

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**FÁBIO POLETTO FRANCO**

**GEOGRAFIA E ENSINO: A ELABORAÇÃO DE FANZINES COMO  
POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Porto Alegre  
2014

### CIP - Catalogação na Publicação

Franco, Fábio Poletto

Geografia e ensino: a elaboração de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento. / Fábio Poletto Franco. -- 2014.

272 f.

Orientador: Antônio Carlos Castrogiovanni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Ensino de Geografia. 2. Espaço Geográfico. 3. Habilidades e Competências. 4. Fanzine. 5. Gêneros Musicais. I. Castrogiovanni, Antônio Carlos, orient. II. Título.

**FÁBIO POLETTO FRANCO**

**GEOGRAFIA E ENSINO: A ELABORAÇÃO DE FANZINES COMO  
POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni

Porto Alegre  
2014

**FÁBIO POLETTO FRANCO**

**GEOGRAFIA E ENSINO: A ELABORAÇÃO DE FANZINES COMO  
POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. **Antonio Carlos Castrogiovanni (Orientador)**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. **Nestor André Kaercher (POSGea/IG/UFRGS)**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. **Roselane Zordan Costella (POSGea/IG/UFRGS)**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. **Cleusa Maria Andrade Scroferneker (PUCRS/Famecos)**

## AGRADECIMENTOS

Impossível lembrar de todos que mereceriam agradecimentos. Por quê?

O elogio e as críticas, o sim e o não, o empenho e a indiferença, a mão estendida e as costas que se viram, o que motiva e o que desestimula, enfim, o que nos impulsiona ou nos paralisa é o que nos move e, por isso, mereceria ser lembrado por sua importância.

Aos que não verei mais por força dos caminhos, reconheço a importância: avós, tios, dindo, amigos, professores.

Àquilo que não existe enquanto pessoa, mas como instituição, agradeço pela oportunidade (conquistada, é fato, mas, antes, inexistente para tantos) de chegar à graduação e à pós-graduação: o Programa Universidade para Todos e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aos professores Antônio Carlos Castrogiovanni, orientador e mestre, Roselane Zordan Costella, que, tamanha sensibilidade, não encontro palavras à sua altura, Nestor André Kaercher, simples, mas provocador, Ivaine Maria Tonini, sempre entusiasta, Cleusa Maria Andrade Scroferneker, ainda por conhecer, por participarem dessa banca e contribuírem com essa pesquisa.

À professora dos anos iniciais, que não recordo o nome. Certa vez, ao solicitar que cada aluno desenhasse um sinal de trânsito em uma folha de ofício para trazer na aula seguinte, surpreendeu-se com meu erro: fazer todas as placas. De um erro, discursou sobre meu empenho e me elogiou frente a todos por um longo tempo. Talvez, aquilo tenha deixado lições: fazer o melhor que puder e mais que o esperado; o professor transforma vidas.

A todos os outros próximos (não no espaço, mas no coração) e muitos especiais, os agradecimentos em palavras, apertos de mão, abraços e beijos estão a caminho.

## RESUMO

Esta pesquisa busca analisar a elaboração de fanzines como uma proposta de ensino de Geografia. Para tanto, inicialmente discutimos a possibilidade que a Geografia nos proporciona para compreendermos a realidade social pelo viés espacial, se destacando o conceito de espaço geográfico. Seja pelo viés econômico e político, seja pelo cultural, as contribuições da Geografia Crítica e da Cultural são essenciais às nossas análises. Em um mundo caracterizado pelos fluxos densos e acelerados e pela diversidade de informações, o papel dos sujeitos em produzir conhecimento a partir deles ganha importância, cabendo aos professores criar estratégias para o desenvolvimento de competências por seus alunos. Nesse sentido, a ação é indissociável da construção do conhecimento pelos sujeitos, revelando uma abordagem piagetiana; no contexto escolar, a fim de operacionalizarmos o trabalho docente, as competências e habilidades compõem essa trama complexa, enquanto os diferentes gêneros musicais pesquisados pelos sujeitos trazem à tona as nuances dos espaços ausentes. Com essa postura que busca uma totalidade (embora saibamos que seja inatingível), a teoria da complexidade nos parece possibilitar um olhar sensível à realidade, aproximando ensino e aprendizagem, política e cultura, arte e ciência, emoção e razão. O fanzine justifica-se pela liberdade de criação que concede ao seu criador, se tornando um recurso de pesquisa e, possivelmente, um meio de comunicação. Assim, será transformado em material de investigação por revelar os conhecimentos construídos pelos autores.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Espaço Geográfico. Competências e Habilidades. Fanzines.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar el desarrollo de fanzines como una enseñanza de la Geografía. A tal efecto, hemos discutido inicialmente la posibilidad de que la geografía nos proporciona para comprender la realidad social por el sesgo espacial, resaltando el concepto de espacio geográfico. Sea por el sesgo económico y político, sea por el cultural, las contribuciones de Geografía y Crítica Cultural son esenciales a los nuestros análisis. En un mundo caracterizado por flujos densos y acelerados y por la diversidad de las informaciones, el papel de los individuos en la producción de conocimiento de ellos gana importancia, dejando a los profesores diseñar estrategias para el desarrollo de habilidades para sus estudiantes. En este sentido, la acción es inseparable de la construcción del conocimiento por los sujetos, que revela un enfoque de Piaget; en el contexto de la escuela con el fin de operacionalizar la profesión docente, las competencias y habilidades constituyen esta trama compleja, mientras los diferentes géneros musicales resaltan los matices de los espacios que faltan. Con esta actitud, que busca una totalidad (aunque sabemos que sea inalcanzable), la Teoría de la Complejidad parece permitir un ojo sensible a la realidad, acercándose a la enseñanza y el aprendizaje, la política y la cultura, el arte y la ciencia. El fanzine se justifica por la libertad creativa que otorga a su creador, haciendo una función de búsqueda y, posiblemente, un medio de comunicación. Por lo tanto, será transformado en material de investigación por revelar los conocimientos construidos por sus autores.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Geografía. Área geográfica. Destrezas y habilidades. Fanzines.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: TEMA, OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA .....	10
1 SOBRE ALGUMAS DAS DÚVIDAS QUE NOS INQUIETAM .....	14
1.1 A Geografia como possibilidade de leitura do espaço escola – possíveis caminhos investigativos da contemporaneidade. ....	15
1.2 O professor em (reflex)ação: diferentes caminhos pedagógicos, objetivos comuns? .....	22
1.2 Das múltiplas faces da comunicação, o fanzine pode ser uma. ....	35
1.3 A ação dos sujeitos por trás dos fanzines e as competências.....	41
1.4 (Con)textos: geografizando as músicas ou musicalizando a Geografia .....	49
2. NOSSOS CAMINHOS E PAISAGENS - HORIZONTES DISTANTES, PASSOS LARGOS. MAS... O MUNDO SENDO REDONDO, QUE CAMINHO TOMAR? .....	67
2.1 O paradigma da complexidade: a fonte confiável para desconfiar do mundo .	68
2.2 A pesquisa qualitativa: buscando universos distintos .....	74
3. DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS: COMPETÊNCIAS E O OLHAR DO ENEM COMO BASE PARA A NOSSA PROPOSTA.....	84
3.1 Tecendo relações entre as aulas e a abordagem do Enem .....	87
3.2 Elaborando práticas de sala de aula. ....	94
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: ESPAÇO – LUGAR – TERRITÓRIO – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – COMUNICAÇÃO.....	104
5. ENTRE FANZINES, MÚSICAS E GEOGRAFIAS, O ESPAÇO GEOGRÁFICO REVELADO PELOS ALUNOS.....	112
5.1. Fanzines prontos. Boa Leitura.....	113
5.1.1 Entre a Favela e o Samba, entre os Objetos e as Ações.....	119
5.1.2 Bossa Nova: o Som da Modernização da Economia Brasileira.....	127
5.1.3 A Música Popular Brasileira em Tempos de Ditadura Militar .....	135
5.1.4 Tropicália: entre o Global e o Local.....	144
5.1.5 Rock: ideologia, eu quero uma para viver. ....	153
5.1.6 Rap: o Discurso das Ruas.....	161
ALGUMAS RESPOSTAS ANUNCIAM NOVAS LEITURAS, QUE INSTAURAM TANTAS OUTRAS PERGUNTAS. ....	173

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	181
ANEXO 1 – Roteiro de Entrevista .....	188
ANEXO 2 – Roteiro de Questionário .....	189
ANEXO 3 – ENTREVISTA.....	190
ANEXO 4 – FANZINE .....	231
ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO.....	268

## INTRODUÇÃO: TEMA, OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA

Trabalhando desde agosto de 2009, portanto com uma experiência em sala de aula relativamente pequena, esta pesquisa tem nas suas origens as inquietudes por nem sempre conseguirmos levar os sujeitos alunos à reflexão, mas, também, nos momentos em que, amparados pela Geografia e a teoria da educação, obtivemos êxito no processo de ensino e de aprendizagem.

São os acertos e erros que nos motivam a buscarmos as razões pelas quais as práticas em sala de aula são uma tarefa que, mesmo com bases teóricas, apresentam surpresas. Talvez essa não-linearidade seja melhor entendida quando lembramos que não há modelo para boas aulas porque os sujeitos não são peças. A riqueza dos sujeitos parece convergir para as subjetividades, produtoras de tantas realidades quanto for o número de experiências. Nossas histórias de vida são complexas.

Então, se as nossas práticas de ensino podem ser falhas no contexto da sala de aula, não seriam as aprendizagens dos vinte e poucos (ou dos trinta e tantos) alunos que se efetivariam sem maiores problemas. Parece estar aqui o grande desafio de ser professor: para que os sujeitos aprendam devemos nos comunicar evocando conceitos, saberes de mundo que não estão apenas nos conteúdos escolares (que sintetizam fenômenos, realidades) ou em nós (que os interpretamos e os aplicamos). Quem aprende é o aluno.

Será na interação do sujeito – que traz consigo experiências e representações – com o objeto que aquele se reconstruirá, o que implica afirmar que a tarefa do professor é maior do que saber de sua ciência. Precisar saber de si, de sua ciência e do outro, o seu aluno – quem é, de onde vem, o que lhe traz até a escola, o que sabe, por que sabe, como aprende. Haja fôlego.

É para o aluno e para o seu aprendizado que as nossas ações enquanto professores deverão se inclinar. E é na confiança de que é o aluno que aprende, e não o professor que lhe transfere o saber, e que ele o faz agindo através dos seus próprios meios que cogitamos nossa proposta de pesquisa. Não estamos, nesse momento, afirmando a efetividade dos meios pelos quais queremos ensinar; nossa inquietude é de que quem aprende é o aluno, e não o professor quem lhe deposita conteúdos. O fanzine, como destacaremos a seguir, talvez venha a ser um caminho

pelo qual o sujeito se coloque no centro do ato de aprender. Para tanto, seguem o tema, o objeto e o problema dessa pesquisa.

O **tema** é o uso dos fanzines enquanto uma possibilidade de linguagem pedagógica no ensino de Geografia nas séries de ensino médio. O **objeto de pesquisa** é a elaboração de fanzines em sala de aula como possibilidade na construção de conhecimento geográfico. Como **problema de pesquisa** temos a questão: a elaboração de fanzines, enquanto uma linguagem no processo de ensino, facilita a construção de conhecimento em Geografia ou não?

Quanto ao **objetivo geral** temos:

Estudar o fanzine enquanto processo de ensino e de aprendizagem, como possível facilitador na construção de conhecimento em Geografia.

Quanto aos **objetivos específicos**, vamos:

(a) Contextualizar as concepções de aprendizagem e de construção do conhecimento ancorados da Epistemologia Genética, de Jean Piaget, e em Paulo Freire. A seguir iremos (b) Analisar se é possível construir conhecimentos em Geografia através dos processos de ensino e de aprendizagem que a elaboração de fanzines pode facilitar. E, por fim, (c) Elaborar e analisar uma proposta didática utilizando o fanzine enquanto linguagem no processo de ensino da Geografia.

Para facilitar nossa organização metodológica, elaboramos os quadros-síntese a seguir, onde estão esmiuçados cada um dos objetivos específicos (Quadros A, B e C respectivamente).

<b>QUADRO-SÍNTESE A</b>	
A: Contextualizar as concepções de aprendizagem e de construção do conhecimento ancorados na Epistemologia Genética, de Jean Piaget, e em Paulo Freire.	
<b>Como?</b>	Leituras de textos, analisando os seus conceitos e teorias que tratam da construção do conhecimento pelo aluno e da escola que temos como ideal.
<b>Por quê?</b>	A dissertação examinará uma possibilidade de aprendizagem que utilize meios pouco utilizados em sala de aula, portanto será imprescindível termos clareza epistemológica e teórica sobre o assunto.
<b>Que autores envolveremos?</b>	<b>BECKER</b> , Fernando: Educação e construção do conhecimento, 2012; Ser professor é ser pesquisador, 2010; O caminho da aprendizagem em Piaget e Paulo Freire, 2010; Educação e construção do conhecimento, 2001.

	<b>CASTROGIOVANNI</b> , Antônio Carlos: Brincar e cartografar com os diferentes mundos cartográficos, 2007; Prática e textualizações no cotidiano, 2010; Práticas pedagógicas para o ensino médio, 2007. <b>COSTELLA</b> , Roselane Zordan: O significado das representações espaciais na construção do conhecimento geográfico. 2009. <b>FREIRE</b> , Paulo: Pedagogia da autonomia, 2010; Pedagogia do oprimido, 2010. <b>PIAGET</b> , Jean: O nascimento da inteligência na criança, 1978a; Psicologia da inteligência, 1972; Aprendizagem e conhecimento, 1974; A tomada de consciência, 1977. Fazer e compreender, 1978b.
<b>Quando?</b>	Segundo semestre de 2012

### QUADRO-SÍNTESE B

B: Analisar se é possível construir conhecimentos em Geografia através dos processos de ensino e de aprendizagem que a elaboração de fanzines pode facilitar.	
<b>Como?</b>	Além da análise do referencial teórico, também será fundamental nesse momento a análise das produções dos alunos, que serão avaliadas sob critérios previamente estabelecidos e em conformidade com os nossos objetivos. Tais critérios serão esclarecidos no desenvolvimento dessa etapa da pesquisa.
<b>Por quê?</b>	Para demonstrar ou não a capacidade do uso dos fanzines em sala de aula como um instrumento pedagógico relevante ou mesmo quanto à sua eficácia.
<b>Que autores envolveremos?</b>	<b>CASTROGIOVANNI</b> , Antônio Carlos: as citadas anteriormente. <b>BECKER</b> , Fernando: as citadas anteriormente. <b>PONTUSCHKA</b> , Nídia; <b>PAGANELLI</b> , Tomoko; <b>CACETE</b> , Núria: Para ensinar e aprender Geografia, 2009. <b>ANTUNES</b> , Celso: professores e professo(a)s, 2012. <b>MORIN</b> , Edgar: as citadas anteriormente. Os sete saberes necessários. Paulo Freire. <b>DEMO</b> , Pedro. Complexidade e Aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento, 2002; Ser professor é cuidar que o aluno aprenda, 2010.
<b>Quando?</b>	Primeiro semestre de 2013

### QUADRO-SÍNTESE C

C: Elaborar e analisar uma proposta didática utilizando o fanzine enquanto linguagem no processo de ensino da Geografia.	
<b>Como?</b>	Leituras de textos, analisando os seus conceitos, teorias e procedimentos que sustentam a prática docente em Geografia e o desenvolvimento de competências e habilidades.
<b>Por quê?</b>	A dissertação tem como objetivo geral avaliar a possibilidade de efetivação da

	construção do conhecimento e da aprendizagem por meio da elaboração de fanzines, portanto tal proposta deve passar pelo crivo da prática e da teoria científica, de modo que nos dê subsídios às posteriores análises.
<b>Que autores envolveremos?</b>	<b>CAVALCANTE</b> , Lana de Souza: as citadas anteriormente. <b>COSTELLA</b> , Roselane Zordan: as citadas anteriormente. <b>MORIN</b> , Edgar: as citadas anteriormente. <b>PIAGET</b> , Jean: as citadas anteriormente. <b>PONTUSCHKA</b> , Nídia; <b>PAGANELLI</b> , Tomoko; <b>CACETE</b> , Núria: as citadas anteriormente. <b>ZABALA</b> , Antoni: Como aprender e ensinar competências; Enfoque globalizador e pensamento complexo.
<b>Quando?</b>	Segundo semestre de 2013 e primeiro de 2014.

Com referência ao objetivo específico C, cabe aqui ressaltarmos que o planejamento e objetivos da proposta a ser empregada estão descritos no capítulo 3.

Como argumentaremos no decorrer deste texto, nos apoiaremos na Pesquisa Qualitativa e no Método da Complexidade; a Geografia é a ciência nuclear e operacionalizada por alguns de seus conceitos. A Epistemologia Genética do Conhecimento nos dará a base para as análises no campo do ensino de Geografia, enquanto as Competências e Habilidades sintetizam os objetivos propostos. A comunicação e a psicologia social, em especial no campo das Representações Sociais, apresentam-se como conhecimentos auxiliares nesse caminho no enfoque das interações entre os sujeitos e a escola; o fanzine, enquanto veículo comunicacional e recurso didático que textualize os contextos geográficos abordados, expressos pelos gêneros musiciais, tem por objetivo transformar-se em um facilitador da construção de conhecimento em Geografia.

## 1 SOBRE ALGUMAS DAS DÚVIDAS QUE NOS INQUIETAM

*“Eles pensam que eu não sei falar “nós vamos”... são uns coitados! Eu também falo “nós vamos”, se eu quiser. Mas eu falo “nóis vai” como fala o povo.”*

Adoniran Barbosa

*“Nós não os tratamos suficientemente nos bancos da universidade, porque os pobres são tratados como as pessoas perigosas da nossa sociedade. [...] Quando na realidade os pobres nas cidades, sobretudo, estão produzindo uma nova cultura que não conhecemos. [...] é também produção de uma economia, e é uma produção, ainda que fragmentária, de um eixo político que a cidade oferece.”*

Milton Santos (1996, p. 11)

Adoniram Barbosa (06/08/1910 – 23/11/1982), intérprete e compositor de música popular brasileira, conhecia o povo porque vivia com ele. O geógrafo Milton Santos (03/05/1926 – 24/06/2001) conhecia porque o estudou. Aos seus modos, sabiam falar dele e valorizá-lo. Nós, professores, somos privilegiados porque convivemos com o povo e os seus conhecimentos, dentro das escolas públicas, e também compartilhamos com a ciência, com a academia. Em nossa profissão observamos o encontro das teorias com as práticas sociais. Algo incomum aos pesquisadores de gabinetes, cujas atividades de elaboração de textos a partir de análises que nem sempre necessitam experienciar cotidianos, mantém certo distanciamento da complexidade da vida.

E, para a construção do conhecimento, e para saber ensinar, parece ser fundamental o encontro entre o senso comum e aquele que se apoia em metodologias: o que Freire chama a curiosidade ingênua e a criticidade, respectivamente (FREIRE, 2010a). Quanto à superação do primeiro pelo segundo, ela se dá

[...] na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. [...] Ao criticar-se, tornando-se então [...] curiosidade epistemológica, metodologicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2010a, p. 31).

Abordando a exigência da criticidade como requisito do sujeito professor, o autor salienta a dialogicidade que deve existir no ato de ensinar (e de aprender). Portanto o educador deve ensinar com o aluno, pois este aproximará conhecimentos, dialogando com os saberes da ciência e da experiência. É na práxis – do pesquisador e do aluno – que se aprende. Ou seja, se aprende no espaço, categoria máxima da Geografia, pois é nele que convergem (e divergem) ações.

Outro aspecto a se destacar na relação entre os diferentes saberes e as possibilidades que delas surgem, é que, no Brasil, a Geografia escolar faz parte da vida milhões de alunos. Como contribui Santos (1996, p. 15),

[...] há 17 milhões de brasileiros que [...] são obrigados a estudar Geografia. [...] isso significa que temos no Brasil, de um lado, uma vocação a uma que nasce no debate, que se impõe a partir da própria sociedade, sem escravizações de escolas e, por outro lado, temos a nossa crítica para realizar a Geografia.

As escolas são espaços que recebem milhões de estudantes cujas leituras de mundo podem ser reconstruídas a partir das nossas aulas. Ou (sub)espaços (PINTO, 2010), porque, como parte do espaço geográfico, contém a mesma complexidade, embora em escalas diferentes. Pensamos na Geografia, então, como um instrumento de mudança social ao transformar os sujeitos alunos mais conscientes das suas próprias vidas e do(s) mundo(s) no qual(is) convivem e que seja capaz reconstruir leituras de mundo.

### **1.1 A Geografia como possibilidade de leitura do espaço escola – possíveis caminhos investigativos da contemporaneidade.**

Voltando às ideias iniciais do poeta e, em especial, às de Milton Santos, se manifesta o descompasso entre a produção acadêmica e a apreensão das estratégias de sobrevivência das culturas que se recriam nos espaços. A produção científica parece andar sempre atrás das realidades espaciais nesse sentido: embora a teoria do espaço nos permita compreendê-lo *in situ*, é da sua natureza dinâmica que eclodem inúmeras possibilidades e eventos que fogem ao controle do planejamento e da gestão dos territórios.

Parece ser, também, na escola que esse descompasso se faz perceber. As teorias pedagógicas, os planejamentos políticos pedagógicos e a própria gestão do

espaço escola não dão conta dessa complexidade. “O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde, em parte, pelo desinteresse e até mesmo pela desatenção que constatamos em nossas escolas” tornando, por conseguinte, os conteúdos e os conhecimentos “[...] quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real.” (BRASIL, 2000, p. 22). Perde-se aí uma oportunidade de ressignificar conteúdos e o (sub)espaço escola.

Dado o seu caráter dinâmico e na condição de campo de forças, as ações que se estabelecem no espaço são produtoras de possibilidades, portanto a escola também se apresenta como objeto e como ação social – emergindo a ideia de contra-racionalidade de Santos (2008c, p. 102). É contra, é resposta porque sechoca com a racionalidade do espaço, cujos objetos técnicos hegemônicos desterritorilizam as sociedades para manter a sua supremacia econômica. Como resposta, então, sugere-se a ação transformadora: “É pelo entendimento do conteúdo geográfico do cotidiano que poderemos, talvez, contribuir para a necessária teorização dessa relação entre espaço e movimentos sociais [...]” (SANTOS, 2009, p. 321). Compreender para atuar.

A contra-racionalidade parece materializar-se na resistência das sociedades menos favorecidas, cujas ações estão no campo da sobrevivência: os sem-tetos, os sem-terras, os assalariados, os sindicalistas, os pobres, as minorias raciais, étnicas e de gênero, enfim, os excluídos de forma geral. Esses movimentos sociais emergem, contraditoriamente, quando a racionalidade do espaço encontra o seu limite, construído por ela própria ao não abarcar a totalidade das sociedades e dos grupos minoritários que, estando fora do circuito hegemônico “[...] conduz os atores [...] à descoberta de sua exclusão e à busca de formas alternativas de racionalidade, indispensáveis à sua sobrevivência.” (SANTOS, 2009, p. 310).

Voltamos ao espaço enquanto movimento, enquanto possibilidades: “[...] o mundo se dá como latência, como um conjunto de possibilidades que ficam por aí, vagando, até, que, chamadas a se realizar, transformem-se em extenso, isto é, em qualidade e quantidades” (SANTOS, 2009, p. 123). A sua efetivação, compreendida como realidade, se dá no campo das ações objetivas, superando a ação apenas pensada. E o (sub)espaço escola?

Se dentro do espaço geográfico, também é, por conseguinte, espaço de possibilidades, de ações transformadoras. Mas, para tal finalidade, é necessário saber construir pesquisas e análises que estejam mais capacitadas a compreender o espaço, que envolverá, sempre, uma práxis: “Com medo de fugir à ‘coerência filosófica’ [...] não ousamos, não inovamos, com textos muitas vezes áridos e sem vida” (HAESBAERT, 2002, p. 43).

Como alternativa o autor propõem “Romper com essa dissociação teoria/prática [que] significa romper também com nossa timidez e quase culpa pela ‘indefinição de um objeto’ [...]” (HAESBAERT, 2002, p. 43): segundo o autor, talvez a discussão sobre o que é Geografia deslocou a um segundo plano a sua prática. Prova disso seriam as abordagens que utilizam conceitos de Geografia elaborados por outros cientistas sociais, o que revela um descompasso entre as teorias e a sua aplicabilidade por parte dos geógrafos. Pensamos, então, no estudo da escola como apreensão do espaço geográfico, buscando analisá-los enquanto possibilidades.

Nessa discussão de apreender (con)textos, relativizando as representações que os sujeitos têm dos espaços vividos, trazemos à discussão a Geografia cultural. Salientando a importância da cultura no espaço geográfico, Claval (2001, p. 52) contesta a universalidade das propostas levantadas pela Geografia política, social e econômica, pois a sociedade escaparia da padronização. Assim, como importante conceito para compreender o atual momento em que vivemos, a cultura tem um destaque significativo. Quanto à sua compreensão por Canclini (2005, p. 41), ela “[...] abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. A cultura seria então a dimensão simbólica pela qual as sociedades apreendem a realidade, produzindo-os, apropriando-se e difundindo tais símbolos e os consumindo.

O inter-relacionamento dos indivíduos e desses com o meio, dando conteúdo e recriando as culturas, conectam-se pelas identidades culturais – “[...] aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.” (HALL, 2006, p. 86). Portanto o sentimento de fazer parte de algo é o que nos coloca dentro de uma cultura, fenômeno compreendido como identidade cultural. Hall ainda afirma que elas constroem-se “historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume

identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente.” (HALL, 2006, p. 13). A cultura e as identidades culturais são, enfim, o que somos enquanto sujeitos.

Nessa situação a Geografia Cultural parece contribuir para as análises da contemporaneidade porque situa os aspectos culturais no centro das análises geográficas.

O contexto obriga, pois, os geógrafos a não negligenciar as dimensões culturais dos fatos que observam. Ele orienta a sua curiosidade numa nova direção: as técnicas tornaram-se demasiadamente uniformes para deter a atenção; são as representações, negligenciadas até então, que merecem ser estudadas. (CLAVAL, 2001, p. 50).

Portanto não tomaremos como único caminho a Geografia Crítica, mas, também, pensaremos na dimensão cultural que forma e é formada na dialogicidade da/na sociedade. Embora pensemos nas leituras profundas e radicais (no sentido de ir à raiz dos problemas sociais) da Geografia crítico-social como uma fundamental análise, a subjetividade das representações dos sujeitos nos seus cotidianos parece ser mais sensível aos estudos do campo cultural. Tanto é que, nos parâmetros curriculares nacionais (PCN), salienta-se que:

Uma das grandes contribuições dadas pelas novas correntes fenomenológicas da Geografia foi a de buscar explicar e compreender o espaço geográfico não somente como produto de forças econômicas ou de formas de adaptações entre o homem e a natureza, mas também dos fatores culturais. (BRASIL, 1998a, p. 61).

Consideramos, então, que as análises múltiplas, seja pelo campo cultural, seja pelo crítico-social, poderão ter maior efetividade para a nossa pesquisa. Se, como tendência, a cultura relativiza, observa as sociedades pelos diferentes ângulos que a ciência geográfica cultural permite, a Geografia crítica contesta, critica, questiona o que está posto. Parece correto fazer ressalvas na frase anterior porque suas aptidões podem se misturar, mas ressaltamos que são tendências de análise.

Admitindo a escola como parte da sociedade e do espaço geográfico, que relações podem ser estabelecidas entre a Geografia que se ensina e aquela que os alunos experienciam? A Geografia, enquanto disciplina escolar, consegue ser capaz de explicar a realidade aos alunos? Como a escola, um (sub)espaço geográfico, pode fazer convergir as representações espaciais compartilhados pelos alunos?

Façamos um exercício de imaginação, aos moldes daqueles desenvolvidos com nossos alunos em sala de aula, para refletirmos a origem dos objetos que nos cercam. Possivelmente a grande maioria deles não é originária dos lugares vividos; além do mais, não é apenas a sua construção ou concepção que são estranhas a nós, mas a própria função em alguns casos.

Como conceber que há mais aparelhos de telefonia móvel no Brasil do que o próprio número de habitantes? E mais: como explicar que, com o enorme avanço das tecnologias diversas, ainda há uma parcela considerável de brasileiros em situação de miséria? Por que alguns serviços básicos como educação, saúde, lazer são tratados como produtos e, portanto, excluem camadas sociais de seu acesso? Calçados, celulares, aparelhos eletrônicos em geral são mais necessários do que refeições, consultas médicas?

Pensamos, assim, que esses objetos, embora sejam anseios dos jovens, possuem funções estranhas às necessidades reais de inúmeros grupos sociais, além de transformam-se em maneiras de exclusão na medida em que não são acessíveis a todos. A cultura dominante não é acessível a todos porque requer objetos que expressem o compartilhamento dos elementos simbólicos. Tais fenômenos estão presentes na vida dos jovens, cabendo à escola problematizá-los para construir conhecimentos a respeito da sociedade e de si.

Por outro viés, tratando de cultura e identidade cultural, percebemos que a tecnologia nos permite extravasar as fronteiras dos territórios, assim como acessar culturas distantes, ressignificando a própria constituição dos sujeitos. Canclini (2005, p. 201) defende que “Hoje imaginamos o que significa ser sujeito não só a partir da cultura em que nascemos, mas também de uma enorme variedade de repertórios simbólicos e modelos de comportamento.”. E isso parece não trazer apenas vantagens. Também nos coloca em uma situação de reconfigurar a maneira como pensávamos o mundo. As identidades formam-se sobre objetos que renovam-se ao gosto do mercado, que necessita consumo contínuo; os discursos ou repertórios simbólicos alargam-se a ponto de tornar o mundo vivido aparentemente caótico.

Emerge assim a crise de identidade

[...] vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo. (HALL, 2006, p. 7).

Fluidez, liquidez, instabilidade são termos utilizados para caracterizar esses novos tempos em que os sujeitos buscam incessantemente novos símbolos e signos a fim de se estabilizarem minimamente social e culturalmente.

Nessa conjunção complexa, parece ser na sala de aula que alguns sintomas podem ser sentidos com mais expressão. Há um choque de culturas entre os alunos e os professores. Tempos e espaços não são os mesmos: se antes, majoritariamente, eram jovens de classe média ou alta que frequentavam os bancos de escolas públicas, hoje quase se universalizou o seu acesso, o que torna uma turma heterogênea; se décadas atrás o professor e a própria educação eram expressão de autoridade na sociedade, atualmente já não é exatamente isso que ocorre.

Os alunos não têm na escola a única fonte de informação: acessam à internet, assistem a programas de diversos países, compartilham com símbolos e saberes de culturas que não as locais. Parece que o mundo fora da escola tornou-se mais atrativo e uma experiência mais enriquecedora que os conteúdos escolares.

Imersos em tanta informação, Wortmann (2010, p. 106) ressalta a experiência em que vivemos na atualidade de um “ecossistema comunicativo”, referindo-se ao modo como as tecnologias da comunicação e da informação multiplicaram-se, afetando o cotidiano e ao ambiente “educacional difuso” e ultrapassando as fronteiras tradicionais da educação formal. Aprendemos não apenas na escola: vivemos imersos em culturas, somos o que somos porque fazemos parte de uma cultura, que condicionam nossas práticas e também nossas representações do mundo. Portanto postula-se à cultura

[...] todas as práticas sociais [que sejam] políticas educativas, econômicas, religiosas, artísticas, entre outras, na medida em que sejam relevantes para o significado ou que requeiram o significado para funcionarem. (WORTMANN, 2010, p. 108).

Assim, é um erro afirmar que cultura, enquanto práticas sociais, seja adquirida apenas na escola. Essas práticas convergem na escola – nos conflitos, nas identidades compartilhadas, na definição dos grupos e dos símbolos tomados como fator de identificação.

De certa forma é legítima a contestação – embora os alunos não a façam explicitamente – quanto às aulas e à escola tradicional. Parece haver incongruência

entre o que se ensina do mundo e o que se necessita aprender dele. Informar é tarefa que pode ser realizada pelas mídias, embora saibamos que os seus fins não são a educação formal. Portanto, na escola, é necessário formar um cidadão competente para aprender. Xavier (2008, p. 29) salienta a necessidade de ultrapassar o ensino conteudista apenas, pois os professores

Têm de dominar conteúdos e processos para estimular o conjunto das capacidades humanas não só cognitivas e intelectuais, mas também sociais, afetivas, expressivas, comunicativas e entender como todas elas interferem nos processos de apreensão do conhecimento.

A educação que emancipa, que constrói autonomia, que desenvolve habilidades e competências parece ser tarefa que encontra na escola o ambiente mais propício à tamanha tarefa. Portanto, além de saber ensinar, devemos admitir e reconhecer que as divergências entre alunos e professores podem estar no campo das práticas culturais.

Enfrentar essas dificuldades não é tarefa fácil. Deve-se conhecer os jovens e seus anseios, suas frustrações porque, como colabora Canclini (2005, p. 237), “Conhecer implica socializar-se na aprendizagem das diferenças, no discurso e na prática dos direitos humanos interculturais.” E também é tarefa do educador ensinar a viver com o outro - e isso implica em conhecê-lo e respeitá-lo. Caso não aceitarmos o outro – a cultura do aluno – não podemos ensinar o respeito porque reproduzimos discursos de intolerância, de indiferença. Levar reflexões para dentro das salas de aula que sejam eficazes na reformulação do pensamento produziram novos significados aos conteúdos, à Geografia escolar e à escola.

São muitas as dificuldades para respeitarmos e valorizarmos os alunos, afinal nem sempre compreendemos as suas manifestações. Fato que pode implicar na sua desconsideração e deslegitimação. Mais uma vez constatamos a falta de sentido da escola para determinados alunos. Os seus olhares distantes e desinteressados acabam por nos dizer muito. A “[...] cultura escolar é o preço que pagam para viver juntos essa realidade, essa sociabilidade, que é própria da juventude.” (XAVIER, 2008, p. 98). Culturas essas não pouco contempladas pelas políticas públicas.

A mesma autora ainda reforça a necessidade de criar espaços na escola para praticar tais culturas, convivendo com as adultas. E é comum isso não acontecer. As músicas, os estilos de vestirem-se, de expressarem-se, de fazerem-se presentes

não são contemplados em nossas aulas, embora seja interessante lembrar que as possibilidades para elaborarmos propostas nesse sentido demandam tempo e dedicação dos professores, o que dificulta a formulação dessas práticas.

Nos apoiamos em Xavier (2008, p. 98) ao destacar que, na busca por uma escola mais acolhedora “[...] é preciso também dar condições para que as produções culturais desses jovens surjam, apareçam, sejam valorizadas, questionadas, confrontadas com as produções das gerações anteriores”. Partindo dessas premissas, os saberes culturais dos alunos, relacionadas às vivências do cotidiano, ao serem contemplados pelo científico (a instituição escola, a disciplina de Geografia), abrem possibilidades de ressignificar a própria realidade dos sujeitos, revalorizando, concomitantemente, o espaço escola e as suas potencialidades.

Como o professor pode contemplar os saberes de seus alunos? Que estratégias podem ser implementadas para tal necessidade? A escola está preparada para os jovens contemporâneos? São perguntas que devem orientar as reflexões dos professores.

## **1.2 O professor em (reflex)ação: diferentes caminhos pedagógicos, objetivos comuns?**

Entre tantas as inquietações que nos movem, algumas, neste momento, são fundamentais: qual é o grande objetivo do professor? É presumível que o sujeito aluno aprenda o que é ensinado pelo docente. Possivelmente as respostas a tal questionamento, de qualquer que seja o professor, cheguem a essa mesma resposta. Porém a pergunta é demasiadamente generalista e aberta às diferentes concepções de ensino e de aprendizagem, por mais que algumas delas não sejam efetivas quanto aos seus objetivos.

Então: quais competências são fundamentais para que sejamos bons professores? Ótimo conhecimento de sua ciência, dominando conceitos e conteúdos em nível acadêmico; também devemos saber pesquisar, ou seja, construir conhecimento através de métodos e metodologias claras e coesas; sermos autorais nas práticas de sala de aula, demonstrando conhecimento ao ensinar e domínio de classe; sermos rigorosos na escolha dos conteúdos e da didática pela qual ensinaremos aos alunos. Destacamos essas premissas apenas para problematizar

uma situação que é expressa por professores em nosso cotidiano escolar: em suas falas e expressões de senso comum parece ficar claro que o fracasso escolar tem como culpado o aluno. A melhoria na qualidade na educação escolar passaria, então, por rever as suas atitudes: estudar mais, escutar mais, ler mais para aprender mais. Mas, os professores tem clareza de como os alunos aprendem? O conhecimento tem qual finalidade? Como organizar metodologicamente as práticas de sala de aula? Essas três questões serão exploradas a seguir.

Uma das perspectivas trata o aprendizado de aluno como algo empírico, cujas percepções de mundo e de seus fenômenos de todas as ordens lhe preencherão de conhecimento. É como afirma Becker (2012, p. 14), quando salienta a crença do professor: “[ele] acredita que o conhecimento pode ser *transmitido* para o aluno. Ele acredita no *mito da transmissão* do conhecimento – do conhecimento como conteúdo conceitual, como estrita mensagem verbal”.

Inserido nessa epistemologia do conhecimento, o professor é o centro ativo (explica, diz, registra no quadro, argumenta, comprova) que age sobre o aluno, forçando-o a aprender. O meio, ao pressionar o sujeito, o transformaria. O conhecimento e as capacidades dos alunos viriam “[...] do meio físico e social, por pressão desse meio. *Empirismo* é o nome dessa explicação do aumento dos conhecimentos.” (BECKER, 2012, p. 15). O aluno desloca-se para a periferia do ato de aprender; o professor posiciona-se no centro ao transmitir conhecimento para o aluno.

Becker (2012, p. 16) sintetiza essa epistemologia na relação: S <- O, sendo que S representa o sujeito e O, o objeto. O meio teria o papel de produzir o conhecimento. Assim, se a tarefa do professor é ensinar, o esquema é refeito seguindo o modelo pedagógico diretivo: A <- P: é o professor que ensina o aluno, ou seja, transfere-lhe conhecimento. Perguntas, críticas, novas ideias, contestações não fazem parte dessa troca. Se existirem, possivelmente não serão utilizadas como dispositivos de aprendizagem, mas como uma evidência de que quem tem o saber é o professor.

As consequências de uma vida escolar sob essa perspectiva pedagógica poderá provocar um desinteresse pelas atividades escolares. Os alunos, em princípio, não construirão capacidades, ao menos na escola, de criar, inventar, reivindicar. Pelo contrário, com afirma Becker (2012, p. 16): “O produto pedagógico

acabado dessa escola é alguém que renunciou do direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu direito ao exercício da cidadania no seu mais pleno significado [...]”.

No entanto, renuncia porque ainda não compreende o impacto em sua vida ao tomar dada posição, porque não é seu papel questionar modelos de escola – e nem tem noção disso –, porque, de modo geral, não lhe foi oportunizado momentos de reflexão realmente significativos sobre si e sobre o mundo – excetuando em aulas nas quais esse tenha sido esse o objetivo.

De outra vertente pedagógica, o apriorismo diverge quanto ao modelo pedagógico: o professor não é o maior responsável pela aprendizagem do aluno. Será ele próprio que o construirá, cabendo ao professor auxiliar a tarefa – definida como pedagogia não-diretiva. Retomando o questionamento levantado no início desse capítulo - quais conhecimentos são fundamentais para que sejamos professores competentes? – podemos presumir que, para o professor apriorista, a capacidade do aluno de conhecer já está impregnada em seus mecanismos individuais.

