narrador entra como sujeito em sua história. Vitor se *localiza* em Milho Verde e adere ao “nativo”, pesquisando o distrito com seus estudantes, o professor é também um morador. Vitor parece ser ao mesmo tempo o estrangeiro e o anfitrião em Milho Verde. Como a Deusa Ártemis (AMORIM, 2004) que habita as margens e realiza a mediação entre o mundo de fora e de dentro da Pólis, o professor parece habitar o entre-lugar, estrangeiro e anfitrião ele possui seu excedente de visão que talvez lhe ajude a trabalhar o lugar pela perspectiva de dentro com o extra de quem vem de fora. O conceito de “excedente de visão” advém do filósofo russo Mikhail Bakhtin e parte da categoria (de construção dialógica da linguagem) de “exotopia” presente na obra de Bakhtin (1999). Esta categoria indica o distanciamento entre os centros de valor do leitor e do autor, ou seja, observando o texto do lado de fora do centro de valor do autor, a partir de outro lugar, o leitor se encontra exterior à obra e, nesta exterioridade, é capaz de gerar um “excedente de visão” para dialogar com o texto lido. Utilizamos o conceito compreendendo o lugar, portanto, como um “texto” também que se pode ler, como propõe Freire(1995) ao ampliar em sua obra o conceito tanto de palavra quanto de texto. ¹⁸⁹

Aderindo ao lugar e tornando-o próprio e se posicionando no lugar do “nós” de Milho Verde Vitor torna próprio este lugar (o apropria) e como alguém que fala de dentro do lugar oferece uma perspectiva de leitura do lugar dupla constituída pela leitura de quem experiência o lugar e também o seu excedente de visão sobre o lugar, que provem do de quem vem de fora.

De toda forma, este vestígio de adesão à comunidade não é muito constante nos cadernos de Vitor, entretanto, não é tanto a frequência de pronomes que buscamos em nossas análises, mas sim significados tanto explícitos quanto implícitos acerca dos

¹⁸⁹ Mundo e palavra não são, para o autor, instâncias dissociadas, separadas, mas sim realidades imbricadas e que se alimentam reciprocamente: “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1995, p.11). Em suas recordações acerca de seus primeiros contatos com a palavra escrita Freire ressalta que: “A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular” (1995, p.14). Aqui então percebemos que a palavra não existe em superposição ao mundo, mas sim, como parte dele, como “palavra mundo”.

saberes e fazeres do professor Vitor com o lugar em Milho Verde. E desta maneira, a inclusão deste pronome neste trecho do caderno nos traz um indicativo também de identidade com o lugar por parte do professor. Um indicativo que indica mais do que um saber, ou um conjunto de saberes, mas sim algo a mais, uma abertura a mais, uma aderência identitária em relação ao novo lugar do professor que é Milho Verde. Desta forma, levando em conta que “A noção de lugar remete à relação que o indivíduo estabelece com ele próprio e com os outros: *o lugar é homólogo e constitutivo do si (eu), como é do outro*” (SCHALLER, 2011, p.99 *apud* PORTUGAL, SOUZA, 2013, p. 221, itálicos nossos) podemos pensar que o lugar no qual Vitor agora reside o constitui, assim como constitui seus estudantes.

Nesta mesma direção, na seção descritiva dos trabalhos realizados com os estudantes o professor descreve que pesquisou com os mesmos aspectos históricos, geográficos e culturais de Milho Verde, com o objetivo de que os discentes conhecessem melhor a própria comunidade. Na sua descrição localizamos novamente indícios de adesão ao lugar de Milho Verde: “Esse projeto foi desenvolvido com os alunos dos 6º ano de 2008 com o objetivo de estudarmos *a nossa comunidade*, ou seja, *o nosso lugar*, por meio de entrevistas com os moradores, aula em campo, pesquisa em documentos e fotografias e mapas” (DITZ, 2013, Cad.3, p.71, itálicos nossos).

Este fator de adesão por parte de Vitor nos traz o indicativo de que a mudança do docente contextualizador para o distrito de Milho Verde o transformou tanto como docente quanto como pessoa. Se, de fato, como aprendemos com Nóvoa (1991) a pessoa do professor e o professor que é a pessoa existem de forma absolutamente imbricada, é de se esperar que grandes deslocamentos profissionais também conduzam a mudanças e modificações de nível mais pessoal. A mudança que Vitor indica diz respeito à sua própria identidade. Identidade quase cigana de quem se deslocou da zona da mata mineira, região da prosperidade cafeeira, para além da boca do sertão roseano, para as entranhas deste ser-tão que é o Vale do Jequitinhonha.

Ainda que naturalmente empolgados com este traço de adesão precisamos de seguir neste item e buscar evidenciar aquilo que buscávamos desde o início do mesmo, ou seja, a análise que o professor realiza acerca dos estudantes residentes nas comunidades rurais e no distrito rural de Milho Verde. Sobre este aspecto, o professor o convoca utilizando principalmente a questão cognitiva e a relação que tece entre ela e as condições sociais dos estudantes. Para Vitor:

No caso da nossa escola, são justamente os alunos que apresentam baixo desempenho os que possuem as condições de vida mais difíceis, e, indicadores como renda, poder de consumo, grau de escolaridade precários e reduzidos, além de residirem nas comunidades que apresentam maiores dificuldades de acesso ao transporte escolar e a serviços básicos como saúde. Observando a realidade, as comunidades da Jacutinga, Colônia e Serra da Bicha são as que apresentam um elevado número de alunos repetentes e defasados em relação à paridade idade/série [...] justamente essas comunidades rurais são as que apresentam as condições de vida mais precárias e são praticamente desprovidas de acesso ao transporte escolar. (DITZ, 2013, p.22)

No caso de nossa pesquisa os estudantes da EM sempre aparecem mediados pela voz de Vitor. Eles são invariavelmente “eles”, porque aqui, infelizmente, tivemos de realizar um recorte dadas as condições e o tempo de realização de uma pesquisa de mestrado. O que não significa, contudo, dizer que por serem tratados no lugar de “eles” estes estudantes tem suas vozes silenciadas. Eles se apresentam aqui na voz de Vitor e esta voz ao trazer, sobre seu ponto de vista, aspectos que dizem respeito também às condições sociais destes sujeitos consegue captar pontos essenciais sobre o contexto no qual se desenvolve parte da vida destes mesmos sujeitos. No excerto que apresentamos sentimos que Vitor busca compreender quem são os sujeitos estudantes em relação às suas condições sociais e também em relação ao acesso dos mesmos aos bens e serviços públicos. Isto evidencia, a nosso ver, um cuidado com estes sujeitos que demonstra, na narrativa de Vitor, uma espécie de militância pela equidade não apenas no acesso à educação como também a condições mínimas de vida que contribuam para manter os educandos na escola. Ao invés de classificar os estudantes em grupos como: problemáticos, difíceis, preguiçosos, caprichados, organizados, estudiosos (como testemunhamos acontecer em vários conselhos de classe, por exemplo) o professor traz em sua análise que os estudantes que apresentam dificuldades em relação ao ritmo e aos processos escolares são, a seu ver, aqueles que possuem as condições de vida mais precárias.

Se a conclusão do professor é ou não determinista, causalista, factualista, não nos cabe decidir tampouco refletir aqui. O que a conclusão do professor nos indica sobre ele mesmo e sobre seus saberes é o fato de que Vitor apresenta uma grande sensibilidade para as vozes dos lugares dos estudantes. O professor sabe, por exemplo, que as três comunidades que cita possuem dificuldade de transportar suas crianças e jovens para a escola nucleada no distrito de Milho Verde. Sobre os estudantes que residem na comunidade do Boqueirão, inclusive, o professor diz em outro trecho:

“[...]caminham mais de 30 minutos todo o ano ou parte do ano, para ter acesso ao transporte escolar[...]” (DITZZ, 2013, Cad.3, p.20). Constatando que o professor, de fato, busca compreender e que faz perguntas, tece reflexões e conclusões acerca da realidade local de seus estudantes, a(s) pergunta(s) maior(es) passa(m) a ser: como Vitor consegue essas informações? Será que é em diálogos com os estudantes? Será que seus próprios trabalhos engendram estas discussões em sala de aula, nas quais os estudantes se apresentam e a realidade de suas localidades? Ou será que durante a própria realização dos trabalhos o professor junto com os estudantes vai desvendando melhor as especificidades das diferentes localidades que a escola acolhe?

Sentimos que a(s) resposta(s) que procuramos talvez se encontrem parcialmente em cada uma das perguntas. Como na narrativa geobiográfica de Vitor não há alusão direta às fontes destes saberes, sentimos que sua experiência dotada de sensibilidade e de curiosidade investigativa na escola de Milho Verde é que vai desvelando estes saberes para o professor. Parece que o professor já possui quase que o hábito de questionar de onde vem seus estudantes, e talvez nestas perguntas que ele lhes faz é que Vitor vai amalgamando seus saberes enquanto professor de geografia, suas experiências com os docentes e com o lugar de Milho Verde e vai tecendo reflexões absolutamente contextualizadas sobre os sujeitos que encontra na sala de aula.

Esta nossa observação é, de fato, menos grosseira do que parece. Quando eu estive a acompanhar o professor em sala de aula, durante a fase exploratória da pesquisa, percebi que a cada nova sala em que entrávamos Vitor pedia aos estudantes que me dissessem de onde vinham. Ele sabia inclusive, em cada uma das turmas, por quais localidades perguntar. Por exemplo, em uma classe ele perguntou diretamente: “Quem aqui é de Milho Verde?” nenhum dos educandos levantou o braço. Ele sorriu e me disse algo assim: “Viu? Uma turma inteirinha só de alunos de fora de Milho Verde” e em seguida foi perguntando quem era da comunidade tal e tal, enquanto os estudantes levantavam os braços para respondê-lo.

O curioso nestes fatos é que quando eu decidi recorrer às minhas próprias recordações de minha época de docência no distrito percebi que eu não sabia de onde provinham todos os estudantes, e, de fato, muitos outros professores que possuíam muito mais tempo de docência na escola¹⁹⁰ também não pareciam levar este fato em

¹⁹⁰ O meu tempo de docência em Milho Verde foi, de fato, muito curto, correspondeu a pouco menos de um ano.

consideração. Ou seja, a própria escola não abarcava em suas reflexões esta questão da composição discente. Nas reuniões semanais, nos eventos coletivos, no dia a dia da instituição EM a expressão “escola nucleada” nunca havia sido utilizada, ao menos no que dizia respeito à minha grosseira percepção. Posteriormente, no período de pesquisa, cheguei a mencionar com um ou outro professor e funcionário da Escola a questão de que aquela escola era nucleada e tinha de problematizar esta questão em seu PPP. Nenhuma das pessoas com as quais conversei sequer sabia que existia este termo, tampouco que as escolas que atendem comunidades rurais e quilombolas (como é o caso da EM) devem problematizar esta questão em seu planejamento, em seus projetos, em sua lida diária com os estudantes que não possuem, decididamente, as mesmas vivências espaciais, sociais, culturais e econômicas.

É essencial apontar também que o que Vitor conclui parte de um dado alarmante para a educação rural e traz também saberes necessários às escolas nucleadas como a EM. O dado de que as escolas nucleadas atendem estudantes com condições de vida díspares sem criar um projeto que busque tratar esta diferença social no sentido da problematização, da inclusão e da busca pela permanência dos estudantes em uma escola que faça sentido para eles. As palavras de Vitor, a nosso ver, apontam a necessidade de uma escola que dialogue com as comunidades que atende, que busque compreender de onde vem os estudantes que recebe, quais são suas vivências espaciais, sociais, culturais.

Em suma, suas palavras apontam a necessidade de uma escola com um pensamento político e pedagógico onde caibam as palavras “diversidade cultural”. Se o professor, que vive na comunidade há menos de dez anos, é capaz de reconhecer que a cultura, os modos de vida, as condições sociais e econômicas dos estudantes residentes nas distintas comunidades e no distrito de Milho Verde são muito distintas e diversas, quiçá aqueles sujeitos que atuam na escola há mais de vinte anos!

Desta forma, buscamos aqui apenas destacar esta compreensão do saber contextual do professor Vitor, acerca dos discentes advindos de distintas comunidades e possuindo, portanto, diferentes trajetórias de escolarização inicial, diferentes modos de vida e distintas capacidades cognitivas associadas mesmo às suas vivências específicas e decididamente heterogêneas.

Há no caderno geobiográfico de número 3 uma detalhada explanação do professor acerca de cada comunidade. Ele constata, por exemplo, que o pequeno distrito de Capivari, recebe anualmente uma quantidade grande de turistas, é atendido por

projetos sociais de valorização local e possui uma estrutura de ocupação urbana mais desenvolvida, contanto inclusive com o acesso à tecnologias da informação como a Internet e a televisão. Logo, ele elabora que os estudantes advindos desta localidade possuem uma trajetória escolar inicial e uma série de vivências que ocorrem de forma menos isolada do que o que se percebe em algumas comunidades (como Jacutinga, Serra da Bicha e Baú, por exemplo, que são comunidades mais isoladas dos distritos). Desta forma, ele ressalta que os discentes advindos deste distrito possuem maior fluência para lidar com alguns conhecimentos, são mais comprometidos com as atividades escolares e extra-escolares e, no geral, chegam mais bem preparados cognitivamente na EM.

Por outro lado, o professor também aponta a precariedade das escolas municipais de algumas das comunidades, além da distancia das mesmas em relação ao distrito de Milho Verde, das condições precárias do transporte dos estudantes das mesmas em relação à EM. Nestes casos, ele também comenta sobre o despreparo dos estudantes advindos destas comunidades. Ele compreende que suas vivências mais isoladas, assim como a precocidade na qual os estudantes começam a realizar o trabalho doméstico em suas casas ou nas lavouras ajudando a família, tudo isso junto, prejudica o rendimento destes estudantes, e faz com que Vitor perceba, com certa tristeza, a falta de critério de enturmamento para estes estudantes que possuem condições mais precárias em relação ao bom desempenho escolar.

Longe de pretender esgotar a riqueza contida no Caderno 3 o que intencionávamos no item pontual: “*Sobre os estudantes e seus lugares de vivência*” era especialmente ilustrar e apontar para o leitor que até o momento nos segue, este saber tão articulado e tão “localizado” (por assim dizer) do professor acerca da heterogeneidade discente que recebe na EM. Certos de ter realizado ao menos esta tarefa seguimos para o próximo item ainda na busca por explicitar um outro componente dos saberes e fazeres de Vitor.

4.3. Sensibilidades e identidade moventes: encontro com outro lugar e outros sujeitos

A rememoração é sempre reflexão e auto-reflexão (E. SOUZA 2007, p.63)

Essa compreensão da memória e do esquecimento somente pôde surgir na órbita de uma epistemologia que construiu novas sensibilidades. [...] Nossa crença não é a de que a descorporificação do conhecimento garanta rigor e imparcialidade, já que os corpos, as memórias e as intencionalidades estão, dialeticamente, situados em determinado espaço/tempo. (E. SOUZA, 2007, p.64)

No caderno 2 na seção referente aos trabalhos com a temática local realizados com os estudantes do distrito de São Gonçalo do Rio das Pedras o professor nos narra a realização de um trabalho intitulado: “A vila, o rio, as pedras e as ruas: uma viagem por São Gonçalo do Rio das Pedras” (DITZZ, 2012, Cad.2, p. 79). Vitor nos conta em seu caderno geobiográfico que os discentes se envolveram muito na realização deste trabalho especialmente porque havia a possibilidade de que o mesmo fosse publicado pela escola na forma de um livro (o que eventualmente ocorreu¹⁹¹). Entretanto, enquanto narra a realização do trabalho numa escrita mais técnica e descritiva, Vitor nos presentia com o seguinte excerto:

O nosso objetivo era estudar e analisar a expansão urbana de São Gonçalo do Rio das Pedras a partir da história de cada uma de suas ruas, para conseguirmos este material elaborei um roteiro de perguntas com os alunos e eles, durante as aulas, iam a campo com um pequeno gravador de fita K7, para realizar as entrevistas com os moradores da vila. *O interessante é que nesse procedimento os alunos iam sozinhos e em grupo realizar a pesquisa. Ao escutarmos as fitas objetivando transcreva-las é possível observar a educação e cuidado dos alunos ao entrevistarem os moradores, principalmente os mais antigos.* (DITZZ, Cad. 2, p.79-80, itálicos nossos)

Neste fragmento o professor apresenta o trabalho cujo título é deveras interessante, assim como a proposta temática de desvendar a expansão urbana de uma localidade através da história de cada uma de suas ruas. Percebemos aqui que o professor parece não medir esforços para realizar trabalhos criativos e com temáticas absolutamente enraizadas no local. A escolha de estudar cada uma das ruas demonstra o enfoque local de forma explícita; se para alguns autores da Geografia a determinação da(s) escala(s) do fenômeno local ou do que é o lugar é tarefa complexa e singular (tem

¹⁹¹

O livro atualmente se encontra disponível na biblioteca da EP, da EM e da Funivale.

relação ampla com cada caso), algo que parece consensual é o uso da rua como forma e conteúdo da abordagem do lugar. A rua registra o espaço proximal do sujeito. Ela é palco do desenrolar cotidiano da vida dos atores sociais, ela é o pedaço da cidade, da vila, do distrito, o qual os sujeitos mais facilmente atribuem sentidos, do qual guardam memórias, histórias e estórias, em suma, pela sua singularidade, tamanho, expressividade e capacidade de reter as histórias daqueles que a habitam, a rua é o lugar por excelência. O lugar:

[...] é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, *é o bairro é a praça, é a rua*, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade — *vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos.* (CARLOS, 2007, p.17-18)

Como o lugar carrega os traços da apropriação sensível (realizada pelos sentidos), as escalas mais ínfimas e mais vivida(s) e conhecida(s) dos moradores parecem possuir e explicitar de forma mais apropriada o significado do que é o lugar. A escolha de Vitor na realização deste trabalho é deveras significativa sob o ponto de vista de demonstrar que seu tratamento da escala local e do lugar - mesmo no momento ao qual o professor se refere como sendo de “laboratório”, de iniciação neste/deste tipo de trabalho- já é deveras sofisticado e teoricamente apurado.