O papel do educador é o de auxiliar o seu aluno na aprendizagem, buscando interferir o menos possível nesse processo. “[...] ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar o conteúdo.” (BECKER, 2012, p. 17). Em oposição aos modelos anteriormente destacados, nesse caso o aluno traz consigo, a priori, um conhecimento dentro de si, um saber herdado de sua bagagem hereditária. E é difícil, por conta dessa concepção, não pensarmos na condição daqueles que aprendem mais lentamente: o problema desses, não podendo ser resolvido na escola normal, seria em instituições para alunos especiais? É uma situação delicada.

Como ainda colabora Becker “Ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se autossuficiente, e o ensino por ser proibido de inferir.” (BECKER, 2012, p. 20). O professor deixa de ser o núcleo central, enquanto o aluno passa para esse papel: A -> P; assim, o sujeito é quem atua sobre o objeto: S -> O. Quem aprende, assim, demonstra talento, vocação e, quem não aprende, está fadado quase que à ignorância. Enfim, para esse professor, o conhecimento não se ensina, no máximo pode ser facilitado; ao

contrário, o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno através de seus esforços, maximizado por seus talentos, suas vocações.

Para ressignificar a tarefa do professor e revelar nossas concepções é que revisitamos esses paradigmas. Não temos a pretensão de pronunciar que nossas práticas estão livres de empirismos e de apriorismo. Mas é, talvez, tomando consciência delas e as analisando criteriosamente que as mudanças substanciais podem surgir enquanto verdades provisórias.

Como uma proposta que busque uma epistemologia do conhecimento, tomaremos como base a pedagogia relacional: sujeito e objeto, professor e aluno em constantes interações significativas, de modo que ocorram construções de conhecimento. Becker (2012, p. 21) define a postura do professor ancorado em uma epistemologia construtivista da seguinte maneira:

[ele] não acredita no ensino, em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e, menos ainda, uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno [...].

Nem as estruturas de aprendizagem nem os conteúdos são transmitidos. Essa afirmação confronta-se fundamentalmente com as duas concepções anteriores expressas pelos pares aluno-professor:  $A \leftarrow P$  e  $A \rightarrow P$ . O aluno não aprende porque é pressionado pelo meio (ou pelo professor), pois, sem estruturas necessárias, pode nem ao menos desequilibrar-se frente ao objeto. Por outro lado, não é apenas agindo que o aluno aprende (sem o material apropriado ao seu nível de operação, o objeto pode ser insignificante ou inatingível para o sujeito). Da interação de aluno-professor eis que se assume  $A \leftarrow \rightarrow P$ . Ambos estão em relação constante – aluno e professor.

O professor, então, dever estar dotado de uma teoria contundente e de uma prática clara e coesa com os pressupostos da pedagogia relacional. Faz parte desse fundamento a assimilação (que dá conta do objeto parcialmente, pois nunca sabemos tudo sobre algo) e a acomodação (que reorganiza o sujeito como resposta aos desequilíbrios e às perturbações do objeto): portanto  $S \leftarrow \rightarrow O$ . Assimilamos porque temos estruturas prévias ao mesmo tempo em que acomodamos porque reorganizamos as mesmas estruturas.

Por isso construtivista: o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto. Mais especificamente, segundo Becker (2012, p. 23), ele se dá em duas dimensões complementares: “[...] como conteúdo ou como capacidade, ou condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo”. O conteúdo entendido enquanto síntese daquilo que já existia e a capacidade enquanto estruturas de assimilação, responsáveis por construir novos conteúdos. Assim, as relações sujeito-objeto e assimilação-acomodação são, de modo muito geral e superficial, a base explicativa da construção do conhecimento.

Ao assumirmos, nesse momento, essa interação radical entre sujeito e objeto por meio de ações que se reequilibram a todo instante, por assimilação e acomodação, é evidente que a competência do professor em aprender os seus alunos deve ser eficaz. Pois, se estamos assumindo que o conhecimento é construído a partir daquilo que já existe, é necessária uma análise criteriosa dos alunos, afinal os desafios devem estar em acordo com o que se pode aprender, exigindo uma dupla atenção. O que está em xeque é o que já foi construído e o que pode ser aprendido. Ou, ainda, o que o professor pode ensinar e o que o aluno pode aprender.

Podemos sintetizar, momentaneamente, que não basta apenas boa intenção docente em ensinar. As práticas pedagógicas efetivas devem ser submetidas a análises sob os fundamentos da epistemologia construtivista. Para os objetivos que as escolas e seus professores deslumbram no horizonte, quaisquer que sejam as suas vertentes epistemológicas e pedagógicas, nos parece urgente direcionar as atenções aos professores e suas práticas, aos alunos e seus processos de aprendizagem e de construção do conhecimento e à necessária interação professor-aluno. Passamos, agora, a nos colocar no lugar dos discentes; antes recordemos uma das questões iniciais: o conhecimento tem qual finalidade?

O professor tem um compromisso ético, político e profissional com os alunos ao possibilitar a estes situações que reconstruam posições frente ao mundo. Caso contrário, lhe fará o oposto se oferecer barreiras à sua emancipação, aos seus desejos, às suas inquietudes, enfim, à descoberta de sua própria ou de outras possibilidades de estar no mundo. O professor, assim, pode facilitar, dificultar ou, inclusive, impedir o desenvolvimento de seu aluno. Professar sem escutar os

anseios dos alunos parece ser um risco, na medida em que se pode falar o que não quer ou precisa ouvir. E como saberemos quais são os anseios dos alunos?

“Em cada situação, para desenvolver alternativas de trabalho, teríamos de ir até as pessoas para discutir juntos o que precisa ser feito em seu contexto.” assim “[...] interesse-me pela criação de uma pedagogia do desejo.” (FREIRE, 2001, p. 37). A consciência dos professores no exercício de sua profissão é fundamental no momento em que planejam aulas, constroem um currículo, escrevem o projeto político pedagógico de sua escola.

É o professor quem sabe de sua ciência e deve ser a autoridade nos temas que se referem ao ensino e à aprendizagem, porém o respeito aos sujeitos deve ser uma constante. A pedagogia do desejo abarca esse caráter sensível às tantas realidades dos alunos, impossíveis de serem conhecidas e compreendidas se apoiadas em aulas superficiais no que diz respeito às interações professor-aluno. Ao buscar o que move os sujeitos, em um trabalho conjunto que envolva professor e alunos, as aulas, talvez, deixem de ser um lugar para estar, superada pela qualidade de lugar para ser, atuar. Procura essa que não apresenta caminhos já trilhados, porque será o aluno que deverá voltar-se sobre a sua subjetividade e encontrar em sua história o que lhe move (ou lhe paralisa).

Para o professor, a consciência sobre si é essencial. Mas a consciência profissional também deverá transitar entre ele e o seu aluno, fazendo-se necessária uma abordagem crítica:

Abordar criticamente as práticas e as experiências de outros é compreender a importância dos fatores sociais, políticos, históricos, culturais e econômicos relacionados com a prática e a experiência a ser reivindicada. Em outras palavras, a reinvenção exige compreensão histórica, cultural, política, social e econômica da prática e das propostas a serem reinventadas. (FREIRE; MACEDO, 1994, p. 81)

Como ser autoral e ter autoridade em sala de aula se muitos conteúdos abordados por professores justificam-se, apenas, por serem avaliados em provas na condição de instrumento de ingresso ao ensino superior? Para aqueles alunos que não objetivam cursar o ensino superior, que interesse existe em estar nessa sala de aula? Se é papel do professor motivar os seus alunos a prosseguirem estudando além da educação básica, é, também, arbitrariedade presumir que todos devem

seguir os mesmos caminhos. Será ainda pior quando o desinteresse pelo ideal de cursar o nível superior for utilizado como fator de desvalorização dos alunos.

Não há obrigatoriedade de cursar o nível superior, tampouco é ético deslegitimar aqueles que escolhem exercer atividades profissionais que não necessitem a educação formal. Em contrapartida, o professor que aborda criticamente as práticas culturais, políticas, econômicas, sociais e históricas dos seus alunos indaga sem desvalorizar, questiona sem dar respostas acabadas, problematiza sem ser simplista, dessacraliza sem profanar. Ele dialoga.

Ele parte de uma circunstância, de um contexto, de um fato real e significativo para extrapolar os limites definidos pela aula reprodutora de conhecimento. Segundo Freire (2011, p. 65),

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja entorno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experencial'), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Pelo e no diálogo os educandos descobrem se é importante ou não almejar a ser engenheiro, professor, economista, geógrafo. Também é pelo diálogo que os conteúdos escolares interagem com o pensar e com as práticas dos alunos. Interagem, não se sobrepõem.

O diálogo que problematiza o conhecimento instaurado e praticado, transformando-o, ou não, em outro mais elaborado e reflexivo, é capaz de levar, se já não o é, a uma inserção crítica na realidade. E, ao fazê-la sobre a realidade, “[...] objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.” (FREIRE, 2010a, p. 42). Movimento este que extrapola certos objetivos mais funcionalistas e reprodutores de ideologias vigentes da escola tradicional ao fazer emergir um sujeito que não seja direcionado para algum lugar ou alguma ocupação no mundo do trabalho apenas; os sujeitos que passem pela escola devem ser capazes de dialogar para (se)compreender, refletir para decidir, agir para transformar.

Se estivermos sendo coerentes em articular as nossas práticas com a formação que emancipe os sujeitos (política, econômica, social, culturalmente), acreditamos que esse pressuposto possibilite ao educando tomar consciência de que, antes de ser um trabalhador, ele é um ser humano no mundo: “A liberdade autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos

homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2010b, p. 77).

A liberdade de escolher uma ocupação profissional é, portanto, apenas, uma das ações/reflexões que os sujeitos devem estar capacitados e exercerem. O que alarga as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, em outras palavras, as competências.

É comum ouvirmos relatos de professores que apontam a prática do popular ‘recorta e cola’, jargão da informática, fazendo referência à busca por trabalhos escolares prontos na rede mundial de computadores; se critica, também, a falta de organização dos alunos nos textos elaborados com base em pesquisas. No entanto, não sabemos se os planejamentos escolares e as práticas pedagógicas contemplam o ensino desse método de aprendizagem. Em suma, se quer um aluno que saiba fazer pesquisas, mas os ensinamos a fazê-las? Se quer um aluno crítico, mas em que momentos nossas aulas objetivam essa atitude? Se quer um aluno que se transforme em ator social, mas há espaço para a atuação em sala de aula? Queremos alunos competentes, mas elas estão no lastro de nossos planejamentos? Enfim: como organizar metodologicamente as práticas de sala de aula visando atingir os objetivos propostos?

Ao definir paradigmas que auxiliem os educadores à planejarem aulas sob o enfoque das competências, Antoni Zabala (2010) propõem alguns pressupostos. Para ele, a organização dos currículos escolares e das aulas devem se ater à aprendizagem do aluno (o quê, para quê, por quê, como será ensinado), e não à simples aquisição de conteúdos disciplinares (saber Geografia e seus conteúdos escolares). O conteúdo (conhecimento conceitual) é entendido como apenas um dos componentes que são englobados por certa competência.

Dito isso, justifica-se o ensino por competências como suporte a nossa pesquisa na medida em que o planejamento das práticas em sala de aula torna-se operacional e direcionado a determinados objetivos. Estes, que orbitam em torno de uma ou mais competências, ao se efetivarem, tornam os alunos capazes de atuar em situações-problema diversas, extrapolando os contextos escolares. Segundo Zabala (2010, p. 109), “Sempre que na vida cotidiana intervimos e resolvemos problemas que ela nos apresenta, estamos atuando de forma competente.” Portanto, ser competente implica atuar, agir com sucesso.

Quanto aos componentes que compõe uma competência, elas também possibilitam a “[...] intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.” (ZABALA, 2010, p. 37). Atua-se no trabalho, na família, na escola envolvendo atitudes – criticidades, responsabilidade, solidariedade -, procedimentos – fazer, compreender, classificar – e conceitos – das diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento científico.

Ao agirmos, nos fazemos presentes enquanto sujeitos no mundo e, para tal, *sabemos* (conceitos); *somos* (atitudes) e; *sabemos fazer* (procedimentos). De outro modo, pensamos que, para que tenhamos consciência do mundo (ou do objeto), é necessário compreendê-lo por meio de conceitos, agir por meio de atitudes e saber enfrentá-lo nos âmbitos sociais, interpessoais, pessoais e profissionais por meio de procedimentos. É consciência profunda de si e, logo, do mundo para, assim, perceber-se enquanto

uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’, se reconhece como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 2010a, p. 18)

Se sabe de sua presença, é porque tem história – projeta-se do passado - , e é condicionado por ela. Mas, não é determinado: se concebe-se enquanto determinado por ela (como produto da natureza da sociedade), é porque falta-lhe a tomada de consciência e a compreensão do mundo; se sabe de sua presença, intervém, transforma – atua agora, no tempo presente, tomando como suporte o que construiu no passado e que projeta para o; futuro: se sabe de sua presença, sonha. Para sonhar, deverá comparar, avaliar, valorar o que somos e o queremos ser.

Nos parece, assim, que ser presença no mundo implica a tomada de consciência sobre os objetos (o mundo real, o mundo da ciência e o próprio pensar sobre eles e sobre si – o sujeito que transforma-se em objeto ao ser tematizado). E tudo isso é possível por meio das ações intelectuais e práticas, o que envolve a atuação por competências. Se a escola falhou em fazer seus alunos aprimorarem a compreensão da realidade social do mundo, a presença tornar-se-ia mais contemplativa, passiva ou, no mínimo, menos consciente e atuante?

A escola dita tradicional privilegiava a informação, os chamados exercícios de fixação e reprodução de saberes sem problematizá-los – e ainda o deve fazer, condicionada por cristalizações do passado que orientam concepções pedagógicas no presente. A não significação do conhecimento condiciona à reprodução e a pouca reflexão. Ouvimos, certa vez, de uma trabalhadora do lar, aparentando 40 anos de idade, a seguinte reclamação a respeito da dificuldade em conseguir uma consulta médica em um posto de saúde: “Que democracia!”.

Essa exclamação nos pareceu estranha naquele momento. Pelo contexto, não se tratava de uma contestação da democracia. Em dúvida, propusemos um diálogo sobre a situação enfrentada. Sua indignação surgia da morosidade com que uma consulta médica era agendada. Presumimos, então, que o problema não era a democracia, mas a burocracia instaurada nos serviços públicos prestados à população, o que seria a causa do não atendimento. Talvez ela represente parte da população brasileira cuja educação escolar não lhe oportunizou uma reflexão sobre os direitos e os deveres que nós, cidadãos, possuímos, formando uma leva de sujeitos despolitizados.

Analisando essa situação pela ótica das competências, acreditamos que essa leitura de mundo pousa nas dificuldades de classificar as duas palavras e compará-las sob diferentes contextos, para, então, compreender o significado de cada uma. Talvez, não houve competência suficiente – considerando o seus componentes atitudinais, procedimentais e conceituais – para produzir uma diferenciação conceitual; então, além de não aprender o conceito, há dificuldade em desenvolver procedimentos que o faça, dificuldade essa possivelmente associada aos componentes atitudinais pouco desenvolvidas para posicionar-se frente a uma situação-problema e resolvê-la.

Obviamente, nossa interpretação dos fatos tem um caráter hipotético e provisório. Mas, é desafiante comprovar que foi a educação escolar que produziu esse efeito negativo sobre as atuações desse sujeito. A força do fato nos leva a destacar a possibilidade de atuação do professor embasado no ensino por competências, postura formativa que habilitaria o aluno a exercer dadas competências, uma vez que o seu domínio “[...] representa a compreensão e a capacidade de aplicação em múltiplos contextos e diversas situações.” (ZABALA, 2010, p. 94). Quiçá, uma postura mais incisiva, questionando e argumentando o

direito de um cidadão ser atendido pelo Estado, levaria a um desfecho mais favorável?

Sob qualquer análise, temos clareza, por agora, de que a finalidade da educação escolar por competência (ou outra forma) deve emancipar os alunos, formá-los plenamente, em todos os âmbitos da vida (pessoal, interpessoal, profissional, social). Quanto ao *para quê* ensinar, Zabala (2010, p. 77) salienta que, além da formação plena, as diferentes propostas devem fazer com que o aluno “[...] possa converter em instrumento de tomada de decisões [devendo] mover-se para as realidades concretas”. Assim o caráter prático é destacado como fundamento da ação competente, cabendo ao professor construir situações-problema em que sejam simuladas, experienciadas, para, depois, serem dialogadas, debatidas, trazidas à reflexão.

Os conteúdos escolares, nessa dialogicidade entre o mundo dos conceitos e o mundo das práticas cotidianas, como já salientamos, tornam-se uns dos componentes que permitem operar o mundo através do pensar e do agir conscientemente. Portanto, nos atentemos aos conteúdos, às atitudes e aos procedimentos. Vamos abordá-los dentro de uma perspectiva operacional: as questões pelas quais uma competência será concebida e tomará corpo.

Quanto aos conceitos (*a*): o que é necessário *saber*. São conhecimentos conceituais de caráter abstrato, devendo ser submetido à compreensão de quem o aprende. São aprendidos: “[...] quando se é capaz de utilizá-los para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou uma situação, ou então quando possível situar os fatos, os objetos ou as situações reais naquele conceito que os inclui.” (ZABALA, 2010, p. 101).

Saber o significado do conceito de democracia implica em uma compreensão que emancipa o sujeito na medida em que lhe dá poder de participar de maneira ativa da sociedade, da cultura, da política; de praticar a sua cidadania efetivamente ao discordar, se pronunciar, contrariar, cobrar, compartilhar, solidarizar-se; enfim, de transformar a sociedade. O que significa que os conteúdos escolares são fundamentais a constituição das competências, embora percam a razão de existir sem a articulação das atitudes e dos procedimentos de atuação competente.

Quanto às atitudes (*b*): o que é necessário *fazer*. São aprendidos para que os sujeitos estabeleçam relações interpessoais. (ZABALA, 2010, p. 103). As atitudes

podem provir da autonomia moral, quando um sujeito, baseado na reflexão sobre os seus próprios valores, atua conscientemente; ou, quando as suas atitudes apoiam-se na heteronomia moral, agindo segundo as práticas de determinado grupo com o qual se quer conviver.

Se a autonomia moral é o que se quer preferencialmente dos alunos, para os dois casos conceitos e procedimentos são necessários para exercer uma atitude. A tomada de decisão com a finalidade de resolver uma situação-problema, como obter êxito ou não no agendamento de uma consulta médica no serviço pública de saúde, apoia-se em habilidades de atuação; como se portar diante de tal contexto, o que dizer e para quem, decidir se a situação deve ser aceita ou não, refletir se há ou não outra alternativa para uma possível resolução. Enfim, ser compreensivo, autônomo, tolerante, justo são atitudes.

Nos parece que uma ação competente, para o mesma situação exemplificada, seria essencial: compreender (saber) o conceito de democracia e seus desdobramentos legais aos cidadãos; agir (atitude) de alguma forma dentro das habilidades construídas; mas agir ordenadamente e com estratégias e objetivos claros.

Quanto aos procedimentos (c): o que é necessário *saber fazer*. Eles “[...] são aprendido por meio de um processo de exercitação tutelada e reflexiva a partir de modelos científicos.” (ZABALA, 2010, p. 102). Por isso sempre haverá uma reconstituição crítica do caminho percorrido para a resolução de uma situação-problema na práxis. Na prática, cabendo ao Estado oferecer o serviço de saúde gratuita e pública, acessá-lo torna-se um direito de todos. Assim, as reclamações poderiam ser dirigidas aos responsáveis pelo atendimento médico ou aos gestores dos órgãos de saúde pública, nas esferas municipais, estaduais ou federais. Não tomadas as medida cabíveis, o ministério público tem a função de investigar e fazer valer os direitos dos cidadãos.

Partindo de uma situação-problema, procuramos demonstrar que as competências envolvem componentes inter-relacionados, cujas especificidades estruturam e dão funcionalidade aquelas. Nossas ações (atitudes) são coordenadas e refletidas (procedimentos) envolvendo a compreensão da realidade (conceitos). Mas poderíamos dizer que, simultaneamente, compreendemos a realidade

(conceitos) coordenando e refletindo (procedimentos) as nossas próprias ações (atitudes).

Por se tratar de ações complexas, as relações entre os componentes são mútuas e interagem umas sobre as outras, o que provoca uma diferenciação na efetivação, na atuação componente. Por isso que Zabala (2010, p. 41) admite que as competências não são uma questão de tudo ou nada, mas somos ou mais ou menos competentes para cada situação, real ou não. Assim, conceitos, procedimentos e atitudes exercem funções diferentes e, portanto, produzem, em seu conjunto, efetividades distintas.

Porém, as competências tem um núcleo procedimental: entendido por nós como a mobilização de uma competência, pois, integrando habilidades e esquemas de atuação, “[...] o uso do componente procedimental é o que configura a própria ação da competência.” (ZABALA, 2010, p. 103). O compreendemos, fazendo uma analogia, como o maestro que conduz a orquestra (os músicos ou os componentes) e a execução da obra (a música ou a ação). Porém, não há maestro que possa executar uma obra sem os músicos e sem saber ler e interpretar uma partitura musical. Embora a improvisação seja uma alternativa, o resultado da sinfonia não será a mesmo do que se executado tomando como base uma partitura.

Retomando algumas ideias-chaves e articulando a outras, é possível destacarmos aspectos importantes para o ensino e a aprendizagem de competências.

Quanto ao seu caráter globalizador (Ibidem), as competências sempre envolvem habilidade e atitudes; por sua vez, elas integram-se com aos conhecimentos. Dentro desse componente, as disciplinas escolares são inter-relacionadas, cabendo ao professor desenvolver situações-problema em que o aluno, ao enfrentá-las, aja procedimentalmente, utilizando-se de conceitos e por meios de suas atitudes. Assim, embora os procedimentos são os articuladores das ações competentes, sem atitudes ou conceitos sua eficácia será minimizada ou inexistente.

Educar por competências parece objetivar o desenvolvimento pleno do sujeito. Esse anseio está baseado no enfoque globalizador das competências. Ou seja, o que será aprendido pelo sujeito deve ter aplicabilidade nos diversos contextos de sua vida: nas atividades escolares e extraescolares, no âmbito social,

pessoal e profissional. As situações-problema tem este objetivo: provocar a tomada de decisões para buscar resoluções, de forma procedimental e integrando atitudes e habilidades. A plenitude é entendida como o aprender para ser, saber e saber fazer em qualquer situação, cotidiana ou não.

Neste momento pensamos que ser competente deve ser mais do que reproduzir conhecimentos ou repetir um passo-a-passo. A funcionalidade prática e consciente da ação competente deverá possibilitar uma aprendizagem significativa, ou seja, que estabeleça “[...] vínculos entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios.” (ZABALA, 2002, p. 119). Para tanto, é a partir de situações contextualizadas em práticas dos alunos e dando-lhe operacionalidade que um conhecimento será significado. Assim, conhecer as subjetividades e os diferentes patamares de compreensão e tempos de aprendizagem permitirão ao professor ensinar – e ao aluno aprender – com eficácia.

A sequência de aulas, então, será ser estabelecida dentro de uma lógica processual e procedimental que permita ao aluno refletir sobre a sua aprendizagem e construir o seu conhecimento. Para tanto, o tempo para as elaborações intelectuais particulares deve ser respeitado, na medida em que a reflexão contribui para a compreensão da aprendizagem enquanto um processo de coordenação entre o que já se sabe com o que está sendo aprendido. Além de coordenar conhecimentos (os saberes), as atitudes (ser) e os procedimentos (saber fazer) devem ser trazidos à consciência, tornando-se competente em determinadas situações-problema.

## **1.2 Das múltiplas faces da comunicação, o fanzine pode ser uma.**

*“[...] o desenvolvimento tecnológico da comunicação não substitui a compreensão, sendo esse um problema filosófico da humanidade.”  
Edgar Morin (2003a, p. 1)*

Diferentes possibilidades de comunicações invadiram os nossos cotidianos de uma forma surpreendente nas últimas décadas. E são os jovens possivelmente os mais *plugados* nas tecnologias, a geração *hi-tec* – da alta tecnologia. Vivem e comunicam-se instantaneamente, através de aparelhos de telefonia celular e

computadores, falando e *teclando*, enviando mensagens de texto, fotos, vídeos. Porém, ainda paira no ar dúvidas sobre o aumento ou não da atenção que é voltada para assistir noticiários de telejornais, mesmo que sejam pelos canais de internet, ou para a leitura de sites envolvidos com a divulgação de informação sobre os acontecimentos do mundo, do país e da cidade nas quais vivem.

Nesse contexto rico em informações em tempo real, talvez tenhamos sujeitos que ainda necessitem fazer leituras mais sensíveis e apuradas da realidade. Por outro lado, dentro das salas de aulas, com mais demora os avanços tecnológicos vencem as barreiras didáticas e pedagógicas para serem inseridos nas práticas docentes. Porém, ensinamos a utilizar tais meios de comunicações a nosso favor?

Talvez a escola não tenha sido competente em fazer-se atraente o suficiente para transformar o mundo do aluno e para construir estruturas intelectuais que o permitam assistir e ler reportagens criticamente. Como afirma Morin (2003a, p. 10):

A educação formal é apenas uma das possibilidades de educação dos sentidos. Existe uma sabedoria não acadêmica. O intelectual que reduz o espectador de massa à condição de imbecil não possui essa consciência complexa, embora imagine o contrário.

Quer dizer que há um conhecimento pouco valorizado no cotidiano. E também, parece, que a sala de aula é, em alguns casos, o oposto do telejornalismo: pouco dinâmico, tedioso, monótono, sem apelos visuais chamativos. Não queremos uma aula-*show*, em que o professor transforme-se em um artista que leva entretenimento aos seus espectadores. Essa palavra – espectadores – já revelaria uma construção epistemológica errônea do educador. O aluno, para aprender, o que não deve ser é espectador, no sentido de não agir (embora saibamos que ações mentais ocorrem ao assistirmos a um filme, por exemplo). Pelo contrário: ele deve ser o sujeito do conhecimento, aquele que age, que é capaz de situar-se no tempo e no espaço, portanto contextualizando um fato, um acontecimento, um processo, para que aprenda e construa conhecimento. Se uma aula não precise ser um espetáculo, ao menos, deve despertar curiosidade, atenção, desequilíbrios, enfim, a operação do aluno.

Pensamos que o sujeito aluno se torna capaz de praticar com certo nível de consciência uma ação – uma abstração reflexionante (BECKER, 2012) – se já construiu estruturas e esquemas de ação e de assimilação para tal, sejam na escola,

sejam na educação informal. E a escola tem essa função: criar as condições necessárias para que o aluno aprenda; não apenas conteúdos, mas aprenda a pensar, aprenda a aprender. Nesse sentido, a comunicação impressa será um recurso empregado em sala de aula que nos permita questionar, criticar, avaliar os acontecimentos, buscando fazer com que os alunos construam na informação o conhecimento.

Entre informação e conhecimento há um caminho a ser percorrido. “A informação, vista como a finalidade suprema [...], acaba por esconder ou negligenciar o sujeito da troca de signos. [...] Os meios de comunicação não podem tornar-se os sujeitos de si mesmo.” (SILVA, 2001, p. 32). Concordando com Silva, Morin (2003a, p. 8) prossegue: “[...] a informação, mesmo no sentido jornalístico da palavra, não é conhecimento, pois o conhecimento é o resultado da organização da informação”. Resultado da organização interna do sujeito, que lhe faz capaz de reler uma informação, em um momento seguinte, com mais propriedade, com mais clareza.

Concebe-se a comunicação como ato de interagir com o meio e com os sujeitos, situando o sujeito, assim, que recebe a informação como ativo no processo comunicacional. Rüdiger (2011, p. 35) salienta: “A comunicação faz parte do ser social do homem, pelo qual ele se relaciona com seu semelhante e elabora coletivamente seu universo de conhecimento: significa que ele não é compreensível sem levar em conta suas variadas determinações”.

Em uma sala de aula numerosa, então, unindo a comunicação e alguns pressupostos relacionados à construção do conhecimento, talvez possam ser mais proveitosas as propostas pedagógicas que favoreçam à interação do conhecimento cotidiano entre os alunos e destes com os chamados conteúdos escolares da Geografia. A interação sujeito-objeto (BECKER, 2012) – incluindo nessa perspectiva piagetiana a própria inter-relação entre sujeitos – é imprescindível. E, entendendo comunicação como uma ação em comum, pensamos poder afirmar que “através da comunicação, somos capazes de nos ligar a outros ou de distanciar-nos deles.” (MOSCOVICI, 2003, p. 28). Interações essas que fazem dialogar os sujeitos.

Em outra perspectiva, a comunicação que o fanzine pode propor não deve se esgotar em si, como um fim. Seu apelo visual – imagens, desenhos, símbolos -, e sua condição de produto autoral – presta-se àquilo que importa ao seu produtor

(dentro dos assuntos que delimitarmos, é claro) –, possibilitarão, (ou não) a expressão comunicacional além da informação e, portanto, a compreensão ao fazer. “A compreensão não está ligada à materialidade da comunicação, mas ao social, ao político, ao existencial, a outras coisas.” (MORIN, 2003b, p. 8). Ou seja, ao sujeito.

Cabe aqui ressaltar que o fanzine já foi utilizado como recurso de expressão local por nós (FRANCO, 2010) em outra via de estudo. Na ocasião, nossos objetivos concentraram-se em buscar as representações sociais que os alunos atribuíam à escola. Para isso, foi proposto a elaboração de um fanzine cujo tema central era a escola, em que, divididos em grupos de dois a quatro integrantes, representariam as suas subjetividades e vivências no espaço escola. Obtivemos êxito na escolha do fanzine, ao menos como veículo de expressão local e subjetiva, pois a produção de textos diversos (desenhos, história em quadrinhos, poesias, ilustrações) provocou um maior interesse nos alunos. Portanto, se não experienciamos formalmente o proposto por essa presente pesquisa (ainda não aplicamos nem produzimos artigos científicos), a elaboração do fanzine em sala de aula já nos demonstrou um poder de motivar os alunos a produzirem.

A fim de analisarmos os fanzines como um elemento comunicacional, exploraremos brevemente o contexto no qual ele surge. Através da ferramenta de busca *Google*, visitamos *sites* e *blogs* de autores e de aficionados por fanzines. Nessas fontes, ainda insuficientes para a nossa finalidade, tem-se uma ideia geral do que são e para que servem. O próximo passo foi pesquisar em bibliotecas virtuais, no entanto quase inexistem registros catalogados.

Henrique Magalhães, estudioso do tema, adverte que, antes dele, haviam poucos registros sobre essas produções. Por esse motivo, será recorrente o uso de suas contribuições ao nosso texto. Ele revela que:

Foi preciso recorrer às definições de imprensa alternativa e aos conceitos emitidos pelos editores e leitores dessas publicações que, apesar das divergências e da falta de sistematização, foram os que melhor definiram o tipo de trabalho que faziam. Este estudo tem, portanto, os próprios fanzines como fonte bibliográfica privilegiada. (MAGALHÃES, 2011, p. 5).

Além do fanzine ser mais uma prática do que uma sistematização (embora hoje tenhamos mais clareza sobre tal fenômeno social e comunicacional), ele define-se também por sua ausência nos meios de comunicação de massa e das produções artísticas consolidadas como produto comercial. Como veremos, entre outros fins,

ele presta-se a divulgar autores e suas criações e a fazer críticas sobre outras produções porque não vincula-se às editoras comerciais, o que lhe dá relativa autonomia.

A origem da palavra *fanzine* está relacionada ao neologismo formado pela contração de *fanatic* e *magazine*, do inglês, que viria a significar revista do fã. Quanto à sua concepção conceitual, em algumas frases iniciais, segundo o mesmo autor, *fanzines* são as

[...] publicações que trazem textos diversos, histórias em quadrinhos do editor e dos leitores, reprodução de HQs antigas, poesias, divulgação de bandas independentes, contos, colagens, experimentações gráficas, enfim, tudo que o editor julgar interessante. Os *fanzines* são o resultado da iniciativa e esforço de pessoas que se propõem a veicular produções artísticas ou informações sobre elas, que possam ser reproduzidas e enviadas a outras pessoas, fora das estruturas comerciais de produção cultural. (GUIMARÃES, 2000).

Ou ainda a “[...] publicação sem fins lucrativos, produzida por fãs e dirigida aos fãs de determinada arte ou hobby. [...] prioriza a informação [...]” e “[Q]uase sempre de pequena tiragem, impressa em mimeógrafos, fotocopiadoras, ou pequenas impressoras offset. (MAGALHÃES, 2011, p. 36). Portanto *fanzine* trata-se de uma espécie de revista artesanal, um veículo de comunicação amador (embora possa ser muito bem criado e executado) e não estruturado comercialmente. Os temas são variados e são escolhidos em função da iniciativa de quem o cria, o que oferece liberdade na escolha das suas finalidades, dos recursos gráficos utilizados, dos conteúdos difundidos, podendo utilizar-se de imagens, textos, poesias, história em quadrinhos.

Quanto à origem dos *fanzines*, Magalhães (MAGALHÃES, 2011, p. 36) faz um resgate histórico e chega naquele que seria o ponto inicial da concepção: “[...] surgiram nos Estados Unidos na década de 1930, a partir da iniciativa dos fãs de ficção científica.”. Inicialmente restrito ao tema referido, com o passar do tempo ganham outros campos de atuação, transformando-se em um “[...] veículo dos novos autores não só de ficção científica, mas também de qualquer expressão artística ou literária.” (MAGALHÃES, 2011, p. 36). Mais de meio século depois ganha novo fôlego, segundo Magalhães, ao associar-se à “[...] formação de grupos de estudos e a difusão massiva das histórias em quadrinhos, sobretudo na França na década de 1960 [...]” (MAGALHÃES, 2011, p. 4). Segundo o mesmo autor, data dessa época a

sua expansão pelo mundo, inclusive chegando ao Brasil e sendo uma espécie de porta-voz dos críticos e leitores de história em quadrinhos e incentivando a produção local.

O contexto em que ganha mais visibilidade no cenário mundial nos remete à década de 1970 e demonstra o caráter excêntrico. Na época era utilizado como mídia alternativa, assim como o movimento musical ao qual estava inserido, o movimento *Punk* (SIQUEIRA, 2000). Segundo a autora, os fanzines Punks “se multiplicavam rapidamente e alavancaram a produção de [outros], incentivando o leitor a criar uma nova publicação caso concordasse, discordasse ou quisesse tecer comentários” (SIQUEIRA, 2000, p. 22). Houve uma relação estabelecida naquele momento entre os fanzines e a música.

Trazendo para a atualidade a razão de ainda hoje existir, segundo Zavam (2006) podemos destacar a capacidade do fanzine de constituir-se à “margem do processo produtivo e dos lugares instituídos (e permitidos) de manifestação artística [...]”. A sua aversão ao convencional, ao comercial, à massificação das expressões artísticas é uma das marcas que mais vincula-se ao fanzineiro (como é chamado aquele o que cria). Mas, ainda na esteira da luta pela sua afirmação, faz-se necessário explicitá-lo como estratégia alternativa ao poder majoritário dentro do ramo da comunicação. Constituíam-se como “[...] formas alternativas de comunicação como instrumento de combate e crítica ao regime político”. (MAGALHÃES, 2011, p. 10). Por isso enquadra-se na comunicação alternativa ou pequena imprensa, como é chamada pelo mesmo autor, e que, no campo sociocultural, é concebida como cultura de resistência.

No contexto de dominação imperialista, sobretudo na América Latina, os alternativos se caracterizam pela criação de uma expressão própria, de um mundo cultural renovador e uma resistência cultural frente ao processo de dominação internacional. Nesse âmbito, a comunicação alternativa é vista sob vários ângulos e corresponde a realidades e contextos sociológicos diferenciados. (MAGALHÃES, 2011, p. 31).

Dentre os elementos que caracterizam as publicações alternativas, o autor salienta a mensagem como o mais importante, por seu conteúdo reflexivo e questionador.

Um importante momento da comunicação alternativa no país foi O Pasquim, jornal que envolvia críticas bem humoradas e pontuais à situação político-econômica

nacional, criadas por Ziraldo, Jaguar, Ivan Lessa, Henfil, Millôr Fernandes. (MAGALHÃES, 2011, p. 11). Outros materiais da imprensa alternativa foram sendo criados, mas sucumbiram com o tempo (e ao gosto dos poderes das elites). Na década de 1970 surge a geração mimeógrafo – máquina de reprodução de matrizes -, cujos objetivos eram a difusão das ideias e produções de artistas e editores:

Além do tom quase sempre inflamado, irreverente e questionador da produção literária da Geração Mimeógrafo, os fatores que mais se sobressaem são o domínio sobre a produção, a independência de ideias e o poder de transformação da obra sem os limites ou conveniências editoriais. (MAGALHÃES, 2011, p. 12).

O autor ressalta que esses fatores também influenciaram na produção dos fanzines.

Com as mudanças conjunturais da política brasileira, O Pasquim e outras publicações foram finalizando as suas atividades, abrindo espaços e liberando os seus autores (de cartuns, de história em quadrinhos) para criações ainda mais autônomas, cuja produção e distribuição ficavam aos seus próprios cargos – difunde-se a ideia do artista independente. Nesse contexto também surgem os chamados “[...] inicialmente de boletim e na década seguinte de fanzine [...]” (MAGALHÃES, 2011, p. 22). A criação dos fanzines, na época, era um instrumento da crítica e da experimentação de novas formas e conteúdos do segundo. Em outra análise o fanzine, embora pouco conhecido, foi uma revolução silenciosa que procurou combater a invasão cultural estrangeira e desviar da homogeneização que as grandes editoras vinham provocando.

### 1.3 A ação dos sujeitos por trás dos fanzines e as competências

*“[...] são verdadeiros representantes, impertinentes dos processos pelos quais o homem (re)significa a si mesmo e o mundo em que está inserido e (inter)age por meio da linguagem, das possibilidades de discurso”.*  
Áurea Zavam (2006).

*“Para que o professor parta dos conceitos do aluno, é imprescindível que ele ouça e observe o fazer do aluno, se logra êxito ou não – incluindo nesse fazer a sua fala.”*  
(BECKER, 2012, p. 124)

Na condição de profissionais da educação, cujo convívio diário com os alunos nos suscita uma série de questionamentos e, às vezes, algumas evidências, percebemos uma tendência forte da aula em que o professor, dono único do saber, profere com muita autoridade (por autoritarismo em certos casos) conhecimentos, que seriam adquiridos, recebidos pelo aluno, quase que como um *download*, para usarmos os termos atuais de transferência de dados e arquivos na informática. A epistemologia do conhecimento é desconsiderada ou ignorada, mesmo assim a responsabilidade do aluno em não aprender é decretada porque presume-se que ele não estudou.

Pensemos que o ato de (re)significar a si e o seu mundo, destacado por Zavam, converge com a teoria da epistemologia do conhecimento, cujo nascimento e desenvolvimento da inteligência e a construção do conhecimento são frutos exclusivos da ação dos sujeitos sobre os objetos. “O ponto essencial de nossa teoria é de que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que o objeto pode fornecer por eles.” (PIAGET, 1995, p. 87). Assim, para conhecer, como enfatizaremos seguidamente, é preciso experienciar. Daí a importância das atividades que provoquem nos sujeitos a busca por respostas.

Aulas expositivas parecem ser menos desequilibrantes nesse sentido. E, mesmo se forem assim, o pensar, se não explicitado de alguma forma, talvez não passe por avaliações tão incisivas porque não é expresso e compartilhado. Somente o aluno que esteja em níveis de reflexão mais avançados poderá duvidar de si mesmo. Ao contrário, terá menos dificuldades em aceitar a permanência do que pensa como certeza imutável. Mas, ao compartilhar por meio das linguagens como a fala, a escrita, o desenho encontrará resistências nos objetos (um conteúdo, um conceito, um colega, a linguagem pela qual deve se expressar) e nos seus próprios esquemas assimiladores que não darão conta da realidade.