Mas, mais do que a natureza deste trabalho que Vitor narra, o trecho que optamos por grifar em itálico é o que mais nos interessa neste momento de nossa dissertação. Nele Vitor evidencia grande carga de sensibilidade para com os fazeres de seus estudantes. A capacidade do professor de se afetar (sentir-se afetado, sentir afeto) pelos estudantes é evidente em toda sua narrativa. Mas é em poucos trechos que Vitor a evidencia dirigindo-se literalmente aos fazeres destes jovens e crianças. Esse aparente “detalhe” parece ter impressionado tanto professor, que durante as entrevistas ele mencionou-o novamente e, pelos detalhes que ainda guardo na memória acerca deste dia, o rosto de Vitor se iluminou muito nesta sua fala: havia em seu olhar um indiscutível traço de orgulho por seus discentes. A pergunta que fiz a Vitor foi: *Para fazer esses trabalhos [com a dimensão local] em São Gonçalo, você teve que pesquisar São Gonçalo também? Você caminhava? Como era? Você conversava?* Em resposta Vitor conversou sobre a mudança de vocabulário que teve que realizar quando iniciou sua prática neste distrito, mencionou como demorou quase dois anos adaptando seu

próprio ritmo de lecionar, comentou sobre alguns trabalhos realizados e concluiu dizendo:

E São Gonçalo foi ótimo por isso, foi ótimo, porque eu fazia o que eu queria. São Gonçalo eu dava muita aula na cachoeira, eu tinha uma única 7ª série à tarde, essa foi ótima, eu fiz muito trabalho de campo com eles, eu tinha dois horários com eles, eu ia, saía, voltava, os meninos eram bons de mexer. Cheguei lá os meninos foram muito empolgados, eu fiz um senso de São Gonçalo, questionário com cento e tantas questões, pena que eu perdi esse material! Numa boa os meninos, eles de casa em casa, *esse do livro eles foram de casa em casa com gravadorzinho. E o que eu mais ficava impressionado, na hora que eu escutava, para transcrever as informações, era a educação dos meninos, de dar uma boa noite, pegar uma pessoa mais velha dava uma vacilada e saber contornar.* Então facilitava que era dali, o grosso era dali, eu podia fazer fora do horário, podia fazer a noite, então era fácil, mesmo se eu trabalhasse ali, se eu precisasse deles fazer em casa eles podiam fazer, eles podiam ir à escola fora do horário, os meninos de São Gonçalo vão a escola fora do horário, agora aqui é complicadíssimo. (DITZ, 2012, itálicos nossos)

De tal forma vemos e rememoramos com e através de nossos referenciais e sensibilidades que o que marca uma pessoa pode muito bem passar despercebido para outra pessoa, mesmo quando ambas estão diante da mesma situação em condições análogas. O que fica para cada um que experiência é aquilo que possui, de uma forma ou outra, relação mais ou menos estrita com sua(s) sensibilidade(s). De fato:

[...] “vemos unicamente na zona do espectro a que somos sensíveis e vemos de maneira diferente segundo a iluminação e a nossa sensibilidade” (NAJMANOVICH, 2001, p.25). Complementando a fala da autora podemos afirmar que vemos e rememoramos a partir de nossas referências e de nossas sensibilidades. (E. SOUZA, 2007, p.64)

Usando então de suas referências e a sua sensibilidade no ato de contar e recontar suas memórias, Vitor recorta e acentua aquilo que o toca. Observar o cuidado das crianças e jovens no momento da entrevista significa para ele algo a mais. Não podemos aqui dizer, acertadamente, o quê precisamente comoveu Vitor na postura de seus estudantes no momento de realizarem as entrevistas sozinhos, mas podemos, isso sim, apontar que a sensibilidade do professor para com seus estudantes é transparente. O cuidado dos jovens ao entrevistar os moradores mais idosos indica uma sensibilidade da parte destes próprios jovens que é reconhecida também dentro da zona do espectro sensível de Vitor. Professor do contexto, professor-rio, e mais que isso, professor que carrega em suas narrativas a linda e profunda marca de sua própria sensibilidade. Que é capaz de reconhecer no outro a potência da gentileza, do contato humano, do fazer amável e sensível que às vezes o ambiente escolar parece subsumir entre tantas tarefas, regras, normas, num cotidiano muitas vezes tenso, dolorido, solitário, no qual o

conhecimento acaba muitas vezes subsumindo os sujeitos que produzem o conhecimento em suas relações cotidianas com/no mundo.

Também no caderno de número 2, Vitor apresenta um trabalho desenvolvido na EP intitulado: “Censo Demográfico de São Gonçalo do Rio das Pedras.” (DITZZ, 2012, Cad.2, p. 76-77) e que foi realizado no ano de 2006 com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio da escola. Segundo o professor nos narra:

O desenvolvimento desse projeto foi muito interessante, *nós, eu e os alunos*, juntos elaboramos as perguntas dos questionários e realizamos todas as etapas [...] *Os alunos se envolveram e superaram as minhas expectativas desses jovens de 15 anos, provenientes da zona rural de realizar e com capacidade e bom desempenho em relação ao proposto inicialmente.* (DITZZ, 2012, Cad.2, p. 77)

Em primeiro lugar, observamos que o professor narra o trabalho já apontando que o realizou com os estudantes. O pronome “nós” quando Vitor descreve seus trabalhos também é preponderante no caderno de número 2, na seção descritiva dos trabalhos realizados em São Gonçalo do Rio das Pedras. Mas o que chama a atenção neste excerto é o fato do professor contar tão francamente que o desempenho dos estudantes superou as suas expectativas. Levando em consideração a data de realização do trabalho (2006) já podemos ter em consideração no momento de ler o trecho que o professor estava ainda no período inicial de seu trabalho neste distrito. O professor que realiza este trabalho era ainda um professor com pouco tempo de trabalho na EP e possivelmente ainda mais acostumado com os discentes de Diamantina, jovens que (segundo a própria narrativa de Vitor) provinham em sua maioria de famílias de classe média e que estudavam em Escolas cuja principal preocupação era a de preparar crianças e jovens, em sua maioria, para prestar o concurso vestibular futuramente.

Todavia, o professor que narra a realização deste trabalho seis anos após sua concretização já era um outro Vitor, um outro de si mesmo: com uma nova identidade de docente mais voltado para o trabalho contextual, para o trabalho com o local. E este mesmo docente pontua em sua narrativa que suas expectativas foram superadas por estes jovens de 15 anos da zona rural. Em outras palavras, é como se Vitor constatasse, ao recordar, que não possuía muita expectativa em relação a estes jovens (tanto pela idade, quanto pela condição de residência rural), mas que ainda assim os mesmos superaram suas expectativas. Aqui a franqueza e sensibilidade de Vitor ficam evidentes quando se constata que o Vitor que escreve atualmente fala do seu “eu” no passado

apontando suas contradições e representações e demonstrando que mais que o seu trabalho em constante aproximação com a realidade desses jovens rurais não foi precisamente o que o ajudou a romper com representações pré-concebidas acerca do jovem rural, mas sim que estes próprios jovens o fizeram, a partir do momento em que trabalhando junto com o professor demonstraram mais profundamente que são mais do que uma representação, que são sujeitos concretos, com sensibilidades, alegrias, tristezas, capacidades múltiplas e sonhos mil. Neste sentido, concebemos que a narrativa, como aponta Josso (2010, p.142) “fornece no próprio movimento da sua escrita factos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de, emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores.”

Outro trabalho que nos chamou a atenção devido ao seu aporte sensível em relação aos discentes é o “Projeto Jovens Rurbanos? O ideal de campo e cidade no imaginário do jovem rural” (DITZ, 2013, Cad. 3, p. 72). O tema do trabalho é extremamente atual e parece buscar uma completa imersão na vida dos jovens de Milho Verde, levando em consideração suas vivências específicas em uma localidade que informa muito da própria identidade dos mesmos. Realizado no princípio do ano de 2013 com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, o trabalho consta de uma série de cinquenta perguntas que buscam:

[...]traçar o perfil geral dos jovens da comunidade escolar, assim como indicadores sociais e econômicos de sua família, hábitos, gostos, preferência, perspectiva em relação ao futuro, a escola, percepção de campo e de cidade, enfim uma gama de perguntas que nos permite *compreender esses jovens em diversos aspectos cultural, econômico, afetivo, perspectivas em relação ao futuro, a família, ao estudo, etc.* (DITZ, 2013, Cad. 3, 72, itálicos nossos).