Se o fanzine possibilitar ao aluno (re)significar-se e (re)significar o mundo – o objeto – é porque suas estruturas modificaram-se e produziu-se o conhecimento. Concomitantemente, os conhecimentos operacionalizados pela Geografia também reconstróem o mundo, os sujeitos e as interações entre esses. Portanto a ação de fazer o fanzine e de fazer Geografia – geografizar o cotidiano – parece transformar-se em processo de aprendizagem formais contextualizados pelas experiências

subjetivas; e, segundo Piaget (1978a, p. 339) “[...] a experiência é necessária ao desenvolvimento da inteligência”.

As possibilidades do fanzine ser uma via de expressão local e, assim, representar certo grupo, imerso em um tempo e em um espaço, reforça nossa intenção de usá-lo como uma linguagem. Zavam (2006) pontua que a “representação de um discurso (em gêneros, dispositivos, mídias) depende inexoravelmente de posições históricas e socioculturais a que toca viver o escritor, o artista, o poeta”. Fanzine é a representação por discurso de um contexto específico. Ele é o que o sujeito é. Ele é a materialização do que há de mais subjetivo e ontológico de si – o que o sujeito é, o que ele foi e de onde veio, o que experienciou, o que quer ser, como quer chegar a ser. É produto de seu passado e produtor de seu futuro - é projeto.

É possível, portanto, que o fanzine pode tornar-se um meio dos alunos perceberem-se como atores, como sujeitos que agem sobre o espaço em que estão imersos. Também poderá possibilitar a construção de autonomia porque o aluno coloca-se em primeiro plano na elaboração das respostas que procura, portanto “[...] buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o é dirigido por outras pessoas, a situações dirigidas pelo próprio aluno.” (BRASIL, 1998a, p. 89).

Nesse sentido traremos para as nossas análises as práticas problematizadoras, que parecem convergir com a escola enquanto espaço de possibilidades:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, mais se sentirão desafiados. [...] Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado. A compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2010b, p. 80).

Parece haver uma indissociabilidade entre as práticas problematizadoras e a construção de um espaço de possibilidades de emancipação. Aquela postula que “[...] os homens submetidos à opressão lutem por sua emancipação” (Ibidem, p. 86). Algo possível porque os educadores e educandos se fazem sujeitos de seu processo, nas palavras de Freire, cujo mundo serve de “[...] mediatizador dos sujeitos da educação [...]” (FREIRE, 2010b, p. 87). Por outro lado o espaço,

enquanto palco animado pelas ações humanas, é possibilidade, é presente e também futuro porque é projeto, é algo a ser realizado. Se não acabado, é possibilidade; então necessita de sujeitos conscientes dessa inconclusão para que pratiquem o espaço.

O espaço escola deve ser problematizador, apresentado como uma realidade inacabada em que as injustiças não sejam dadas como naturais, eternas e imutáveis. A sala de aula, para superar tais paradigmas, precisa ser um espaço de exercício de cidadania, de práxis, que, segundo Freire(2010b, p. 42): “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Dentro dessa perspectiva de participação, de cidadania, elas se fazem “[...] antes de mais nada, pelo seu exercício: aprende-se a participar participando.” (BRASIL, 1998b, p. 37). E a construção do fanzine parece permitir aos alunos esse praticar, essa práxis.

Nessa perspectiva a escola é entendida como instituição que supera a mera formação conceitual dos educandos. O aluno deve conhecer, compreender, entender para emancipar-se e as práticas de sala de aula e as metodologias utilizadas pelos educadores também devem estar ancoradas nesses pressupostos.

Cogitamos o uso do fanzine como uma linguagem pedagógica que vá ao encontro desses objetivos, como processo de ensino e aprendizagem porque ele: será elaborado sistematicamente, abordando conceitos e conteúdos da Geografia, além dos procedimentos para a sua elaboração como a pesquisa de temas e assuntos, o que evidenciará a evolução ou não da construção do conhecimento formal; possibilitará que haja aproximações entre os conhecimentos prévios dos alunos e os formais que, posteriormente, entraram em uma dialogicidade, produzindo um conhecimento mais elaborado e que não desconsidere a realidade; proporcionará um espaço na escola que permite ao aluno momentos de construção de autonomia e de subjetivações, oferecendo-lhe possibilidades de fazer escolhas e de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar da coletividade (BRASIL, 1998a, p. 89), o que parece permitir ao professor observar indícios da evolução das atitudes dos alunos.

Iniciamos por uma dúvida: do quadro verde à lousa digital, do giz à caneta especial, dos mapas em papel às imagens projetadas por *Datashow*, o aluno aprende mais e melhor? Mudamos as mídias, os dispositivos, mas presumimos que os alunos aprendem da mesma maneira do que antes – pela ação. Portanto, se o

processo de aprendizagem não mudou, pensamos não ser apenas os recursos didáticos que o farão, embora seja conveniente destacar que eles podem produzir algum efeito positivo ao envolver os alunos.

Anteriormente destacamos que entre informação e comunicação existem diferenças conceituais. Esta última, segundo Morin (2003a) e Rüdiger (2011), é a organização da informação – caráter mais subjetivo e cognitivo - e elaborada coletivamente – caráter mais intersubjetivo. Os autores convergem ao reconhecer a importância do sujeito que age sobre a informação e, nos parece, formula respostas para se comunicar. Portanto pode-se presumir que para toda a comunicação, ou para que o ato de comunicar se estabeleça, é necessário que exista interação. Também parece razoável pensar que, para que uma informação seja transformada em comunicação, aquele que a recebe seja capaz de compreendê-la.

Retomado isso, nos parece que o fanzine, na condição de um veículo comunicacional, também impõe certa resistência ao seu criador, que depara-se com a tarefa de comunicar algo a alguém. O aluno estaria imerso em seu próprio mundo de representações. Por consequência o fanzine, ao ser elaborado, representaria o sujeito e as suas leituras e explicações de mundo. As suas possibilidades de agir sobre a realidade estariam, de certa forma, representadas ao mesmo tempo em que novas leituras estariam sendo construídas pela díade sujeito-objeto.

Sujeito, conforme Becker (2010, p. 44), é centro ativo, operativo que coordena e diferencia, que é capaz de fazer abstrações de suas próprias ações ou operações, o que lhe distingue de todos os outros animais. O sujeito é, assim, o significador do mundo (exterior ou interior – de seus próprios pensamentos). No outro polo está o objeto – que é tudo aquilo que não é eu: “Quando o indivíduo dobra-se sobre si procurando apropriar-se dos mecanismos de sua ação, essa ação, [...] passa para o mundo do objeto.” (BECKER, 2010, p. 45). Nesse caso estamos tratando dos mais altos patamares de pensamento, mas, que existe, embora em menor complexidade, em estádios não tão avançados.

O que vale saber é que o objeto pode ser o meio físico e social: objetos físicos, relações sociais, conceitos, teorias, etc. Então não estamos diante de uma dicotomia. Estamos, isto sim, diante de uma interação tão substancial que é ela a própria gênese do conhecimento. Tal relação interativa dispõe de mecanismo que o sujeito utiliza para dar conta dos objetos e de suas próprias fronteiras do agir. É a

assimilação, que, segundo Piaget (1978b, p. 380), é a “incorporação de uma realidade externa qualquer a uma ou outra parte do ciclo de organização [...]”.

Portanto o sujeito que age, para dar conta do mundo, reorganiza-se para integrar, através de novas coordenações, algo estranho. Esse algo estranho deve-se ao fato dos esquemas e das coordenações de ações dos sujeitos nunca assimilarem por completo os objetos. Assim, assimilar é integrar o diferente. E o diferente, a alteridade a ser integrada, é compreendido como acomodação – o sujeito é pressionado pelo meio e deve se reorganizar. Nessa dialética, nós, sujeitos, oscilamos entre diferenciar (acomodar) e integrar (assimilar), buscando o equilíbrio constantemente.

Assim, para a epistemologia genética, a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano estão fundamentados na interação que acompanhará os sujeitos desde o seu nascimento até a sua morte. Tal interação concretiza-se em duas direções complementares “[...] a ação de transformação dos objetos (assimilação) e a ação de transformação do sujeito sobre seus esquemas assimiladores (acomodação).” (BECKER, 2012, p. 61).

Assimilação e acomodação explicam, de modo geral, os mecanismos de adaptação dos sujeitos ao meio (ou o objeto). Porém, abstração empírica e reflexionante (teoria da abstração), segundo Becker, superaria a díade anterior. “Piaget dá a entender que a teoria da abstração veio para superar a teoria da equilibração, formulada algum tempo antes.” (BECKER, 2012, p. 107). Tal superação não leva a primeira ao esquecimento. A equilibração (relação recíproca entre assimilação-acomodação) é englobada pelos estudos das abstrações. O grande diferencial desta última está no fato de incluir-se o jogo simbólico da linguagem.

É ela que possibilita a representação de operações que podem ser minuciosamente descritas, explicadas por meio de uma enorme variedade de conceitos, cujas coordenações de ações para utilizá-los já necessitam complexos quadros assimiladores da realidade. Inicialmente as abstrações empíricas serão o tipo mais presente na ação da criança, que consistirá em apenas tirar dos objetos as suas características materiais e observáveis como cor e tamanho (PIAGET, 1995). No entanto, para que o conhecimento se complexifique, são as abstrações reflexionantes que têm essa função coordenadora.

Para Piaget (1995, p. 274), define-se abstração reflexionante como a capacidade de inferirmos ou extrairmos algo do objeto tomando como base as coordenações das ações do sujeito. Um exemplo que nos parece claro é a leitura. O significado das palavras (de todas as que perfazem esse texto) não está nas letras ou no som que é emitido ao serem reproduzidas com a voz: o significado delas e a ordem como estão dispostas são convertidos em conceitos através de abstrações reflexionantes. Ou seja, é por meio de coordenações das ações dos sujeitos (observar, identificar letras, formar sílabas, uni-las em palavras, compreender o sentido para a ordem em que estão dispostos) que somos capazes de ler.

Abstração reflexionante é coordenar uma séria de ações de modo que o sentido geral nos leva a patamares de compreensão muito mais complexos do que se praticássemos essas mesmas ações descoladas, fragmentadas. Entre a ação de uma criança reproduzir o som de cada letra, juntá-las e formar palavras até compreender um texto científico se nota as operações em franca complexificação.

Tanto as abstrações empíricas quanto as reflexionantes são categorias, tipos de abstrações. Desse exemplo – identificar letras, formar palavras e compreender a realidade por conceitos em um texto – podemos abordar os processos reflexionantes: reflexionamento e reflexão.

Reflexionamento entende-se por “[...] a projeção (como através de um refletor) sobre o patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior.” (PIAGET, 1995, p. 274). Após a identificação de cada uma das letras, ou de algumas, a criança já não soletra apenas; ela vai, além ao reproduzir uma sílaba e, em algum tempo, ler uma palavra ao coordenar diferentes ações precedentes – fazendo abstrações reflexionantes. Nesse patamar, todas as outras sílabas começaram a fazer sentido à criança que, por reflexionamento, poderá agora as ler.

Projetando para esse patamar superior a capacidade leitora, ainda que pouco interpretativa, esse novo universo da leitura lhe dará condições de re-significar o mundo à sua volta ao decodificar as palavras, antes um mistério. Lugares, objetos serão identificados não só pela aparência ou funcionalidade, mas pela leitura. A esse processo de reorganização interna do sujeito dá-se o nome de reflexão: “[...] ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior.” (PIAGET, 1995, p. 274 – 275).

Nesse momento, parece ser plausível entrarmos no campo das competências. Para Zabala (2010, p. 37), “[...] competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”.

Investigando essa afirmação, inferimos que para uma ação competente é necessária que existam estruturas já construídas pelos sujeitos de modo que os tornem capazes de executar tal tarefa com eficácia. Agir em diferentes âmbitos da vida significa que ser competente sugere uma operação que não se restrinja apenas à resolução de problemas relacionados aos conteúdos escolares em que o sujeito é desafiado pelo professor; a competência permite responder a situações em diferentes contextos, incluindo o extra-escolar.

Outra implicação sobre a noção de ação competente é que ela envolve componentes: atitudes, procedimentos e conceitos. Não há situação cuja resolução de uma tarefa isola um ou mais componentes; elas integram-se para que sejam eficazes. Segundo Zabala (2010, p. 86), por atitudes entende-se o ser (crítico, ativo, solidário, responsável); por procedimentos o saber fazer (intervir, resolver problemas, fazer) e; por conceitos o saber (conhecimentos provenientes de diferentes disciplinas). Dessa operação orquestrada, em cada contexto de atuação, os componentes parecem interagir uns com os outros e estes com a realidade, produzindo diferentes respostas. Em outras palavras: uma ação nunca será exatamente igual a uma outra, pois a realidade (contextos) são complexos.

Explorando por outro viés, pode-se cogitar que, na medida em que agimos, modificamos os objetos porque modificamos a nós mesmos. Retomando a assimilação e a acomodação, o sujeito sempre faz novas coordenações ao enfrentar qualquer situação, modificando os seus esquemas de assimilação, ao mesmo tempo em que faz acomodações pressionado pelo objeto. Parece ser por essa circunstância que Zabala (2010, p. 41) afirma que não somos competentes: ou demonstramos um maior ou um menor grau de competência para cada situação com as quais nos deparamos.

De certo modo, ao afirmar que a competência não é uma ação que se conclui enquanto totalidade, que se fecha enquanto possibilidade de atuação com rígidos limites, o autor assume que os sujeitos estão em constante transformação. Nos

parece que a ação competente está intimamente relacionada à capacidade dos sujeitos em fazer abstrações reflexionantes – em coordenar esquemas de ações – e refletidas – em “[...] reconstruir ou representar os raciocínios que eles fizeram para resolver os problemas apresentados.” (PIAGET, 1995, p. 76).

Tal reconstrução ou representação de raciocínios demonstra um nível de consciência cujo sujeito aprende ao fazer, ao agir, mas, também, ao refletir sobre a sua ação. A necessidade de uma situação real (uma questão em uma avaliação escolar de Geografia, uma tomada de decisão no cotidiano) não é mais fundamental; o conhecimento é construído pelo sujeito ao transformar seu pensar em objeto. É debruçar-se sobre si.

Por isso é que pontuamos anteriormente que o sujeito nunca enfrenta um mesmo problema de maneiras idênticas - primeiro porque toda nova situação é complexa, portanto há infinitas possibilidades que envolvem o contexto e o sujeito; segundo porque, ao agirmos, nos modificamos (assimilamos, acomodamos, coordenamos, abstraímos), por consequência as respostas próximas não serão as mesmas. Zabala (2010, p. 99) afirma que em uma ação competente o sujeito planeja as suas estratégias de aprendizagem conforme as situações com as quais se depara, controlando o processo, buscando falhas. Então utiliza seus mecanismos de atuação existentes e os transfere a novas situações.

Enfim, os sujeitos competentes, ao agirem de tal modo, utilizam-se de conceitos, procedimentos e atitudes buscando dar conta de situações novas e complexas, cujas respostas não estão na memória ou na cópia de um processo antecedente, mas, na capacidade de resolver um problema de forma eficaz e autônoma mediante reflexões que (re)criam caminhos.

#### **1.4 (Con)textos: geografizando as músicas ou musicalizando a Geografia**

*Ideologia, eu quero uma para viver.*  
(CAZUZA)

*Os momentos maiores da vida, do  
nascimento à morte, são ritmadas,  
cantados, dançados.*  
(MORIN, 2007b, p.136)

Com a finalidade de aproximar Geografia e música, faremos aqui uma breve abordagem das mudanças políticas, econômicas e sociais que transformaram o espaço geográfico brasileiro nas últimas décadas e que tiveram em diversos gêneros musicais um elemento comunicacional importante. Esse texto, portanto, é um pequeno ensaio que pauta a leitura do espaço geográfico pelo viés cultural por meio dos gêneros musicais.

Convém salientar que situamos as manifestações artísticas como uma das múltiplas faces ou vieses analíticos possíveis do espaço geográfico. Surge disso a nossa inquietude em buscar práticas de sala de aula que possibilitem aos alunos a geografização do mundo (e da música). Ou: a leitura do mundo (apresentados pelos conteúdos da Geografia escolar) pelos diferentes movimentos artísticos da música. Assim como uma experimentação musical, porque não as aulas de Geografia poderiam ocupar a atenção dos alunos, tão resistentes em tirar os fones de seus ouvidos, com música?

Um professor que se imponha com autoridade em sala de aula poderia manter a ordem em uma situação dessas. Com boa vontade, possivelmente a proposta teria aceitação (ou nem tanto para os professores mais resistentes às mudanças). Mas, nos parece que o problema central escapa de aceitar ou não o uso da linguagem da música: isso é reducionista. O que nos inquieta, então?

O ensino e a aprendizagem quanto às suas eficácias, às suas nuances teóricas e às suas extensões para o campo prático. Em sua totalidade, essa pesquisa buscará problematizar esses processos; enquanto que, nesse subcapítulo, teceremos relações entre o espaço geográfico e o samba, a bossa nova, a música popular brasileira - no contexto da ditadura militar brasileira -, o tropicalismo, o rock da década de 1980 e o rap. Seguindo uma linha cronológica, contextualizaremos cada um desses gêneros em seus recortes espaço-temporais.

Nos apoiaremos na possibilidade e no poder de sintetizar as relações estabelecidas em suas épocas no espaço geográfico, mediante o desenvolvimento de competências que tornem os alunos capazes de trilhar esse caminho investigativo. Sínteses essas possíveis, de acordo com Napolitano (2005, p. 7), porque a música popular “[...] ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e

regiões que formam o nosso grande mosaico nacional”. A análise da dimensão cultural do espaço nos conduzirá pelo tempo.

De modo geral, todos os movimentos artísticos tematizados pelos fanzines tem o seu palco de manifestação no espaço urbano, ou seja, em cidades. É nela que grande parte da população brasileira vive atualmente; e mais: “[...] ela produz um modo de vida que se generaliza.” (CAVACANTI, 2008, p. 63). Portanto, conhecê-la é fundamental para operá-la. Avenidas são abertas, comércios florescem dentro de *shopping centers*, engarrafamentos se multiplicam, favelas e condomínios fechados disputam espaço entre a natureza, postos de trabalhos e profissões desaparecem, protestos a favor de inúmeras causas paralisam o trânsito – e tudo isso tem os seus porquês.

Enfim, o espaço geográfico cidade deve ser aprendido nas aulas de Geografia porque é dele que usufruímos os serviços e bens essenciais à vida cotidiana e nele que a sociedade se reproduz. Assim, a Geografia “É a leitura do ponto de vista da espacialidade. Seu objeto de estudo é o espaço geográfico.” (CAVALCANTI, 2008, p. 64). Não se forma um cidadão sem que ele conheça minimamente as relações entre fluxos e fixos e se reconheça enquanto uma pequena, mas imprescindível parte dessa complexa realidade sócio-espacial.

Desemprego, falta de moradias, de serviços de água e de esgoto, de saúde e de educação de qualidades são uma realidade para parte da população brasileira. No entanto, a discurso recorrente, em muitos casos, responsabiliza o Estado por tal situação – quando não o próprio cidadão, o que parece ainda mais inapropriado. Embora seja uma verdade, não é única. Há um jogo de relações que ultrapassam as fronteiras nacionais, cujas decisões políticas são influenciadas e “[...] empreendidas sob o comando dos interesses das grandes firmas [...]”, assim como “[...] orientados para os investimentos econômicos, em detrimento dos gastos sociais.” (SANTOS, 1999, p. 95). Queremos demonstrar que a Geografia oferece subsídios para uma compreensão, através da educação no ensino básico, do Espaço geográfico.

É uma temática densa e complexa, mas que revela para a sociedade uma realidade pouco abordada em profundidade. Dentro desse contexto, os elementos culturais podem (re)significar as leituras de mundo dos geógrafos e dos alunos. Neste momento, entenderemos a cultura com base em Morin (2008, p. 19), que a coloca na dupla compreensão de organizadora e organizada pelas sociedades

através da “[...] linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas da sociedade”. A cultura seria, então, um produto da sociedade e, também, a sua produtora. Nos parece que analisar a cultura de uma sociedade (contextualizada no tempo e no espaço) possa ser, talvez, uma das chaves para compreendermos os espaços geográficos.

Nesse sentido, as manifestações artísticas, em especial os gêneros musicais estudados, cumprem o papel de evidenciar as diversas relações nos espaços geográficos. É nessa perspectiva que muitos estudos em Geografia tem se pautado, tomando como referência diferentes manifestações da cultura no espaço na medida em que “Em muitos textos literários e letras de músicas, espaço e tempo fazem parte da trama, necessitando esta de ambos para ser construída.” (CORRÊA; ROSENDAHL, 2007, p. 13). Além de pesquisas acadêmicas, para o ensino escolar da Geografia, linguagens como a música parecem ser mais ainda cativantes.

Castrogiovanni (2010, p. 79) sustenta que: “O estudo de diferentes imagens, representações e linguagens são formas de provocar hipóteses que levam a manifestações, análises e interpretações da formação do espaço e, portanto, da construção de conceitos geográficos”.

Acreditamos que essas hipóteses são privilegiadas quando as atividades de sala de aula fazem convergir as transformações dos espaços geográficos e as diversas instâncias das manifestações espaciais tais como as culturais, as sociais, as políticas. Pensamos em linguagens de ensino alternativas como formas lúdicas de tratar de assuntos nem sempre de fácil compreensão. Assim, damos segmento ao nosso texto nos questionando: qual é a relação que podemos estabelecer, nesse momento, entre a Geografia escolar e a música?

Napolitano (2005, p. 100), ao estudar como os gêneros musicais e toda a psicosfera que os cercava associavam-se aos seus contextos históricos, sinaliza que o autor de uma canção tem por intenção, ao escrevê-la, transmitir mensagens “[...] diante não só de um contexto específico, mas tendo em mente um grupo social ou um campo sociocultural determinado, incluindo-se aí as implicações político-ideológicas da sua obra”. Isso instaura uma perspectiva de análise dos espaços geográficos e de ensino de Geografia integradora seja pelo viés dos tradicionais conteúdos dessa disciplina seja pelo viés interdisciplinar. História, Geografia,

Literatura, Sociologia, Filosofia automaticamente passam a fazer parte das reflexões em torno dos assuntos abordados.

Nos apropriando da ideia do autor, não parece haver, portanto, uma manifestação artística descompromissada com os anseios de determinados grupos. Assim, para cada texto – as canções –, invariavelmente, há um contexto, um palco de tensões sociais que encontram na cultura uma forma de expressão. Ou: o produto cultural, a música, também é produtor das transformações da sociedade e de seus espaços. Segundo Claval (1999, p. 59), “A percepção do real, os meios de modificá-los e os sonhos, que muitas vezes servem de modelos para a ação, são produtos originados da cultura [...]”. Nessa abordagem, a Geografia cultural e as suas análises nos apresentam, nas suas entrelinhas, as complexas tramas e redes de significados indissociáveis dos espaços geográficos: da percepção à representação, perpassadas pelas ações.

Passamos, então, a algumas relações possíveis de serem estabelecidas entre processos econômicos, políticos, sociais, culturais e históricos e o espaço geográfico. Faremos isso sob o ponto de vista temporal, procedimento esse adotado para as análises dos fanzines posteriormente. Retomaremos, então, o desenvolvimento do Brasil nas últimas seis décadas, nos remetendo à crescente urbanização e industrialização que ocorrera no início desse período.

Santos (1999, p. 29) afirma que, entre as décadas de 1940 e 1980, a taxa de urbanização “nesses quarenta anos, triplica a população total do Brasil, ao passo que a população urbana se multiplica por sete vezes e meia.” Tal fenômeno não é acompanhado por políticas habitacionais e de infraestrutura, tornando o crescimento das cidades desconectado com o poder de planejamento urbano do Estado.

Essa inoperância produz, como um dos efeitos, o crescimento das cidades em direção à periferia de seus centros: “[...] a população necessitada de habitação, mas sem poder pagar pelo seu preço nas áreas mais equipadas, deve deslocar-se para mais longe, ampliando o processo de periferização.” (SANTOS, 1999, p. 112). Sem poder de compra, os bolsões de pobreza espalham-se pelo país e se materializam nas favelas, cujo custo de vida se torna mais barato, embora de qualidade precárias e distantes dos postos de trabalho. Constata-se que industrialização, urbanização e favelização são fenômenos indissociáveis, no

entanto, esses assuntos aparecem nos índices dos livros didáticos separadamente, com exceção dos dois últimos, por vezes integrados em um mesmo capítulo.

Sobre essas correlações, Santos (1999, p. 27) destaca que:

A partir dos anos 1940-1950, é essa lógica da industrialização que prevalece: o termo industrialização não pode ser tomado, aqui, em seu sentido estrito, isto é, como criação de atividades industriais nos lugares, mas em sua mais ampla significação, como processo social complexo, que tanto inclui a formação de um mercado nacional, quanto os esforços de equipamento do território para torná-lo integrado, como a expansão do consumo em formas diversas, o que impulsiona a vida de relações e ativa o próprio processo de urbanização.

Esses dois processos, o econômico e o social, são complementares porque um demanda do outro as condições necessárias para a sua efetivação. Dotadas das estruturas necessárias, as capitais brasileiras atraem populações não apenas para si, mas, também, para as cidades do entorno, dando origem às regiões metropolitanas, também processo esse chamado de metropolização: “[...] o fenômeno da macrouberização e metropolização ganhou [...] importância fundamental: concentração da população e da pobreza.” (SANTOS, 1999, p. 79). Portanto, com o descompasso entre os investimentos em equipamentos urbanos relacionados às atividades industriais e os habitacionais, o crescimento desordenado das cidades e as habitações irregulares ganham visibilidade e destaque como estratégia de moradia para os mais pobres.

Esse processo de tomada dos morros – as áreas sem grandes valores e esquecidas pelas forças produtivas na época – e de outros espaços de exclusão seriam o palco das manifestações culturais, sociais e políticas do samba, embora não tenha encontrado facilidade para ser aceito por toda a sociedade. Petillo (2012, p. 27) destaca, nesse contexto, o samba na capital carioca: “[...] a cultura africana foi levada pelos escravos para o Rio de Janeiro e foi abraçada com alguma resistência, mas aceita”. Em São Paulo, Adoniram Barbosa se tornaria o porta-voz do gênero com letras que, entre outros temas, discorriam sobre o cotidiano desvalorizado culturalmente: “O samba paulistano floresceu nos bairros do Brás e Bexiga. Tem um tom melancólico e uma tendência para o humor autodepreciativo.” (PETILLO, 2012, p. 27). Pela arte, a realidade era textualizada, o que será utilizada por nós para auxiliar os alunos a conceberem e representarem os espaços ausentes.

Na época em que o samba era executado em larga escala nas rádios, ele ainda era entendido como uma “[...] manifestação cultural ainda considerada inferior pela classe a que pertencia. Era a força do samba se impondo sobre os preconceitos.” (SEVERIANO, 2008, p. 173). Fica explícito para nós e, talvez, fique aos alunos, que a sociedade se transforma no decorrer do tempo a partir das lutas dos grupos que a compõem nas múltiplas instâncias espaciais. Então, temos dois processos entrelaçados: um socioeconômico, representado pelo empobrecimento das classes menos privilegiadas e pelo crescimento das periferias, e outro sociocultural, cuja associação entre pobreza material das periferias e manifestação cultural, o samba, forjava preconceitos que recaíam sobre as populações essas mais pobres.

Pelo viés econômico, a modernidade que avançava sobre as grandes cidades brasileiras, aproximava a indústria, o comércio e seus artefatos de consumo, criando uma atmosfera de vanguarda. Portanto, dois mundos pareciam entrar em choque: as favelas, com os subúrbios empobrecidos e desprivilegiados pelas políticas elitistas, e as áreas centrais, com os melhores equipamentos urbanos. A ideia do consumo passa a fazer parte da vida da população de modo geral. De acordo com o conceito da reprodução das relações sociais, seu significado prático constata que, para a manutenção da ideologia dominante, se “[...] exige não apenas a reprodução das condições materiais da vida social (alimentação habitação, máquinas etc), mas, também, a reprodução dos valores e crenças socialmente partilhados.” (THOMPSON, 1995, p. 117). Vem a calhar, nesse contexto, o fortalecimento da bossa nova, que funcionaria como embate à cultura popular do samba e como uma espécie de símbolo de reconstrução da imagem do Brasil.

Em uma abordagem geográfica que converge com essa tendência à valorização desigual de fixos e de fluxos, se instauram no espaço geográfico determinadas práticas sociais, ou seja, “[...] um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço [...]” (CORRÊA, 2007, p. 35). Elas significam os objetos e as ações, portanto atreladas à cultura visto que representam valores, ao mesmo tempo em que buscam a manutenção de tal situação estabelecida. Pensamos nas práticas espaciais e na reprodução das relações sociais como ideias semelhantes, cuja diferença se instala no sentido da espacialidade da primeira.

Nesse cenário – ou nessa paisagem conceitual -, o samba e a bossa nova representaram, de certo modo, diferentes práticas espaciais materializadas nos espaços, fossem pelos lugares de origem e de apreciação, fossem pelos significados que carregavam consigo. Conceitualmente, define-se a bossa nova como uma reformulação do samba carioca urbano sob a influência do jazz (COMPASSO, 2011, p. 179). Quanto à relação música-modernização, as suas letras “[...] acabam concentrando as expectativas de objetivação histórica, de superação de um determinado passado, cujo sentido é fruto dos projetos culturais e ideológicos em jogo.” (NAPOLITANO, 2005, p. 91). Então, a cultura é tomada como instância legitimadora de uma nova etapa da integração do Brasil no cenário internacional, cujas atividades econômicas se renovavam para atender às expectativas das elites nacionais sob a batuta do comércio mundial.

Com essa prerrogativa, os primeiros dados estatísticos sobre a urbanização descritos nesse subcapítulo demonstram, também para a contextualização da bossa nova, que o crescimento populacional urbano, mesmo exagerado, estava inserido em uma lógica de modernização, de superação do atraso econômico e social. Se, talvez, uma das atuais ideias que definem nosso tempo seja a diversidade e a aceitação de gêneros, de raças, de orientações sexuais (embora isso não se estabeleça de fato), à época,

A palavra de ordem era modernização, projeto que se estende da esfera econômica para a cultural. [...] Ser moderno, portanto, naquele momento, significava não só aderir ao processo de urbanização, mas também assumir uma atitude cosmopolita e objetiva tanto no plano socioeconômico quanto no cultural. (NAVES, 2010, p. 25-26).

Viver nas cidades e consumir significava, então, não apenas adquirir hábitos e mercadorias. Implicava em (con)viver e consumir bens materiais e culturais e criar identidades que fortalecessem os vínculos com a sociedade emergente. Nesse mesmo período, o país estava realocando a sua capital, criando a infraestrutura necessária à produção e à circulação de bens industrializados, adensando novos consumidores advindos de zonas rurais, sinal de novos tempos: “[...] com a maioria da população vivendo em cidades, já começávamos a passar por transformações profundas.” (SPOSITO, 2008, p. 69). A bossa nova representaria, em parte, o novo, o que estava por vir, o futuro que teria o papel de recuperar o tempo de atraso e, em cinco anos, fazer o Brasil avançar cinquenta anos.

Segundo Naves (2010, p. 25), “A bossa nova surgiu num momento em que as ideias desenvolvimentistas estavam no apogeu e eram levadas à prática pelo governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira”. Portanto, os contextos espaciais estão presentes explícita ou implicitamente nas canções: pela aspiração de ser visto como um país de grandes belezas capaz de representar o Brasil fora do território nacional ou mesmo pela ausência de narrativas que divulgassem os problemas sociais e econômicos. Anexada a ela, outras manifestações se fortaleciam, como o teatro, a arquitetura arrojada e modernista de Brasília, além de um modo de vida “[...] formado por festas, praia, sol e gente bem-relacionada.” (PETILLO, 2012, p. 310).

Porém, anos depois, motivados por causas conjunturais nos campos econômico e político, se instaura o governo militar no Brasil. A censura, que deveria abafar as manifestações de todas as formas, se transforma em pano de fundo para fazer a música, novamente, interpretar e representar as experiências do cotidiano. O prosseguimento da modernização econômica do país impera, mais uma vez, sobre a sociedade, em especial sobre os direitos civis. Temos no campo cultural o produto da dialética sociedade-economia. Santos articula industrialização, urbanização e a aproximação do Brasil com os Estados Unidos da América:

O golpe de Estado de 1964 todavía aparece como um marco, pois foi o movimento militar que criou as condições de uma rápida integração do País a um movimento de internacionalização que aparecia como irresistível, em escala mundial. A economia se desenvolve, seja para atender a um mercado consumidor em célebre expansão, seja para responder a uma demanda exterior. [...] A população aumentada, a classe média ampliada, a sedução dos pobres por um consumo diversificado e ajudado por sistemas extensivos de crédito, servem como impulsão à expansão industrial. (SANTOS, 1999, p. 36).

Há nessas afirmações uma menção clara à complementariedade existente entre industrialização e urbanização. Compreender um processo implica no entendimento do outro, cabendo ao professor criar as condições que tornem os alunos capazes de ler e articular fenômenos e processos desconexos aparentemente. Segundo Costella (2013, p. 64), “A capacidade leitora no contexto da reflexão consiste em ler nas entrelinhas, ler com consciência, ler e enxergar a consequência do que foi lido.” Essa capacidade de perceber o ausente e interpretar o que há por trás das informações parece ser uma importante estratégia de compreensão da realidade, ainda mais no mundo contemporâneo, cujo aspecto comunicacional é muito presente.

Sem a capacidade desenvolvida de produzir conhecimento na reflexão sobre as informações, as canções perderiam o seu sentido subliminar, portanto a dialogicidade entre a arte e a ciência, entre a música e a Geografia será imperativa na pesquisa e na elaboração dos fanzines. Essa mesma dialogicidade poderá tornar os sujeitos capazes de captar as emoções e as razões que movem as sociedades, compreendendo a ciência como explicação do real e, este, como experienciada pela vida. Morin (2008b, p. 35) não separa esses pares dialógicos por acreditar que “[...] o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma, racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica”. A disjunção entre razão e emoção parece estar, apenas, nas ciências insensíveis.

Desses pares complementares, emerge a necessidade de estabelecer, novamente, uma relação entre música e Geografia visto que elas parecem formar um conjunto enriquecedor em sala de aula. Mas, pelo contrário, se as canções que se transformaram em símbolos de resistência ao regime militar não forem problematizadas para levar os alunos a constantes reflexões, se perde o seu sentido original e uma possibilidade de aprendizagem.

Retomando o contexto, coube à música popular brasileira o papel de denunciar e ser a oposição ao regime militar. Assim, muitos artistas faziam de suas músicas e de sua arte a válvula de escape para aliviar a pressão das práticas espaciais repressoras: “Os meios de comunicação e as manifestações artísticas foram duramente reprimidos pela censura.” (PETILLO, 2012, p. 185). Visando à superação dessas barreiras impostas, as canções ganham sentidos duplos, escondendo os reais significados e mensagens veiculados. Será nas entrelinhas, no não dito explicitamente, que a informação mais importante poderá se transformar em conhecimento mediante uma postura crítica e de estranhamento do leitor.

As músicas são analisadas como representantes e forma de conceber a existência do espaço-tempo de um contexto específico, único. Fazendo uma analogia, estudar espaços ausentes por meio da interpretação do (con)texto das canções nos parece semelhante a uma saída de campo ou a um estudo do meio através de abstrações cada vez mais complexas. O concreto não existirá, mas, ao deslocar-se mentalmente e colocar-se na posição dos sujeitos que animavam aqueles lugares, talvez, ocorram as descentrações necessárias para conceber os espaços. Pelas emoções é possível que cheguemos às razões.

Com a finalidade de fazer recortes espaço-temporais contextualizados pelas canções, Napolitano (2005, p. 76) diz ser necessário relacionar os tempos históricos e as inserções sociais, para, assim, examinar a música como síntese da “[...] pluralidade de memórias e projetos culturais, quase sempre conflitivos entre si”. É o espaço geográfico como o palco das manifestações humanas e de todas as suas aspirações, sonhos e anseios, racionalidades e contra-racionalidades, verticalidades e horizontalidades, contradições e solidariedades. Enfim, por meio de uma leitura crítica, pensamos ser possível a “[...] análise do espaço geográfico, pois este, tal qual a linguagem e as palavras, é produto histórico, humano e carregado de conhecimentos e suores populares, construídos no decorrer de nossa existência.” (KAERCHER, 1999, p. 45). A sociedade e os sujeitos se entrelaçam e se retroalimentam.

O princípio hologramático de Morin (2007b, p. 167) expressa contundentemente a inseparabilidade dos sujeitos e das sociedades, pois aqueles estão contidos nestes e, nem por isso, os grupos humanos, por meio das suas contradições, deixam de estarem contidos nos sujeitos. É como afirmar que a transformação que se quer na sociedade é a mesma que o sujeito quer para si, ao negar aquilo que, em parte, não lhe agrada, mas o constitui. Essa premissa poderá levar – ao menos é o que esperamos – os alunos a refletirem a respeito da efetividade das suas ações em microescalas dentro de uma escala maior. Expliquemos.

Hologramaticamente se poderia cogitar: os compositores e ícones de oposição à ditadura ou aos costumes morais e éticos vigentes não desconstruíram sozinhos um regime autoritário, mas, é difícil conceber a realidade da época e a atual sem os mesmos sujeitos na vanguarda política e cultural. Portanto, o curso da história social não tomaria os mesmos rumos sem aqueles sujeitos. Então parece razoável admitir que a mudança que ocorrera anos à frente na sociedade (o todo) já era latente nos sujeitos (as partes). De tal modo, o tropicalismo também emerge do compartilhamento de ideais de sujeitos no mesmo contexto e com aspirações semelhantes às dos artistas da mpb:

A repressão do regime militar, após o AI-5, que recaiu sobre tropicalistas e emebistas, apesar de todos traumas que causou no cenário musical brasileiro, acabou criando uma espécie de ‘frente ampla’ musical, parte do

complexo e contraditório clima de resistência cultural à ditadura. (NAPOLITANO, 2005, p. 69).

Há, portanto, para ambos os movimentos culturais, um caráter político e ideológico muito intenso e que se impregnava na sociedade e nos sujeitos que os compartilhavam. O espaço das ruas era território de lutas em busca de territorialidades ditas subversivas, quer fossem materializadas pelas manifestações e pelas pichações com palavras de ordem, quer fossem simbolicamente registradas nas práticas espaciais mais subjetivas como a música. Suas funções estabelecidas pareciam sintetizar as redes complexas de resistência e de solidariedade:

Mais uma vez, as canções se entrelaçaram com a política, e no Brasil surgiu um movimento tão original quanto rebelde: o Tropicalismo (também conhecido como Tropicália ou Movimento Tropicalista), um produto típico de 1968, na medida em que buscava as origens estéticas e ideológicas do nosso país colonizado, colorido e sensual e partia delas para construir uma grande rede com a música, as artes visuais, o cinema e o teatro. (COMPASSO, 2011, p. 190).

Porém, o movimento se diferenciava da mpb por trazer consigo uma conotação mais universal e, de certo modo, que compreendia que as discussões políticas posicionadas contra ou a favor do regime político empregado no Brasil poderiam avançar. Também havia uma preocupação com o modelo de sociedade imposto pela burguesia (NAVES, 2010, p. 112). Ou seja, se discute o aspecto político mais amplamente, superando o debate sobre o sistema político-partidário, para criticar o modo de vida padronizado das sociedades industriais. Além disso, o tropicalismo instaura uma postura menos nacionalista do que a ideologia em jogo da mpb: “Uma das novidades introduzidas foi a substituição do compromisso nacional por uma articulação do local ao global, bem como a categoria ‘povo’ [...] por ‘massas’.” (NAVES, 2010, p. 112). Há a aceitação da construção de uma nação brasileira forjada pelas influências estrangeiras e pelas raízes nacionais.