Vitor neste trabalho parece buscar saberes locais sobre os estudantes. Mas estes saberes apontam para características muito mais amplas do que a simples reunião de informações sobre a juventude de Milho Verde, com o intuito, por exemplo, de gerar uma série estatística ou demográfica deste grupo etário. Quando o professor narra que buscou traçar o perfil dos jovens da comunidade escolar, este fato por si só já aponta uma sensibilidade grande da parte de Vitor. Uma sensibilidade em relação a compreender quem são esses jovens com os quais o professor se encontra diariamente em seu trabalho, através de seu próprio trabalho junto a eles. Mas, mais do que isso, o fato de Vitor narrar que buscava com as perguntas elaboradas: “*compreender esses jovens em diversos aspectos cultural, econômico, afetivo, perspectivas em relação ao*

futuro, a família, ao estudo, etc.” amplia a nossa compreensão acerca de sua sensibilidade.

Vitor parece querer escutar esses jovens, entender seus dilemas de vida, desvendar o que eles querem e esperam da escola e da vida. Sentimos até que na escolha do título do trabalho Vitor já indica que há um movimento de conhecimento da realidade contraditória destes jovens. A expressão “*jovens rurbanos*” denota muito claramente este lugar híbrido que representa o próprio distrito de Milho Verde e representa também um lugar de identidade para os jovens (uma posição identitária) que pode também ser híbrida, afinal de contas, ao menos na interpretação do professor são jovens rurais e urbanos ou simplesmente jovens rurbanos no interessante neologismo de Vitor!

O interessante é que mesmo elucidando este lugar tenso, contraditório dos jovens de Milho Verde no título do trabalho¹⁹², Vitor parece ainda assim perguntar: afinal, qual é o lugar destes jovens no mundo? Qual é o lugar do mundo na vida desses jovens? Conhecedor dos estudantes também o professor do contexto segue em seus fazeres a buscar mais saberes que alimentem não apenas seus saberes sobre os estudantes como também os saberes dos mesmos acerca de sua realidade contraditória na qual emergem questões de toda ordem. Afinal de contas qual será o papel da escola para estes jovens? O que eles querem ser e fazer na vida após este período de escolarização? Qual a relação deles com o fato de serem jovens em uma comunidade rural, mas com acesso ao que é o mundo urbano fora dali com suas mil tentações de consumo, de poder, de poder fazer, de fazer dinheiro?

Enfim, Vitor situa também a escola dentro da problematização de um período difícil na vida dos jovens e que parece ainda mais difícil em relação à realidade rural na qual os mesmos residem, tendo em vista inclusive que eles representam provavelmente a primeira geração com formação escolar completa na família.

Quando o professor indica que pretende traçar os: “*hábitos, gostos, preferência, perspectiva em relação ao futuro, a escola*”¹⁹³, *percepção de campo e de cidade*” destes jovens de Milho Verde e comunidades adjacentes, fica claro que ele também se questiona não apenas quem são esses jovens mas também o que querem ser, que futuro

¹⁹² Que possui um ponto de interrogação junto da expressão *Jovens Rurbanos*, ou seja não parte de uma afirmação sobre este jovens, mas sim de uma indagação, de uma dúvida, uma pergunta.

¹⁹³ Vitor situa a escola dentro da problematização de um período difícil na vida dos jovens e que parece ainda mais difícil em relação à realidade rural na qual os mesmos residem, tendo em vista inclusive que eles representam/irão representar, na maioria dos casos, provavelmente a primeira geração com formação escolar completa na família.

esperam, e talvez com isso, busque compreender também o que eles esperam da escola e o qual(is) caminho(s) ele mesmo pode seguir com os mesmos a partir do que os dados adquiridos neste trabalho apontarem. A sensibilidade de Vitor neste fazer, além de muito bem demarcada é de uma funcionalidade muito interessante. Neste movimento, sentimos que o professor sensível a quem são os discentes com os quais trabalha decide aprofundar o que eles esperam da vida não apenas para melhor pautar seu trabalho futuro com eles, com os próximos jovens com os quais vai trabalhar e principalmente para gerar neles mesmos reflexões acerca de questões muito importantes sobre as vivências dos mesmos. Em um trecho da entrevista percebemos esta inquietação em relação ao futuro dos jovens da EM na fala de Vitor. A pergunta¹⁹⁴ que conduziu a este trecho da resposta que apresentamos abaixo foi: *“Neste contexto todo [que diz respeito às mudanças de escolas na vida dele], você sente que a sua formação inicial te ajudou muito a conseguir dar aula, ou você enxerga mais a prática? Ou você acha que foi uma mistura das duas ou que não; que formação inicial não ajudou em nada, que o negócio foi o chão da sala de aula?”* Em resposta o professor elabora brevemente o contexto de ensino na escola de Diamantina, a mudança para Milho Verde, a nova pedagogia adotada nesta localidade, concluindo que é o cotidiano da sala de aula que o ajuda a se preparar. Em seguida ele pontua uma reflexão sobre a dificuldade de ser professor do estado e segue falando de sua relação com a Escola em Milho Verde:

[...] e porque eu gosto do que eu faço, que eu falo eu fico triste de estar desanimado com isso aqui, não tem um dia que vou para escola triste, que eu chego com a cara feia, que eu estou ali, minha briga toda ali dentro não era com aluno, ou com pai de aluno por indisciplina. É para o trem funcionar, é que o trem esta ruim, esta de mal a pior, vamos fazer um trabalho pedagógico, vamos ver onde é o defeito, vamos agir, como você recebe a 5º série que ninguém sabe ler, ninguém sabe escrever, chega novembro ninguém fez nada. Aí onde eles moram? Em Jacutinga. O que vai acontecer? Ano que vem para de estudar, vai ser o que? Vai cortar Eucalipto lá em Curvelo. Agente já se acostumou com a evasão deles, com o fracasso deles. Tem uma guerreira de Jacutinga na 8º série e a população paupérrima, paupérrima, paupérrima. (DITZZ, 2012)

O que buscamos salientar convocando este excerto – tentando não perder o fio da escrita que estávamos tecendo- é exatamente a inquietação, pelo que vemos, que Vitor demonstra em relação ao papel da Escola em refletir mais densamente sobre seu

¹⁹⁴ Essa pergunta -que gerou uma longa resposta muito reflexiva e argumentativa- utilizamos também no segundo item do primeiro capítulo, referente à apresentação da geobiografia de Vitor.

papel na vida dos jovens e crianças que recebe, em que pese se ela pode ou não contribuir de maneiras positivas no futuro destes sujeitos discentes. Quando Vitor diz que a escola não se prepara para receber os estudantes, que não faz acompanhamento, planejamento, para lidar com os estudantes que provêm das comunidades (ele cita precisamente a comunidade de Jacutinga que é uma das mais carentes da região em termos de infra-estrutura) o professor denuncia algo que ele mesmo busca combater, a nosso ver, na realização de trabalhos como o “Projeto Jovens Rurbanos?”, qual seja: a falta de conhecimento, por parte da escola, de quem são os sujeitos que recebe. A temática do trabalho e o teor da fala de Vitor coincidem. Em/com ambos o professor parte da mesma constatação: a escola não conhece as crianças e jovens que recebe e isso contribui para a evasão e para o “fracasso”¹⁹⁵ dos mesmos, sendo que os que conseguem escapar da evasão são para ele “guerreiros/as”.

As perguntas que parecem explícitas nestes dois elementos da narrativa e da entrevista tomados em conjunto são: E aí, em que nós (a escola) vamos contribuir com estes sujeitos? Depois de passar por aqui eles vão trabalhar na roça com seus pais? Vão para Diamantina? Para Belo Horizonte? Vão trabalhar com o quê? Vão prestar vestibular? Vão cortar eucalipto em Curvelo?¹⁹⁶ Porque dependendo do que eles são e do que querem a escola pode, sim, direcionar sua proposta política pedagógica. Se eles querem se manter no campo há um caminho político a seguir, se não, há também outro caminho a seguir. Em suma, nos parece que Vitor quer desvendar primeiramente as expectativas de futuro dos estudantes dentro de seu contexto familiar, subjetivo, de suas histórias de vida, para assim a partir destes saberes contextuais sobre os discentes poder elaborar mais fazeres que sejam mais contextualizados com as expectativas destes jovens. Vitor buscou, a nosso ver, através deste trabalho especialmente conhecer os estudantes e ajudá-los a conhecer a si mesmos.

A sensibilidade do professor se explicita, portanto, também na leitura que fizemos deste trabalho que foi realizado com a turma do último ano do Ensino Médio em 2013. Sensibilidade essa que indica não apenas a abertura ao outro, a busca por desvendá-lo, como também a inquietação de um professor que, como disse na

¹⁹⁵ Utilizamos a expressão que Vitor fez uso na entrevista, mas deixamos claro que a utilização deste termo por Vitor não nos pareceu adequada. Entendemos a partir da fala dele mesmo que o fracasso ao qual se refere não é dos próprios estudantes, mas sim da própria escola carente de reflexão, estrutura e políticas pedagógicas para recebê-los de forma a respeitar a diversidade que os compoem.

¹⁹⁶ Não queremos aqui apontar juízos de valor em relação às escolhas (infelizmente escolhas dentro de certos limites impostos aos jovens) profissionais dos jovens. Estamos apenas apresentando, a partir da fala de Vitor, questões que ela *parece* evocar implicitamente.

entrevista, *gosta do que faz e* que, talvez por isso também, busque constantemente em seu trabalho caminhos investigativos de si¹⁹⁷ e dos outros.

Por fim, não podemos deixar de citar mais uma produção do professor que evidencia essa sua sensibilidade, esse seu desejo de conhecer e se aproximar do outro. No caderno geobiográfico de número 2 Vitor nos apresenta um trabalho que realizava anualmente com seus discentes das turmas do 6º ou do 7º ano do Ensino Fundamental na EP. O trabalho se chama “História da minha família” (DITZZ, 2012, Cad.2, p. 81-82) e de acordo com o professor ele se constituiu como uma forma que o professor adotou para: “saber quem eram e como eram esses alunos, qual era o perfil de sua família, seu modo de vida e as características de seu espaço de vivência.” (DITZZ, 2012, Cad.2, p.81) Ainda segundo o professor, o método adotado para conhecer estes educandos foi o seguinte:

Essa atividade é apresentada em forma de um libreto encadernado de forma *artesanal*. Onde os alunos, através de entrevistas com membros de suas famílias, obedecem ao seguinte roteiro: elaboração da árvore genealógica das famílias paterna e materna, a história e origem das famílias da mãe e do pai, a história de como os pais se conheceram e se casaram, a sua história, no caso o aluno contando, e a história do aluno com seus irmãos e por fim a história e característica da rua onde mora. Para enriquecer o material e ilustrar melhor os alunos colam fotografias antigas e atuais deles e dos membros de suas famílias na forma de xerox. (DITZZ, 2012, Cad.2, p.81, *itálicos nossos*)

Depois de apresentar na voz de Vitor a riqueza temática e a sensibilidade claramente explícitas na metodologia deste trabalho faltam-nos palavras (mas precisamos delas, então usamos as que conseguimos neste momento!). Ficam marcados para nós os procedimentos que o professor utiliza, o cuidado em buscar que os estudantes produzam artesanalmente um caderno que servirá para eles como expressão e registro material de memórias que se localizam tanto neles, quanto em sua família, seus antepassados, na rua na qual residem, nas tantas histórias que os antecederam e que também os compõem. Fica marcado também o cuidado com o registro, que é marca do professor, sendo apresentado e socializado com as crianças estudantes. Fica marcado o interesse do professor em conhecer essas crianças e as tantas histórias que as perpassam/perpassaram. Fica marcado o esforço de levar os pequenos discentes a aprenderem a pesquisar a própria história, a escutar dos mais velhos o que não puderam testemunhar. E mais que tudo, fica marcado a valorização pessoal que o professor

¹⁹⁷ Ora, os três cadernos geobiográficos representam de forma contundente essa empreitada de Vitor de investigar a si.

possui pelos seus estudantes ao querer também ter acesso a estas histórias e especialmente ao pedir para que eles mesmos contem suas histórias, narrem a si mesmos. Nas palavras do professor: “Muitos trabalhos deixam de ser um simples trabalho de Geografia tornando-se um importante relato (auto) biográfico, rico em conteúdo, emocionante nos acontecimentos e surpreendente em relação à apresentação textual e o vocabulário.” (DITZZ, 2012, Cad.2, p.82). Ora, aí está um professor que não apenas si narra, mas que conduz seus discentes a se narrarem também, sendo o leitor atento das palavras e das histórias dos mesmos. Que se emociona com os relatos (auto) biográficos e se surpreende com o resultado do trabalho dos estudantes!

Quantos professores de geografia se aventurariam (dado a autonomia que possuiriam se atuassem neste contexto institucional específico) a realizar um trabalho desta natureza com seus estudantes? Sabendo que a relação do mesmo com os conteúdos geográficos a serem trabalhados ao longo do ano possivelmente é pequena, mas cujas possibilidades dadas para as crianças conhecerem sua própria história são muito férteis!

Além disso, esses trabalhos podem contribuir até mesmo para escrever as linhas da história desta pequena localidade, quiçá desvelando histórias antigas e surpreendentes, relações de parentesco, relações de amor e ódio. É quase como se os estudantes tivessem oportunidade de localizar as tramas e enredos que compõem a história de São Gonçalo do Rio das Pedras, eles como pesquisadores da história da cidade, de suas famílias e de si mesmos!

Ainda sobre o trabalho Vitor faz uma interessante sugestão em sua narrativa: “Em associação com as disciplinas de História e Português pode originar um interessante trabalho multidisciplinar.” (DITZZ, 2012, Cad.2, p.82). Agora como o narrador que também enxerga as possibilidades além do feito e tece nas suas memórias as expectativas futuras, o professor (quiçá consciente da importância da realização de trabalhos envolvendo mais de uma disciplina) deixa a sugestão que aqui fica marcada em palavras para potenciais leitores professores de História e Geografia, especialmente, e também de matemática, literatura, português, ciências, enfim, de todas as disciplinas escolares. Eis, então, uma proposta para que nós, professores, nos aventuremos mais e experimentemos mais e busquemos sempre conhecer, buscar, indagar e inovar dentro de nossas possibilidades, certamente limitadas, mas que nem por isso não deixam de existir. É tempo de escutar, de prestar atenção aos recados dos lugares e de criar dentro

de nossos contextos específicos de trabalhos tempos outros, possibilidades outras e potencializar outros sonhos, mais sonhos!

Ouvinte atento dos recados, então, não apenas dos lugares, como também das experiências, Vitor parece sempre ampliar suas experiências transformando-as em saberes e fazeres ricos em sensibilidade e em possibilidades transformadoras: “Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações.” (JOSSO, 2010, p.38-39). Estas transformações estão ao alcance dos professores que se narram, que se debruçam sobre suas aprendizagens calcadas na experiência e as transformam em objeto de reflexão.

As possibilidades da narrativa na formação docente são múltiplas. Mas neste item buscamos entendê-las especialmente através dos seus componentes de ordem mais sensível. De tal forma, nos referendamos em Josso (2010) e trazemos as palavras da autora para colaborar em nossas reflexões acerca, também, dos desafios que o trabalho com referenciais auto-reflexivos colocam para a ciência no sentido de que a mesma abrigue em seu seio dimensões que foram relegadas pela racionalidade instrumental:

As narrativas de histórias de vida que ouvimos, lemos, trabalhamos com os seus autores nos dão acesso a essas dimensões do sensível, da afetividade e do imaginário, como tantas outras cores ou notas musicais que ganham forma na trama racional das narrativas. As ciências humanas ao imitarem servilmente o paradigma positivista das Ciências da natureza, por toda a espécie de razões política e historicamente explicáveis e compreensíveis, foram nos habituando a abordar as realidades da vida dos seres humanos em categorias estandardizadas, construídas numa concepção cartesiana de recorte do objeto. Fazendo isso, muitos de nós perdemos a capacidade de expressão das outras dimensões não racionais do ser-no-mundo e, o que é ainda mais grave, às vezes nos afastamos dessas dimensões não valorizadas nos lugares sociais que são os nossos, por termos também, de vez em quando, a convicção de que essas dimensões são lamentáveis resíduos de épocas históricas anteriores. Os modelos educativos são um testemunho dessa dominância do pensar racional em detrimento das outras vias de conhecimento porque, apesar dos discursos de intenções, os planos de estudo, os orçamentos, e as saídas profissionais mostram que o sensível, o imaginário e a afetividade estão relegados a último plano, para não dizer desconsiderados. Por isso, perguntamo-nos, por vezes, a que preço os seres que se sentem atraídos pelo mundo das artes conseguem trilhar o seu caminho perante tantos obstáculos. Do mesmo modo, também esse “esquecimento” das dimensões de nossa humanidade nos ajuda a compreender o “mal-estar” psicossomático que manifestamos cada vez com mais frequência. As histórias de formação são, sem sombra de dúvida, uma das mediações possíveis para redescobrir essas dimensões “esquecidas”, para mostrar como é que elas continuam a estar vivas dentro de nós, como alimentam o nosso “ganhar forma”, para as reinvestirmos conscientemente como tantas outras vias possíveis de interpretação da significação da nossa existência e da direção que entendemos dar à nossa busca de uma arte de viver em ligação e partilha. (JOSSO, 2010, p. 299-300)

E esperando que saberes e fazeres sensíveis como os de Vitor possam gerar transformações não apenas em seus estudantes, como também nos seus leitores e em mim, que o acompanho há dois anos como professora pesquisadora. Finalizamos este item, então, com um elemento que o professor elenca e que talvez colabore na compreensão do trabalho de Vitor:

acho que isso facilita, gostar do que você faz, eu acho que tem transformar, tem que ser assim. Eu quero deixar de dar essa importância, achar que aquilo ali é muito importante para os meninos, quero parar de preocupar demais também, que tem hora que dá uma desanimada. Mas, eu acho que a escola tem o papel de transformar, tem que ter um papel muito maior que tem. Mas, não tem, está de mal a pior, mas me dá uma motivada, me dá uma movida. Eu gosto do que eu faço. (DITZZ, 2012)

CAPÍTULO 5

Á GUIA DE CONCLUSÕES: TECENDO TEMPORÁRIAS CONSIDERAÇÕES

[...] viver é etcétera...