Assim, as décadas de 1960 e de 1970 são marcadas pela luta por liberdade e pela democracia, atitudes entendidas como subversivas. No campo econômico, nessas décadas “[...] as taxas de crescimento chegaram a 10% ao ano. O chamado milagre econômico brasileiro era baseado na presença forte do Estado na economia e na política e na entrada de capitais estrangeiros atraídos pela estabilidade do país.” (NAVES, 2010, p. 181).

Porém, já nos anos 1980, essa dinâmica espacial parece mudar. O meio técnico-científico, criado e tomado pelas forças hegemônicas internacionais, tendem a padronizar as relações sociais em consequência da lógica econômica do mercado, condições essas entendidas por Santos (2008c, p. 31) como a racionalidade do espaço. Ela vem acompanhada de uma matematização da vida social que cria as condições: “[...] do maior lucro possível para os mais fortes mas também as condições para a maior alienação possível para todos.” (SANTOS, 2008c, p. 31). Paulatinamente o Brasil, articulado às relações internacionais pelos meios de comunicação de massa, se torna mais vulnerável às influências externas (queremos destacar, principalmente, dos modos de ser e estar no mundo).

Essas condições permitiram, nos parece, possibilitar uma comparação entre cotidianos nacionais e estrangeiros, sobretudo a sociedade do consumo. A década de 1980 suscita essas mudanças em comparação às anteriores.

[...] houve também um tempo em que ventos de mudança passaram a soprar, e o Brasil começou a construir e a mostrar uma nova cara, mais moderna e democrática. Os anos 1980 e 1990 foram marcados por profundas transformações políticas e culturais. (COMPASSO, 2011, p. 216)

Dentro desse recorte espaço-temporal, novamente a música passa a expressar as emoções e os anseios pela tão esperada liberdade das democracias, representações sociais eclodidas pelo rock. Esse movimento artístico é definido como polissêmico e buscava rompimentos com o passado: “Em suas palavras, os roqueiros anos 80 utilizam-se de diferentes repertórios e narrativas, assim como criticam posturas do século XX a fim de instaurar uma ruptura.” (NAVES, 2010. p. 124). As emergências da época, nos campos político e social, são exprimidas pelas manifestações em prol da abertura política, pelo fim do regime militar, pelas eleições diretas, mas, também, pela música, que “[...] equacionou os impasses gerados ao longo deste processo, sob a perspectiva dos diversos atores envolvidos.” (NAPOLITANO, 2005, p. 75). A dimensão cultural do espaço se apresenta, mais uma vez, como importante abordagem geográfica.

Para esse caso, o atrelamento do país à conjuntura mundial não é mais visto como negativo; ele passa a ser uma nova possibilidade de inserção no contexto mundial e, parece ser razoável aceitar, um fenômeno que inexoravelmente viria a ocorrer. Segundo Naves (2010, p. 122), “O rock brasileiro dos anos 80 se inspirou

nos motes do punk anglo-americano: o desprezo de um apuro tecnoformal da música e o culto ao antiestrelismo”, contribuindo para forjar uma postura crítica dos jovens, embora houvesse uma aceitação das interferências culturais estrangeiras ainda mais evidente nesse gênero.

Não iremos discutir a questão ideológica e da indústria cultural que estava por trás das incursões do rock no Brasil, mas convém salientar que as estratégias de comunicação em massa passam a ter cada vez mais importância estratégica para as economias centrais na medida em que difundem valores e hábitos de consumo. Thompson (1995, p. 344) afirma que “Os meios eletrônicos possibilitaram às formas simbólicas, circularem numa escala sem precedentes, mais ou menos simultânea”. Embora essa discussão demandaria estudos mais aprofundados e longos pelos alunos e que adentrariam a compreensão da música em relação com o espaço, nos interessa, nesse momento, ressaltar a capacidade que essa manifestação artística teve de suscitar inquietações políticas e culturais, aspecto imprescindível para abalar as estruturas do regime militar.

Justifica-se, portanto, o rock dos anos de 1980 ser pesquisado e traduzido pelo fanzine. Ele deu voz à primeira geração de jovens que, em mais de duas décadas, não havia convivido em um país democrático. Os jovens ganhavam mais liberdade de expressão com o fim da censura prévia, com a progressiva abertura política e com a globalização, que aproximava novas referências culturais. Segundo Petillo (2013, p. 345), “A juventude daquela década, nascida em finais de 1960, gozava de uma certa abertura na censura e procurava uma voz que as representasse”, ou seja, indivíduos e sociedade, na perspectiva da dialogicidade, eram sintetizados pelos novos elementos culturais emergentes.

Uma análise possível de ser feita imporia ao movimento roqueiro da época uma conotação negativa, visto que representava as verticalidades da hierarquia cultural hegemônica; no entanto, por outro ponto de vista, essa expressão artística ganharia novas significações no momento em que agregaram elementos nacionais às músicas. É o que Morin (2007b, p. 228) tece sobre a necessidade de construção de uma identidade planetária; escreve que: “O rock torna-se o núcleo de uma cultura juvenil internacionalizada que permite aos adolescentes de todos os países comunicarem-se e comunicar”. Com essa postura, combatemos o determinismo geográfico mascarado que sustenta a passividade das sociedades menos influentes.

Possivelmente, se há hierarquia e hegemonia (econômica, política, cultural, religiosa) que se efetivam no espaço geográfico pela racionalidade, de modo contraditório, mas complementar, parte delas se desfazem pela contra-racionalidade mediante o poder dos sujeitos e dos lugares em transformarem a desordem, que se instaura na ordem, em auto-organizações sucessivas (MORIN, 2007a, p. 30). Essa postura reflexiva e ativa nos parece ser fundamental, também, no fazer pedagógico. Atividades essas que primem pela problematização e crítica dos próprios gostos dos alunos, provocando debates que visam contextualizar a existência e as práticas sociais dos sujeitos.

Nesse sentido, concordamos com Castrogiovanni (2007, p. 45) quando defende aplicações mais práticas e concretas daquilo que é desenvolvido nas aulas de Geografia: a “[...] escola deve proporcionar os caminhos necessários para que os sujeito/alunos possam compreender os cotidianos, desenvolvendo e aplicando competências”. E sabemos que seus cotidianos tem na música um elemento cultural muito presente, capaz de criar teias de relações sociais através de identidades que são compartilhadas simbolicamente por gêneros musicais e bandas.

Retomando os recortes espaço-temporais possíveis pela interpretação dos gêneros musicais, na virada da década de 1980 para a de 1990 o rap passa a compor o cenário musical do país, muito presente nas favelas inicialmente. As narrativas expressas pelas letras do rap tem um vínculo forte com os cotidianos e os lugares dos moradores das periferias: “Os sujeitos buscam reconstruir, provavelmente, muitos elos entre as suas ações individuais, numa sociedade que os exclui e os discrimina, tornando essas ações de unidade para uma ação coletiva [...]” (MACHADO, 2013, p. 77). Essa atitude consciente frente à sociedade é, de modo geral, marcante nos discursos.

O Rap também pode ser compreendido como uma cultura de resistência. Claval (2001) sintetiza os movimentos culturais alternativos em duas ideias: margens e contracultura. Elas representam oposições de determinados grupos da sociedade às regras e às condutas sociais estabelecidas, questionando as práticas dominantes (CLAVAL, 2001, p. 133). Portanto a contracultura é produto da própria condição de marginalidade imposta àqueles sujeitos impossibilitados do exercício das suas práticas culturais e de uma cidadania minimamente efetiva. Por esse motivo, as suas ações no espaço produzem-se e o transformam às suas maneiras.

Através dos discursos abertos e corajosos, as letras procuram expressar as carências concretas e simbólicas dos espaços habitados das periferias. Porém, se utilizam de recursos narrativos para se aproximarem da realidade e representá-la sob o ponto de vista, inclusive, dos criminosos. Nesse intuito, “Ao adotar uma narrativa supostamente naturalista, o narrador muitas vezes se coloca na posição de bandido. O traficante é humanizado, é um ‘mano’, mas um ‘mano’ que sucumbiu ao inferno das periferias.” (NAVES, 2010, p. 138). Se sensivelmente analisado, o rap é contundente em suas críticas ao modelo econômico vigente porque usa relatos verídicos e do cotidiano das favelas para tornar evidente a objetivação das desigualdades sociais.

Por outra perspectiva, as subjetividades que unem os sujeitos constroem espaços geográficos solidários e complementares dentro de um contexto aparentemente fragmentado. Assim, talvez pela proximidade física entre as casas ou pela necessidade de ajuda mútua entre os habitantes de áreas desprovidas de infraestruturas e de serviços básicas, o sentimento de pertencimento a uma comunidade ou a uma nação é um laço forte. Naves (2010, p. 138) constata que “Ao assumir esta atitude, o rap aparece como um canal que permite essa articulação da arte com a vida e a construção de identidades.” Portanto cabe à cultura e aos seus elementos identitários dar coesão social. Por esse motivo, ela ultrapassa fronteiras físicas:

É interessante observar que, ao contrário da perspectiva modernista, como a de Mário de Andrade, cuja proposta é introduzir o Brasil, com uma identidade fortalecida, no concerto das nações, o que está em jogo aqui é o local (e não o nacional) em diálogo com o internacional. (NAVES, 2010, p. 135).

O que parece existir é uma consciência que aquilo que os torna iguais não é o território contíguo ao qual pertencem, mas, os modos de vida aos quais estão submetidos e os modos que se fazem existir, serem vistos – e, talvez, como se territorializam –, sejam por ações de cunho racial, cultural, social, histórico. “A noção de comunidade utilizada pelos rappers remete, [...] às mudanças e atualizações por que passam alguns movimentos políticos e culturais no Brasil principalmente a partir da década de 1980.” (NAVES, 2010, p. 130). A autora faz referência aos movimentos socioculturais que envolveram a sociedade nas últimas décadas e

ligados às questões raciais nas diversas facetas como a música negra, as políticas afirmativas e a ascensão de outros grupos engajados nessa temática.

O rap parece, então, se estabelecer como importante estratégia de ressignificação das favelas brasileiras à medida que as articulam, ganham visibilidade social e, assim, reconstróem simbolicamente esses espaços geográficos. Nessa perspectiva, os lugares “[...] se podem fortalecer horizontalmente, reconstruindo, a partir de ações localmente constituídas, uma base de vida que amplie a coesão da sociedade civil, a serviço do interesse coletivo.” (SANTOS, 2009, p. 289). Nos é oferecido uma descrição, uma análise e uma contextualização dos espaços pelos quais representam sem a interferência de um interlocutor estranho. E isso, é possível pensar, tem como condição de existência as redes técnicas de informação, tomadas como recurso de comunicação. Ao conhecer o antes inatingível – perceber a existência de favelas em todos os continentes, por exemplo – os sujeitos, talvez, estreitem a identidade planetária, exaltada por Morin. Ele diz: “Da mesma forma que cada ponto de um holograma contém a informação do todo de que faz parte, o mundo, doravante, como todo, está cada vez mais presente em cada indivíduo.” (MORIN, 2007b, p. 229). Presente nos seus hábitos, nos seus valores, nas tensões cotidianas, nos elementos culturais, nas práticas espaciais.

Ao falar sobre as favelas e a desigualdade socioeconômica entre negros e brancos, Mano Brown, vocalista do grupo de rap Racionais Mc’s, ecoa: “Você deve estar pensando o que você tem a ver com isso. Desde o início, por ouro e prata, olha quem morre. Então, veja você quem mata. [...] Me ver pobre, preso ou morto já é cultural.” (BROWN; ROCK, 2002). O trecho da música critica a naturalização da situação de pobreza e de disparidades de renda que os negros, em relação aos brancos, estão submetidos. Subentende-se que as instâncias sociais, econômicas e históricas são responsáveis, mesmo que em parte, por produzir a violência, a criminalidade e a contravenção como forma de sobrevivência de alguns.

Para finalizar esse texto, ressaltamos que as incursões feitas por nós através da Geografia e nos diferentes gêneros musicais abordados são análises particulares, breves e buscam, apenas, aproximar a ciência e as narrativas das músicas. Na elaboração dos fanzines acreditamos que outras interpretações e considerações serão elaboradas devido à autoria e à autonomia que será dada aos

alunos. Portanto, não criamos um modelo interpretativo. O que fizemos foi textualizar algumas relações possíveis nesse momento.

## 2. NOSSOS CAMINHOS E PAISAGENS - HORIZONTES DISTANTES, PASSOS LARGOS. MAS... O MUNDO SENDO REDONDO, QUE CAMINHO TOMAR?

O conhecimento científico não é algo fácil de ser produzido, conquistado. Não é um conjunto de frases que explicam algum fato, acontecimento, fenômeno do cotidiano. Ele suscita de antemão uma série rigorosa de pressupostas que darão validade ou não ao que nos propormos a defender. Para nós, professores, a ciência e seus meandros devem ser bem compreendidos, pois, deslocando o aluno da periferia para o centro da aprendizagem e da construção do conhecimento, devemos ser capazes de possibilitar situações em que os alunos se deparem com dúvidas que os levem a uma busca incessante pelo desconhecido, algo semelhante a uma pesquisa científica.

Se aceitarmos esse argumento, o aluno, então, não será pesquisador – que seja se utilizando dos recursos disponibilizados pela *internet* - se o seu professor não o ensinar a ser e como proceder. Afinal, pesquisar demanda metodologia, pragmatismo, saber fazer, saber perguntar, saber onde e como se quer chegar. Pior ainda é quando o professor não sabe pesquisar: ele tornara-se um reproduzidor (de livros, de autores, de textos, de conteúdos, de planejamentos pedagógicos). Pensamos que a sua prática pedagógica também, por consequência e como causa, será assim. Ou seja, os alunos que reproduzirem as suas frases, falas, ideias, respostas, perguntas, muito bem avaliados serão. Afinal, reproduziram, por tabela, o que o professor já havia reproduzido; a semelhança entre professor e aluno não seria coincidência para esse caso.

Por isso, para o professor e para o pesquisador – que deve ser o segundo se for o primeiro –, a metodologia é tão importante quanto o próprio objeto de pesquisa a compreender. O futuro necessita do tempo para ser presente, o horizonte necessita do caminho do andarilho para ser chão que se pise. No entanto, corre-se o risco de andar em círculos, de ir e voltar sem transformar (de reproduzir) se não houver metodologia – um caminho seguro minimamente para, ao menos, servir de objetivo para começarmos a busca do conhecimento.

Em outras palavras, nossos caminhos a serem trilhados bem como os olhares para as paisagens e horizontes estão sujeitos aos estranhamentos de todas as formas: daquilo que não esperávamos até o que já tínhamos noção, mas que não

fizemos questão de conhecê-lo. Longe da tentativa de fuga das incertezas, o que temos é a certeza do desconhecido – mas que se tornam menos obscuros quando baseados em um planejamento. Dito isso, explicitaremos nossas aproximações com o método da complexidade e as bases metodológicas apoiadas na pesquisa qualitativa.

## 2.1 O paradigma da complexidade: a fonte confiável para desconfiar do mundo

*Eu prefiro ser  
essa metamorfose ambulante, do que  
ter aquela velha opinião formada sobre  
tudo.*  
Raul Seixas

*Tudo que se vê não é igual ao que a  
gente viu a um segundo. Tudo muda o  
tempo todo no mundo.*  
Lulu Santos

É nas artes que algumas das frases mais reveladoras ganham espaço. Às margens dos métodos, do pragmatismo, do crivo científico a liberdade de se expressar do artista supera as amarras da lógica, da coerência, da razão e, por vezes, parece tomar a dianteira do pensamento e da reflexão sobre o ser humano e suas visões de mundo. Para nós, envolvidos com a academia e os trabalhos de pesquisa, não é permitido, ou pouco aceito, a incoerência, as falhas nos discursos e nas práticas. O erro é passível de ser punido. Embora seja intolerável em determinadas situações (um erro médico, de um condutor de um veículo que transporta passageiros), a dúvida e os questionamentos são presenças constantes – são elas que nos movem. Ainda mais para aqueles que os trabalhos consistem em decifrar a realidade sociocultural através dos métodos científicos.

Então coube a ela mesma, à ciência, se recompor e se abrir para as inevitáveis inconclusões com as quais não soube lidar. Um desses mergulhos nas lacunas da ciência e que marcam a tensão de novos e velhos paradigmas no decorrer dos tempos – para renovadas verdades provisórias – foi dado pela complexidade. Procurando unir o que foi fragmentado, dialogar com o que foi negligenciado, integrar complexificando o que foi separado e simplificado, busca-se encarar o real sem a certeza do seu domínio ou do seu controle total: “Trata-se de

exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar.” (MORIN, 2007a, p. 6). Para nos defender da patologia da razão a que Morin se refere, o diálogo com o real deve assumir uma postura de mão dupla entre ciência e realidade, conduzido pelos princípios da complexidade. (MORIN, 2007a, p.15).

Não significa desconsiderar tudo o que já se fez antes; nem destruir as especializações, as simplificações, as leis universais. É sim integrá-las para fugir do efeito mutilador que a ciência provocou ao longo dos tempos – estudar a pobreza de países subdesenvolvidos como consequência do capitalismo executado pelos desenvolvidos, centrais, demonstra seu efeito devastador, mas não oferece uma saída aos primeiros. Assim, a ciência constatou, mas não resolveu. A invenção do avião, da fusão nuclear e, logo a seguir, o uso em conjunto fez quase desaparecerem as cidades Japonesas de Hiroshima e Nagasaki – se separou os criadores daquele que detinha o poder.

Mutilador porque, ao tom das experiências laboratoriais, reproduziu-se como modo de controlar os efeitos do meio, a fim de observar apenas o fenômeno objetivado. Assim, tornou-se verdade absoluta para outros campos da ciência – inclusive as humanas. E estudar um fenômeno social descontextualizado, fora da sua história, distante do que anima determinado grupo, também é retirar as possibilidades mais férteis da pesquisa mais efetiva, esclarecedora. É extrair a parte do mundo, do todo – mas que é seu produtor.

A complexidade assim se apresenta, como o oposto.

[...] o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade. (MORIN, 2007a, p. 6)

Não há partes disjuntas, objetos de estudo simplificados para atingir os objetivos. Há a integração de modos simplificadores – leis básicas – em um todo complexo, em uma tessitura que se vai costurando – o conhecimento vai sendo tecido assim como a vida. Ordem, clareza, distinção integram-se nessa busca do conhecimento (Ibidem) que, nem por essas, deixa de abrir-se ao novo, às bifurcações, às ramificações, portanto às desordens que o processo faz emergir.

Simplifica-se, se necessário, para integrar mais possibilidades, realidades, fenômenos. Mas a simplificação não é nem o caminho vertebral, nem o produto

acabado. Afinal, a simplificação reducionista parece fechada porque não dialoga com a continuidade, com a dúvida, com a autocrítica. Seu produto, então, seria um conhecimento incompleto – não porque aceita o processo como algo vivo, mas como despedaçado, fragmentado, acabado, sem a rede que o sustenta.

Ao contrário, o pensamento complexo “[...] é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o conhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.” (MORIN, 2007a, p. 7).

Integrar o antes dicotômico e aceitar a incerteza parecem ser palavras importantes. Também pensamos que o pensamento complexo transita entre a ideia da metamorfose ambulante, que se transforma a todo instante, e a de que nada é eterno, de que tudo muda – assim, é como esse tecer junto, esse *complexus* a que Morin (2007a), refere-se, que necessita um sujeito que sofre metamorfoses para viver em um mundo de constantes mudanças. Pela outra via, o mundo das inconstâncias só é esse porque é animado por sujeitos que se transformam.

O espaço escola, como parte dentro de um todo planetário, de forma alguma estaria de fora de todo esse jogo da ciência e da vida. A escola parece ser entendida com mais riqueza sob a condução de um olhar complexo: é uma instituição do Estado que oferece a todos (ou a quase todos) o serviço da educação, mas, sendo o Estado parte de uma sociedade capitalista, portanto um sistema dentro de outro sistema (uma parte dentro de um todo), objetiva a manutenção do poder instaurado por minorias. Simplificando: é gratuita, pública e quase universal, mas é aparelho ideológico do Estado. Está a serviço da maioria para torná-los cidadãos conscientes de seus direitos que lhes são privados ou de elites minoritárias para preservar as suas conquistas?

Há um sistema aberto e não um fechado. Portanto os desequilíbrios são frequentes e incessantes; além disso, sofrem influências e influenciam, enquanto parte, (d)o todo, (d)o sistema maior. (MORIN, 2007a, p. 22). Seriam os sujeitos alunos essa desordem que se instaura na escola para reproduzi-la? Seria o Estado, através do sucateamento e da falta de políticas educacionais claras e coesas, a manifestação da desordem? Ou a desordem é a norma? E nós, professores, não somos a desordem? Se sim, uma desordem que muda a tessitura para produzir/desconstruir o quê? Com quais finalidades?

Somos um sistema em um ecossistema – um todo dentro de um contexto. E é por isso que a mudança é inevitável, processo muito bem entendido pela complexidade: ela é “[...] efetivamente o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomênico.” (MORIN, 2007a, p. 13). Talvez o poder da escola ainda é desconhecido por uma preocupante parcela dos profissionais em educação, cujos anseios pelas melhorias das condições de trabalhos compõe quase que exclusivamente o cenário de possibilidades de mudança.

Negligenciam que a transformação da escola e dos alunos não passa apenas por decisões políticas e governamentais: as ações podem ser horizontais, vir de quem dá vida para a escola, podem vir deles mesmos. Então, o problema da escola é quantidade: de verbas, de melhores salários, de mais infraestrutura? Em parte, sim. Mas, sem qualidade do professor – empenho, politização, poder de indignação, de lutar, sensibilidade, ciência, etc. – de fato a espera tende a ser mais longa. Ditas essas palavras, explicitemos os princípios da complexidade com os quais pensamos darem conta dessa pesquisa.

A difícil tarefa de pesquisar em Ciências Humanas está na diversidade da interpretação e na incompletude do conhecimento acerca da vida. E é procurando princípios sensíveis à insegurança das verdades provisórias de nossas análises que tomaremos como premissas algumas das diretivas da complexidade.

Antes de tudo, a inclinação à percepção das emergências, das novidades que fogem da padronização e da classificação estéril da ciência, tem a obrigação de estar presente em nossos estudos. Portanto o princípio *sistêmico* ou *organizacional* revela sua importância para aquela postura científica. É ele que “[...] liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo [...]” (MORIN, 2003a, p. 93). Essa premissa recai sobre a tendência errônea de pensarmos nas leis gerais como autoexplicativas da sociedade. Ou seja, essa perde a sua riqueza ao ser tratado de modo geral, reducionista. Morin (2003b, p. 94) adverte que “[...] o todo é menos que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do todo”. E está nas partes, em seu conjunto com outras e com o próprio todo, a essência da novidade, qualidades novas: as emergências. Um olhar reducionista e generalizante embaça a percepção de que os alunos de uma turma escolar apresentam-se como um grupo homogêneo; ofusca os conhecimentos de mundo individuais que,

inclusive, poderiam ser mais promissores para a construção do conhecimento dos seus colegas do que o do mestre.

Seguindo, o princípio *hologramático* (MORIN, 2003a, p. 94) nos parece conveniente para a presente pesquisa. Ele assume a indissociabilidade entre o todo e as partes. Para a sociedade, valeria cogitar que uma mudança ao nível global nunca ocorrerá sem que, em algum momento anterior, uma mudança local tenha emergido; e, por sua vez, essa mudança individual sofre influência do todo, das condições globais. Certa vez, em nossas práticas docentes, distribuimos perguntas impressas em papéis que, ao serem respondidas para o grande grupo por alguns alunos, encontravam relações com as outras questões. Foi interessante a percepção dos alunos que, ao responderem que os problemas da sociedade eram causados pelos indivíduos que a formavam e que, todos nós que estávamos ali também éramos sujeitos em uma sociedade, portanto tínhamos, em nós, certa responsabilidade sobre o todo.

Parece que essa situação converge com o que Morin (2003b, p. 94) salienta com esse princípio. Para a efetividade do ensino de Geografia que supere à apreensão de conceitos áridos nos parece fundamental a noção desse saber, afinal o espaço é animado por ações, por emergências que o condicionam e o conformam. A consciência que o nosso bairro, o nosso colégio são produtos históricos e sociais, por tanto do empenho (ou da indiferença) daqueles que convivem nele, deve estar dentro dos objetivos da escola.

Em um terceiro momento destacamos o princípio do *circuito recursivo*: “[...] em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz.” (MORIN, 2003a, p. 95). Se somos bons ou maus professores, e assim também para os alunos, somos os produtos de sistema, de um espaço. Mas a impossibilidade do agir inexistente apenas no passado: é esse mesmo sistema que depende de nós, dos que o anima para a sua permanência ou não. Se os espaços vividos ganham conotação negativa, podem ser resignificados por meio das ações (o nosso existir enquanto produtores).

Os trabalhos escolares, em especial aqueles em que a criatividade e a liberdade de expressão são fundantes (talvez o fanzine o seja), parecem constituírem-se enquanto artifícios capazes de fazer os alunos aprenderem com as suas próprias produções. Pensamos na produção do fanzine e na materialização

como produto de um sujeito (ou de um grupo), portanto carregado de subjetividades. Após a tarefa, a releitura e as novas compreensões voltam-se ao criador, que a reinterpreta, modificando as suas leituras, portanto as suas estruturas de assimilação.

Como o quarto item destacamos o princípio da *reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*. O seu problema central, segundo Morin (2003b, p. 96), consiste no seguinte: “[...] da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e épocas determinadas”. Portanto nossa compreensão da realidade invariavelmente está atrelada à percepção, ao nosso contato e inferências que fazemos sobre ela. E também se ressalta que essa (re)construção (porque constrói-se conhecimento científico sobre nossas construções anteriores) tem relação com um contexto espacial (a cultura e o tempo nos quais estamos inseridos).

Pensamos nos alunos: se o conhecimento escolar não for capaz de ressignificar as suas leituras de mundo, ao invés de reintroduzirmos conhecimentos em outros conhecimentos, complexificando-os, estaremos especializando, compartimentando, destruindo possibilidades de relações entre eles. Voltaríamos ao primeiro princípios citado, em que o sistêmico ou organizacional sustenta que a soma das partes é maior que o todo. A relação mútua que se faria entre os conhecimentos, segundo Morin (2003b), é mais fértil do que a compartimentação e especialização dos saberes.

Por fim, como o quinto item, destacamos o princípio *dialógico* (MORIN, 2003a, p. 96). Ele concebe ordem, desordem e organização como estágios que fazem parte de um processo visto em sua totalidade. A desordem, então, passa a ser compreendida como um produto da ordem e um produtor de organizações, de modo que, se forem tomados isoladamente, se tornam menos capazes de explicar fenômenos. Essa premissa pode ser expressa pelo processo de aprendizagem pelo qual os sujeitos constroem conhecimentos.

Para esse caso, acreditamos que a desordem é representada pelo erro, mas no sentido em que o construtivismo o encara: como parte de um processo responsável pelas constantes coordenações de ações dos sujeitos em que não há êxito explícito e em dado momento. Assim “O erro é parte constitutiva da gênese da e do desenvolvimento cognitivo.” (BECKER, 2012, p. 130). Se a desordem pode ser

encarada como etapa ou parte de um caminho intelectual, a ordem se enquadraria àquilo que já faz parte das representações dos sujeitos, ou seja, do que já está construído. Com os desequilíbrios cognitivos do meio, o sujeito epistêmico, em desordem, busca novas respostas e (re)organiza o seu pensamento.

Em nossas análises dos fanzines, a desordem será inseparável na dialogicidade entre ordem/desordem/organização (MORIN, 2005, p. 106), assim como o erro será abordado como processo de aprendizagem. E é o princípio dialógico que nos permitirá colocá-los em uma mesma análise. É possível pensar que a desordem, ou o erro, vistos fora de um contexto complexo, não faça sentido lógico. Porém, sob a perspectiva complexa, ela se torna imperativa porque possibilita ao pesquisador e ao professor observar a sua pesquisa ou a construção do conhecimento do seu aluno como processo em curso e não como produto finalizado, acabado. Nesse momento acreditamos serem estes princípios os que mais fazem sentido ao pesquisador.

Em um ponto de vista mais geral e integrado, destacamos que eles próprios nos conduzem para pô-los em diálogo na medida em que se faça necessário. Assim, os princípios podem ser tomados em conjunto; acreditamos, também, que um implica em outro: ao analisar determinado fenômeno nos apoiando no princípio holográfico, parece impossível não constatar que o circuito retroativo se torna capaz de balizar novas explicações no que diz respeito à reconstrução dos conhecimentos.

## **2.2 A pesquisa qualitativa: buscando universos distintos**

Em uma situação corriqueira se validam o uso de dados quantitativos: é comum a atribuição de números (notas) que classificam, que situam cada aluno de uma turma em um intervalo de zero a dez, correlacionando-o, em tese, a um nível de conhecimento construído ou de aprendizagem. Esse modo de registro facilita o acompanhamento da aprendizagem e de sua evolução dos alunos. Porém, a nota é apenas um artifício, um recurso que reflete razoavelmente bem a trajetória do aluno. Se ele atingir uma pontuação próxima à média estipulada pela escola, mas ainda abaixo, o professor sentirá mais segurança para inferências após rever o conjunto das suas avaliações assim como as notas a cada uma delas atribuídas; muito

possivelmente também analisará essas avaliações, revendo alguns itens e se certificando que não tenha cometido algum equívoco.

Nas linhas anteriores, a nota deixa de ser apenas um número, uma avaliação quantitativa, logo que se iniciam os questionamentos referentes às características qualitativas do aluno. Consideramos, então, que a avaliação e a pesquisa quantitativa tenha valor, mas, tratando-se de ciências humanas e subjetividades, a diversidade de possibilidades com as quais nos deparamos é tão rica que classificarmos numericamente pode despedaçar os sujeitos ou o objeto de estudo.

Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário. Portanto os campos de trabalho não são situações artificiais em laboratório, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. (FLICK, 2004, p. 21)

Fica evidente que a complexidade está atrelada à pesquisa qualitativa: não há objeto isolado, que não se una ao seu contexto. E parece estar aqui o grande poder em pesquisar apoiados nas premissas quantitativas: as sociedades, as pessoas, as relações sociais, enfim, os objetos de pesquisa tornam-se sujeitos e, se objetos (a escola, por exemplo), tornam-se mais complexos, portanto mais próximos da realidade.

Desse modo, o pesquisador também pode assumir-se como parte constituinte da gama de inputs que influenciam, condicionam os sistemas – o mundo vivido. Afinal, temos intenções em nossas ações e, pensamos, nesse instante, que, desde que haja uma exploração minuciosa das técnicas metodológicas e a advertência que somos parte do processo: “[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento [...]” (FLICK, 2004, p. 22). Embora assumimos os papéis ora de professor, ora de pesquisador no campo, a subjetividade é a mesma, portanto o envolvimento vai além da tradução mecânica de um grupo que se situa em um tempo e espaço.

Nessa situação complexa, cujas buscas no desconhecido permitem fugir da imparcialidade do pesquisador e da frieza teórico-científica, o campo deixa de ser apenas um laboratório criando situações controláveis para comprovar teorias; “Esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo ‘lá fora’ [...] e entender, descrever, e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’[...]” (FLICK, 2009, p. 12); ele é

também a fonte das dúvidas, dos imprevistos, das incertezas que, por sua instabilidade, refletem as realidades como são de fato. Assim as falas, as subjetividades, os costumes, o senso comum vão reorganizando os caminhos metodológicos. Ou seja, o pesquisador interfere no objeto, que, por sua vez, interfere no pesquisador, e assim será recursivamente. O produto e o produtor se confundem, ou melhor, se complementam.

O que será textualizado pelos alunos através do fanzine pode ser recurso de análises para o pesquisador; mas não se exclui a sua capacidade em se transformar em questionador das metodologias e de nossa consciência, talvez, equivocada sobre nosso objeto. Por isso a atenção ao que parece trivial aos nossos olhos, mas que, pelo contrário, pode ser o sentido substancial daqueles que são observados. Com um laboratório tão multifacetado, Flick (2004, p. 28) adverte sobre a tendência intensa para o retorno ao oral, ao particular, ao local e ao oportuno, que emergem junto com a pesquisa qualitativa na modernidade.

Ainda salienta que “A pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em suas particularidades temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos.” (FLICK, 2004, p. 29). E isso é fundamental ao pesquisador e ao professor – expressões e contextos. As teorias e conceitos são muito áridos porque necessitam explicar um fenômeno, um fato, assim, não devem desfigurarem-se para serem aplicados à realidade – se maleáveis, cheios de exceções não seriam conceitos.

Portanto, pensando em nossa pesquisa e na aprendizagem dos alunos, a significação dos conceitos e a sua compreensão demandam aplicação prática pelos sujeitos. Assim parece ser o saber do/no cotidiano que significa conteúdos escolares/científicos. Considerar as expressões e atividades das pessoas em seus contextos, portanto, parece fundamental como ponto de partida.

O estranhamento com o outro é comum porque somos únicos, e a dificuldade em inverter o olhar para contemplar o mundo com os conhecimentos alheios cria barreiras em nossas pesquisas. Como pensa o outro? Por que pensa assim? Como as suas práticas podem ser reflexos de seus saberes? Como os seus saberes condicionam as suas práticas, as suas ações? Por que a escola é ruim? Para os alunos, seria ela ruim ou avaliamos assim através de nossos saberes? Os saberes dos alunos sobre temas trabalhados em aula não se sustentam ou não há

possibilidade deles serem re-significados em aulas mais sensíveis aos seus cotidianos? Talvez as construções sociais e a busca das representações sociais nos auxiliem a responder esses questionamentos.

Como registramos nos itens anteriores do texto, sabemos dos longos caminhos e dos horizontes que se refazem sempre que chegamos a um lugar. A pesquisa em ciências humanas parece implicar nessas premissas. E na tentativa de nos aproximarmos do outro – de conhecê-lo - com mais efetividade, as construções sociais parecem ser um indispensável aspecto para as pesquisas. O conhecimento científico contextualizado no tempo e no espaço vivido pelas sociedades parece ampliar nosso entendimento e as possibilidades de compreensão.

O conhecimento objetivo baseia-se, conjuntamente na observação/verificação, na atividade prática/técnica, nas comunicações/confrontos entre parceiros, no recurso à memória pessoal e ao saber coletivo. (MORIN, 2008b, p. 103-104).

Memória e saberes coletivos, além de explicarem o mundo (não podemos desconsiderá-los apenas porque não obedecem ao rigor da ciência, afinal, dão sentidos e transformam-se em práticas cotidianas), talvez, também expliquem os mundos subjetivos em que os sujeitos estão submersos, nem sempre acessíveis à observação do pesquisador.

[...] as realidades são produzidas ativamente pelos participantes através dos significados atribuídos a certos eventos e objetos, [...] e a pesquisa social não pode escapar dessas atribuições de significados se quiser lidar com as realidades sociais. (FLICK, 2004, p. 47).

Memórias, saberes coletivos e construções sociais ou formas de concepção de mundo, portanto, convergindo com Morin (2008) e Flick (2004), dão origem àquilo que é chamado de construções de primeiro grau – prática na vida diária – e, posteriormente, de segunda grau – uma versão formalizada e generalizada da vida cotidiana pelo pesquisador. Assim a captura das de primeiro grau seria a tarefa inicial da metodologia em ciências sociais (FLICK, 2004, p. 47). Em outras palavras é o que já destacamos em algumas passagens desse texto: a ligação entre senso comum (ou saberes coletivos para esse caso) e a ciência. A textualização de cotidianos será alvo da tradução para o conhecimento formal.

Flick (2004, p. 48) introduz a ideia de mimese: “[...] um princípio geral com o qual se projeta, em detalhes, a compreensão do mundo e dos textos [...]”. Aplicada à pesquisa qualitativa, a mimese passa pela transformação da experiência em narrativas, relatos; na construção de textos e posteriores análises por parte dos pesquisadores; e no reabastecimento do texto em contextos cotidianos. Como afirma Flick (2004, p. 50). “A mimese abrange a passagem da compreensão prévia através do texto até a interpretação. O processo é executado no ato da construção e da interpretação, assim como no ato da compreensão”. Os fanzines, cogitamos, talvez venham a se tornar representantes dos espaços ausentes através das contextualizações dos gêneros musicais pesquisados.

Pensamos, então, em um processo interpretativo que se retroalimenta pela complementariedade dos saberes coletivos e científicos e acreditamos que os fanzines podem ser uma interessante fonte de expressão das práticas e dos saberes a respeito de temas pesquisados (para o nosso caso problematizados pelas abordagens pedagógicas dos conteúdos escolares em Geografia). Posteriormente, nossas ações interpretativas e analíticas entram em cena, sem deixar de retroalimentar as considerações textuais com a observação das práticas e saberes dos alunos.

Dessa forma o estudo das representações sociais parece abarcar uma gama de possibilidades de compreensão dos saberes e do senso comum compartilhados ou não pelos alunos. Representações sociais e senso comum – ambos variando em diferentes contextos temporais e espaciais – são conceitos semelhantes, cuja noção traz a ideia de que existem explicações, práticas sobre/no (o) mundo compartilhados entre certos grupos. (MOSCOVICI, 2003, p. 199). Sobre o senso comum “[...] ele não é substituído pelas teorias científicas e pela lógica. Ele continua a descrever as relações comuns entre os indivíduos, explica suas atividades e comportamento normal, molda seus intercâmbios no dia-a-dia.” (MOSCOVICI, 2003, p. 199).

Então podemos supor que o senso comum, entendido nesse texto como representações sociais, está muito mais presente na vida daqueles que fazem parte dele de algum modo do que a ciência está na vida de um cientista. Não somos rigorosos, metodológicos e pragmáticos a todo instante; assistindo a produções cinematográficas, telenovelas, partidas de futebol deslizamos sobre opiniões por vezes sem fundamento científico – podemos ser reducionistas, simplistas,

preconceituosos, reacionários, irredutíveis, conclusivos. Tudo o que a ciência social condena.

O que queremos evidenciar é o poder das representações sociais em nos fazer como somos. E que elas nos orientam para nossas práticas. Segundo Moscovici, são “[...] fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade quanto o senso comum.” (MOSCOVICI, 2003, p. 49). Então elas criam nossos mundos (a realidade) e o senso comum sobre ele.

Nas leituras de jornais, ao assistirmos a filmes e a telejornais, emitimos opinião sobre os assuntos abordados, demonstrando um conhecimento sobre eles. Para o caso dos alunos de ensino médio, a família aparece ainda como uma importante fonte de construções e representações sociais sobre o mundo. É comum, em discussões de sala de aula, as opiniões machistas, racistas, homofóbicas, preconceituosas, fato que, em parte, podemos refutar que sejam trazidas das conversas e do convívio familiar. Aos assassinos, a pena de morte; aos políticos, a prisão; aos mendigos, o desamparo total; aos moradores de áreas de risco, a culpa por não ter construído as suas habitações em locais apropriados; aos pobres, a culpa por terem trabalhado pouco.

Parece não haver uma contextualização dos problemas sociais: as visões são fatalistas e simplistas. Em poucas situações se busca uma explicação mais sensível aos problemas da sociedade. Acreditamos que essas construções de mundo aparecerão na elaboração dos fanzines porque possivelmente sejam as únicas fontes de explicações aos acontecimentos cotidianos. Mas, adverte-se:

Representações sociais, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2003, p. 41)

Elas recriam-se no âmbito escolar, contrapondo-se, ou não, ao familiar e às outras instâncias vivenciadas pelos alunos. Elas são (re)apresentadas. No embate do cotidiano, que vai muito além das aulas, novos argumentos vão integrando-se aos novos discursos e, assim, na tensão do espaço, reconfiguram-se até legitimarem-se ou não – permanecendo ou se transformando. São essas características de dinamicidade do espaço, representando socialmente as

construções de mundo compartilhadas, que nos fazem abordar as construções sociais e as suas representações sociais na discussão da metodologia.

Uma vez que utilizaremos os fanzines enquanto recursos de expressão dos alunos e como instrumento de análises para a pesquisa, torna-se importante compreendermos as imagens e as suas possibilidades de comunicar ao pesquisador. Penn (2008, p. 319) define a finalidade da semiologia como um conjunto de instrumento que abarca um sistema de signos com os quais se produzem os sentidos para uma particularidade. Para ele, o valor de um termo, um conceito, um objeto varia conforme o contexto no qual está inserido.

O fanzine nos permitirá extrair importantes atribuições de significados dos alunos a temáticas que são trabalhadas em aulas de Geografia e, também, fazem parte dos seus cotidianos. Afinal vivem no espaço. E sua riqueza também está na liberdade de usar imagens (desenhos, charges) e, ao mesmo tempo, textos escritos. E parece que os sistemas linguísticos e não-linguísticos em conjunto complementam-se, aumentando a gama de possibilidades de entendimento ao pesquisador. Segundo Penn (2008, p. 322), “[...] a imagem é sempre polissêmica e ambígua” fato que será importante para nós quando colocarmos as produções dos alunos em conjunto para as classificarmos, mas, para facilitar a sua compreensão, está acompanhada de algum tipo de texto: “o texto tira a ambiguidade da imagem [...]” (PENN, 2008, p. 322). O texto escrito parece conter as sínteses, as análises que procuram conclusões momentâneas. Já as imagens estão abertas aos diferentes significados subjetivos.

Nossos objetivos se concentrarão em desvelar, através das imagens e dos textos contidos nos fanzines, os conhecimentos construídos pelos alunos cuja base esteja embasada pelos conceitos da Geografia. Será nossa tarefa “[...] ‘desmascarar’ esse processo de naturalização, chamando a atenção para a natureza construída da imagem, por exemplo, identificando os conhecimentos culturais que estão implicitamente referidos pela imagem [...]” (PENN, 2008, p. 325). Concomitantemente, as pesquisas para a elaboração dos fanzines também farão esse movimento interpretativo de análise e de (con)textualização dos espaços geográficos. Mas, eles não nos bastam.

Os fanzines fazem parte dessa pesquisa porque podem oferecer aos alunos liberdade na representação dos conhecimentos construídos. No entanto, interpretá-

los passa a ser uma tarefa delicada porque as nossas inferências podem nem sempre coincidirem com os signos atribuídos pelos sujeitos autores. Então, nossa dificuldade, que consiste em criar estratégias de análises sensíveis às subjetividades, será contornada ao utilizarmos outros recursos analíticos.

Embora o nosso foco analítico e metodológico não seja através da pesquisa-ação, a elaboração dos fanzines, ao ser desenvolvida no laboratório de informática da escola pesquisada, nos oferece a oportunidade de acompanhar e de orientar os alunos em suas pesquisas e posterior elaboração das produções. Assim, nossa participação desempenhará o papel de auxiliar os alunos em suas possíveis dúvidas, tarefa que cumpriremos na condição de professor regente, e de observar o desenvolvimento dessas atividades enquanto metodologia.

A pesquisa participante, segundo Peruzzo (2006, p. 125), “[...] consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada”. Essa postura parece ser importante à medida que a observação poderá nos revelar possíveis dificuldades que serão encontradas, evidenciando aspectos positivos e negativos da linguagem empregada (o fanzine), assim como o envolvimento dos sujeitos nas atividades. Essa metodologia de pesquisa se aproxima da ideia de professor pesquisador, que deve ser capaz de “[...] refletir sobre as múltiplas formas pelas quais os alunos assimilam os conhecimentos que ensinam.” (BECKER, 2010, p. 18). Uma vez que a ação reflexiva da prática docente é indispensável para o aprimoramento do professor, acreditamos que nosso envolvimento na pesquisa diretamente com os alunos é legitimado.

Há, também, uma ação de engajamento social latente nessa postura de pesquisa, pois uma de suas finalidades é a “[...] de transformar o povo em sujeito político.” (PERUZZO, 2006, p. 132). A pesquisa, nesse sentido, é pautada pela dialogicidade entre sujeito pesquisador e pesquisado, cuja participação deste último não é passiva apenas. Ele é compreendido como sujeito que influencia as considerações posteriormente elaboradas por quem pesquisa e, também, como um agente social que atua na transformação do sociedade. Acreditamos que os sujeitos pesquisados são legitimados e empossados a praticarem a criticidade e o exercício da cidadania.

Como outra estratégia de instaurar a dialogicidade entre sujeito pesquisador e sujeito-pesquisado, utilizaremos um questionário a cada participante. Com as

questões, queremos levá-los a refletirem a respeito da produção dos fanzines, dos conceitos empregados e da sua aplicabilidade no cotidiano. De nossa parte, esperamos tornar evidente a efetividade ou não da proposta de pesquisa.

Esse instrumento de coleta de dados, chamado aqui de questionário, se trata de uma entrevista em profundidade (DUARTE, 2006, p. 62). Essa mencionada anteriormente será disponibilizada pela *internet*, e é compreendida como entrevista fechada à medida que não há um mediador na sua aplicação. Segundo Duarte, ela “É realizada a partir de questionários estruturados, com perguntas iguais para todos os entrevistados, de modo que seja possível estabelecer uniformidade e comparação entre as respostas.” (DUARTE, 2006, p. 67). Nosso objetivo será o de avaliar e de estabelecer relações entre a aprendizagem e os conhecimentos construídos pelos alunos e correlacionar com os temas que cada fanzine textualiza.

Justifica-se o uso da entrevista fechada nessa etapa de pesquisa como uma das possibilidades de recurso de coleta de dados, não cabendo a ela a totalidade das informações coletadas. Um questionário respondido pela *internet*, em acordo com Duarte, “Pode ser particularmente útil para informações objetivas, assim como para introdução ou complemento de uma entrevista face a face.” (DUARTE, 2006, p. 77). Sua função é complementar à entrevista semiaberta e ao fanzine. Ou seja, Nossos recursos para análises serão compostos pelo fanzine, pelo questionário (entrevista fechada e a distância) e pela entrevista semiaberta (presencial e sensível às contingências do momento).

Nessa perspectiva de aprofundamento das inferências, cabe ao segundo tipo de entrevista empregado um mergulho mais particular nas leituras e textualizações subjetivas dos alunos. Assim, além da exposta anteriormente, os alunos serão entrevistados sob a forma semiaberta. Nesse caso, as perguntas elaboradas seguem um eixo central, relacionadas aos mesmos objetivos do questionário (entrevista fechada), porém, nos possibilitando explorar em profundidade determinados pontos que, no decorrer na entrevista, demandem mais atenção. Nessa estratégia, “Cada questão é aprofundada a partir da resposta do entrevistado, como um funil, no qual as perguntas gerais vão dando origem a específicas.” (DUARTE, 2006, p. 66). Ela nos possibilita interrogar o entrevistado sobre os aspectos menos objetivos e claros, evidenciados pela avaliação prévia dos fanzines.

Quanto aos sujeitos entrevistados, nossas escolhas, chamadas de seleção dos informantes, são balizadas pela seleção por conveniência. Nesse caso, Duarte (2006, p. 69) adverte que essa escolha “Ocorre quando as fontes são selecionadas por proximidade ou disponibilidade”. Uma vez que a pesquisa de campo será executada no terceiro trimestre do ano letivo e com alunos concluintes do Ensino Médio, portanto que trabalham, em sua maioria, a disponibilidade para comparecerem às entrevistas, talvez, se torne um entrave. Por esse motivo, convidaremos a participarem dessa etapa os alunos que tenham disponibilidade de se deslocarem à escola em horário extraescolar.

Também é importante ressaltar que os temas de pesquisa dos fanzines foram abordados como categorias analíticas. Ou seja, a descrição e análise dos resultados são estruturadas por temas: o samba, a bossa nova, o tropicalismo, a mpb em tempos de ditadura, o rock nos anos 1980 e o rap. Essa escolha se impõem porque, assim, faremos uma análise geral de cada tema e, posteriormente, individual de cada um dos dois alunos autores do fanzine.

Teremos, então, para análise seis fanzines, doze alunos e as duas entrevistas individuais (a fechada, chamada de questionário, e a semiaberta, entrevista pessoal). Por último, ressaltamos que a pesquisa textualizada nessa dissertação abordará esse universo exposta anteriormente, mas as atividades pedagógicas que fazem parte dela são estendidas aos outros alunos. Assim, os sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa perfazem doze, enquanto o número total é de, aproximadamente, cem alunos em contato com a produção de fanzines. Ou seja, não traremos para as discussões todo o universo, apenas uma amostragem pequena, mas representativa, dado o caráter qualitativo de nossas interpretações.

### **3. DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS: COMPETÊNCIAS E O OLHAR DO ENEM COMO BASE PARA A NOSSA PROPOSTA**

Antes da abordagem dos diferentes olhares sobre a Geografia e o ensino por competências, contextualizaremos o palco, os atores e o cenário envolvidos na pesquisa.

Ela será realizada com doze alunos de terceiro ano do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Isabel de Espanha. Instituição pública localizada em Viamão, município limítrofe a Porto Alegre. Atende, aproximadamente, a dois mil alunos, desde a pré-escola até o terceiro ano do Ensino Médio, envolvendo ainda os cursos voltados à área do magistério e da contabilidade – nível pós-médio e técnico, respectivamente. Os alunos atendidos nas séries de ensino médio, foco dessa pesquisa, são moradores do próprio município em sua maioria, residindo em diferentes bairros.

Nosso trabalho investigativo, quanto aos temas tratados em sala de aula, contemplam os conteúdos requisitados pelos documentos pedagógicos da escola. No terceiro ano do ensino médio é dado enfoque aos estudos do Brasil sempre articulados com as relações internacionais. Nesse contexto, para o terceiro trimestre são objetivados os conteúdos relacionados, em especial, à economia, sobretudo os processos de industrialização, à sociedade, principalmente os temas populacionais e de urbanização, e à política brasileira, principalmente as relações entre os movimentos sociais e as transformações ocorridas na sociedade e no território nacional.

Em acordo com nosso planejamento de pesquisa e com o da escola, o espaço geográfico será inserido nas produções dos fanzines, uma vez que tal conceito parece ser indispensável para compreendermos o processo atual de integração mundial e as estratégias de participação da cidadania. Como afirma Castrogiovanni (2007, p. 41) “O estudo do espaço geográfico deve considerar os conceitos e as noções que envolvam a espacialidade e valorizar a formação da consciência territorial [...]”. Compartilhando dessa premissa, neste momento acreditamos ser pouco possível valorizá-lo sem compreendê-lo minimamente.

Nesse contexto contraditório frente à indústria cultural e à grande mídia, que acabam colocando os lugares hierarquicamente inferiorizados e em segundo plano,

o lugar estará implícito na análise do espaço geográfico que situe o local em uma posição de mediação com o global, evidenciando o seu papel em se opor aos poderes centralizadores – quer sejam os governos autoritários distribuídos pelo globo quer sejam as democracias frágeis e pouco descentralizadas em suas decisões que acabam por segregar; também estará indiretamente imbricado a noção do território como construção de poder vertical – cujas definições são distantes dos interesses locais – e horizontal, processo esse que constrói-se por ações solidárias.

Convém salientarmos que a aplicação dos conceitos de lugar e de território não serão textualizados pelos alunos nos fanzines, porém, eles estarão presentes no desenvolvimentos das aulas e os utilizaremos em nossas análises devido ao seu poder interpretativo e explicativo dos fenômenos espaciais. Nossa escolha revela o foco maior, que está centrado no desenvolvimento da competência e das habilidades que tornarão possível a compreensão do espaço geográfico. Acreditamos, também, que o tempo e o esforço necessários para avaliar possíveis compreensões a partir dos três conceitos são determinantes para as suas exclusões, o que tornaria essa pesquisa demasiadamente extensa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), o espaço geográfico é o conceito central da Geografia. Ele abrange diversas dimensões da sociedade em sua interdependência com a natureza. Ao citar Milton Santos, o documento supracitado define o espaço geográfico como o

Conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar. (BRASIL, 2002a, p. 53).

Assim, é nele que as possibilidades (e impossibilidades) de transformação da sociedade se instauram, se abrindo às incertezas do futuro, mas, nunca desconexas das condicionantes que o passado lhe impõem. Também é nele que o presente se faz, ou seja, é no espaço geográfico que os cotidianos se estabelecem.

Cotidianos estes que podemos relacionar com a constituição dos lugares: “[...] um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – [assim] cooperação e conflito são a base da vida em comum.” (SANTOS, 2009, p. 322). É o encontro dos sujeitos com o espaço geográfico, criando uma atmosfera

que substancia e subjetiva objetos e ações “Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social de individualiza; [...]” (SANTOS, 2009, p. 322). Dentro da perspectiva espacial, nos parece ser o lugar a efetivação simbólica e concreta da possibilidade de agir, de sonhar, de interagir com objetos e ações.

Em outra dimensão, o território é delimitado pelas relações de poder concretas ou simbólicas estabelecidas nos espaços, criando condicionantes para que a vida aconteça. É a efetivação e o exercício do controle de determinados agentes sobre outros nas relações econômicas, culturais, política, sociais, tornando-se estratégias de manutenção de desigualdades ou de superação destas. Assim, para a Geografia escolar no ensino médio (BRASIL, 2002a, p. 52), espaço geográfico, lugar e território (além da paisagem) são conceitos estruturantes desta ciência, podendo fundamentar novas leituras de mundo pelos alunos: “Dessa forma [...], lugar e território constituem manifestações do espaço geográfico em seu processo de produção/apropriação pela sociedade humana, [...]. Esses, portanto, são elementos e conceitos espaciais.” (BRASIL, 2002a, p. 54).

Queremos destacar, com essas premissas, a função estruturante dos conceitos tanto para a organização e planejamentos da disciplina de Geografia escolar quanto para a contextualização e elaboração de recursos e procedimentos didáticos que possibilitem ao aluno perceber o processo de compreensão da realidade pelos métodos científicos. Nos parece que tais conceitos, contextualizados pelo cotidiano, são fecundos porque podem permitir constantes análises de outros conteúdos escolares que venham a ser trabalhados e dos fenômenos sociais nos quais os sujeitos se inserem. Assim,

A opção por conceitos e não por definições estanques é essencial para estruturação da Ciência Geográfica, que busca libertar-se da concepção de disciplina de caráter essencialmente informativo para se transformar numa forma de construção do conhecimento reflexiva e dinâmica, permitindo a criatividade e, principalmente, dando ao educando as necessárias condições para o entendimento do dinamismo que rege a organização e o mecanismo evolutivo da sociedade atual. (BRASIL, 2002a, p. 55).

Os conceitos serão estruturantes, por isso não se esgotam em si. Sua emergência se dá sob a análise de situações-problemas, que os contextualizam. É a partir de situações reais e próximas aos cotidianos dos alunos que serão procedimental e processualmente construídos pelos sujeitos. Nos parece fundamental, então, alertar que os conceitos estruturam a Geografia, mas, não

cumprem esse mesmo papel para a construção do conhecimento do aluno: eles são artifícios explicativos de fenômenos da realidade que, junto às atitudes e aos procedimentos, tornam os sujeitos capazes de atuar de forma competente.

Esse agir conscientemente e de forma eficaz, encarados como atuação competente, é o que se objetiva ao final da educação básica, o que, se efetivado, forma sujeitos para serem mais do que alunos preparados para provas de vestibulares ou avaliações externas. O que se quer é um cidadão que saiba se posicionar criticamente e exercer os seus direitos e deveres.

### **3.1 Tecendo relações entre as aulas e a abordagem do Enem**

A aprendizagem por competências significa partir de situações reais que, deslocando o sujeito para o centro ativo do aprender, lhe criam obstáculos a serem superados. As competências não podem ser ensinadas, mas, aprendidas, por isso o ensino deverá preocupar-se com outros critérios que favoreçam a aprendizagem, retirando a função transmissiva, reprodutiva ou somente expositiva do professor. Tais critérios imprescindíveis, segundo Zabala (2010, p. 111), nos impõem a necessidade da elaboração de práticas pedagógicas coerentes com os objetivos propostos.

Tomaremos, para tanto, como fundamentais algumas das contribuições da Matriz de Referência do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) à Geografia escolar. (BRASIL, 2009). Nessa proposta, o enfrentamento de situações-problema é o fundamento inicial da construção de competências. No exercício cognitivo de buscar respostas para determinadas questões que se impõem no cotidiano, caminhos são construídos, e nos parece ser da educação escolar o papel de auxiliar na sistematização desses percursos cognitivos que emanam das dúvidas. Assim, “Despertar e manter a curiosidade dos alunos deve ser sempre a primeira tarefa da escola e um desafio constante aos professores [...]” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 45). Desafios: dos professores, em tornar a aprendizagem efetiva e, dos alunos, em sentir o prazer da descoberta.

Desse modo, oferecer desafios aos alunos se constitui como imprescindível para que se aprendam competências. Zabala (2012, p. 175) afirma que:

Todas as ações dirigidas à obtenção de informação sobre dificuldades e a capacidade em relação a determinadas competências deverão partir de situações-problema: acontecimento, textos jornalísticos ou científicos, tragédias, conflitos, etc., que, mostrando toda a complexidade da realidade obriguem os alunos a intervirem para chegar a conhecimento ou à resolução do problema em questão.

Aceitando, neste momento, tais premissas como nucleares, cogitamos que há um caminho a ser trilhado pelos sujeitos para que construam competências, envolvendo desde a interpretação da realidade e de textos diversos, passando pela compreensão de pontos de vistas e levantamento de hipóteses e argumentos, até a construção de procedimentos de ação enquanto planejamento de pesquisa a fim responderem as dúvidas impostas. É nessa perspectiva que nossas aulas se sustentam.

As competências a serem trabalhadas no ano letivo estarão ancoradas nos objetivos estipulados para a série em questão da escola que, por sua vez, tomam como base a matriz de referência do Enem. (BRASIL, 2009). Esse documento estabelece competências básicas para as ciências humanas, porém, as colocam sob os eixos-cognitivos, também chamados grandes competências.

Esses eixos não se alteram de forma significativa, mesmo tendo o Enem passado por modificações ao longo do tempo. [...] Eles são, na verdade, uma síntese de quais são as qualificações que um aluno deve ter ao sair da Educação Básica. (A BÍBLIA DO ENEM, 2013, p. 7).

Os eixos cognitivos, ou grandes competências, são (I) Dominar linguagens, (II) Compreender fenômenos, (III) Resolver situações-problema, (IV) Construir argumentação e (V) Elaborar propostas (A BÍBLIA DO ENEM, 2013, p.7). Essa perspectiva de organização curricular de ensino parece ser o grande diferencial que a matriz de referência do Enem traz se comparada a outras formas de estruturar currículos escolares. No contexto da interdisciplinaridade, os eixos cognitivos englobam todas as competências de cada uma das áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e integrando as disciplinas comuns (para o caso das Ciências Humanas, a Geografia, a História, a Filosofia e a Sociologia).

Não poderíamos, nessa pesquisa, desenvolver um trabalho acadêmico que envolva todas as áreas do conhecimento. Tal tarefa necessitaria uma atividade interdisciplinar complexa e um tempo relativamente longo, portanto nos daremos por

satisfeitos em abordar o ensino e aprendizagem da Geografia, no contexto da área das Ciências Humanas. Porém, poderemos ultrapassar algumas fronteiras disciplinares na medida em que os temas desenvolvidos com os fanzines dão liberdade aos alunos a fim de chegarem às possíveis resoluções de problemas.

Pensamos que tal postura legitima-se pela própria matriz de referência do Enem (BRASIL, 2009), que agrupa as disciplinas das Ciências Humanas e as integra em competências e habilidades comuns. Embora as disciplinas e períodos cronometrados ainda sejam uma barreira a ser superada pela escola, a organização curricular por competências abre precedentes e, inclusive, pode conduzir os professores em direção de abordagens socioespaciais mais próximas da realidade dos alunos.

Nessa perspectiva, as produções dos alunos, quando materializadas, podem tornar-se ou não evidências do domínio de linguagens, da compreensão de fenômenos, da resolução de situações-problema, da construção de argumentação e da elaboração de propostas. A aplicabilidade dos conceitos em situações-problemas, o que permitiria compreender fenômenos socioespaciais, para construção de argumentações e para criar propostas de intervenção na realidade nos parece ser um movimento cognitivo complexo e que leve o pensamento a patamares mais elevadas.

Frente à proposta do Enem, o desenvolvimento das aulas serão balizados pela competência 2 das Ciências Humanas: *Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder*, cuja habilidade (H) serão destacadas a seguir. As entendemos como movimento cognitivo que possibilite aos sujeitos a compreensão dos diferentes contextos nos quais são (re)construídas as relações sociais, econômicas e culturais de poder, superando visões simplistas e reducionistas que concebem a realidade como um fato acabado e sem historicidade.

A produção do conhecimento abordado em sala de aula pelas disciplinas escolares deve se afastar da posição de conhecimentos estanques. Também deve se opor às verdades absolutas, inquestionáveis e produtos exclusivos de cientistas. O conhecimento é produzido na ação reflexiva, por meio de situações em que problemas devam ser resolvidos tomando como base o que os sujeitos sabem

(ZABALA, 2008, p. 115) e recorrendo ao que as sociedades já construíram ao longo do tempo.

Talvez seja ao compreender os diferentes cursos que o passado poderia ter tomado que se percebam as possibilidades do futuro: “A geografia escolar [...], mais do que nunca, deve ser trabalhada de forma a instrumentalizar os alunos para lidarem com a espacialidade e com suas múltiplas aproximações: eles devem saber operar o espaço.” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 43). Assim, o conteúdo (ou conceitos), foco das escolas tradicionais, passa a ser não um fim, mas, um meio pelo qual se busca compreender e atuar no mundo social. Deslocando-o para um dos componentes das competências, operacionalizado junto às atitudes e aos procedimentos, as novas leituras em contextos diversos podem, talvez, ser (re)significadas. Como consequência, os conceitos também poderão ser significados por funcionarem como instrumentos de compreensão da realidade.

Para compreender momentaneamente tais transformações socioespaciais, porém, uma série de procedimentos são necessários. Compreendemos algo não em um instante, mas, em um trabalho intelectual complexo. Assim, as habilidades parecem ser as partes que, em um todo, superam uma compreensão compartimentada para conceber a totalidade como uma instância emancipatória do pensamento. Cada habilidade (identificadas pela letra H e seguido de um número) de uma competência está atrelada ao um eixo cognitivo (identificados por números romanos de I até V). Assim, descriminaremos tais relações.

Eixo cognitivo Dominar linguagens (I). Habilidade relacionada: *Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficas* (H6). As leituras dos espaços geográficos são, assim, interpretadas pelo domínio das linguagens, envolvendo mapas, textos científicos, mas, também, artísticos, como letras de músicas, poesias, crônicas, fotografias, charges. Enfim, há uma série linguagens que representam os espaços e que permitem aos sujeitos, se essa habilidade fizer parte de suas estruturas cognitivas, compreender os fatos que os cerca. Embora não seja foco dessa pesquisa as habilidades relacionadas à leitura de mapas, outras representações gráficas poderão ser abordadas, como charges e fotografias e imagens que sintetizem os assuntos tematizados pelos fanzines.

Eixo cognitivo II - Compreender fenômenos. Nele estabelecesse-se como prioridade o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos construir uma

rede de significados integrando conceitos, fatos, conhecimentos. Nessa atuação competente, efetiva-se o estabelecimento de relações múltiplas entre as partes já incorporadas e incorporando novas às estruturas já existentes.

Associado a esse eixo cognitivo, há a habilidade de *Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações* (H7). Espera-se, assim, que os alunos compreendam a indissociabilidade entre o lugar e o global, entre o bairro e o país, entre o passado e o presente. Os bairros periféricos e as suas populações (sobre)vivem em determinadas condições por conjunturas e estruturas econômicas que extravasam as fronteiras nacionais.

Ditadura militar, industrialização, urbanização são temas que expressam as relações políticas e econômicas desiguais entre o Brasil e as potências mundiais. Se as indústrias que foram instaladas no país no século passado trouxeram milhares de novos postos de emprego, o intenso êxodo rural foi um dos efeitos negativos daquele processo e que intensificou o crescimento desordenado das cidades, evidenciando, assim, as relações de poder entre os países.

Eixo cognitivo III – Resolver situações-problema. Essa grande competência está atrelada à habilidade 8: *Analisar a ação dos Estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social*. Para esse caso, a aprendizagem crítica e a autonomia no pensar serão objetivos da formação dos sujeitos porque lhes forneceria as possibilidades necessárias para intervir nos cotidianos escolares, familiares, profissionais, enfim, socioespaciais.

Surge, mais uma vez, a ideia imperativa de que a educação escolar é uma das bases para formação do cidadão atuante na sociedade e que busque soluções e respostas às incertezas. Na era da informática, das informações que tornam-se ultrapassadas rapidamente, portanto da necessidade de sujeitos que criem, inovem e decidam, saber perguntar pode ser uma das condições para os enfrentamentos dos problemas atuais: ambientais, econômicos, culturais.

Eixo cognitivo IV - Construir argumentos. Em meio aos protestos que se espalham por países de todos os continentes, inclusive no Brasil, saber argumentar para posicionar e decidir também torna os cidadãos mais preparados para o debate político diário. Uma democracia radical se constitui pela participação e pelo exercício

da cidadania em escalas diversas. Assim, deve-se saber expressar e defender os anseios dos diversos grupos nos quais os sujeitos estão inseridos.

Quanto à habilidade relacionada, *Comparar o significado histórico-geográficos das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional e mundial* (H9), fica evidente que os meios de participação da sociedade nas decisões e no confronto com os poderes verticais são estratégias de sobrevivência, de lutas por justiça social e de defesa dos direitos básicos. Assim, ao estabelecer comparações entre formas de representatividade e de ação social no tempo e no espaço, se compreendem as mudanças enquanto uma constante.

Eixo cognitivo V – Elaborar propostas. Talvez a competência mais complexa porque requer compreensão de situações-problema, elaboração de respostas para, assim, propor alternativas às condições de degradação ambiental, de desigualdade e de injustiças sociais. Tais procedimentos dependem de uma posição crítica e ética dos sujeitos, que devem atuar em favor comum e respeitando as diferenças.

*Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica* (H10) é a habilidade relacionada. Vislumbra-se a possibilidade de compreender que a sociedade é produto das ações de diferentes sujeitos sociais. Reconhece-se o caráter dinâmico da sociedade, que são construídas e transformadas em razão da intervenção de várias ações e vários fatores.

Compreender que a sociedade não é estática e que as condições sociais, políticas e econômicas às quais os seres humanos são submetidos podem ser transformadas na medida em que ocorram movimentos horizontais, nos parece contemplar essa habilidade. Para tanto, é fundamental a existência de momentos no ambiente escolar que oportunizem discussões que analisem com criticidade a sociedade e as ações dos próprios sujeitos alunos, os colocando na condição de agentes sociais autores, desenvolvendo, para isso, argumentos e estratégias de participação.

Compreender que uma mesma realidade histórica, cultural, social ganha diferentes sentidos de acordo com quem (instituições públicas, privadas, nacionais, internacionais, comunicacionais, pensadores, intelectuais) se apropria, negligenciando ou não informações, poderá ser a base para construir habilidades e competências que superem o senso comum acerca da realidade.

É possível que o conhecimento científico humano acumulado no decorrer dos séculos resolva parte dos problemas econômicos, sociais e ambientais, no entanto as condições de desigualdades internacionais e nacionais são usadas como argumentos para a territorialização do poder de grandes corporações e governos. Assim, faz-se justamente o contrário: mantem-se tais situações de desigualdades e de injustiças sociais.

Acreditamos que essa proposta vá ao encontro das nossas expectativas no que se refere aos objetivos da pesquisa. Sintetizamos o que foi mencionado anteriormente no quadro a seguir.

<b>Competência, Eixos Cognitivos e Habilidades segundo a Matriz de Referência do Enem</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.</li> </ul>		
<b>Eixos Cognitivos</b>	DM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.</li> </ul>
	CF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.</li> </ul>
	SP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais.</li> </ul>
	CA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.</li> </ul>
	EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.</li> </ul>
Observação: DM - Dominar linguagens; CF - Compreender fenômenos; SP - Resolver situações-problema; CA - Construir argumentação; EP - Elaborar propostas.		

Além das competências e habilidades da Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009), o documento também traz orientações a respeito dos conteúdos, nomeados objetos de conhecimento. Para as competências e habilidades destacadas anteriormente, as relacionamos aos seguintes objetos de conhecimento.

- Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

- A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e econômicas.
- A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.

### 3.2 Elaborando práticas de sala de aula.

Elencaremos, a seguir, as competências destacadas anteriormente, dando um enfoque aos seus componentes conceituais, procedimentais, atitudinais e as habilidades que estarão envolvidos. Após isso os objetivos das aulas são indicados, destacando como propomos os alcançar.

<b>Objetivos das Aulas, Competência, Habilidades e Componentes Envolvidos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competência:</b> Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.</li> <li>• <b>Habilidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.</li> <li>Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.</li> <li>Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais.</li> <li>Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.</li> <li>Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.</li> </ul> </li> </ul>		
<b>Componentes Envolvidos</b>	<b>Conceitual (conceitos):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço Geográfico</li> <li>• Território</li> <li>• Lugar</li> <li>• Sociedade</li> <li>• Cultura</li> <li>• Exclusão Social</li> <li>• Urbanização</li> <li>• Industrialização</li> <li>• Favelização</li> <li>• Capitalismo</li> </ul>
	<b>Procedimental (como será)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar e organizar materiais em fontes diversas a respeito dos assuntos pesquisados.</li> </ul>

	<b>feito):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar textos impressos referentes aos conceitos estudados.</li> <li>• Compreender e sistematizar as etapas a serem percorridas na construção do conhecimento.</li> <li>• Sistematizar o conhecimento construído.</li> <li>• Comparar e avaliar os pontos de vista expressos nos meios de comunicação.</li> <li>• Observar e analisar criticamente os cotidianos nos quais estamos inseridos.</li> <li>• Relacionar o conhecimento científico às práticas cotidianas.</li> <li>• Definir critérios para elaborar argumentações que sustentem determinada posição.</li> </ul>
	<b>Atitudinal (valores):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar as diferenças, solidarizando-se com o próximo.</li> <li>• Responsabilizar-se com as atividades e com os colegas.</li> <li>• Posicionar-se criticamente diante dos pontos de vistas.</li> <li>• Atuar de forma consciente nos espaços do cotidiano (extra)escolar.</li> <li>• Responsabilidade com as atividades e com os colegas.</li> <li>• Iniciativa para propor soluções frente às situações-problemas.</li> <li>• Intervir de forma consciente, autônoma e solidária.</li> <li>• Ser reflexivo, buscando questionamentos e possíveis argumentos que sustentem um ponto de vista.</li> <li>• Ser criativo e original ao estabelecer nexos entre ciência e cotidiano.</li> </ul>

Buscando integrar objetivos, ensino e aprendizagem de competências, descreveremos, brevemente, as atividades desenvolvidas em sala de aula.

### **Atividade 1**

- **Objetivo:** Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais.

- **Tempo:** 2 horas-aula.

- **Desenvolvimento:** Essa atividade busca (con)textualizar as transformações dos espaços geográficos a partir da poética e do cotidiano de um morador das grandes cidades brasileiras. Situamos esses espaços na tensão pelo domínio dos territórios, seja concreto ou simbólico, buscando dar enfoque à percepção de quem está sujeito às determinações do poder de decisão político, entendidos como verticalidades. Nesse sentido, os alunos são levados à reflexão a partir de questões. São elas:

1. Qual é a ideia central da letra?
2. Descreva as mudanças que estavam ocorrendo no lugar aonde o autor morava.
3. Por que a música recebe o nome de “Saudosa Maloca”? Explique.
4. Mesmo os moradores da Saudosa Maloca gostando de viver nela, eles foram expulsos. Pense nos processos de urbanização que ocorreram no Brasil a partir do século passado e contextualize, explique porque essa desocupação ocorreu.

O texto a seguir serviu de base para uma discussão, após a sua leitura, que buscasse outros exemplos que poderiam textualizar a noção que cada conceitos traz consigo.

#### **A leitura geográfica da música**

**Espaço Geográfico:** no decorrer do tempo os espaços em que vivemos modificam-se pelas ações de vários grupos sociais. Praças são construídas pela prefeitura; ruas e rios são poluídos pelas pessoas; florestas são derrubadas para a agricultura; ruas são asfaltadas para facilitar o transporte; manifestações são feitas para pressionar os governos; alunos organizam um grêmio para melhorar a escola. Assim, Espaço Geográfico é o conjunto das ações (construir, poluir, desmatar, asfaltar, manifestar, organizar) e dos objetos (praças, ruas, rios, florestas, escolas). Podemos concluir que a vila aonde estava a Saudosa Maloca é um Espaço Geográfico porque foi modificada o decorrer do tempo.

**Território:** algumas pessoas ou grupos (gestores públicos, comunidades, líderes de bairros, alunos), quando organizam-se para transformar os Espaços Geográficos em que vivem, demonstram poder. Assim, quando exercemos ações de poder sobre um Espaço estamos transformando ele em um Território. Podemos concluir que a vila da Saudosa Maloca é um Território. Porém, é importante pensarmos: para quem? Quem tem o poder maior sobre esse espaço?

**Lugar:** é o Espaço Geográfico que vivemos e que temos uma relação afetiva, de gostar. Normalmente a nossa casa, a nossa escola, a nossa rua, o campo de futebol são Lugares. Quando certos Espaços são considerados Lugares por nós isso pode significa dizer que estamos envolvidos em tentar defendê-lo, melhorá-lo. Assim, para um índio a floresta é o seu Lugar; para um torcedor de futebol o estádio é o seu Lugar.

Fonte: do autor.

- **Recursos:** Música e letra de Saudosa Maloca, de Adoniram Barbosa.

### **Atividade 2**

- **Objetivo:** Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

- **Tempo:** 2 horas-aula.

- **Desenvolvimento:** na busca por analisar as diferentes formas de inclusão e exclusão sociais, os questionamentos a seguir cumprem o papel de provocar um diálogo acerca da cristalização de representações sociais e de valores que hierarquizam culturas e práticas sociais. Inicialmente, as perguntas são respondidas, em duplas, sem consulta a materiais.

1. *De alguma forma somos preconceituosos em nossos cotidianos? Dê exemplos.*
2. *Os preconceitos são escolhas individuais ou estão no senso comum, na sociedade? Explique.*
3. *De quais formas a própria sociedade (meios de comunicação, cotidiano, músicas, filmes) reforça os preconceitos? Dê exemplos.*
4. *Os preconceitos de classe reforçam as desigualdades sociais na medida em que justificariam a pobreza como uma fatalidade?*

Após debate com o grupo, o texto “Anitta – embranquecimento e elitização” foi entregue e, posteriormente à leitura, as mesmas perguntas são reelaboradas com base nas ideias desse material.

- **Recurso:** texto “Anitta – embranquecimento e elitização”.

### ***Anitta, embranquecimento e elitização***

Seja pelo preconceito de classe ou pela intolerância diante de letras com conteúdo sexual explícito, as mulheres do funk são grandes vítimas da misoginia e do racismo. Esse grande repúdio contra as artistas femininas do funk é intimamente relacionado à repulsa às mulheres negras, não somente porque a maioria das funkeiras são negras, mas porque o funk tem raízes históricas e é intimamente ligado à cultura negra brasileira.

No entanto, há pelo menos um exemplo atual de mulher que veio do funk e é amplamente aceita e celebrada na mídia: a Anitta. Enquanto as outras artistas têm suas raízes no funk tradicional com letras explícitas, a Anitta é apresentada como uma funkeira voltada para a cultura pop, com uma produção higienizada e pronta para o consumo. Artistas como a Anitta são reposicionadas em uma nova classe social, que embranquece suas expressões artísticas e as torna muito mais “adequadas” para a televisão brasileira.

Há divergências sobre os motivos que levam a Anitta a ter mais sucesso que outras artistas similares. Alguns ativistas acreditam ser devido a uma suposta branquitude. No entanto, enxergar Anitta como uma pessoa branca demonstra a naturalização do processo de embranquecimento racial.

Em uma sociedade que tem como branca qualquer pessoa miscigenada de pele clara, o caso de Anitta merece no mínimo uma reflexão.

É preciso entender que a identidade que Anitta ou outras artistas possuem sobre suas cores é algo subjetivo, construído ao longo dos anos sob influência da sociedade. Não adianta relativizar o reconhecimento racial e reduzi-lo a uma questão de afirmação, pois compreender-se como negra não é um fator decisivo para que alguém seja tratada como negra; para isso acontecer, é necessário que a sociedade também consiga ver a negritude nessa pessoa.

A Anitta é um exemplo de uma mulher miscigenada que foi embraquecida e “enriquecida” para que o seu trabalho artístico fosse valorizado. A aparência de Anitta vem se tornando cada vez mais diferente desde a sua fama, com tratamentos de clareamento sobre uma imagem cada vez mais elitizada. Sabendo disso, vale a reflexão: será que Anitta é aceita por ser reconhecida como uma mulher branca ou terá embranquecido em busca de aceitação? Se outras funkeiras passassem por um processo de embraquecimento e elitização classial, seriam elas abraçadas pelos programas da televisão aberta nos mais diversos horários?

Esse processo não diz respeito somente ao embranquecimento de características físicas, como cabelos lisos, pele clara e nariz fino, mas está também relacionado à repressão da sexualidade feminina. O funk bem aceito socialmente é aquele que constrói uma sensualidade feminina tolerável, que não intimida o machismo. E a sexualidade feminina que é aceita é aquela que não causa choques. A Valesca Popozuda é um bom exemplo: embora em sua aparência atual ela seja vista como uma mulher “morena clara”, ou em alguns casos até mesmo branca, o modo como lida com o sexo sem eufemismos faz com que sua expressão artística seja repudiada socialmente.

Artistas femininas sofrem uma imposição de limite sobre a sensualidade, que só pode ser expressada de modo comedido e elitizado: uma mulher que rebola na MTV é muito mais aceita artisticamente do que aquela que rebola em um baile funk no morro. É extremamente importante notar, no entanto, que nenhuma mulher é plenamente aceita ao expressar sua sexualidade. Ao final do dia, todas essas mulheres têm algo em comum: todas elas são transformadas em objetos de consumo.

Ser consumida, nesse caso, significa oferecer a sensação de controle ao público masculino. A mulher objeto de consumo deve expressar sensualidade, mas não ao ponto de fazer com o que o homem se sinta ameaçado, nem na eminência de ser “traído”. Caso a mulher expresse sua sexualidade de forma objetiva e direta, ela é tida como uma “vadia” indigna de valor e seriedade. A mulher negra, especificamente, carrega nos ombros o estereótipo de “mulher consumível” e descartável, para ser “usada” e jogada fora, ao contrário do produto mais cotado e duradouro: a mulher branca. Essa é a realidade da misoginia: as mulheres são tratadas como mercadorias, algumas mais valorizadas do que outras.

Embora a questão da branquitude de Anitta seja debatível perante nossos olhos, o problema é muito mais profundo e está entranhado em diversas nuances da sociedade. A questão não é atribuir uma identidade a Anitta ou outras artistas brasileiras, mas sim levantar o questionamento sobre a possibilidade de sucesso e a aceitação social dependerem de uma branquitude, seja ela real ou imposta. Uma pele clara e um cabelo liso combinados com uma sexualidade moderada e restrita são necessárias para o sucesso das mulheres.