Guimarães Rosa

Agora que temos que apresentar nossas considerações temporárias buscamos apenas levantar os principais tópicos aqui elaborados e realizar de forma sintética a busca por uma conclusão que não seja absolutamente conclusa, como nós mesmos não o somos.

Aceitamos com enorme gratidão o presente que o professor Vitor nos ofertou: suas narrativas, seus cadernos, a pessoa e o professor que se (re)construiu e persistiu caminhando. Ao receber o seu presente adentramos em um universo que, ao menos para a pesquisadora em formação que aqui vos fala, foi uma nova descoberta e representou a entrada em outro mundo. Um mundo no qual professores e pesquisadores em formação/professores podem dialogar e quiçá ensinarem-se mutuamente. Um mundo aonde o que os sujeitos dizem de si possui validade não apenas para a pesquisa como também para a formação de professores. Um mundo no qual escutar/ler a(s) história(s) narrada (s) do/pelo outro nos possibilita vive-las também, em outro nível.

[...] ser humano é também criar histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. (JOSSO, 2010, p. 40)

Neste novo mundo, imbricado em teias narrativas e no tecido das histórias rememoradas e contadas, me surpreendi pelas descobertas do caminho e descobri que viver é mais, é etcétera, é experienciar e deixar que as coisas passem por nós, como propõe Larrosa (2002), e nesta passagem aceitar que essas mesmas coisas nos *transformem*. Transformada, então, pelo encontro com o professor Vitor me identifiquei com os deslocamentos que o mesmo nos evidenciou ter passado, utilizando, para isso do

meio narrativo articulador de suas memórias contadas nos cadernos geobiográficos e em sua entrevista.

A identidade e as sensibilidades moventes de Vitor contribuíram para que surgisse este professor atual que nos despertou o interesse da pesquisa. E o contato com esta mobilidade que o professor nos apresentou em suas geobiografias nos fez perceber que os saberes que os docentes carregam amalgamados consigo, assim como os seus fazeres mais cotidianos, também, são móveis. Ganham esta mobilidade a partir do momento em que o próprio docente esteja aberto ao contato com o outro, que aqui entendemos não apenas como o outro sujeito, mas como o outro que representa tudo aquilo que não coincide com o que pensamos tratar de nós mesmos. Este outro, no caso de Vitor, são as escolas nas quais lecionou, os sujeitos discentes e os pares que com ele trabalharam, os lugares nos quais residiu e lecionou, os diversos sujeitos que passaram pela vida do professor (e nas vidas de quem ele decididamente também passou) deixando no caminho suas marcas e assumindo em si outras tantas “marcas formadoras” (JOSSO, 2010).

Neste contato sensível com diferentes sujeitos, instituições, localidades e condições de trabalho é que Vitor pôde ir movendo seus saberes, em direção à formação de um amálgama que nós aqui intitulamos de “saberes contextuais”. Esse título, que ousadamente indicamos para os saberes docentes de Vitor, não seguem a ideia de nenhuma tipologia. Sem dúvida compactamos com Tardif (2002) em relação aos espaços sociais de onde provêm os saberes docentes¹⁹⁸, todavia, estes espaços sociais de onde os professores aprendem uma multiplicidade de saberes podem variar de um docente para outro, alguns destes espaços podem ser mais formativos do que outros para cada sujeito, em suma, o amálgama que cada docente carrega de saberes é sempre absolutamente singular, mas, nem por isso deixa de ser absolutamente interligado a fatores objetivos que dizem respeito às experiências sociais dos professores em distintos contextos e épocas.¹⁹⁹

A investigação da narrativa (auto)- biográfica do professor Vitor nos demonstrou que este amálgama de saberes dos quais o professor Vitor é o detentor possui uma relação muito estreita com os contextos nos quais o professor atuou e, além disso, contribuem para a sua capacidade de criar fazeres que elegem o estudo contextual, o

¹⁹⁸ Socialização primária na família, socialização escolar, formação inicial na Universidade, instituições de ensino nas quais atua/ou, entre outros

¹⁹⁹ Não nos olvidamos de que o saber dos professores é social, como nos apontou Tardif(2002).

estudo do lugar, como foco principal. É importante, então compreender que utilizamos este termo para identificar os saberes de Vitor devido ao fato de entendermos que eles se mobilizam através do contato com o contexto, todavia, sabemos com clareza que os saberes de Vitor implicam uma multiplicidade de conhecimentos, operações, táticas, saber-fazer e outros elementos que estão também além do contato sensível com o contexto.²⁰⁰

O que é essencial destacarmos aqui é que dentro deste amálgama singular de saberes do professor Vitor há uma série de outros saberes que aqui abordamos muitas vezes sem identificá-los, uma vez que nosso objeto sempre esteve associado com os saberes e fazeres de Vitor em relação à abordagem local dos conhecimentos da geografia escolar. Entretanto, estes componentes (saberes disciplinares, saberes da formação inicial, saberes curriculares, saberes práticos sobre as instituições, saberes sobre o conteúdo lugar) sempre estão presentes no trabalho de Vitor, pois, também compõem este amálgama de saberes, que é dele.

Um elemento que achamos importante de destacarmos aqui, em relação aos saberes e fazeres de Vitor, diz respeito à possibilidade de geração de novos saberes escolares a partir da realização de trabalhos práticos em Milho Verde. Com essa pesquisa localizamos um sujeito que produz anualmente uma série de saberes acerca da(s) localidade(s) na(s) qual(is) leciona/lecionou. Compreendendo que o saber escolar, pode ser compreendido, a partir de Chervel (1990), em sua relação íntima com a cultura que tangencia a escola, assumimos que neste contexto específico de produção de uma cultura escolar na EM surgem também saberes específicos sobre a localidade de Milho Verde e as comunidades vizinhas sendo produzidos pelo professor em conjunto com seus estudantes.

A necessidade de valorizar estes saberes como saberes escolares se articula às demandas do contexto de produção espacial contemporâneo. Em um mundo em processo de globalização, não há como negar que as singularidades e as generalidades dos lugares passam a ocupar um importante papel dentro dos currículos escolares. Neste sentido, a produção de Vitor com seus estudantes se situa no nível da produção sobre a

²⁰⁰ Daí também não termos a preocupação de colocar todo o tempo no corpo da dissertação a expressão: “saberes contextuais” (pela qual designamos o amálgama dos saberes de Vitor) utilizando também: “saberes sobre o lugar”, “sobre a escala local de abordagem dos conhecimentos”, “saberes práticos das instituições”, entre outros, que são pedaços menores/compositórios deste amálgama dos saberes de Vitor.

singularidade, que geralmente não é contemplada nos currículos, parâmetros curriculares, livros didáticos e demais materiais curriculares que circulam nas escolas de ensino básico²⁰¹. Grosso modo, o professor está a produzir com seus estudantes saberes sobre a localidade de Milho Verde e suas comunidades adjacentes. Saberes estes que podem servir de parâmetro para a produção de saberes realizada por outros professores lecionando em condições análogas, donde o acesso a referenciais locais se faz mais precário. A divulgação e valorização desses saberes também podem vir a contribuir para a realização de práticas mais contextualizadas pelos demais professores da EM que podem acessar o material produzido por professor e discentes e fortalecer seus conhecimentos locais articulando-os às suas práticas cotidianas.

Vitor realiza fazeres com seus estudantes, em especial aqueles que envolvem a realização de trabalhos de campo (ou trabalhos práticos) que também podem vir a inspirar professores de geografia e de outras disciplinas que estejam a buscar novas formas de trazer o conhecimento escolar para os estudantes em maior articulação com as experiências dos mesmos. Segundo Tardif (2002):

Os saberes experiências passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem a ensinar o que é o ensino? (TARDIF, 2002, p.55)

Assim, quiçá também os professores de profissão, como bem pontuou Gauthier (1998, p.35) possam vir a reconhecer a pertinência, a especificidade e, mais que tudo, a legitimidade de seus próprios saberes. Há, portanto, nos tempos atuais, um dilema do qual não podemos escapar na formação docente e que diz respeito a que a Universidade mire para a escola dos professores e busque também nos saberes experienciais deles respostas para muitos de seus problemas, especificamente àqueles que dizem respeito ao contínuo afastamento das Universidades, faculdades e centro de formação de professores ao mundo das escolas de ensino básico.

Neste sentido, reiteramos que nesse trabalho buscamos aprender com a escola básica e com um professor que realiza uma prática de ensino de Geografia não apenas inspiradora, como desafiadora e propositiva. Aqui não buscamos a prescrição, tampouco

²⁰¹ Nestes materiais, grosso modo, o acento principal se faz sobre as generalidades dos lugares. Uma vez que a produção de materiais escolares que contemplem referenciais locais não é nem fácil, tampouco de baixo custo.

normatização acerca de como se trabalhar o local na geografia, buscamos antes valorizar saberes e fazeres com o local como exemplo de potencialidades, de possibilidades.