Seja ao chamar mulheres negras de morenas ou ao aceitar o “branco” como padrão, o racismo articula com a violência imposta sobre as classes desfavorecidas e encontra seu apogeu quando atua de forma machista. É preciso trazer todas essas nuances para o debate e trabalhar para destruir essas violências. A forma como as opressões atuam não é sempre tão óbvia, tampouco tão simplista. São necessárias uma dialética e uma visão abrangente, não polarizada, para que possamos transformar nossa cultura e conquistar a dignidade que é usurpada de tantas mulheres.

Jarid Arraes é educadora sexual e estudante de psicologia.

Fonte: ARRAES, Jarid. Anitta, embranquecimento e elitização. **Revista Fórum**. São Paulo, 16 ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaforum.com.br/blog/2013/08/anitta-embranquecimento-e-elitizacao/>> Acesso em: 13 jul. 2014.

### **Conceitos importantes:**

**Sociedade** – conjunto de indivíduos que convivem em um mesmo espaço e relacionam-se entre si mediante uma organização pré-estabelecida.

**Exclusão social** – diz respeito às diversas maneiras de exclusão e de impedimento do exercício da cidadania e dos direitos civis de indivíduos ou de grupos sociais. Também pode ser a prática concreta ou simbólica de desvalorização e negação de um determinado grupo da sociedade, entendido como inferior.

**Cultura** – é o conjunto dos valores, dos costumes, dos modos de viver, de se vestir, as músicas de uma determinada sociedade ou grupo social que são construídos ao longo da história. O chimarrão, o churrasco, o sotaque do gaúcho fazem parte da cultura desse povo.

### **Atividade 3**

- **Objetivo:** Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

- **Tempo:** 2 horas-aula

- **Desenvolvimento:** iniciamos essa etapa provocando um diálogo, com/entre os alunos, sobre as situações e as causas que levariam alguém a morar nas ruas. Como recurso, utilizamos a reportagem “O ‘doutor’ que vive nas ruas.”, em que um dos 12 moradores de rua de Porto Alegre, à época, que possuíam curso superior é entrevistado. Na matéria, evidencia-se que o conhecimento acadêmico compreende não apenas a formação profissional, mas, também, integral do sujeito, podendo torná-lo consciente da complexidade da sociedade.

A seguir, destacamos as questões que levarão os alunos à reflexão sobre o assunto da reportagem.

1. *Que circunstâncias levaram José à situação de morador de rua?*
2. *Quais são as dificuldades para os moradores de rua em superar essa condição?*
3. *Para esse sujeito, explique o que pode ter o motivado a continuar vivendo nas ruas?*
4. *Estudar é garantia de ascensão social e econômica, sim ou não? Explique com exemplos.*
5. *O conhecimento adquirido no curso superior, para esse caso, lhe trouxe apenas conhecimentos profissionais ou não? Explique com base no texto.*

- **Recursos:** reportagem “O ‘doutor’ que vive nas ruas”.

### **O 'doutor' que vive nas ruas**

***Jorge Amado Ribeiro Soares, 59 anos, é um dos 12 sem-teto de Porto Alegre que têm ensino superior completo***

Apesar das roupas simples, o vocabulário rebuscado e o conhecimento jurídico evidenciam que Jorge Amado Ribeiro Soares, 59 anos, é um morador de rua singular. Inscrito na OAB/SP (Ordem dos Advogados do Brasil, seccional São Paulo) sob o número 84.739, ele é um dos 12 que têm ensino superior completo em Porto Alegre, conforme revelado em censo da população de rua divulgado pela Fasc (Fundação de Assistência Social e Cidadania) na segunda-feira. Nascido em Porto Alegre, Jorge Amado sonha em retornar à advocacia. “No dia em que eu voltar, a área social estará na minha mira. É um descaso o que acontece, o descumprimento das leis”, avalia.

O afastamento da área de formação ocorreu há 20 anos, quando ele optou por se dedicar exclusivamente à função de projetista industrial, seu ofício anterior à advocacia. Anos antes, já havia desistido de ser escrivão da Polícia Civil durante o curso de formação. Foi a atuação em multinacionais da área da engenharia entre 1976 e meados dos anos 1980 que permitiu a ele cursar Direito à noite em uma das mais importantes universidades privadas de São Paulo, a Mackenzie. “Depois de formado, em 1985, abri um escritório para atuar como advogado, mas depois voltei às empresas de engenharia”, conta.

Com um bom emprego na capital paulista, em uma multinacional exploradora de petróleo, Jorge Amado viu a segurança financeira ruir no fim de 1990, com o início da Guerra do Iraque. “A empresa em que eu trabalhava em São Paulo tinha projetos no Iraque e tudo ficou parado por causa da guerra. Mais de cem técnicos ficaram encostados por três meses, depois a maioria foi demitida. Inclusive eu. Tive uma proposta de ir para o Japão, mas o salário era baixo para o custo de vida de lá”, relembra. Nos anos seguintes, a crise financeira se agravou, mesmo com trabalhos temporários. Veio a separação da mulher, com quem teve uma filha (atualmente com 17 anos), e a volta a Porto Alegre. Jorge Amado conta que passou a viver com a mãe, mas a morte dela o obrigou a deixar o lugar em que viviam. Conseguiu morar de favor numa casa de fundos na vila Augusta, em Viamão. “O problema é que o amigo também morreu e a família pediu a casa. Fui para a rua. Era 18 de agosto de 2007”, lembra o advogado. Em quase cinco anos de jornada solitária pelas ruas, Jorge Amado passa o dia em centros de convivência mantidos por ONGs e dorme à noite em abrigos públicos. Para se proteger, evita comentar sobre sua formação. “Sempre aparece alguém pedindo algo.”

Na madrugada de ontem, pela primeira vez não conseguiu vaga num albergue. Estava lotado. Pela manhã, registrou boletim de ocorrência e apresentou queixa no Ministério Público pedindo providências para a insuficiência de vagas. “Não peço só por mim, mas por todos que estão na mesma.”

### **9,6% estão sem casa há cinco anos**

Dos 1.347 sem-teto da capital, 9,6% estão nas ruas entre um e cinco anos, como o advogado Jorge Amado Ribeiro Soares. Conforme o censo da população de rua elaborado pela Fasc e pela UFRGS, a maioria (34,4%) está nas ruas desde o nascimento. A seis anos de poder solicitar aposentadoria por idade, Jorge Amado vive com R\$ 72 do Bolsa-Família. É a única renda do advogado, que se alimenta e dorme em locais públicos e unidades de ONGs. Como passatempo, lê livros sobre filosofia, história, literatura e acessa sites de jornais estrangeiros na internet. “Como gosto de praticar os conhecimentos que adquiri em cursos de espanhol e inglês, gosto de ler notícias nessas línguas”, conta.

Fonte: BOCK, Maicon. O 'doutor' que vive nas ruas. **Jornal Metro**, Porto Alegre, ano 1, n. 112, 11 abr. 2012. p. 3. Disponível em: <[http://issuu.com/metro\\_brazil/docs/20120411\\_br\\_portoalegre](http://issuu.com/metro_brazil/docs/20120411_br_portoalegre)>

Acesso em: 13 jul. 2014.

#### **Atividade 4**

- **Objetivo:** Associar manifestações artísticas aos grupos sociais que os representam para relacionar cultura ao espaço geográfico.

- **Tempo:** 2 horas-aula.

- **Desenvolvimento:** essa aula expositiva-dialogada consiste em abordar as mudanças populacionais, econômicas e políticas do Brasil do século passado através de algumas músicas de gêneros musicais (samba, bossa nova, mpb, tropicália, rock, rap e funk) que, de alguma forma, expressaram essas transformações pelas quais o espaço geográfico passou. Para contextualizá-las espacialmente, utilizamos fotografias de paisagens que sintetizavam as práticas espaciais das diferentes épocas como o processo de favelização, de crescimento urbano, de industrialização e modernização das forças produtivas, da construção de Brasília. Além de imagens, músicas e suas letras compuseram a apresentação, organizadas e expostas em *Powerpoint*.

- **Recursos:** computador e *Datashow*.

#### **Atividade 5**

- **Objetivo:** analisar manifestações culturais artísticas por meio de pesquisa e elaboração de um fanzine para compreender as transformações dos espaços geográficos.

**Objetivos Específicos:** (a) Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações. (b) Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais. (c) Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial. (d) Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

- **Tempo:** 4 horas-aula.

- **Desenvolvimento:** essa etapa consiste em uma pesquisa, cujo roteiro está anexo a seguir, de contextualização espaço-temporal das manifestações artísticas anteriormente já citadas. A elaboração do fanzine, portanto, deveria apresentar análises que (com)textualizassem geograficamente as instâncias sociais, culturais,

históricas, econômicas e políticas dos temas determinados previamente, escolhidos por afinidade pelas duplas de trabalho. Os objetivos específicos são as habilidades que compõem a competência central.

A seguir, o roteiro de pesquisa entregue e discutido com os alunos.

### **Roteiro e Orientações de Pesquisa**

**1) O que e como faremos?** Cada grupo vai pesquisar o tema predefinido para elaborar textos com base em artigos, letras de músicas e outras expressões artísticas, criando uma espécie de revista, que chamaremos de fanzine.

**2) Por que faremos?** Além de ser o trabalho final do trimestre e do ano, aprenderemos a pesquisar e compreenderemos que todas as formas de expressões artísticas estão relacionadas à situação política, cultural, econômica e histórica de determinados grupos da sociedade.

Não esquecer: sempre que consultar um site ou livro, anote a fonte para constar na pesquisa.

**3) Os temas serão distribuídos para grupos de 2 alunos. São eles:**

O Samba;

A Bossa Nova;

Mpb - Músicas em tempos de ditadura no Brasil.

O Tropicalismo;

O Rock dos anos 80 no Brasil e a abertura política (fim da ditadura militar).

O Rap no Brasil;

**4) Para todos os grupos, independentemente do assunto a ser analisado, as questões-chaves que conduziram as pesquisas serão as seguinte:**

a) O quê - definição e delimitação do tema. Essa etapa consiste em definir o que será abordado na pesquisa, delimitando os assuntos que serão analisados (de modo geral, eles estão relacionados às relações que podemos estabelecer entre os movimentos artísticos com a sociedade).

b) Onde e quando - local (cidades ou país) de origem e época. Tanto o Onde (lugar) e o Quando (tempo) podem ser expressos junto ao item seguinte, 3.

c) Como estava o país (país, cidade, favela) na época – nessa etapa a expressão artística deverá fazer uma contextualização socioeconômica, política e cultural. Ou seja, nesse momento a pesquisa deve ser voltada a compreender a situação cotidiana da sociedade em que a expressão artística foi gerada. Para isso, deve-se estudar qualquer temática (conteúdos em livros de geografia, história, sociologia) que nos auxilie na compreensão da sociedade daquele espaço que foi palco do surgimento do movimento.

d) Quem participava - que grupos sociais originaram e participavam do movimento (classes sociais mais ricos ou pobres; excluídos ou grupo marginalizados como negros, mulheres; grupos sociais reprimidos pela política, pela polícia).

e) O quê representam ou representavam – quais eram os problemas sociais e econômicos que motivavam esses grupos sociais a se manifestarem.

f) Como expressavam ou expressam as suas realidades cotidianas – nessa etapa busque artistas e as letras de música que representem o movimento artístico ou a situação em que as sociedades viviam.

g) Como é hoje – aproximação da pesquisa ao nosso cotidiano, buscando a situação do movimento artístico ou mesmo entrevistar sujeitos que participam ou participaram do movimento.

h) Agora é nossa vez – elaboração das conclusões do grupo sobre a importância para a sociedade da existência e da manifestação artística e política desses movimentos sociais. Essa última etapa tem

o papel de possibilitar ao grupo um espaço de total liberdade para expressar as suas considerações finais a respeito da pesquisa. No decorrer da pesquisa o grupo poderá (e deverá) dar opiniões e não apenas a se limitar a copiar e reproduzir informações; pelo contrário. Porém, nesse último momento a liberdade é total para criar textos, letras de música, desenhos, charges, enfim, tudo o que o trabalho de pesquisa inspirou.

**5) Sugestão de sites a serem consultados:**

[www.wikipedia.com.br](http://www.wikipedia.com.br)

[www.suapesquisa.com.br](http://www.suapesquisa.com.br)

<http://cliquemusic.uol.com.br/generos>

<http://revistapiaui.estadao.com.br> – No site, buscar pelo tema de pesquisa.

**6) Dicas de pesquisa:**

- a) Abra o Word para “colar” textos e fontes de sites consultados. Será uma espécie de rascunho.
- b) Inicialmente busque pela palavra (que é o tema de pesquisa) no site Google.
- c) Acesse os sites em sequencia, um a um.
- d) Após entender melhor do assunto, faça buscas também por:  
nome de artistas e suas músicas;
- e) Situação econômica, política e social dos espaços em que ocorreram os movimentos artísticos;
- f) Busque, também, em sites de vídeo (youtube) clipes, documentários, entrevistas que tratem do assunto, nunca esquecendo de registrar as fontes (site, nome do vídeo).

• **Recursos:** livros de geografia, de história, de sociologia e de literatura, assim como computadores com acesso à *internet*.

#### 4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: ESPAÇO – LUGAR – TERRITÓRIO – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – COMUNICAÇÃO

*“Aluna – A gente só vai estudar o Brasil esse ano? Não vamos estudar a Inglaterra?  
Professor – Nessa série o Brasil é o principal. Não gosta do Brasil?  
Aluna – Daqui eu só gosto da minha casa, da escola e depois da Inglaterra.”  
(Diálogo de sala de aula)*

O diálogo anterior ocorreu em 2012, no mês de Março, em uma de nossas aulas. Aconteceu em uma turma de 7º ano, cujo planejamento contempla o estudo do Brasil. Parece não haver dúvidas que estudar o Brasil isolado do mundo faz pouco sentido, então foi possível refletirmos o porquê dessa repulsa e desinteresse, compartilhados por alguns alunos, ao Brasil e do interesse em estudar a Inglaterra, os Estados Unidos da América. No entanto o que chama-nos a atenção e acaba suscitando a construção de um mapa mental que espacialize a rede que essa aluna tem construída sobre o mundo, são as referências à escola, à casa e a Inglaterra.

Nos parece que uma rede, unida por nós – que, às vezes, assemelham-se a pontos, estanques – expressam os lugares vividos de modo muito pontual. De classe média-alta, talvez seja muito presente esse país em sua vida nas viagens de férias e nos aspectos culturais com os quais se identifica. Porém parece que desconsidera-se os espaços entre um lugar e outro – da casa à escola e vice-versa, talvez de um deles ao shopping.

São cotidianos fragmentados na totalidade, descolados. Mas, em contradição, a Inglaterra, distante de Porto Alegre algumas centenas de quilômetros, é mais referência espacial do que espaços de seu próprio país, estado, cidade, bairro. Para compreender esse fenômeno que emerge da globalização, podemos assumir o seguinte: “Minha consciência depende de um fluxo multiforme de informações que me ultrapassam ou não me atingem, de modo que me escapam as possibilidades, hoje tão numerosas e concretas, de uso ou de ação.” (SANTOS, 2008c, p. 19)

Os sujeitos parecem não ser mais do lugar vivido na concretude – o bairro, a cidade –, porém não são sujeitos planetários, conscientes da imensidão da Terra e de sua insignificância perante o universo, da diversidade de seus povos e das

semelhanças de seus sofrimentos e alegrias, portanto o estranhamento e a repulsa ao diferente. Então nota-se que nos fixamos muito mais simbolicamente do que materialmente nos espaços, construindo assim os lugares. Ou seja: a carga simbólica é o que faz surgir essa atmosfera emocional que gravita entorno dos espaços, atraindo-nos ou afastando-nos.

Contribuindo com a discussão, segundo Augè (1994, p. 51), lugar é construção:

concreta e simbólica que não poderia dar conta somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja. [...] o lugar antropológico, é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem observa.

Quanto à função e à própria razão de existir, conforme Castrogiovanni (2004, p. 92), outro entendimento sobre o lugar é pensar nele “[...] como sendo a porção do espaço apropriável pela vida, que é vivido, reconhecido e cria/possui identidade”. Assim, entender o lugar dos alunos implica em buscar as identidades que permitem a apropriação dessa porção do espaço, e também o quê e porque se constroem identidades. Essas são concebidas

[n]um processo de construção em que os Sujeitos atuam numa intertextualidade com outros e, outros Lugares vão (co)existindo, pois pela vida da sociedade, as confidências vão sendo descobertas. No entanto os sujeitos através da intertextualidade, constroem outras. O Lugar, resultado da criação dos sujeitos, estão intimamente ligado à identidade de cada um enquanto parte e, de todos, enquanto totalidade. (CASTROGIOVANNI, 2004, p. 265).

Sendo subjetividades que projetam-se para o exterior e que se transformam para moldarem-se ao mundo, concomitantemente, compreende-se (mesmo que ainda de maneira provisória e um tanto simplória) porque a Inglaterra é comparada à sua casa, enquanto Porto Alegre é posto em segundo plano, quiçá apenas um espaço. E, nesse sentido, cogitamos que a escola, sobretudo a Geografia, por operacionalizar as leituras de mundo com tais conceitos, tem uma tarefa enorme, mas imprescindível, de propor um salto qualificativo no modo como os sujeitos alunos se projetam sobre o planeta: “Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar.” (SANTOS, 2008a, p. 161).

Por essa outra faceta conceitual e seus desdobramentos, há muito o que desfrutar do poder do lugar. Porque ele é horizontalidade, resistência ao que vem de fora. No meio Técnico-científico-informacional (SANTOS, 2008c, p. 132), em que os fluxos do ciberespaço viajam à velocidade da luz pelas ondas de energia diversas e pelos cabos de fibra ótica (mas deixando muitos ainda sem luz), propagando informações (desde planilhas com ordens políticas de fundo mercadológico para os Estados nacionais até modos ser e de estar no mundo para os sujeitos), o lugar é onde se quebra a ordem. É a desordem, que Morin (2007a) aponta como algo intrínseco à sociedade e ao desenrolar dos fatos e que Santos (2008a) trata ao falar da ordem local (a desordem frente à ordem global).

Por que se dá o lugar? Pela diferenciação, pela divergência de verticalidade e de horizontalidades; é a impressão digital do conjunto indissociável dos sistemas de objetos e de ações (SANTOS, 2009, p. 63) que se define no próprio espaço. São subespaços, portanto dentro de uma totalidade de um espaço, o mundial. São as partes e suas especificidades dentro de um todo. Se concorda-se que os lugares são especificidades e que diferenciam-se uns dos outros, infere-se que o espaço geográfico é complexo. Ele é tecido junto, ele é o produto da evolução dos lugares, que criaram técnicas, normas, (des)ordens, (contra)racionalidades, ao mesmo tempo em que foi/é produzido por esses lugares. Foi se eco-auto-organizando:

[...] ao mesmo tempo que o sistema auto-organizador se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia e sua individualidade, ele se liga ainda mais a este pelo aumento da abertura e da troca que acompanham todo progresso de complexidade [...]. (MORIN, 2007a, p. 33).

A sociedade, por meios das ações, ou da psicosfera como Santos (2008a, p. 159) chamou, se desprende da determinação da natureza (das coisas) ao evoluir na sua organização social, política, criando técnicas que lhe deram autonomia relativa – um sistema aberto, em que o sistema de ações desenvolvia-se ao transformar coisas em objetos. Hoje notamos que, quanto mais os objetos são artificiais e ocupam o nosso cotidiano, mais demandamos recursos naturais, mais necessitamos da natureza.

Se esse texto que se lê não necessita estar impresso, assim como não usamos canetas, borrachas para a sua formulação, a rede de infraestrutura de transportes, de energia, de bens de extração e de produção, assim como a notável e

espantosa evolução dos conhecimentos, materializado pelo trabalho humano, envolve uma infinidade de matérias-primas para ser visualizado na tela do computador – que é responsável por imprimi-lo, caso a leitura seja na forma tradicional.

Podem ser esses alguns dos fenômenos que tornam espaços distantes em lugares, e que tornam locais vividos em apenas espaço. Há uma complexidade na sua formação e, portanto, dos sujeitos; e a recíproca é verdadeira: os sujeitos são complexos, portanto agora o seu produto, o espaço, os lugares se complexificam. Como ressaltamos anteriormente, são sistemas dentro de sistema: “É somente a relação que existe entre as coisas que nos permite realmente conhecê-las e identificá-las. Fatos isolados são abstrações e o que lhes dá concretude é a relação que mantêm entre si.” (SANTOS, 2008b, p. 25).

Santos (2008b) ainda destaca que o modo de produção dominante comanda o sistema, mas esclarece a existência de subsistemas – ou por especializações demandadas pelo dominante ou por contra-racionalidades. Saindo do global para chegar ao local, estaria o lugar, da onde emergem as resistências, as horizontalidades. Assim transita-se entre escalas cartográficas e geográficas de tal maneira que a distinção entre eles está muito mais nos conceitos do que na vida.

O Brasil, para alguns alunos, é substantivado não em função de uma vivência mais sensível, abrangente, totalizadora, o que os tornariam mais aptos a compreender os cotidianos invisíveis ao seu entorno. Ele recebe atribuições de sentidos que parecem estar por aí, vagando nas falas, nas ideias, nos comentários. E parece ser a mídia televisiva e impressa, sobretudo os canais de televisão não pagos e os jornais de grande circulação voltados às camadas populares que, em parte, constroem e reforçam representações de mundo reducionistas – “A mídia tem, na contemporaneidade, o poder de instituir o que é, ou não, real, existente.” (GUARESCHI, 2005, p. 83). E, além de construir realidades, acaba por dar conotações valorativas.

A violência, a pobreza, a criminalidade, o uso de drogas ilícitas, a favelização são temas que, quando discutidos em sala de aula, caem em discursos fatalistas, simplificados por demais. Em discussões com nossos alunos, é comum que eles atribuam esses problemas às particularidades pessoais como desinteresse pelo

trabalho, pelos estudos e até mesmo algo que os sujeitos já trariam em sua bagagem hereditária – como a propensão ao crime, ao uso de drogas, à violência.

Porém, tão fatalista quanto o sujeito aluno pode ser o professor, que desacredita os seus alunos por não confiar em si enquanto professor e na sua tarefa de educador, de transformador. “O mundo não é. O mundo está sendo” diria Paulo Freire (2010a, p. 76). Será que não estamos fazendo um outro mundo nas salas de aula? O que estamos fazendo com o mundo e com os alunos em sala de aula? O que estamos fazendo nas salas de aulas? Que representações sociais estaríamos construindo sobre nós mesmos, sobre as nossas aulas, sobre a Geografia, sobre a escola? A escola é representada como instrumento do Estado ineficaz pela mídia? Se sim, não temos a mídia para re-situarmos os problemas e o lugar que a escola ocupa nos planos governamentais, mas temos a escola: porque não a reconstruímos?

Talvez seja por essas dúvidas que Morin (2003, p. 10) indaga-se “[...] o problema não é saber o que a mídia faz de nós, mas o que nós fazemos da mídia”. E o problema, então, passa pela educação escolar, pois nela formam-se dezenas de milhares de alunos anualmente. E perdemos a oportunidade de questionar, duvidar, indagar o que se diz e o que se faz do/no mundo, todos juntos – professores e alunos. Assim as representações sociais a respeito da escola talvez não fossem tão negativas (se é que são de fato, vistas pelos olhos daqueles que nem sempre tem voz).

Por essas e tantas outras inquietações sobre o espaço – onde a vida cotidiana acontece – e sobre a comunicação – como a vida é compartilhada - é que pensamos nas representações sociais: elas

[...] são sempre a representação do objeto, ou seja, elas ocupam o lugar de alguma coisa, elas re-apresentam alguma coisa [...]. Elas possuem caráter produtor de imagens e significantes, que expressa, em última instância, o trabalho do psiquismo humano sobre o mundo. (JOVCHELOVITCH, 2009, p. 14).

Através da informação dada pelos sistemas de comunicação de massa, não raro os espaços são mal interpretados, e as ações que os animam descontextualizadas do processo sócio-histórico. Para o aluno, compreendê-los não é tarefa fácil; e como um texto de difícil interpretação, o espaço se obscurece. Com sua parcela de culpa, a escola também pode causar mais ruídos do que

comunicação. Pode ser ainda pior quando, ao não abordar o cotidiano dos alunos, dá a ideia de que ela não lhe diz ao menor respeito.

Dessas maneiras, ou pela informação que chega verticalmente ou pela ausência de uma leitura de mundo responsável acerca dos espaços, constroem-se territórios homogêneos e desprestigiados. Fica evidente as relações de poder que os estabelecem; territórios entendidos aqui como “[...] um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder.” (SOUZA, 2007, p. 78). O tradicional território da Geografia política, cuja área é engendrada e governada pelo Estado, fica aquém da complexidade de suas entranhas. Ruas, bairros, entorno de escolas podem ser considerados territórios, seguindo as correntes que os concebem enquanto relações de poder que efetivam-se no cotidiano, nas relações sociais não institucionalizadas. Para esse caso, ele seria muito mais um campo de forças em que são (re)construídos ou desconstruídos, em escalas e temporalidades das mais diversas (SOUZA, 2007, p. 78).

Sob uma abordagem que seja operacionalizada pelos conteúdos escolares da Geografia, parece ser fundamental exemplificar a constituição e a existência dos territórios (de áreas contínuas ou não) em que se praticam atividades econômicas (os países que integram o Mercosul, o Vale do Silício, nos Estados Unidos da América, ou região do ABC paulista, cujas forças políticas devem estar em sintonia com os empresários do setor industrial para chegarem e manterem-se no poder) ou mesmo as disputas pelos espaços do cotidiano (manifestações de camelôs, estudantes, bancários), incluindo aqui o poder expresso dentro de uma sala de aula por determinados alunos.

Nessa concepção de território, como campo de forças que buscam efetividade material ou simbólica, parece ficar mais clara a relação de poder que constitui a própria dinâmica espacial, dando a ele, o espaço, uma expressão da possibilidade de participar de sua construção. “Para o aluno é mais interessante reconhecer a dinamicidade desses limites. Eles se modificam, são transpostos, se movimentam.” (COSTELLA, 2012, p. 48). Talvez assumir a dinamicidade dos territórios, e dos espaços também, seja um primeiro movimento do aluno na compreensão de que ele também é dinâmico, também pode olhar o outro por um viés ainda a descobrir.

Nos questionamos: como é possível (ou impossível dessa forma) fazer do aluno um sujeito que, ao assistir uma reportagem sobre a morte de civis por

consequência de um homem-bomba em um último ataque terrorista, não se posicione de modo inadequado eticamente se não o ensinamos a respeitar o mendigo, o catador de lixo que atrapalha o trânsito, o torcedor do time rival, o seu colega ao lado? Segundo Costella (2012, p. 48), “Fazer Geografia é entender as configurações do mundo – ou de uma parte do mundo – de forma mais complexa, posicionando-se diante dos acontecimentos que (des)organizam nosso planeta e cada uma de suas partes”.

Pensamos que um aluno que leia o mundo com esses requisitos, e tantas outras que a educação formal deve possibilitar, compreenda as relações (entre sujeitos, entre sociedades, entre nações, entre instituições) estabelecidas com uma percepção mais aguçada da realidade. A informação não é capaz que construir conhecimento: ela pode ser, no máximo, a matéria-prima para a sua elaboração, cuja ação do sujeito está no centro do processo.

Por outro enfoque, uma possibilidade de buscar informação são as redes sociais, cujos agentes da notícia nem sempre são os meios de comunicações empresariais, teoricamente capacitados para oferecerem o melhor serviço. Para esse caso, a informação é divulgada e compartilhada por outras pessoas. Envolvidos pelas paixões, ideologias das mais diversas matizes, a versão se torna verdade e, mais uma vez, talvez, um senso comum venha a se constituir como verdade. Porém, entre tantas possibilidades comunicacionais, que superam espaços e tempo, Morin (2007b, p. 274) adverte que existem aspectos interessantes:

Essa alta complexidade está ligada ao desenvolvimento das comunicações, das trocas econômicas e das ideias, ao jogo dos antagonismos e interesses, paixões e opiniões. A partir daí, o campo das liberdades humanas aumenta com o crescimento das escolhas individuais (de mercadorias, de parceiros, de amizades, de lazer, etc).

Assim a instância comunicacional do lugar - chamada por Santos de densidade comunicacional -, das horizontalidades, se re-significam; e sabemos que o local, o lugar é resistência, o “[...] acontecer solidário, homólogo ou complementar [...]” (SANTOS, 2008a, p. 160). Nele é que as ordens econômicas, políticas, mercadológicas esbarram; são os interesses de poucos sobre o cotidiano de todo o resto, mas estes, mesmo assim, encontram forças para resistir.

Nesse sentido a contemporaneidade, aparentemente caótica, é complexa. As possibilidades aumentam em quantidade e em qualidade, em microescalas, não

mais sendo imprescindível o poder hegemônico centralizador para provocar mudanças; em parte, a capacidade de organização e de mobilização dos sujeitos por causas menores (no sentido de não envolverem grandes corporações já constituídas, mas grupos minoritários) parecem adquirir uma força de transformar o global de maneira intensa.

## 5. ENTRE FANZINES, MÚSICAS E GEOGRAFIAS, O ESPAÇO GEOGRÁFICO REVELADO PELOS ALUNOS

*Criar softwares para aprender velhas coisas, por velhos caminhos, é um desserviço à educação.*  
(BECKER, 2012)

A análise do espaço geográfico talvez seja a grande tarefa dos geógrafos, pois é nele que se evidenciam as materializações das ações humanas. Sua compreensão prática não parece estar atrelada à compreensão conceitual, visto que um sujeito pode operar o espaço, ou seja, usufruir dos benefícios de sua cidade, amparar-se nas leis que regem a convivência dos cidadãos (baseados em direitos e deveres), elaborar estratégias e atuar no campo das relações humanas (políticas, humanas, econômicas, culturais) sem formalizar procedimentos e conhecimentos teóricos.

Viver significa estar e agir nos espaços em que habitamos. O espaço geográfico, enquanto conceito de uma ciência, é complexo para ser apreendido. Mas, nos arriscamos a afirmar que todos operam o espaço geográfico, diferenciando-se no nível de rigor científico. A escola cumpre a tarefa de formalizar conhecimentos cotidianos ao mesmo instante em que dá significado aos conhecimentos e aos conceitos científicos. Nessa via de mão dupla – conhecimentos cotidianos, menos rigorosos em seus métodos de comprovação, e conhecimentos científicos, mais preocupados com a veracidade e exatidão das afirmações -, os sujeitos alunos, em tese, emancipam-se ao compreenderem a realidade social e os seus (im)possíveis campos de atuação.

Essas palavras iniciais tem a finalidade de retomar o objetivo ontológico dessa pesquisa, que é o de propor uma possibilidade de compreensão dos espaços geográficos. Em outro sentido: as aulas de Geografia devem ser capazes de criar estratégias que possibilitem ao aluno compreender-se como ator social e ativo na produção dos espaços geográficos.

De tal modo, nossas análises seguintes procuram indícios de eficácia ou não dessa proposta de pesquisa. Para tanto, iniciaremos organizando as produções no quadro comparativo a seguir.

<b>Fanzines: autores, temas e conteúdos envolvidos.</b>		
<b>Alunos</b>	<b>Temas</b>	<b>Conteúdos Relacionados</b>
A1 e A2	Samba	Industrialização – Urbanização - Favelização
A3 e A4	Bossa Nova	Industrialização – Modernização – Globalização
A5 e A6	MPB	Industrialização – Ditadura Militar – Globalização – Capitalismo
A7 e A8	Tropicália	Industrialização – Ditadura Militar – Globalização – Capitalismo
A9 e A10	Rap	Urbanização – Favelização
A11 e A12	Rock	Industrialização – Abertura Política pós-ditadura – Globalização – Capitalismo
Observações: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para todos os temas e conteúdos, o espaço geográfico está inserido. Ele é o pano de fundo dos fanzines.</li> </ul>		

Salientamos que haverá dois eixos de análises dos fanzines. Inicialmente eles serão estudados em sua totalidade, onde teceremos considerações gerais sobre as produções. Em um segundo momento, teceremos análises específicas sobre cada um dos seus autores. A compreensão do espaço geográfico será nuclear para ambos eixos analíticos.

### **5.1. Fanzines prontos. Boa Leitura.**

Na totalidade das atividades desenvolvidas junto aos alunos, concluímos os trabalhos em seis semanas, doze horas-aula. Nas quatro semanas iniciais, apresentamos a proposta sucintamente e colocamos em prática as aulas planejadas, atividades 1 até 4, item 5.2. Após essa etapa, nas duas semanas posteriores, os alunos passaram a desenvolver as pesquisas na sala de informática. Em um primeiro momento, portanto, as discussões de sala de aula foram a nossa principal metodologia de ensino; após isso, com os alunos já envolvidos nas atividades de pesquisa, o aprofundamento da compreensão dos temas e as contextualizações espaço-temporais passavam a ser o foco principal.

Quanto ao desenvolvimento das aulas, foi possível percebermos o interesse dos alunos em participar das discussões, fosse pelos exemplos que textualizavam os assuntos ou pelas opiniões expressadas, fossem pelo silêncio dos mais observadores que preferiam, possivelmente, avaliar os diversos pontos de vistas.

Em relação às primeiras aulas, cujas discussões eram marcantes em parte delas, o posicionamento crítico e argumentativo na defesa dos pontos de vista conduziram nossas objetivações. Acreditamos que as práticas que motivam os alunos a participarem ativamente das aulas, propondo interpretações das informações contidas nos textos problematizados, ou mesmo criticando determinadas ideias e concepções, cria um ambiente que atrai a atenção dos sujeitos. Ao proferir ou ao ouvir opiniões, se expressam subjetividades pelas quais se fortalecem as identidades.

Nas palavras de Freire (2010b, p. 12), “É a própria dialética em que se existência o homem”, ou seja, nos fazemos sujeitos em interação com o outro. É essa capacidade de fazer dialogarem os sujeitos e as suas ideias, memórias, representações de mundo que, possivelmente, tornam as aulas pautadas pelas discussões mais atraentes. A dimensão intersubjetiva nos pareceu transparecer quando a fala dos alunos era instaurada: “Com a palavra, o homem se faz homem.” (FREIRE, 2010b, p. 12). Freire usa esse termo, palavra, no contexto da alfabetização e, mais além, em níveis mais complexos, como a ciência, pois imprime na linguagem uma condição humana.

Ao discorrer sobre a linguagem e advertir sobre a necessidade de que coexistam a científica e a comum – informal -, livre de pragmatismos formais, Morin (2008b, p. 209) escreve:

A linguagem comum permite evitar a rigidez, mesmo mantendo o rigor de um discurso, e, além disso, permite, o que a linguagem formalizada proíbe, a analogia, a metáfora, ingredientes necessários não somente à poesia, mas ao próprio pensamento.

Acreditamos que ambos os autores percebem na palavra e na linguagem a possibilidade de estabelecer comunicação entre sujeito-objeto e entre sujeitos. Constatar tal hipótese se justifica por conta da nossa intenção de seduzir os alunos a se comunicarem, a exercerem as suas capacidades de se expressarem. Pensamos que, para que tenhamos alunos participativos e solidários, os componentes atitudinais devem estar presentes entre os objetivos das aulas e nas suas práticas. Morin (2008b, p. 2010) analisa que as linguagens formais (acadêmicas, científicas), proferidas por aqueles que as detêm, por vezes, procuram legitimar o

discurso único e “[...] tendem a privar o cidadão do direito ao conhecimento” à medida que desconsidera outras linguagens.

Assim, ao tratarmos de assuntos pouco discutidos em espaços de educação formais, como a atividade 2, cujo tema central era as diferentes representações que o funk ganha na sociedade, talvez possibilitamos aos alunos uma resignificação da imagem que é atribuída à escola. Assim como em um holograma, os sujeitos, ao não se enxergarem na escola como constituintes dela, do todo, possivelmente não se colocam com partes. Portanto, ela se torna algo estranho, que parece não dizer nada ao seu respeito.

Em outra perspectiva e retomando os componentes atitudinais das competências, os assuntos cotidianos problematizados em aula, ao desafiar os alunos, parecem provocá-los à ação. E são essas posturas ativas que possibilitam ao professor a “[...] observação sistemática das opiniões e das ações nas atividades grupais, nos debates nos grandes grupos, nas manifestações dentro e fora da aula.” (ZABALA, 2010, p. 179). Nesse contexto, se tornam mais evidentes as construções atitudinais visto que elas se expressam por meio da colaboração, do respeito ao diferente, da solidariedade, da postura crítica em relação às informações com as quais interagiram.

Em relação às aulas seguintes, nas quais as tarefas de pesquisas e de elaboração dos fanzines foram desempenhadas, o andamento das atividades se diferenciam, assim como os componentes envolvidos pelas habilidades e competências. Os aspectos procedimentais e conceituais são mais presentes nessa etapa. Quanto às atividades que visam ao desenvolvimento dos componentes procedimentais, Zabala (2012, p. 179) afirma que “Devem ser atividades que permitam comprovar a funcionalidade dos procedimentos para os alunos, quer dizer, atestar se são capazes de utilizá-los [...]”. Com os alunos na sala de informática, pesquisando e confeccionando os fanzines com o auxílio da *internet* e do editor de textos *Word*, o caráter procedimental ganhou importância.

Nesse sentido, cabe aqui ressaltar a importância do roteiro de pesquisa, que cumpriu a função de possibilitar a construção de caminhos investigativos e, talvez, ensinando o aluno a pesquisar e a construir os textos posteriormente. Propor atividades que possibilitem aos alunos aprenderem procedimentos nos parece fundamental ao entendimento de conceitos e à aquisição de atitudes. Além disso,

esse componente parece estar atrelado à capacidade de aprender a aprender, de ser autônomo. Partindo dessas premissas, aprender procedimentos parece corresponder a desenvolver estratégias de investigação.

Antunes (2012, p. 83) salienta que “As estratégias excelentes para investigação buscam saberes complementares, itens da interdisciplinaridade, conhecimentos que ajudam a compor a integridade de conhecimentos essencial à aprendizagem”. Essas atividades parecem ser pouco utilizadas pelos professores, uma vez que o foco sobre o ensino de conteúdos é visível em suas falas e, de modo geral, tende a desconsiderar outros enfoques.

Mas, nem por isso as críticas à dificuldade que os alunos encontram em executar pesquisas e elaborar textos em atividades avaliativas recaem sobre os educadores. No entanto, como afirma Becker, ao tratar dos poucos momentos em que os alunos ganham possibilidades de agirem e de se colocarem como sujeitos do conhecimento, há a necessidade de “Transformar a escola em um laboratório, restringindo o auditório [...]” (BECKER, 2012, p. 30). Portanto, percebemos que pouco se ensina procedimentos de pesquisa e de investigação, o que possivelmente implica em um baixo aproveitamento nas atividades em que os alunos devem construir textos a partir dessas estratégias.

Ao escrever sobre a relação entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade que a escola deve propor, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 108) tornam evidente a necessidade dos procedimentos para fazer convergir essas práticas. Para enriquecer e complexificar as leituras de mundo feitas pelos alunos com base em um olhar geográfico, parece essencial ao professor entender que, “Na Geografia, os conteúdos procedimentais relacionam-se ao modo pelo qual os alunos assimilam certas práticas que passam a fazer parte de sua própria vida.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 108). Procedimentos, é o que nos transparece, tornam complementares escola e cotidiano, aprender e executar.

Dia após dia, a elaboração dos fanzines, as dúvidas e as perguntas que os alunos nos faziam, nos permitiam perceber que algumas relações começavam a serem estabelecidas. Uma delas dizia respeito à consciência tomada que a atividade envolvia outras disciplinas que não apenas a Geografia, como a História, a Sociologia, a Literatura. Compreender os contextos temporais e espaciais de cada

tema de pesquisa implicava em entender como a sociedade estava estruturada e condicionada pelas circunstâncias de seus tempos e espaços.