Entretanto, tanto potencialidades quanto possibilidades são palavras utilizadas para demarcar também a existência de limites objetivos. Ou seja, a potencia de realizar trabalhos como os que Vitor narra e de se produzir saberes locais, como percebemos nos cadernos do professor, se realiza enquanto os imperativos objetivos da prática possam colaborar nestes fazeres e saberes, ao invés de impossibilitá-los. Um professor residindo em uma grande cidade, atuando em escola particular em meio período, em escola pública em outro, e ajudando a criar seus filhos no turno que lhe “sobra” do dia, por exemplo, encontrará uma série muito maior de impeditivos para realizar trabalhos como o que está sendo discutido aqui. Fatores impeditivos não são necessariamente fatores que impossibilitam essas práticas, todavia, atrapalham sua realização a partir do momento em que não oferecem boas condições para as mesmas e muitas vezes chegam ao limite de embarga-las.

Esta reflexão apenas denota nosso cuidado em compreender que Vitor realiza seus fazeres locais (a partir de uma experiência de vida com abertura e apropriação de saberes contextuais) porque ele, no momento recente de seu trabalho em Milho Verde, também encontrou condições favoráveis para esta realização. O fato de possuir uma grande autonomia na EM (que é uma escola pública localizada em área rural), de saber (através de seus saberes práticos) jogar com as condições objetivas que podem limitar seu trabalho, de trabalhar em um distrito pequeno e rural no qual os estudantes possuem mobilidade para realizar os trabalhos práticos com o professor, entre outros fatores²⁰², tudo isso junto contribui para que os fazeres de Vitor sejam passíveis e possíveis de realização. Por isso, é essencial chamarmos a atenção para este ponto, qual seja: o de que as condições objetivas nas quais o professor Vitor atua contribuem sobremaneira e possibilitam a realização de seus fazeres locais e a formação de saberes locais na realização dos mesmos.

Com tudo o que vimos até agora podemos constatar que há um processo explícito de retroalimentação entre os saberes contextuais de Vitor e seus fazeres locais. À medida que o professor segue realizando seus fazeres locais com seus estudantes,

²⁰² A condição de Vitor poder trabalhar em apenas uma escola, o fato de não possuir filhos, nem dependentes, o fato do próprio professor poder se mover facilmente pela localidade, explorando-a e pesquisando-a, a formação, ao longo da vida, de Vitor que o trouxe disposições para a busca por práticas mais contextualizadas, assim como a pós-graduação do professor que lhe trouxe elementos de pesquisa.

essas atividades passam a alimentar seus saberes contextuais, que passam também a criar condições mais objetivas para que o professor tenha novas ideias de fazeres locais a serem realizados e para que ele se atualize constantemente em relação a diferentes temas acerca da(s) localidade(s) pesquisada(s).

Este processo de retroalimentação pode contribuir, acreditamos, para reforçar a identidade do professor Vitor enquanto o que denominamos de o professor do contexto (professor-rio). Vitor nos apresentou uma identidade docente que se mobilizou ao longo de sua vida e através de suas experiências e que quiçá agora passe por um processo que aparenta uma relativa estabilização, especialmente após o contato que o professor teve consigo na escrita de seus cadernos. Esperamos que o contato de Vitor com nossas palavras possa ser também uma possibilidade para refletir, reforçar, compreender cada vez mais a sua identidade, pois entendemos esse diálogo nosso (entre eu e Vitor) como também uma experiência (trans)formadora para ambos.

Posso dizer com segurança que após este processo de trabalho Vitor vem me ensinando a dar aula. Com ele eu venho aprendendo a ser professora, a ser professoranda. E esta constatação final talvez seja a principal para mim. Quando resolvi pesquisar Vitor havia certamente inquietações múltiplas minhas que denunciavam uma insatisfação com minha formação inicial, que indicavam meu medo de não poder realizar um ensino de Geografia que potencializasse as experiências dos sujeitos estudantes e que, mais que tudo, sinalizavam a necessidade de outros caminhos para aprender a ser professora. Para mim, esta experiência que foi o mestrado demonstrou o quanto que a aproximação com os professores através da pesquisa pode, de fato, contribuir sobremaneira na formação do pesquisador.

Temos que encontrar mais caminhos para valorizar a nós mesmos. Para valorizar a nossa categoria profissional, secularmente alijada de si mesma por diversos mecanismos políticos, tais como a fragmentação do currículo em disciplinas com corpus distintos, a fragmentação do espaço escolar sobre a égide da modernidade, a constituição de carreiras em segmentos de ensino separados (educação infantil, educação fundamental- primeiro e segundo ciclos, ensino médio e ensino superior), entre outros milhares de fatores que aqui não cabe enumerar (dada a sua vastidão- que constituiria por si só uma outra dissertação).

Esta aproximação com um colega de ofício, este escutar e ler com cuidado e atenção as suas narrativas me evidenciaram, antes de mais nada, a necessidade atual de que os professores escutem a si mesmos e aos seus colegas para, assim, aprenderem e

compartilharem experiências, dúvidas, reflexões, inquietações, tensões, desafios e dilemas. Por isso tudo agradeço a Vitor a oportunidade que me ofertou de mergulhar um pouco nos caminhos que ele teceu em sua vida, testemunhando sua capacidade de ser sempre professor, de sofrer, se alegrar, cair e levantar em seu percurso profissional.

Assim, trago para fechar temporariamente este item um fragmento de uma conversa que tivemos quando o anunciei da defesa desta dissertação. Tendo agradecido a ele por toda sua contribuição com a pesquisa e pela disponibilidade que nos mostrou, além da oportunidade de conhecer seus saberes e fazeres ele me trouxe uma resposta que ainda neste momento não consigo transcrever sem poupar meus olhos de doces lágrimas de contentamento e emoção.

O professor me respondeu: “*Ô Livia, você que me incentivou a seguir essa minha perspectiva de trabalho que venho desenvolvendo e aprimorando, você que me atinou de que estava num caminho bom. Mas tava meio frustrado, aí você me animou, juro, e tenho produzido muita coisa legal, e também escrito algumas coisas em relação a prática pedagógica [...] é um agradecimento recíproco.*” O agradecimento aqui é o nosso também por poder ter trabalhado com este professor-rio, professor-contexto, sensivelmente aberto às experiências do caminho, sincero caminhador docente, ora flanando, ora trilhando caminhos sinuosos e se refazendo, sempre, porque o desafio é este. É seguirmos nos refazendo, numa refazenda que só terminará quando terminar nossa breve passagem por este mundo.

Como professora de Geografia reitero também a necessidade e importância de que discutamos e possamos refletir mais sobre o estudo do lugar. Categoria geográfica, conhecimento escolar, com a potência de aproximar mestres e educandos. Quando refletimos sobre a percepção da Geografia nos atos mais corriqueiros do dia a dia, passamos a entender que o lugar de tão corporificado que está nos sujeitos às vezes passa despercebido. Segundo Delory-Momberger:

A experiência primeira do espaço é a do corpo. Do corpo como espaço e do corpo no espaço. Entre todos os espaços, o corpo tem a particularidade, de ser o espaço que está sempre ali: não um lugar entre outros, mas o lugar a partir do qual se originam todas as experiências do espaço, todas as experiências de si no espaço e o lugar ao qual elas retornam. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 71).

Nosso lugar, corporificado, lugar-corpo e lugar além-exterior ao corpo- está presente em nosso cotidiano, refém ou mestre do tempo, ele ali está. O que nos carece

enquanto sujeitos-localidade é conseguir trazer à tona a reflexão sobre este lugar vivido. Sentir e perceber o lugar, todos nós o fazemos de uma forma ou de outra, todavia, problematizá-lo, refletir sobre os usos que se fazem dele e de quais formas ele nos afeta (e vice-versa) é o que cabe a nós, professores e pesquisadores do ensino de Geografia ajudar a trazer à tona no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS:

- ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). *A Aventura (Auto)Biográfica – Teoria & Empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.201–224.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista brasileira Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- _____. Núcleos de Significação como Instrumento para Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2006, 26 (2), p.222-245.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, Santuza; PÁDUA, Karla C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia. P. de (org.). *Pesquisa, Educação e Formação Humana nos trilhos da história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ARNDT, J. R. L. ; PIMENTA, S. M. De estradas e súditos: turismo e cidadania em uma comunidade tradicioanl em Minas Gerais. *Revista Turismo em Análise*. v. 20, p. 70-95, 2009.
- ARROYO, Miguel G., FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, 1999. Coleção Por uma educação Básica no campo - Volume 2.
- _____. *Currículo, território em disputa*.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BENTO, Izabella, CAVALCANTI, Lana S. Saberes e práticas de professores de geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar. In: 10º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA. *Anais do 10º ENPEG*. Porto Alegre, 2009, online. Disponível em [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(37\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(37).pdf). Acesso de Julho/2013.
- BOF, Alvana Maria (org.), SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno [et al.]-*A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 236 p.

- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2002. Consultado 04/05/2013 em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BORBA, Siomara; VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção teórica do real – uma questão para a produção do conhecimento em educação. *Currículo sem Fronteiras*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 23-37, Jul./Dez. 2010.
- BORGES, Vilmar José. Mapeando a Geografia Escolar: identidades, saberes e práticas. Uberlândia-MG: UFU, 2001. (Dissertação de Mestrado).
- BRANDÃO, Vera M. A. Tordinio. Memória autobiográfica metodologia de formação continuada. In: *Anais do I Congresso Iberoamericano de Psicogerontologia*, Buenos Aires, 2005.
- BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL, Decreto N.7.352, de 4 de Novembro de 2010: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Brasília, DF, 2010.
- BRITO, F.; SOARES, M.; FREITAS, A. Os dilemas da dicotomia rural-urbano In: XI ENCONTRO DE ECONOMIA MINEIRA, 2004. Anais eletrônicos...Belo Horizonte, CEDEPLAR-UFMG 2004.
- BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Trabalho docente- mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação e Linguagem*, n.15, p. 60-81, 2007.
- CABRAL, Livia T. A prática docente do/no lugar: pesquisando fazeres e saberes docentes sobre uma espacialidade singular. In: MIRANDA, Sonia Regina e SIMAN, Lana Mara Castro. *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2013. 420 p. (Coleção Caminhos da pesquisa educacional no. 19)
- _____. SIMÕES, Ana Maria C. Caminhos na construção curricular de Geografia: o ensino pautado por temas no Proef-2. Belo Horizonte: UFMG, Instituto de Geociências (Monografia de conclusão de curso), 2010.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago. 2005.
- _____, Helena C. ; CASTELLAR, S. M. Vanzella ; CAVALCANTI, Lana de Souza. Lugar e Cultura Urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. *Terra Livre*, v. 1, p. 91-108, 2007.
- CAPELO, Maria Regina Clivati Capelo. Educação rural e diversidade cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado. 2000. Tese (Doutorado) –UNICAMP, Campinas/SP, 2000.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. Sao Paulo: FFLCH, 2007, 85p.
- _____, Ana Fani A(org.). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CASTELLAR, Sonia Maria V. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n.66, p. 209-225, maio/ago, 2005.
- Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Jun. 2012.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, Escola e construção de conhecimento*. São Paulo: Papirus, 2001.
- _____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (org.) *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: contexto, 2005.
- _____. *A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CHARTIER, A.M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul./dez, 2000.
- CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, pp. 177-229
- COELHO, Araci Rodrigues. Usos dos livros didáticos de História: entre táticas e prescrições. 2009. 458 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- CÓSSIO, M. F.; HYPOLITO, A. M.; LEITE, M. C.; DALL'IGNA, M. A. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n.3, 2010.

- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. _____(org.). Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica*- Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Eduardo G. Braga; Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012, 155 p.
- DINIZ FILHO, Luiz Lopes. *Fundamentos Epistemológicos da Geografia*. - Curitiba: Ibpx, 2009. (Coleção metodologia do ensino de História e Geografia; v. 6).
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Acesso em Jul/2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- DUARTE, Rodrigo. O segredo da capela do Rosário. *Revista Internacional interdisciplinar Interthesis*. PPGICH, UFSC, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/download/619/10766>.
- FERREIRA, Cristina dos Santos. Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente, Baú e Quartel do Indaiá. In: BRAGA, Maria L. de S., PENHA, Edileuza de S., PINTO, Ana Flávia M. (organizadoras). *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 327- 342
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Neide; QUEIROZ, Sônia. *Vissungos: Cantos afrodescendentes em Minas Gerais*. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Viva Voz, FALE/UFMG, 2012.
- GAGNEBIN, Jeanne M. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- GAUTHIER, Clermont. [et. al]. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro. Zahar, 1989.
- GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p.

- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio(org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieirapizzi.pdf>. Acesso em 12 Julho 2012.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio(org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Educação*. n.1, 2001,p.9-44.
- JOSSO, Marie-Christine. *A experiência de vida e formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341p.
- KAERCHER, Nestor. A. PCN's: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. *Revista Terra Livre*. Presidente Prudente, AGB, n. 13, p. 30-41, ago.1997.
- _____, Nestor. *Desafios e Utopias No Ensino De Geografia*. Editora da UNISC, Santa Cruz do Sul-RS, 1997.
- MANFERRARI, Marina. Histórias são naus que cruzam fronteiras. *Pro-posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 51-62, maio/ago. 2011.
- MEIRELES, Mariana M.. Da cidade para a roça: itinerâncias e práticas de professoras urbanas em escolas rurais. In: *34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2011, Natal, RN. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de_professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em 4 jul. 2012.
- MEIRELES, Mariana M.; SOUZA, Elizeu C. Experiências espaciais e (auto) biografia: geobiografizando a vida e a profissão em contextos rurais. In: PASSEGGI, Maria da C. ;VINCENTINI, Paula P.;SOUZA, Elizeu C. (orgs.). *Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação*. 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013. 266 p.

- MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da memória: Cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria .F.C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, p.121-42, 2001.
- _____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.
- MORAES, A. C. R. de. *Geografia – Pequena História Crítica*. São Paulo: Hucitec, 1983.
- NACARATO, A.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível abrindo as cortinas. In: Geraldí M.G., Fiorentini D., Pereira EMA. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas (SP): Mercado de letras; 2001. p. 73-104.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educ. Rev.*[online]. 2006, n.44, pp. 209-228.
- OLIVEIRA, Ariovaldo. U. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 7. ed. São Paulo: contexto, 2001, p.135-44.
- OLIVEIRA, Waleska F. de. Narrativas e saberes docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, jul.2003.
- PAGANELLI, Tomoko I. “Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos”. Seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nídia N. (Org.) et. al. *Geografia em perspectiva*. São Paulo. Contexto, 2002.
- PEREIRA, Diamantino. Geografia Escolar: uma questão de identidade. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.39, dez/1996.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote, 1993.
- PONTUSCHKA, Nídia N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani. (org.). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
- PORTUGAL, Jussara Fraga; SOUZA, Elizeu C. Geo(bio)grafias: narrativas de professores de escolas rurais. In: PASSEGGI, Maria da C.;VINCENTINI, Paula P.;SOUZA, Elizeu C. (orgs.). *Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação*. 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013. 266 p.

- _____. Quem é da roça é formiga!- Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- PP-GEduC/ GRAFHO. Salvador, 2010. (Tese digitalizada)
- RESENDE, Márcia Spyer. *A geografia do educando trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo, Loyola, 1986.
- ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Conteúdos e relações na sala de aula de Geografia. Pós-Graduação em Ensino de Geografia – 2009 – UERJ/FFP.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.): *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- SANTOS, Laudenides Pontes dos. et al: Estudo do lugar: contribuições para a construção de conhecimentos no ensino médio. In: *V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI)*, 2010, Maceió. Disponível em connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/.../815. Acesso em 22/07/2012.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 6. ed. São Paulo: EdUSP; 2012. 132 p. (Coleção Milton Santos, 10).
- _____. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. - 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006. (Coleção Milton Santos; 1)
- SARAMAGO, José. Palavras para uma cidade. Em: <http://caderno.josesaramago.org/1253.html>. Acesso em: 02 Abril 2013.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. I Encontro de Diretores das Escolas do Campo, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/gtcampo/wp-content/uploads/2012/10/relatorio-do-grupo-de-trabalho-de-educacao-no-campo.pdf>
- _____. Diagnóstico da educação do campo em Minas Gerais, 2013.
- SIQUEIRA, Leonardo da Silva. *Conflitos no ambiente escolar: Uma tônica na relação professor aluno*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, 35p.
- SOUZA, Donald Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos

- sistemas públicos de ensino pós-LDB9.394/96. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* [online], v. 12, n. 45, p. 925-944, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2012.
- SOUZA, Elizeu C.; PINHO, Ana S. T.; MEIRELES, Mariana M. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 351-364, maio/agosto 2012.
- SOUZA, Elizeu C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, 310 p.
- SOUZA, Josiley (org.). *Negros pelo vale*. Belo Horizonte, 2ªed., Viva Voz FALE/UFMG, 2012.
- SOUZA, Marco Antonio de. Contextualizando os conteúdos na perspectiva global-local: uma proposta pedagógica para a disciplina de Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 16, n.2, maio./ago. 2012, p. 85 – 100.
- STEFANELLO, A.C. *Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia*. Curitiba, IBPEX, 2009.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 31-55.
- _____; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- TEIXERIA, Inês A. Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: janeiro de 2014
- _____. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura..* Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. / Yi-Fu Tuan: tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.
- VEIGA, José Eli da. *Cidades imaginárias*. O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.
- VESENTINI, José William. O método e a práxis (Notas polêmicas sobre a geografia tradicional e a geografia crítica). *Terra Livre*. São Paulo: AGB, n. 2, jul. 1987.
- _____. *Sociedade & Espaço*. São Paulo, Ática, 1993.

_____. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática,
1993.