Nesse sentido, as narrativas, as descrições, as analogias usadas pelos artistas em suas letras de música pareciam ganhar significados à medida que eram entendidas como meios representacionais dos contextos geográficos. Assim, músicas e artistas sem significância eram vistas pela ótica social, cultural, política, despertando a curiosidade de alguns alunos. E, mesmo ouvindo músicas que fazem parte dos cotidianos, quando analisadas e contextualizadas, provocavam nos alunos surpresas em estabelecer relações com a Geografia.

O que possivelmente ocorria nesses momentos era a construção de nexos entre linguagens diferentes, como a artística e a científica, entre os conhecimentos prévios e os novos, entre o cotidiano e a Geografia. Acreditamos que o desenvolvimento de componentes procedimentais se efetivavam progressivamente na medida em que os alunos conseguiam “[...] habituarem-se a ler várias modalidades de textos e integrá-los aos conhecimentos possuídos; serem capazes de utilizá-los de em situações externas à escola [...]” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 108). As músicas, ao se tornarem objetos a serem (re)conhecidos pelos sujeitos, possivelmente se tornaram estímulos que motivavam a ação.

Becker (20012, p. 39) escreve que “O gatilho da ação é a afetividade”. Afetividade em seu sentido emocional, que diz respeito àquilo que nos afeta, que nos desequilibra, que nos estimula. Acreditamos que um ambiente como a sala de informática com computadores com acesso à *internet*, permitindo acessar sites de busca de informações sobre os temas pesquisados assim como vídeos de músicas disponíveis no *site youtube* motivaram as pesquisas. Tanto é que as redes sociais, como o *facebook*, eram utilizadas, apenas, quando serviam como forma de envio de documentos sobre as pesquisas e, mesmo assim, apenas depois da solicitação dos alunos ao professor.

Também acreditamos que os componentes procedimentais estão no núcleo do aprender a aprender. E isso implica em desenvolver autonomia da aprendizagem. Conforme Becker, “O ser humano é o único capaz de se apropriar das ações que praticou ou, melhor dito, dos mecanismos íntimos dessas ações.” (2010, p. 38), o que nos permite afirmar que a capacidade de refletir sobre a sua própria ação,

tomando consciência dos caminhos percorridos, é uma condição imprescindível para que novas aprendizagens sejam desenvolvidas posteriormente.

O produto da aprendizagem, então, é duplo: se aprendem conteúdos (de Geografia, de Artes, de História etc) e, o mais importante, se aprendem estruturas (mecanismos de ação responsáveis pela própria capacidade de agir de maneira mais complexa), sendo que o segundo sustenta a aquisição do primeiro. Becker (2012, p. 41), ao utilizar a teoria piagetiana para explicar os fenômenos de aprendizagem e de conhecimento dos sujeitos, escreve que “[...] o ensino deve organizar-se, primeiramente, no ensino do conhecimento-estrutura e só secundariamente no sentido do conhecimento-conteúdo”. Essa sentença sintetiza a nossa concepção de que o conteúdo deve ser um meio para o desenvolvimento do conhecimento e não um fim na escola.

Parece ser nessa perspectiva que o aprender a aprender se torna uma realidade possível de ser implementada na escola. Porém, para isso, a aprendizagem deve ser mais importante do que o simples ensinar, a ação do aluno mais importante do que a passividade do escutar, o saber pensar ter mais ser mais fundamental do que o decorar ou copiar. Enfim, o sujeito deve agir, operar, aprender, construir, criar porque “Quem sabe inventar, sabe copiar. O inverso não é verdadeiro.” (BECKER, 2012, p. 37). Acreditamos que parte da desmotivação dos alunos pela escola passa por essa escolha que fazemos em colocá-los como receptáculos de informações.

Convém ainda ressaltar a dificuldade dos sujeitos alunos em construir as respostas com as suas palavras. Essa constatação fica mais evidente quando analisamos os fanzines e observamos que as orientações de pesquisa, embora tenham conduzido a elaboração das produções, são parcialmente atendidas em alguns casos. Buscando respostas para essa incógnita, encontramos uma possível explicação nas respostas ao questionário aplicado junto aos alunos (anexo 2). A maior parte deles dizem que a dificuldade encontrada estava na elaboração dos textos que sintetizavam o que haviam aprendido.

Em todas as etapas da pesquisa e da elaboração dos fanzines deveriam haver sínteses capazes de relacionar o que já tinha sido pesquisado. Assim, utilizando as suas próprias palavras, os alunos ganhavam liberdade para o exercício

da autonomia, porém, nos parece que a representação do conhecimento, por meio de textos autorais, os desafiava em demasia.

Como recurso alternativo de análise do conhecimento construído, as entrevistas pessoais (anexo 1) nos demonstraram uma maior fluidez quando os alunos eram solicitados a teorizarem e a aplicarem o que aprenderam. As opiniões pessoais a respeito dos temas dos fanzines, a propriedade com que explicavam as relações estabelecidas e a demonstração da consciência de que tinham aprendido nos evidenciam que a expressão oral se mostrou mais capaz, naquele momento, de expressar as conceituações e as conclusões elaboradas. Porém, não adentraremos mais por essa perspectiva para não escaparmos aos objetivos dessa pesquisa.

Em relação aos componentes conceituais da competência que pautava nossas atividades, advertimos que estão abordados nas análises individuais dos fanzines e dos alunos, próximos itens, uma vez que a compreensão do espaço geográfico implica no desenvolvimento dos componentes atitudinais e procedimentais. Ou seja, os conhecimentos construídos e as relações estabelecidas com o cotidiano sobre o espaço geográfico estão atrelados aos procedimentos, às atitudes e aos conceitos.

### 5.1.1 Entre a Favela e o Samba, entre os Objetos e as Ações

*[O trabalho me] mostrou como surgiram as favelas, as cidades. Eu não sabia como tinha se formado. [...] Pra mim já tava ali.*  
(A1)

*Esse trabalho fez a gente perceber que temos muita capacidade.*  
(A2)

Pensamos que compreender um espaço geográfico demanda um pensamento complexo que organize os fatos em relações mútuas. As cidades crescem à medida que o campo é capaz de produzir alimentos em larga escala; tal produção eleva-se, por sua vez, em paralelo à mecanização dos processos agrícolas, fato esse associado à industrialização das cidades. Assim, o meio urbano atrai populações antes rurais (SPÓSITO, 2004, p. 56-57). Nesse processo, o espaço

geográfico urbano reordena-se, desvalorizando ou valorizando, privilegiando ou segregando áreas, fazendo surgir, assim, o processo de favelização.

O espaço geográfico urbano evolui processualmente no tempo, moldando-se às circunstâncias econômicas, políticas e sociais. Tais circunstâncias, como afirma Spósito (2004, p. 57),

[...] não foram elementos surgidos de contos de fadas, mas resultado da ação das pessoas que direcionam sua riqueza para isso: o território, os imóveis da cidade tornarem-se suas propriedades e sobre elas, suas decisões determinaram seus usos.

Embora a compreensão dos processos que condicionam o surgimento das favelas nos pareçam, sob determinados pontos de vista, simples, as leituras e interpretações feitas por alunos da educação básica apontam para uma análise fracionada e descontextualizada, questões abordadas a seguir. Tradicionalmente os conteúdos tratados em Geografia sobre esse assunto são conduzidos pelos seguintes tópicos: industrialização, êxodo rural, urbanização.

Analisando o fanzine Samba de Raiz (FANZINE 1) quanto à sua estrutura (o modo como foi organizado), percebe-se que foi elaborado seguindo o roteiro pré-definido pelo professor. Vai além ao envolver imagens de favelas e moradias populares e trechos de letras de músicas que expressam os sentimentos dos moradores em relação aos lugares. Quanto ao seu conteúdo, fica evidente que houve uma série de relações estabelecidas pelos alunos ao articularem as circunstâncias econômicas e políticas (desemprego no campo, êxodo rural, favelização) às sociais e culturais (utilização do samba como forma de reivindicação e autovalorização das identidades das camadas desprivilegiadas da sociedade e dos espaços habitados) que contextualizam a época.

Os textos ainda apresentam uma comparação entre a representação social do samba no passado e no presente ao afirmar que, atualmente, ele “[...] *existe não somente nas favelas como em toda a cidade, independentemente de classe social. Os ‘favelados’ não são mais tão discriminados como antes.*” (FANZINE 1). Assim, analisam que, hoje em dia, o samba continua a fazer parte do cotidiano da sociedade e a expressar os cotidianos. Parece ficar clara a ideia de que os alunos constatarem a dinamicidade do espaço geográfico, que se transforma na medida em que as relações sociais se ressignificam.

As letras de músicas analisadas são Saudosa Maloca, de Adoniram Barbosa – “O cronista das ruas, becos e avenidas de São Paulo” (PETILLO, 2013, p. 42) –, e Meu nome é favela, de Arlindo Cruz. Na primeira, analisam o espaço geográfico sob a ótica da disputa do poder pelos diferentes grupos sociais, aproximando ao conceito de território. Possivelmente entendem o contexto sócio-espacial pela afirmação de que a letra “[...] *expressa a discriminação social que o povo mais pobre enfrentava no seu cotidiano, assim como [o fato de] serem expulsos de suas casas pela elite da sociedade.*” (FANZINE 1). Essa leitura transparece um entendimento dos alunos de que os lugares são transformados por forças que extrapolam o local. E, se nossa inferência for correta, a favela deixa de ser a concretização da incapacidade de quem habita esses lugares para ser compreendida como um produto das relações de poder entre os diferentes atores da sociedade.

Em seguida, analisam sob um ponto de vista mais identitário e cultural os subúrbios. Percebem em “Meu nome é favela” a música como fator de valorização da cultura popular e da favela: “*Nessa letra o cantor mostra a felicidade do povo que vive nas favelas [...]. Mostra o cotidiano do povo nas favelas, que são pessoas humildes.*” (FANZINE 1). Fogem, assim, de percepções equivocadas que desvalorizam determinados grupos sociais em consequência da desvalorização de determinados lugares. Pelo contrário: valorizam o lugar e a cultura.

Favelas – ou vilas, subúrbios, periferias – são entendidas aqui como “[...] lugares periféricos, segregados, marcados, estigmatizados, marginalizados, onde vivem os mais pobres.” (CAVALCANTE, 2008. p. 126). Conceitualmente, como se nota, a conotação que a palavra ganha é negativa quando se trata de equipamentos urbanos e serviços públicos; porém, social e culturalmente, há uma valorização dos grupos que (sobre)vivem nesses espaços e que opõem-se à hierarquização dos lugares pelos fatores econômicos. Portanto, perceber, através das manifestações culturais, o valor cultural e social das favelas talvez seja um importante sinal de autonomia no pensar.

Assim, após essa breve análise geral, passamos a procurar entender as leituras e compreensões individuais dos alunos envolvidos nesse Fanzine. Retomaremos, assim, a afirmação inicial desse texto, em que um dos alunos revela

que a elaboração dos textos lhe fez perceber a formação das favelas como um processo e não como um fato pontual, isolado.

É o caso da resposta formulado por A1 ao ser questionada, em entrevista, sobre o que aprendeu com a Geografia: *“Me mostrou como surgiram as favelas, as cidades. Essas coisas que eu achei muito interessante e aprendi no trabalho. Eu não sabia como tinham se formado. Pra mim já ‘tava’ ali.”* (ENTREVISTA A1). Sobre essa sentença poderiam recair críticas a própria aluna: como é possível que um aluno do último ano do ensino médio que vive em um ambiente tão rico em informações (programas de televisão, de rádios, notícias veiculadas na internet) ainda pode pensar que as favelas sempre estiveram aí, acabadas?

Possivelmente, as situações em que foi levada a questionar-se, a indagar-se, a refletir não foram suficientes para que atingisse tal grau de reflexão e de abstração. Então, o que parece simples – admitir que as paisagens que existem são produtos das ações da sociedade sobre a ela e a natureza -, torna-se complicado em demasia se a aprendizagem não ocorrer de fato. Ou seja, o professor ensinou os conteúdos que envolvem esse assunto, mas nem por isso o aluno aprendeu. Ensinar Geografia é ir além de dizer, de informar sobre acontecimentos; é “[...] possibilitar que os alunos os compreendam, os contextualizem espacial e temporalmente e, a partir daí, ampliem condições para inferir outras interpretações, independentemente do espaço estudado.” (COSTELA, 2012, p. 41).

Assim, quando se compreende a organização dos espaços geográficos nos tornamos capaz de contextualizar, mesmo lugares distantes do tempo e do espaço vivido, acontecimentos, fatos, dados, articulando o local ao global, o passado e o presente.

Talvez, para essa aluna, não lhe faltaram conteúdos a serem ensinados, mas competências e habilidades a serem construídas. Sem essas, as conexões entre as diversas informações eram precárias ao ponto de impossibilitar uma compreensão do todo. Por isso, com esse engavetamento de informações, cada dia, cada aula, cada conteúdo, cada disciplina se torna um círculo que se finda em si mesmo. Outra aula: outro círculo. O resultado disso pode ser a fragmentação do pensamento de tantos alunos. Porém é o inverso: o aprender implica em reorganização: fazer o novo a partir do velho (já organizado) e da desorganização.

Morin (2005, p. 242) demonstra que nas máquinas vivas, oposto das artificiais, é “[...] que se desenvolvem ciclos e circuitos regulares internos, que evocam fabulosas usinas automáticas, mas que alteram as atitudes estratégicas, inventivas, criadoras do tudo enquanto novo”. A diferença, então, entre um circuito de reiteração e de repetição, uma máquina artificial, e um circuito recursivo, o cérebro humano e suas estratégias de funcionamento, é que este último se refaz a todo instante; ele toma certas informações novas – interpretar músicas, analisar condições de moradia para reorganizar-se em decorrência do que os desequilíbrios provocaram, percebendo a favela como uma maneira de moradia alternativa em decorrência de um processo histórico.

Assim, a contextualização daqueles espaços geográficos aonde o samba e as favelas se formaram parece ser evidenciada quando a aluna afirma ter aprendido “[...] *como era a vida das pessoas através da música.*”; e ao descrever o cotidiano desses grupos sociais como “[...] *de esforço e de trabalho, mas também de muitas alegrias; apesar do sofrimento elas sorriam.*” (QUESTIONÁRIO A1). Essas palavras não chamam a atenção: esforço, alegria, sofrimento, sorriso.

Em primeiro lugar: porque os conteúdos escolares envolvem pouco a emoção, inerentes aos acontecimentos banais ocorridos no espaço geográfico. Becker (2012, p. 150) salienta que “Na epistemologia genética razão e emoção jamais se separam. Também não se confundem”. Portanto, as paixões que movimentam o mundo das ações devem ser presentes na leitura do espaço. E, em segunda lugar, parece ser uma característica da aluna compreender o espaço geográfico mais facilmente quando as subjetividades estão envolvidas. Tal impressão nos ocorre pelo cuidado que a aluna tem ao valorizar a relação dos sujeitos com os lugares habitados, presentes nas análises das letras de músicas e na resposta anteriormente citada.

As relações interpessoais também parecem ser indispensáveis ao ser perguntada sobre quando e porquê aprende. Nesse caso, acaba atribuindo à conduta do professor: “*Sabe se expressar melhor, não é uma coisa séria. Não é o professor que chega brabo e explica rápido e manda procurar no computador, no livro.*” (ENTREVISTA A1). A leitura que faz sobre a eficácia da aprendizagem está vinculada ao modo como o professor conduz a aula, as tarefas e a interação com os alunos. Retomando nossa interpretação, nas duas questões da entrevista em que os

alunos poderiam destacar possíveis estratégias para que a escola e as aulas fossem mais produtivas e eficazes, a aluna destaca a dedicação e o empenho do professor como fundamentais.

Como condição para aprender – e para ensinar – responde: *“Eu acho que, em primeiro lugar, quando o professor entrar na sala de aula, [deve] esquecer os problemas de fora. Muitos professores trazem os problemas para dentro da sala de aula e não tem paciência com o aluno [...]”*. (ENTREVISTA, A1).

Não queremos traçar um perfil psicológico da aluna, mas sim nos voltar às suas atitudes de valorizar as relações interpessoais e os sujeitos que as valorizam.

Quando questionada sobre a aplicabilidade da Geografia em seu cotidiano, destaca não conteúdos, mas atitudes associadas às aulas. Faz isso ao descrever uma situação de preconceito racial que presenciou e repudiou, relacionando com a segregação imposta sobre as populações residentes das favelas e que se expressavam pelo samba. *“Pra mim não existe cor. [A situação vivenciada no meu cotidiano] Me fez entender como era antes, naquela época do samba. E as pessoas não mudam, mas deveriam mudar.”* (ENTREVISTA A1). Mais uma vez parece entender os conteúdos tradicionais da Geografia ao articulá-los às atitudes e à conduta em sociedade. Também se mostra capaz de articular o seu cotidiano ao contexto espacial da época.

Com o mesmo tema de pesquisa, passamos ao segundo aluno. Destacado no início desse texto, afirma veementemente que a pesquisa lhe fez tomar consciência de que os alunos são muito capazes. Com a elaboração do fanzine, diz ter tomado consciência da sua capacidade de entender a sociedade e de entender-se a si mesmo. Ao final da entrevista, deixávamos os alunos livres para tecer algum comentário que julgassem importante. Assim, o aluno diz:

*Foi interessante que eu me identifiquei com ele [o fanzine]. Uma noite ela [A1, a integrante da dupla que elaborou o fanzine] me ligou e pediu ajuda para terminar uma parte. Eu falava conversando sentado pelo telefone o que vinha na mente. Esse trabalho mostrou que a gente tem uma capacidade muito grande de entender as coisas e expressar nossa opinião. Independente do que for. Parar, analisar, ver da onde... o que proporcionou aquilo, o que é aquilo e o que pode ser melhorado. A gente tem uma visão.* (ENTREVISTA A2).

O componente procedimental da competência a ser construída pelo aluno fica evidente nessas afirmações. Enquanto A1 voltou as suas reflexões para as atitudes

que compunham a competência em foco, A2 parece surpreender-se com a autoconsciência do caminho percorrido na compreensão do espaço geográfico. No entanto, os conteúdos não são desprivilegiados, pois fazem parte da compreensão, como sustenta Zabala: “A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre a sua aplicação, a para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico.” (2010, p. 49). Para dar suporte as nossas suposições a respeito do que era falado, fizéramos uma nova pergunta: “O trabalho te auxiliou a ter uma visão sobre a sociedade e sobre tu mesmo?”.

Eis a resposta: *“Exatamente. Ao mesmo tempo em que eu tenho a visão da sociedade eu tenho de mim mesmo, que eu tenho a visão [da minha] capacidade de falar sobre a sociedade.”* (ENTREVISTA A2). A reflexão do aluno exalta que a elaboração do fanzine resultou em um aprimoramento de sua capacidade em entender a sociedade e de discorrer sobre ela, demonstrando poder de síntese e de organizar o pensamento. Morin define aprender:

[...] não é somente adquirir um *savoir-faire*, mas também saber como fazer para adquirir fazer; pode ser a aquisição de informações; pode ser a descoberta das qualidades ou propriedades inerentes a coisas ou seres, pode ser a descoberta de uma relação entre dois acontecimentos ou, ainda, a descoberta da ausência de ligação entre eles. (MORIN, 2008b, p. 68)

Parece estar nessa constatação o princípio hologramático: nele se sustenta que as partes estão no todo, assim como o todo está nas partes. O aluno, ao afirmar essa aprendizagem dupla (sobre si e sobre a sociedade) possivelmente sustenta que desenvolveu a capacidade de abstrair determinadas regras, leis, premissas da sociedade que lhe fazem entendê-la; simultaneamente, conclui que, se é capaz de entendê-la, é porque é capaz de fazê-lo. Admite, de certa forma, que aprendeu algo porque desenvolveu a capacidade de aprender sobre. Se essa construção foi ou não unicamente produto das elaborações do fanzine, não é o mais importante. O que é possível afirmar, nesse momento, é que o caminho percorrido para concluir tal atividade foi suficientemente reflexivo para fazer tais constatações.

Ainda é possível cogitar que o princípio da recursividade oferece uma base explicativa para esse caso porque o fazer (elaborar o fanzine) constituiu o aprender (aprender a elaborá-lo); concomitantemente o aprender a fazer (o fanzine) ensinou o aluno a aprender a aprender, ou seja, torná-lo apto a aplicar a aprendizagem em outras instâncias da vida. Entender a sociedade, por exemplo. É como se o circuito,

o movimento constante de ir e vir, não se repetisse em um mesmo curso ou caminho idêntico, mas, apoiado nas novas experiências, se recriasse; por isso, (re)curso, fazer o novo.

Nesse contexto, quanto à aplicação dos conhecimentos construídos nas aulas de Geografia para entender a organização do espaço geográfico, A2 responde que essa ciência o auxiliou na compreensão das informações veiculadas na mídia pelo fato de “[...] estudar sobre a hierarquia. Tem uma maior que possui maior poder sobre o menor. O poder da mídia na vida das pessoas. A geografia me ensinou a ter uma visão mais detalhada dessas coisas.” (ENTREVISTA A2). Assim, analisa o espaço geográfico como um campo de forças que se opõem e pelas quais se impõe interesses e intenções.

Prosseguimos o questionando sobre o significado da palavra hierarquia em suas afirmações. Ele responde: “O poder maior vem lá de cima, desde quem pode mandar em tudo. Porque tudo é o sistema, uma coisa vai ligando a outra. Tu não pode fazer algo se o maior não quer, isso é o maior que manda no menor.” (ENTREVISTA A2). O aluno entende como representante do poder maior os “Governos. Por que eles vão dizer o que se pode fazer ou não.” (ENTREVISTA A2). Parece perceber-se dentro do sistema anteriormente referido e, de certa forma, (in)capaz de se opor.

Talvez seja por isso que, quando levado a refletir sobre o que aprendeu na elaboração do fanzine, garante: “Compreender a urbanização e a valorizar a cultura como uma forma de vida.” (QUESTIONÁRIO, A2). Cogitamos que entenda a urbanização enquanto um processo superior hierarquicamente, que ultrapassa o poder de atuação e de decisão da população; porém, talvez, entenda a cultura como uma estratégia de sobrevivência, de adaptação às circunstâncias impostos aos grupos inferiores nesse sistema hierárquico por ele mencionado.

Para sustentar essa ideia, tomamos as suas próprias palavras ao ser perguntado se compreende o samba como expressão artística ou manifestação de grupos da sociedade: “É também uma forma de manifestação de determinados grupos sociais, como o samba, [que] foi uma manifestação para o povo pobre da periferia.” (QUESTIONÁRIO, A2). A favela, assim, enquanto recorte de um espaço geográfico global, seria palco das disputas internas e externas, que animam e a/o transformam, modificam. Nas palavras de Santos (2008a, p. 65):

Cada lugar atingido pelo movimento do todo social fica em condições de reagir sobre esse todo e, desse modo, obrigando-o a modificar-se, conduz também a modificações, mais ou menos, grandes, mais ou menos imediatas, da totalidade dos lugares.

De certa forma, a valorização do samba como elemento cultural e social, antes marginalizado, ao ganhar um novo *status*, reordena o espaço urbano e os lugares que compõem as favelas. Nesse sentido, com a lente da cultura o espaço geográfico e suas contradições e tensões parecem ficar mais evidentes para os alunos envolvidos na produção do fanzine. Para nós, pesquisadores, e para os alunos, que não deixam de buscar respostas também, a realidade vista pelo encanto da arte pode nos oferecer outros modos de analisar e compreender o espaço geográfico.

A fim de desafiar a aplicação das competências e habilidades desenvolvidas, os alunos eram interrogados pelo levantamento da seguinte hipótese “Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?”. A2 responde, em entrevista, “*Eu acho que o maior responsável seria o governo(?). Pela negligência com quem mora em vila. Sem policiamento, sem monitoramento, se o governo não faz nada pelas pessoas tudo pode acontecer.*” (ENTREVISTA A2).

O senso comum possivelmente responsabilizaria o morador da vila, por vezes opiniões essas guiadas mais por preconceitos do que por análises críticas. Porém, a sua resposta analisa a situação e percebe o fato como uma provável consequência da situação sócio-econômica na qual as favelas brasileiras se inserem. Prefere não culpar diretamente o morador local, mas colocá-lo dentro de um contexto que cria diferentes possibilidades de entendimento.

Assim concluímos, momentaneamente, a avaliação desse fanzine, passando ao próximo tema.

### **5.1.2 Bossa Nova: o Som da Modernização da Economia Brasileira**

*Ainda hoje as diferenças de classes e de músicas são julgadas.*  
(A3)

*[Pude aprender sobre as influências da música estrangeira no Brasil, os processos de inclusão e exclusão por meio da música [...].  
(A4)]*

Saindo das favelas e dos becos do samba e acompanhando a modernização da economia brasileira, a bossa nova viria a representar, por meio da música, parte da elite e da ideologia brasileira. “Na segunda metade da década de 1940, sob influência do jazz americano, nasce a bossa nova. O ritmo [...] reunia o fraseado do samba com o jazz e o erudito.” (PETILLO, 2010, p. 27). Em uma espécie de hibridismo cultural, a fusão do samba, importante manifestação cultural brasileira, com o jazz, representante da influência estrangeira no Brasil, sintetiza a época:

Legitimada pela ideologia do crescimento, a prática da modernização a que vimos assistindo no Brasil, desde o chamado ‘milagre econômico’, conduziu o país a enormes mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, apoiadas no equipamento moderno de parte do território e na produção de uma psicosfera tendente a aceitar essas mudanças como um sinal de modernidade. (SANTOS, 1999, p. 106).

Aproximadamente em épocas contemporâneas e em contextos semelhantes à industrialização e à modernização da economia brasileira, a contextualização da Bossa Nova permitiu, na elaboração do fanzine, o estabelecimento de relações entre os acontecimentos de ordem econômicas, políticas e culturais que ocorreram no espaço geográfico brasileiro. Os fluxos, ou a psicosfera, levantada por Santos, realçam o poder da cultura e de símbolos que representassem uma ideologia desenvolvimentista. A modernização da economia significava transferir capitais do campo para o meio urbano, necessitando, por consequência, atrair contingentes populacionais.

Petillo (2012, p. 309) salienta que a

[...] bossa nova foi a trilha sonora de uma época em que o Brasil sonhava em ser grande: Juscelino Kubitschek era o presidente, a urbanização do país seguia a passos largos, a indústria automotiva e a Petrobrás mudavam os rumos da economia, uma nova capital era construída e o país ganhava a sua primeira copa do mundo.

Tais transformações na economia e na sociedade brasileira impactavam não apenas a vida material da população; também havia uma conotação simbólica que se impregnava no espaço geográfico. Grandes cidades crescendo, automóveis brasileiros andando pelas ruas, a construção de uma capital com arquitetura

arrojada e moderna parecem fazer parte e influenciar a autoestima da população. As práticas sociais, se não se transformassem para todos, se tornavam um sonho a ser conquistado.

Sobre as práticas sociais, Corrêa (2007, p. 35) a define como resultante dos projetos da sociedade (ou de parte dela) e que são concebidas como o “[...] conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais”. Então, o que se nota, empiricamente, é que a bossa nova parecia opor-se às manifestações culturais mais marginalizadas do Brasil, caso do samba.

É a tônica do espaço geográfico, formado por suas tensões. Cada conjunto de atores sociais agindo em causa própria e, se necessário for, indo de encontro às ideologias adversas. Thompson (1995, p. 127) destaca tal assimetria (de classes, de etnias, de sexo, se de culturas) como uma forma de reprodução social e afirma que uma camada social dominante “[...] tende a sobrevalorizar a importância da classe na análise da ideologia e a marginalizar outros tipos de dominação, tais como as formas simbólicas que servem para garanti-los”. Nesse conflito ideológico, as ações e os objetos se espacializam e tomam formas que sintetizam as distintas práticas sociais.

Parece que tais compreensões são expressas no fanzine sobre o tema de pesquisa: *“Na época, com a influência da Bossa Nova e da industrialização, a classe alta era a que se destacava [na] sociedade.”* (FANZINE 2). Há uma interpretação dos conteúdos tradicionais (industrialização brasileira) que tende a extravasar da mera constatação de fatos como etapas, causas, consequências desse processo. Cultura e economia se fundem na compreensão do espaço geográfico porque são entendidos de maneira complementar e funcionando como bases de apoio à modernização das atividades econômicas. Assim, letras de músicas e textos da ciência geográfica, e de outras ciências humanas, se equiparam para atingir uma mesma finalidade: subsidiar a construção do conhecimento.

Aprende-se que, por meio da cultura, a economia e a política podem ser legitimadas. A reprodução social, assim, constrói-se nos artefatos concretos e no simbolismo, cristalizando preconceitos, desvalorizando práticas sociais e lugares. Essa constatação parece ser referenciada pelas autoras do fanzine quando, ao relacionarem Geografia e Bossa Nova, afirmam que *“[...] um grupo determinado de*

*peças que escuta gêneros musicais diferentes, muitas vezes, acaba sendo preconceituoso quando se depara com outros indivíduos que apreciam um gênero diferente [samba...].” (FANZINE 2). Analisando os argumentos das autoras, sustentamos que através do entendimento das práticas sociais conflitantes, possivelmente, o espaço geográfico foi contextualizado.*

Embora possa ser contestável tal suposição porque são escassos os dados empíricos no fanzine, o questionário aplicado, individualmente, revela melhor as construções elaboradas. É o caso da afirmação inicial desse texto, em que a aluna argumenta que percebe atualmente uma assimetria na valorização da cultura e das condições econômicas de determinados grupos sociais, “[...] *uns mais que outros, e, infelizmente, hoje em dia ainda é assim.*” (QUESTIONÁRIO A3). Afirma isso quando questionado sobre o que havia aprendido com a produção do fanzine além do gênero musical.

Cogitamos que A3, demonstrando o que aprendeu, desenvolveu a capacidade de contextualizar práticas sociais do espaço geográfico do passado, palco do surgimento de um novo elemento da cultura (a Bossa Nova) e da modernização da economia brasileira, com as práticas atuais, pois compara os espaços em função do tempo. Ou seja, aproxima duas realidades sócio-espaciais distantes no tempo e no espaço, possivelmente (re)significando a valoração das relações que estabelece em seu cotidiano.

Pensamos assim, também, pois para a pergunta “O que você pode compreender, entender melhor ao concluir esse trabalho?”, responde que as classes sociais são distintas e que: “[...] *os tipos de músicas que cada parte da sociedade escuta são diferentes, mas respeitar é uma coisa que é preciso para que não gere conflitos desnecessários [...]*” (QUESTIONÁRIO A3). Há o componente atitudinal latente nessa afirmação, cuja respeito ao diferente, ao outro emerge. Em um ir e vir no tempo e no espaço, parece comparar as disputas ideológicas e as práticas sociais distintas no passado e no presente.

Ainda quanto à compreensão do espaço geográfico, mas, agora recorrendo a uma aplicação direta no cotidiano, desafiamos a aluna para discorrer sobre a seguinte pergunta: “A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora?”. Eis a resposta: “*Um pouco sim, a rivalidade entre certos ‘grupos’ principalmente a rivalidade que existe no bairro, drogas e essas*

*coisas, o preconceito que a gente vê diariamente hoje em dia.*” (ENTREVISTA A3). Aparentemente, há dois desdobramentos da aplicação dos conhecimentos no cotidiano: conflito entre grupos distintos e preconceito.

O entorno da escola e o município de Viamão são retratados pelos alunos como violentos. Seja pela violência imposta por roubos e assaltos, seja pelas disputas de poder sobre os territórios, as tensões são vivenciadas no cotidiano. Portanto, parece que, ao citar a rivalidade de grupo nos bairros, a aluna aplica o conceito de espaço geográfico ao cotidiano; em outras palavras, torna evidente que compreende as tensões espaciais sob a ótica científica da Geografia, obviamente em um grau de clareza epistemológica ainda branda.

Quanto ao preconceito que menciona, talvez, tenha relacionado às desiguais valorações culturais percebidas na elaboração do fanzine. Convém destacar que a aluna compara a assimetria Samba e Bossa Nova com o Funk e outros gêneros da atualidade. Afirma o seguinte: “[...] *uma pessoa que escuta funk pode não ser o que os tipos de músicas transmitem [...] Talvez, esse determinado grupo [social] só goste de ouvir.*” (QUESTIONÁRIO A3). Então percebe o preconceito com uma forma de exclusão ou desqualificação de grupos sociais e de suas manifestações culturais.

Levantamos aqui a hipótese de que a aluna compreende o espaço geográfico ao comparar duas distintas realidades: o palco das disputas ideológicas em que a Bossa Nova inseria-se e o palco do cotidiano, próximo no tempo e no espaço. Nessa situação, parece ser audacioso em demasia e até desnecessário apontar o que aparece primeiro: se a análise do passado ou do presente; das tensões sócioespaciais que serviam de lastro para a manifestação da Bossa Nova à época ou para o Funk da atualidade.

Importa, assim, retomar a ideia do anel recursivo, cujos efeitos retroagem sobre as causas, e que produtos são, também, produtores do que os produz (MORIN, 2007b, p. 299). Compreender o contexto dos anos 1950 e 1960 por meio da produção dos fanzines leva a aluna a comparar à sua realidade, que, enquanto produto, se transforma em produtor de novas leituras do passado e do presente. Parece haver constantes reconstruções de redes de significação da realidade, de modo que causas e efeitos, produtos e produtores dialogam entre si, qualificando compreensões.

Em uma análise momentânea podemos afirmar que A3 compreende o espaço geográfico a partir de constantes comparações que a leva a sínteses gerais, percebendo as suas tensões por meio de aspectos culturais e ideológicos. Mas essa não é a única leitura possível que a produção de fanzines sobre a Bossa Nova pode proporcionar: a A4, próxima autora a ser analisada, percebe e concebe o espaço geográfico nacional em articulação com o global, destacando influências mútuas entre ambos.

Para compreender como a Bossa Nova estava associada ao contexto da época, cita os conceitos de industrialização, de urbanização, de globalização e ao capitalismo. Faz isso ao ser questionado sobre possíveis relações que poderiam ser tecidas entre a Geografia e conceitos estudados através do tema de pesquisa. Elabora, assim, que esse contexto de transformações no espaço geográfico brasileiro *“Ajudou no processo econômico do país porque era apreciada por pessoas de classe média alta com a influência de outros países, que fizeram uma junção dos ritmos e criaram a bossa nova.”* (QUESTIONÁRIO A4). Justifica, portanto, porque os relacionou, destacando a articulação da Bossa Nova ao capitalismo pelo fato deste estar atrelado ao processo econômico vigente no Brasil na época sob influência dos Estados Unidos da América.

A4 constata uma relação país-mundo muito tênue, destacando a influência e a dependência do Brasil nas questões culturais, para o caso do *jazz* como um dos pilares da Bossa Nova, e nas questões políticas e econômicas, ao citar a industrialização como uma lógica imposta pelo sistema capitalista. Ao não desconectar as partes do todo e, este, das partes, o princípio hologramático suporta a nossa compreensão de que a aluna percebe o Brasil inserindo-se no contexto mundial ao se urbanizar e ao se industrializar para, assim, integrar-se à economia mundial. A música, então, seria como uma síntese cultural das relações políticas e econômicas.

Petillo (2012, p. 309) sustenta a hipótese de que “[...] era natural que surgisse um ritmo capaz de traduzir essa era de otimismo brasileiro para o resto do mundo, e que mostrasse como havíamos aprendido com a cultura deles [...]”. Neste momento, queremos evidenciar que o sistema capitalista, que ganhava força, interferia na política e na economia nacionais, assim como na cultura; de outro lado, a cultura

brasileira, encabeçada pela Bossa Nova, fazia o movimento contrário, buscando espaço além do território nacional além de representar um novo tempo do país.

Há, então, uma complementariedade entre o todo e as partes. Não parece ser possível compreender o Brasil sem contextualizá-lo no mundo, sem entender as forças centrípetas que agem sobre as partes. Em consonância com o princípio, o Brasil não seria o mesmo sem que se destacasse fosse culturalmente, fosse política e economicamente em escala global; nesse caso são as forças centrífugas que agem – do Brasil para o mundo. A aluna adverte e reflete o seguinte: “*Acreditavam que poderiam influenciar o mundo com sua cultura*” (QUESTIONÁRIO A4), quando questionada sobre as aspirações do movimento, denotando a relação dialética Brasil-mundo.

Parece conseguir analisar a trama que envolvia o contexto sócio-espacial. Provocamos, nesse mesmo enfoque, a aluna a descrever quais as possíveis relações que podemos estabelecer entre aquela época e hoje; o pano de fundo a essa questão é a capacidade de comparar os significados das relações sócio-espaciais distantes do presente com as atuais. Ela compara e critica:

*Na época era classe média. Eram os ricos que ouviam e eles excluíaam os mais pobres por um estilo diferente. Hoje em dia tem mais escolha, tu escuta o que tu quer. Mas, querendo ou não, quem ouve funk, hoje, como posso dizer, tem a sua imagem denegrada.* (ENTREVISTA A4).

A análise que é feita a respeito das práticas sociais dominantes e explicita uma compreensão de que, embora exista uma certa liberdade no compartilhamento das identidades atuais, ainda impera uma hierarquia cultural. À época, afirma que o estilo era apreciado pelas camadas sociais mais abastadas e, indiretamente, percebendo que outras manifestações artísticas eram depreciadas. Ao comparar aquele espaço ao vivenciado no presente, não descarta a possibilidade dos sujeitos em identificarem-se com movimentos artísticos menos privilegiados, caso do funk. Porém, interpreta a postura de denegrir grupos sociais, não por sujeitos individuais, mas, pela sociedade como um todo, como produto da diferenciação na valoração das culturas e dos símbolos vinculados aos espaços geográficos.

Corrêa (2007, p. 35) constata que as práticas sociais se tornam “[...] meios efetivos através dos quais objetiva-se a gestão do território, isto é, a administração e o controle da organização espacial em sua existência e sua reprodução”.

Simbolicamente, talvez a Bossa Nova sintetiza-se o encontro do novo, da vanguarda - da ideia de cidade grande, dos produtos industrializados, da indústria cultural - com o velho, com o passado, o samba de raízes africanas, para legitimar a reprodução do espaço urbano. Fluxos e fixos se complementam para formar o espaço geográfico.

Se trata-se de espaço geográfico, sua dimensão contraditória não deve ser esquecida. Afinal, ao instaurar um novo momento na integração da economia e da política nacionais, o novo opõem-se ao velho, o tradicional opõem-se ao vanguardista, a Bossa Nova ao Samba, a cidade ao campo, enfim, valores e práticas espaciais a outros. É como se o Brasil se inserisse nas relações econômicas, políticas, culturais internacionais externamente ao mesmo tempo em que, internamente, os espaços geográficos fragmentavam-se dialeticamente em centro e periferia, ricos e pobres, privados e públicos, enfim, em espaços de inclusão e de exclusão.

A aluna parece perceber tais processos ao salientar que, como fruto da produção dos fanzines, entendeu as “[...] influências da música estrangeira no Brasil, os processos de inclusão e exclusão por meio da música [...] querendo mostrar ‘só’ o lado bom.” (QUESTIONÁRIO A4). A beleza da mulher brasileira, das paisagens cariocas, de fato são expressas nas letras das músicas e descritas pela aluna: quando analisa “Garota de Ipanema”, escreve que *“Idealiza a mulher ‘o mundo inteiro se enche de graça’; ou seja, ele acredita que ela encanta o mundo, compara a beleza do ambiente com a garota.”* (FANZINE 2). O espaço geográfico parece ser concebido e composto por contradições e que são expressas por meio das músicas, representando apenas parte da sociedade.

É o que parece ser evidenciado quando a aluna deveria, em entrevista, descrever, brevemente, o cotidiano das pessoas envolvidas com a Bossa Nova tomando como referência a pesquisa realizada. A4 diz: *“A bossa nova queria mostrar a parte bonita. As outras pessoas moravam em favela e eles meio que queriam excluir esse lado negro, queriam mostrar só o lado bom.”* (ENTREVISTA A4). Isso nos ajuda a fazer algumas breves constatações.

A aluna, é o que nos transparece, compreende o espaço geográfico como dialético: Brasil e mundo, nacional e mundial, classes desfavorecidas e privilegiadas economicamente. Em escala nacional, como fragmentado, cujos lugares se opõem

por representarem diferentes práticas sociais e ideologias, sob a ótica da inclusão e da exclusão.

### 5.1.3 A Música Popular Brasileira em Tempos de Ditadura Militar

*Conclui que tudo o que acontece tem o seu porquê, tem que haver motivo e sentido [...].*  
(A5)

*Fazer o fanzine foi o que me marcou porque foi um trabalho diferente dos outros.*  
(A6)

O fanzine seguinte, intitulado de MPB (música popular brasileira) contextualizou o espaço geográfico brasileiro no período ditatorial, analisando algumas músicas utilizadas como uma das formas de expressão popular contra o regime militar. Nesse contexto, o fanzine (identificado pelo número 3) aborda o processo político, econômico e social do Brasil, fazendo constantes relações entre o país e o cenário mundial, palco da disputa pelo poder na guerra fria.

O papel do Estado à época supera as ações comuns dos regimes democráticos e impera sobre o território nacional através do poder militar. Assim, se garante no poder por um longo período ficando acima da figura do chefe de Estado, cargo esse escolhido internamente e sem a necessidade da participação da população ou mesmo do poder legislativo e judiciário. Petilo (2013, p. 185) esboça a cena: “O governo de João Goulart sofreu um golpe de Estado [...]”; através do Ato Institucional 1 (AI-1), os militares ganham poderes de “[...] modificar a constituição, anular mandatos legislativos, interromper direitos políticos e controlar a sucessão presidencial.”; e, talvez um importante dispositivo que serviria de estopim para as novas expressões musicais feitas na época, “Os meios de comunicação e as manifestações artísticas foram duramente reprimidos pela censura”. Esse era o pano de fundo a ser compreendido.

Nesse contexto, o fanzine inicia com uma breve discussão sobre a MPB, fazendo referência ao caráter mais nacionalista do gênero e de sua reaproximação ao samba. Em seguida, as análises se voltam ao contexto brasileiro. E, para atingir tal pauta, o texto busca entender a conjuntura internacional, trazendo para a

discussão o fim da segunda guerra mundial e o desdobramento principal: a guerra fria. O fanzine também ilustra, com um mapa, a regionalização do mundo na época, sinalizando a interferência estadunidense no Brasil.

A eficácia e a aplicabilidade do componente procedimental da pesquisa se tornam evidentes ao analisarmos o passo-a-passo da elaboração dos textos, que foram sintetizados em títulos. São eles: *“Como surgiu a MPB?”*, *Como estava o Brasil na época?”*, *“Quem ajudou na formação da MPB?”*, *“O que foram os festivais da música brasileira?”*, *Qual a razão do surgimento da MPB?”*, *“Conhecendo e entendendo melhor as letras.”*, *Com está a MPB hoje?”* e, por fim, *“Conclusão do grupo”*. Embora as orientações para a elaboração das tarefas tenham sido detalhadas pelo professor, se nota certa autonomia na organização e na elaboração dos textos à medida em que há um sentido para cada título e a existência de uma correlação entre eles. Portanto, há clareza e domínio dos assuntos desenvolvidos.

Zabala (2010, p. 177) afirma que “Os indicadores da obtenção representam uma análise da competência em função do estabelecimento e da observação das condutas do aluno que permitam avaliar o nível de domínio da competência.” Os indicadores do desenvolvimento ou não da competência verificam-se, então, na capacidade prática do aluno resolver situações-problema. A contextualização do espaço geográfico da época, representado pelo fanzine, ao nosso ver, era o grande desafio a ser resolvido porque implicava em uma dupla ação: *a)* compreender a proposta de pesquisa e, de forma processual, elaborar o fanzine (o que envolveria uma série de análises, sínteses, conclusões e compreensão do todo) e; *b)* agir sobre o objeto por meio de reflexões individuais - escolhendo estratégias de ação, sintetizando ideias, analisando diferentes caminhos a serem percorridos, relacionando conceitos e os utilizando na compreensão dos (*con*)textos.

Embora destacamos separadamente esses dois possíveis desdobramentos, acreditamos em uma relação dialógica: a compreensão da proposta da pesquisa e sua posterior elaboração (*a*) necessita das ações por meio de competências desenvolvidas (*b*); complementarmente, as ações, competências desenvolvidas (*b*), são reconstruídas na reflexão sobre a compreensão e elaboração dos fanzines (*a*). Em síntese, *a* complementa *b*, que complementa *a*. Temos aqui a ideia do circuito retroativo.

Assim, o conhecimento e a aprendizagem funcionariam na concepção de um circuito recursivo, pois se aprende ao fazer e, de maneira indissociável, se faz ao aprender. Como produto, o conhecimento, que se torna produtor de novas aprendizagens por meio das ações dos sujeitos. Nas palavras de Morin (2005, p. 230), o circuito retroativo “[...] articula em um todo, de maneira ininterrupta, elementos/acontecimentos, que, entregues a si mesmos, desintegrariam esse todo”. Os conceitos, os conteúdos, os cotidianos estudados, as práticas culturais e as suas expressões manifestam-se em um todo que, constantemente, se renovam sobre o que já existia.

Talvez a ideia do circuito recursivo, que sustenta as nossas afirmações anteriores, seja uma possibilidade plausível para cogitar que houve aprendizagem e construção de conhecimento a partir da elaboração do fanzine pela complementariedade e pela coordenação das partes. Ou seja, utilizando os termos de Morin, os elementos/acontecimentos (pesquisar sobre o espaço geográfico brasileiro, sobre o espaço mundial, sobre a MPB, sobre os temas das letras das músicas desse gênero), quando articulados entre si produzem transformações significativas na releitura da realidade por serem concebidos em sua totalidade.

Passando à análise individual dos alunos envolvidos nessa produção, é o que destaca A5 sobre essa integração das partes (disciplinas, conhecimentos, informações): *“A gente acaba vendo que o mundo não é só uma matéria diferente, mas que é o que o mundo é, que não é tudo separado, que é tudo junto.”* (ENTREVISTA A5). Percebendo o espaço geográfico enquanto uma realidade que tem sentido visto em sua totalidade, o aluno parece o conceber dentro do seu contexto. Assim parece ter facilidade em interpretar a música como uma das formas de expressão da sociedade porque a analisa em suas instâncias culturais, sociais e políticas.

Enquanto autor, possivelmente o aluno desempenhou papel importante na estruturação da produção e na forma apresentada do fanzine, já destacada anteriormente pela coesão dos textos. Porém, além da forma, o conteúdo evidencia um domínio nas articulações entre os espaços distantes. Assim, articula o Brasil ao cenário mundial para compreender a ditadura militar como estruturadora das relações no espaço geográfico brasileiro no recorte temporal analisado. Provocado sobre as relações que poderiam ser estabelecidas entre aquela época e a atual, tece

comentários que evidenciam que a repressão aos cidadãos era intensa antigamente, diferente do momento atual. Porém diz, em entrevista, que, hoje, “[...] *temos uma liberdade maquiada [...]*” (ENTREVISTA A5). Indagamos sobre o significado que emprega o termo liberdade maquiada. Ele responde:

*Porque continua, claro que não é aquela coisa de tu ser sequestrado ou baterem nas pessoas. Mas, maquiada é porque continua do mesmo jeito, que a gente é só uma peça e que a gente tem que seguir. Porque se a gente for contra, antes a gente podia morrer. Mas, hoje a gente pode morrer também, mas pode morrer de fome.* (ENTREVISTA A5)

Demonstrando autonomia no pensar, compara as condições às quais os sujeitos estão submetidos nos diferentes tempos para analisar que há, ainda hoje, uma necessidade de adequação à sociedade contemporânea. Se antes morria-se por se opor ao regime ditatorial, atualmente, o fim pode ser mesmo devido às condições precárias de partes da população menos favorecidas. Essa suposição toma como base a afirmação do aluno a respeito da compreensão do seu cotidiano, resposta formulada para a questão: a Geografia lhe ajudou a entender melhor os fatos que ocorrem no lugar onde tu mora? Quais?

*Como lá tem uma boca bem perto né, é claro, quando tu começa a te criar tu pega as ideias que os outros tem. É aquela coisa de marginal, vagabundo, por isso que é pobre, por isso que o Brasil não vai pra frente. Mas depois tu entende que o Estado não faz nenhum papel, tem alguém que comanda ele. E é importante o Estado impor e essas pessoas que não tem entendimento porque uma tem que mandar na outro, então uma tem que ser do nível inferior.* (ENTREVISTA A5).

Tal reflexão evidencia a consciência de que os sujeitos são produtos da sociedade e, também, produtores de sua realidade. Expliquemos ambos.

Produtos porque são as peças, termo por ele utilizado, para se referir às funções desempenhadas na sociedade: trabalhadores, desempregados, marginais; parece querer afirmar que tais situações cotidianas decorrem de escolhas da própria sociedade que, ao não cumprir as suas obrigações enquanto Estado, produzem a pobreza, a segregação, a desigualdade sociais. Por isso a desigualdade socioeconômica produziria, em suas diversas faces, a pobreza, a violência, a marginalidade.

Mas, também, os sujeitos seriam produtores de sua realidade na medida em que podem entender a estrutura da sociedade para compreendê-la. Assim, escapando ao condicionamento social que os tratam como peças, engrenagens cuja

função maior seria servir ao sistema (trabalhar, produzir riquezas, consumir ou simplesmente não ocupar postos de trabalho, o que cria um contingente populacional reserva e que pressiona aqueles que possuem empregos). Ao menos, em nossa análise, é isso o que cogitamos para interpretar a sua afirmação quando se refere à tomada de consciência a respeito da desigualdade social como produto da estrutura social.

Ao se reportar à condição de produto e de produtor, ainda há de se destacar a capacidade do aluno em negar constatações simplórias que responsabilizam os sujeitos pela conduta dita marginal sem ressalvas. Pelo contrário: há o entendimento de que, por mais que os sujeitos possam fazer escolhas sobre as suas condutas pessoais, o condicionamento, produto de um Estado e de uma sociedade falhos, implicam no surgimento de contraventores. É apreciável a sua sensibilidade com as subjetividades alheias e o poder de análise e de contextualização dos sujeitos em seus espaços.

Com a intenção de produzirmos mais subsídios às nossas interpretações, o questionamos: imagine que alguém que você conheça foi assaltado dentro de um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato?

A5 refuta:

*Eu responsabilizaria o governo, mas aí depois eu entendi que o governo – coitado! – tá mínimo no sistema capitalista. Então as indústrias, os industriais, eles precisam ter funcionários, eles precisam ter alguém que trabalha e eles tem que crescer. Daí as pessoas que não tinham uma família que com uma herança boa ficaram sem educação. O Estado ficou sem estrutura e não pode educar. As pessoas ficaram sem outros meio de recorrer, recorreram à criminalidade. (ENTREVISTA A5).*

Percebe-se, mais uma vez, uma autocrítica e a consciência da mutação do seu pensar, produto de reflexões sobre a realidade em que está submetido. É interessante salientarmos que algumas de suas respostas mais elaboradas criam explicações apoiando-se em convicções antes estruturadas, as transformando sobre o seu próprio erro. É como se A5 reconstruísse o caminho percorrido no ato de aprender para explicar porque o fez: “Cada nova construção se apoia, em seu ponto de partida, sobre elementos que são retirados dos níveis anteriores de abstrações das reflexões [abstrações reflexionantes].” (PIAGET, 1978b, p. 180). Através da coordenação de ações, consegue fazer novas sínteses para, por meio de abstrações reflexionantes, construir o novo, ou seja, construir conhecimento.

Realinhando a análise com a compreensão do espaço geográfico, A5 parece o compreender como um conjunto indissociável de ações (a interdependência político e econômica internacional) e de objetos (os territórios, os produtos a serem comercializados entre as nações). Expressa essa concepção ou esse entendimento da realidade ao revelar que a pesquisa e elaboração do fanzine lhe propiciaram a compreensão de que o que acontece na sociedade sempre tem um sentido e um motivo, criando a realidade como ela é de fato.

Diz ele:

*Conclui que tudo que acontece tem o seu porquê, tem que haver um motivo e sentido. A música também faz parte disso, os diversos estilos musicais podem ser diferentes na melodia e nas letras, mas todos querem falar para a sociedade o que veem e o que querem mudar nela. (QUESTIONÁRIO A5).*

O espaço geográfico, assim, embora esteja sujeito às emergências que o processo pode ocasionar ao longo do tempo, não seria um fenômeno fragmentado, fracionado, desconexo. Talvez, pela leitura da complexidade, A5 afirmaria: a realidade é complexa. Por esses motivos, entende as diferentes expressões artísticas que a música possui como facetas da realidade socioespacial ou como meios pelos quais os diversos segmentos da sociedade fazem uso para (se) comunicarem. Para o caso da MPB, sua conotação estava atrelada à necessidade de “[...] expressarem a revolta do povo com a ditadura, mostravam o que havia de errado e que eles não queriam mais se submeter a esse sistema.” (QUESTIONÁRIO A5). Santos explica a indissociabilidade dos espaço geográfico mundial à época em análise: No Brasil moderno pós-64, conjugam-se como a mão e a luva, as exigências de inserção em nova ordem econômica mundial que se desenha e as necessidades internas de um Estado autoritário. (SANTOS, 1993, p. 99).

O aluno, no seu modo de ver, não se afasta da construção do geógrafo sobre o momento em questão:

*A ditadura surgiu depois que os EUA e os burgueses brasileiros criaram um golpe para que o Brasil não se tornasse comunista e que continuasse capitalista, pois se o Brasil virasse comunista, os capitalistas não poderiam mais trocar mercadorias com o Brasil. (QUESTIONÁRIO A5).*

Guardadas as devidas proporções na compreensão da realidade por meio da ciência, A5 parece entender o mais importante: o Brasil estava inserido no contexto

mundial e dentro do jogo geopolítico. Ainda que isso pareça simples em demasia, se analisado como parte de uma rede de representações possibilitadas por meio dos conhecimentos desenvolvidos através da Geografia – entre outras ciências que compuseram o conhecimento –, é, talvez, uma evidência que a linguagem subjetiva e aberta do fanzine pode facilitar a aprendizagem.

Para o próximo aluno a ser analisado, destacamos a frase que inicia esse subcapítulo e afirma, segundo A6, que a pesquisa e elaboração do fanzine foi diferente do que ele já havia desenvolvido na escola. Porém, o resultado da pesquisa parece não ter produzido o mesmo efeito para o aluno anterior. A6 se mostrou pouco aberto ou à vontade para responder aos questionamentos que lhe eram direcionados em entrevista; no questionário, formulou respostas curtas e vagas. Nesse sentido, essa análise é mais superficial do que a dos outros alunos pesquisados.

Uma vez que um razoável número de questões objetivava analisar se houve ou não a concepção – no sentido de espaço concebido, que ocupa o lugar de algo não presente – dos espaços ausentes, algumas respostas textualizavam, brevemente, o contexto espacial, nos dando suporte à análise. Uma dessas textualizações afirma o poder exagerado de ação da polícia como um tema recorrente presente nas canções estudadas. Ações essas que procuravam reprimir a expressão popular. Diz A6 sobre as temáticas: *“O excesso de rigidez da polícia, e usavam a música para expressar o que sentiam.”* (QUESTIONÁRIO A6). Em entrevista, fazíamos convergir para o objetivo dessa questão o desafio de comparar os espaços geográficos da época e o atual.

Assim, o aluno afirma que, atualmente, existe mais liberdade, diferentemente de antes. Diz haver, como diferenças, que *“Na ditadura batiam em todo mundo, não tinham direitos, não podiam protestar. Hoje e dia tem mais liberdade.”* (Ibidem). Porém, não expressa clareza para afirmar quais eram os motivos que constituíam um contexto tão repressivo. Segundo Castrogiovanni (2013, p. 41), *“O sujeito necessita compreender como as organizações, os sistemas, produzem/criam, num contexto (complexo!) espaço-tempo, as qualidades fundamentais do espaço geográfico”*. Possivelmente ele concebe o espaço geográfico nacional da época como repressivo e governado por um regime autoritário, porém, não parece haver uma contextualização que articule os acontecimentos do país aos internacionais.

Em outra questão, a pesquisa e elaboração do fanzine deveria ser ancorada em conceitos tradicionais da Geografia escolar: urbanização, industrialização, favelização, capitalismo e globalização. Era de se esperar que a relação ao capitalismo fosse facilmente estabelecida. No entanto, o aluno faz menção ao processo de globalização apenas. Analisando os textos do fanzine, esse conceito não é citado em nenhum momento, o que nos força a pensar que o seu uso foi empregado, talvez, sem grande coerência. Ou seja, a relação elaborada não diagnosticava a conjuntura econômica e política mundial que instauraria um regime de governo em favor do sistema capitalista.

De outro modo, não está totalmente equivocada a afirmação que relaciona o tema do fanzine à globalização, afinal, esse processo visa a integrar internacionalmente as nações, o que faz com que haja interferência econômica e política de toda ordem. Então, o que nos deixa inquietos é o não estabelecimento de relações entre o contexto brasileiro no campo político e econômico e o capitalismo. Fato este que nos coloca uma dúvida: a aprendizagem – ao menos essa coordenação de ações fundamentais para o reconhecimento da interdependência entre o sistema econômico mundial e o Brasil – não se efetivou? Por quais motivos? Parte da defasagem está centrada no aluno, ao não comparecer em alguns dias em que elaborávamos a pesquisa. Mas, quanto ao professor, o que não fizemos ou antevemos para superar tal dificuldade? Talvez os procedimentos de pesquisa não foram claros suficientemente para que as demandas fossem atendidas?

Enfim, acreditamos que essa falha tenha impedido o aluno de estabelecer outras relações que lhe dariam novas interpretações acerca do tema de pesquisa proposto. Portanto, de acordo com o princípio hologramático, é na organização do todo em interdependências com as partes que o conhecimento se apresenta sob a forma de novidades. Segundo Morin (2008, p. 114) “[...] a complexidade organizacional do todo necessita da complexidade das partes, a qual necessita retroativamente da complexidade organizacional do todo”. Articulando as nossas análises, esse princípio revela que possivelmente o fanzine (na condição de totalidade e de uma produção intelectual, que abarca inúmeras relações e delas se retiram as novidades do conhecimento – as partes) e a sua compreensão representam, de certa forma, as construções inacabadas das partes.

Então, retomando a ideia de Morin, se as partes não estiverem orquestradas sob a condução do pensar do aluno ou forem ineficazes em suas especificidades, a totalidade do conhecimento não será a mesma. Em outras palavras: se determinado conceito ou etapa da pesquisa não foi bem compreendido, se corre o risco de termos como produto um conhecimento (ou o conceito de espaço geográfico) em menor nível de complexidade daquilo que esperávamos.

Retomando as perguntas, quando responde à questão em que deveria sintetizar o que aprendeu com a elaboração do fanzine, apenas escreve: *“Como era a ditadura”*. Não há formulações mais específicas e ricas, mesmo havendo tempo para elaborar as respostas, tarefa essa que poderia ser desenvolvida em qualquer espaço que oferecesse computadores com acesso à internet. Talvez, as perguntas que elaboramos não o auxiliaram na elaboração das respostas.

De maneira alternativa às questões que demandam reflexões e abstrações dos alunos para que formulem respostas conceituais e que generalizem determinadas casos para entenderem situações diversas, desafiávamos os sujeitos a descrever o cotidiano das pessoas que viveram à época. Assim, se houvesse a textualização dos cotidianos do espaço geográfico da época, seria um indício de que a capacidade de contextualização sócioespacial teria ocorrido. A6 descreve, então, o cotidiano da seguinte forma: *“Era um período rígido, os artistas não podiam se expressar totalmente, se alguém não seguisse na linha seriam torturados e mortos.”* (QUESTIONÁRIO A6). Nessa passagem textual, o espaço ausente parece ter sido concebido razoavelmente, embora careceríamos de mais subsídios para confirmar se, realmente, essa afirmação não é, apenas, senso comum.

Em outro momento, o aluno consegue estabelecer comparações entre os espaços geográficos distantes espacial e temporalmente. Escreve, em questionário, o que compreendeu: *“Como era antigamente, que nem tudo mudou, o povo ainda não tem tanta liberdade assim.”* (QUESTIONÁRIO A6). Tal sentença foi elaborada como resposta para uma pergunta que o desafiara a expressar o que compreendeu com a elaboração do fanzine. A sua afirmação evidencia que, para compreender o espaço geográfico da época, A6 o compara ao atual, concluindo que a falta de liberdade percebida por ele – não sabemos a que se refere – é semelhante ao regime ditatorial.

Por fim, os alunos tinham a oportunidade de expressarem as opiniões pessoais no que dizem respeito à experiência de realizar o fanzine. A fim de tornar menos formal e, portanto, criar um espaço com maior liberdade de expressão, solicitávamos, apenas, que deixassem um recado sobre a experiência. A6 escreve que a atividade foi cansativa, mas produtiva. Acreditamos que a pesquisa e a elaboração do fanzine tenha sido, de fato, um tanto extenuante, principalmente para aqueles que postergaram algumas ou tiveram dificuldades em algumas etapas. No entanto, segundo ele, o que mais lhe chamou a atenção nas atividades foi *“Fazer o Fanzine foi uma situação que mais marcou, por que foi um trabalho diferente dos outros.”* (QUESTIONÁRIO A6). Assim, talvez, a produção dos fanzines, possivelmente, tenha sido mais prazerosa do que as aulas tradicionais.

#### 5.1.4 Tropicália: entre o Global e o Local

*[...] ao ler e prestar atenção nas letras escritas por certos artistas, podemos perceber que eles contam de certo modo sobre o que acontece no cotidiano, o que aconteceu na época.*  
(A7)

*O Brasil teve uma época que o povo tinha voz, mas de uma forma diferente [...].*  
(A8)

No mesmo contexto em que alguns dos artistas da MPB usavam a força de suas canções para se oporem ao regime opressor instaurado, o tropicalismo surgia como mais uma estratégia de subversão. Com essa ideia, o fanzine 4, chamado *é proibido proibir*, sintetiza com o título o anseio por mais liberdade de pensar e de agir. A produção sobre esse tema mistura textos explicativos sobre cada item orientado para compor a pesquisa, trechos de letras de algumas músicas que textualizavam as aspirações e os valores e, também, imagens de artistas, de capas de discos e fotografias de protestos.

Ao analisar o fanzine, percebe-se que o tropicalismo ganha um recorte mais voltado aos aspectos culturais, embora a figura do Estado opressor esteja formando o pano de fundo do espaço geográfico. Assim, o movimento é definido como uma mistura entre de manifestações artísticas tradicionais do país com inovações

estéticas, inclusive estrangeiras. E, buscando estabelecer relações entre o Brasil e os movimentos sociais e culturais que ocorriam no mundo, constata-se que o final da década de 1960 foi intenso nas questões éticas, culturais, políticas e sociais:

1968 indicou a necessidade de criação de uma nova ordem mundial voltada fundamentalmente para o homem, com a implantação da igualdade entre os sexos, do respeito à vida e ao meio ambiente, do planejamento ecológico e da defesa dos direitos das minorias. (ZAPPA; SOTO, 2008, p. 16)

Podemos adicionar ainda a essa conjuntura a guerra fria e as ditaduras nos países da América Latina, que criavam um ambiente de reflexão dos valores impostos. Em escala nacional, retomando os fanzines anteriores, a sucessão de gêneros musicais parecia oscilar entre diferentes concepções ideológicas: o samba se fixava nas raízes africanas que compunham a cultura brasileira, já a bossa nova o misturava ao jazz, sob influência dos Estados Unidos da América. A seguir, a MPB, sob forte influência da tensão entre os governos militares desenvolvimentistas e os seus opositores da esquerda, representava esse último lado e procurava retomar as essências da música brasileira. E a tropicália?

“[...] ela tinha uma interpretação própria, e mais complexa, da condição brasileira.” (PETILO 2013, p. 286). Enquanto os outros gêneros estavam relacionados entre si dialeticamente, em oposição, a tropicália procurou conciliar dialogicamente os pares antigo-novo, tradicional-contemporâneo, popular-erudito, guitarra-violão. Essas contradições se tornam inteligíveis a partir do paradigma dialógico, cujas aparentes oposições são apenas impressões fragmentadas de uma relação de ordem, desordem e organização (MORIN, 2003a, p. 96). Nesse sentido, poderíamos afirmar, então, que esse movimento cultural é gestado em um espaço geográfico complexo, cujas manifestação de toda ordem (culturais, políticas, sociais) representavam um produto inacabado, uma transformação em curso, mas não em vias de conclusão.

Isso parece estar atrelado às características do povo brasileiro, cuja miscigenação foi intensa. Sobre tal peculiaridade, explicando as estratégias criadas para superar problemas de ordens múltiplas, Morin (2012, p. 14) fala que:

[...] do ponto de vista da miscigenação e de qualidades, o Brasil é um país que é mais avançado que a maior parte dos outros. É um país com uma grande vitalidade cultural, um país que tem soberania, apesar de suas profundas diversidades [...] regionais.

Retomando, essa postura desafiadora e encorajadora dos tropicalistas perante às regras da sociedade parece ser entendida pelos alunos nas conclusões do fanzine. Tanto é que, em suas análises individuais, reconhecem o papel fundamental dos sujeitos engajados nesse movimento em representar uma renovação das ideias e das posturas frente às concepções tradicionais: “O movimento tropicalista resultou em mostrar para os jovens e também para as pessoas mais velhas sobre lutar pelo que acreditam, independentemente do que os outros acham [...]” (FANZINE 4). Completa demonstrando respeito às opiniões contrárias, mas afirma que é necessária autonomia no pensar e argumentos para sustentar aquilo em que acreditamos.

Passando às análises individuais e iniciando por A7, retomemos a frase epílogo desse subcapítulo, pela qual a aluna percebe as manifestações artísticas, em especial a narrativa das letras de músicas, como a representação dos cotidianos nos quais os sujeitos estão inseridos. De tal modo, isso nos permite afirmar que, através da narração instaurada pela música, foi possível reportar-se ao recorte espaço-temporal: “[...] eles contam, de certo modo, sobre o que acontece no cotidiano, o que aconteceu na época.” (QUESTIONÁRIO A7). Através das ambiências retratadas pelas letras, talvez, um espaço distante no tempo e na configuração espacial se torne mais substancial, ou seja, concebido, uma vez que o não se pode mais vivê-lo porque não mais existe.

Castrogiovanni (2010, p. 22) define essa categoria espacial – o concebido - na seguinte proposição “[...] trata-se do espaço mais abstrato. A criança passa do conhecimento espacial corporal para o formado pelos sentidos e, então, para um conhecimento espacial construído pela reflexão”. A partir de dado momento, observando o estágio de desenvolvimento intelectual em que a criança, adolescente ou adulto se encontra, o sujeito não mais necessitará do concreto para representar um espaço ausente; a construção de uma realidade gerada por abstrações cada vez mais complexa desempenhará a função representativa dos objetos.

O fanzine parece ter auxiliado nesse processo de construção dos espaços ausentes na medida em que os objetos e as ações ganharam significado pela aluna. De outra maneira, podemos refutar essa hipótese partindo da premissa de que não se pode conhecer algo inacessível aos nossos sentidos e às nossas reflexões, ou

seja, na ausência do objeto e da capacidade desenvolvida de construirmos uma rede de significados que representem e ocupem o lugar do concreto nos casos em que determinados espaços estão ausentes, tal situação se mantem.

Dentro do conjunto de questões a respeito da compreensão do espaço geográfico, desafiamos a aluna a sintetizar o que entendeu melhor após o desenvolvimento do fanzine. Como resposta, generaliza o que percebeu no tropicalismo para outros estilos musicais, dizendo que estes: “[...] *trazem alguma história sobre alguma época. Não só histórias, mas, também, explicam algumas coisas e mostram motivos pelo qual é preciso lutar pelo que quer, pelo que acredita.*” (QUESTIONÁRIO A7). Por meio da análise das letras de músicas, talvez, pode compreender os contextos contemporâneos a cada gênero e, por extensão, desenvolveu habilidades que podem ser aplicadas para o entendimento de manifestações culturais em qualquer espaço geográfico.

Essa possível capacidade de generalizar, ou seja, de transpor informações e esquemas de assimilação da realidade a outras situações, parece estar evidente quando A7, na frase supracitada, defende que é preciso lutar por aquilo que se acredita. Assim, o conhecimento construído a respeito das tensões que animavam o espaço geográfico palco do tropicalismo, em princípio, está a serviço do seu cotidiano – seguirá sonhando com as suas aspirações com mais segurança porque foi legitimada pelas emergências e pelas conquistas das sociedades do passado.

Nesse sentido, parece que estamos diante da reintrodução do conhecimento dentro do próprio conhecimento (MORIN, 2003a, p. 96). A aluna parece fazer uma síntese que envolveu tudo aquilo que estava pesquisando e, em dado momento, ressignifica o conhecimento construído ao reintroduzi-lo no curso de sua vida. Se na complexidade isso é entendido como o conhecimento do conhecimento, em epistemologia genética se define como coordenação das ações. Ela significa ligações ou relações “[...] que o sujeito estabelece entre as ações, que não existia anteriormente.” (BECKER, 2012, p. 149). Para ambas definições, conhecimento é processo infundável e construído na dialogicidade entre sujeito e objeto. Porém, para sempre reorganizar-se, carece da ordem (conclusões momentâneas) e da desordem (desequilíbrios do objeto).

Então, em entrevista, perguntamos o que a Geografia ensinava. Sem obter resposta, fizemos a indagação da seguinte maneira: com as tuas palavras, o que

você entende com a Geografia? Assim, consegue construir uma resposta que não envolve os tradicionais conteúdos, mas leituras de mundo alternativas – *“Acho que prestar mais atenção, pois nem tudo que as pessoas dizem pode ser verdade. Tu tem que estudar aquilo e ver se é certo acreditar naquilo, se tem nexo acreditar naquilo.”* (ENTREVISTA A7). Escapando da resposta pronta e do senso comum – poderia citar conteúdos apenas – prefere trazer uma reflexão mais profunda, demonstrando que, por meio da Geografia escolar, se tornou capaz de avaliar as informações disponíveis e de problematizar o conhecimento que constrói.

Em suas conclusões sobre a pesquisa e a elaboração do fanzine, escreve o seguinte sobre a autonomia no pensar: *“[...] com base nos nossos argumentos, devemos ter certeza se o que nós acreditamos está certo, mas por nós mesmos, não porque alguém diz que está.”* (FANZINE 4). Assim, convergem para um mesmo nó ambas reflexões: com a Geografia aprendeu a observar com mais atenção o que lhe cerca e, se apoiando em reflexões, buscar autonomia para avaliar criticamente o que lhe é imposto como verdades.

Então, a aprendizagem, para ela, está vinculada à capacidade das situações de sala de aula em promover reflexões dentro e fora do ambiente escolar, por meio de assuntos problematizadores. Segundo a aluna, a dialogicidade, ao nosso ver, é percebida como condição da construção do conhecimento à medida em que se confrontam diferentes interpretações da realidade, possibilitando reflexões. Assim, destaca que aprende quando *“[...] tenta entender porque acontece aquilo [fato estudado]”* e se *“ficar refletindo depois.”* (ENTREVISTA A7). Admite, cogitamos, que o ato de aprender é produto da reflexão do aluno ao se debruçar sobre os seus próprios pensamentos.

Para o próximo aluno a ser analisado, há três situações em que a sua fala nos autoriza a firmar que as aulas de Geografia lhe fizeram desenvolver a capacidade de analisar determinadas situações para superar a mera aquisição de informação, compreendendo, assim, tensões e contradições do espaço geográfico. Expliquemos nossa constatação.

Há uma resposta comum para a pergunta que segue: a disciplina escolar de Geografia ensina... [o quê?]. Coordenadas geográficas, sociedade, capitalismo são citados. Esperando por essas respostas convencionais, foram formuladas outras

duas questões com a função de provocar no aluno uma reflexão sobre o espaço vivido e o distante.

Para a primeira, sobre o que foi possível aprender com a Geografia a respeito do lugar aonde vive, obtivemos a resposta: *“Ah! Me fez entender que nem todo mundo lá se considera vileiro, que tem pessoas que até colocaram apelido naquele lugar. Acho melhor nem comentar.”* (ENTREVISTA A8). Portanto parece ter havido uma ressignificação do espaço vivido. Atribuímos tal postura, possivelmente, ao fato de procurarmos desconstruir determinadas representações sociais associadas aos bairros populares pelos veículos de comunicação.

Segundo Guareschi (2005, p. 15), “Uma educação para a mídia deve oferecer condições para que a comunidade descubra a natureza dos processos de comunicação em que está inserida”. Nesse sentido, problematizar as certezas e as verdades impostas do mundo próximo e distante é uma prática que instaura a criticidade, a reflexão antes da ação ingênua e reacionária que cristaliza estigmas. Essa prática pedagógica parece mexer com as subjetividades individuais, tanto é que, em primeira pessoa, A8, para a mesma pergunta, prossegue: *“Eu não me considero vileiro mesmo morando em vila. E tem pessoas que acham que se tu é de vila tu pode ser ladrão. Olha, tem pessoas de lá que são honestas e direitas, que moram lá e usam terno e gravata.”* (ENTREVISTA A8).

Sua narrativa evidencia uma autoafirmação de si e do espaço geográfico habitado, combatendo a desvalorização do lugar. Essa afirmação nos parece forte a tal ponto que é explicitada como o conhecimento que a Geografia lhe proporcionou, talvez, porque lhe ser significativa à compreensão de si e do espaço com o qual possui identidade. Na leitura de Serpa (2011, p. 23), “A metrópole parece negar os lugares, sobrepondo valores e conteúdos hegemônicos às experiências enraizadas na vida cotidiana de cada lugar”. O seu espaço, então, possivelmente seja percebido como resistência às generalizações impostas por verticalidades.

Porém, insistimos na mesma pergunta para encontrarmos uma justificativa que nos servisse para entender como a Geografia lhe fizera aprender sobre o seu cotidiano. Sua resposta defende que *“[...] mesmo se tu morar na vila tu não é um vileiro. Porque tu não pode te considerar um e andar com eles, porque, se não, tu vai te dar mal.”* (ENTREVISTA A8) Mais uma vez, as suas justificativas da aplicabilidade dos conhecimentos construídos em Geografia se concentram no

desmascaramento do senso comum. É como se as significações dos espaços fossem reconstruídas a partir da experiência subjetiva do aluno. Houve uma terceira questão nesse contexto: a Geografia lhe ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na televisão, nos jornais, na internet?

Em entrevista: *“Sim, pelo fato, por exemplo, eu vi um noticiário daquele ator que morreu, o Paul Walker, e vi outro também, que tinha outra pessoa junto com ele. Mas ninguém vê, só se veem os famosos.”* (ENTREVISTA A8). Novamente, não são conteúdos estudados em geografia que são citados, mas leituras de mundo que são reveladas quando A8 aplica o que diz ter aprendido. Voltamos a questioná-lo sobre o que ensina a Geografia: *“A compreender melhor a sociedade, o capitalismo, dever político, essas coisas.”* (ENTREVISTA A8).

Sintetizando em uma relação dialógica, A8 parece perceber a inter-relação de dois movimentos: (a) a desvalorização do lugar em que vive em detrimento da supervalorização dos espaços globais. Tal processo estaria condicionado pelas ações globais, mediadas pela técnica, cujas intencionalidades são de natureza excêntrica aos lugares e aos seus interesses coletivos (SANTOS, 2009, p. 225). (b) A resistência dos lugares frente aos processos globais de homogeneização. Nesse caso, o movimento é contrário ao primeiro item porque as ações coletivas, solidárias engendram-se de tal modo que a realidade cotidiana tende a servir aos lugares e aos sujeitos.

Tal dialogicidade é teorizada na seguinte explicação: “Cada lugar é, assim, a cada instante, objeto de um processo de desvalorização e revalorização, onde as exigências de natureza global têm seu papel fundamental.” (SANTOS, 2009, p. 225). Porém, em contrapartida, Santos (2009, p. 226) adverte que “A materialidade herdada reage às ações novas”. Assim, a consciência de A8 sobre a não homogeneização e a não generalização que afetam os espaços periféricos rompe com o senso comum que associa erroneamente tais lugares à criminalidade, à improdutividade econômica.

Talvez, seja por essas constatações que o aluno afirma ter compreendido a sociedade e o sistema econômico estabelecido, o dever cidadão com a política cotidiana. De fato é no espaço geográfico que as contradições, nas variadas instâncias (sociais, políticas, econômicas), se tornam concretas, desde que sejamos capazes de as apreendê-las.

Nos aproximando ao tema de pesquisa da elaboração do fanzine, em relação aos conhecimentos construídos e mencionados anteriormente, cogitamos que parece ter havido uma razoável contribuição para a compreensão dos espaços geográficos do passado, partindo da contextualização da época em que o tropicalismo surgiu, e do presente, no qual nossa existência se estabelece. Nesse sentido, na época, “O mundo industrializado passava por um período de prosperidade e crescimento econômico, mas os jovens se queixavam de viver em uma sociedade autoritária e injusta.” (COMPASSO, 2011, p. 190). Assim, o tropicalismo, enquanto movimento artístico de resistência às imposições da ditadura e de contestação de valores entendidos como antiquados, sintetizava algumas das aspirações da sociedade da época.

Porém, ao contrário de ideologias nacionalistas, esse movimento aceitava e compreendia as influências da cultura estrangeira na música brasileira como um elemento de renovação das identidades nacionais. (PETILO, 2013, p. 283). A fim de analisar se houve ou não a compreensão dessa condição de ruptura simbólica no espaço geográfico, as perguntas elaboradas para o questionário nos foram as mais produtivas. Solicitando que A8 relacionasse o movimento artístico a algum conceito estudado em Geografia, o capitalismo e a globalização são apontados. Após, os alunos deveriam justificar as suas definições.

Relacionando ao conceito anterior, o aluno argumenta: “*O tropicalismo era algo global, pois eles retiravam boa parte das músicas de fora do Brasil para usarem como uma forma de protesto e expressão artística, para mostrar a situação capitalista do Brasil.*” (QUESTIONÁRIO A8).

Evidencia-se, assim, a construção de um conhecimento que contextualiza o Brasil no espaço mundial, demonstrando uma leitura da realidade mais próxima daquilo que se espera dos alunos concluintes do ensino médio. Essa indissociabilidade do Brasil com o mundo também fica evidente quando solicitado a descrever o cotidiano das pessoas: “*Elas eram como quaisquer outras, mas liam as notícias do mundo para depois ver se o Brasil que era o indiferente [...].*” (QUESTIONÁRIO A8) Embora não nos fique claro qual é o objetivo do aluno em utilizar a palavra *indiferente*, suspeitamos que a ideia a ser transmitida é de que havia uma constante comparação entre a situação brasileira e a internacional.

Em outro enfoque, a próxima questão analisada levava o aluno a refletir a respeito do que pode compreender melhor com a pesquisa, dando liberdade de resposta a fim de encontrar possíveis relações construídas pelo aluno. Responde assim:

*Eu entendi que as músicas podem ser uma ferramenta de autoajuda para a população, pois quando uma pessoa gosta e entende da letra é quando ela está na mesma situação que a letra diz. Então quem faz música deve cuidar suas palavras e versos em suas letras de músicas, pois pode haver conflitos de cidadãos com os políticos. (QUESTIONÁRIO A8).*

O primeiro desdobramento da afirmação se refere ao seu entendimento de que as letras das músicas são narrativas que representam determinados cotidianos, tecendo relações e enriquecendo a compreensão dos espaços geográficos e dos seus múltiplos modos de ser interpretado. Pontuschka (2009, p. 262), ao analisar o papel da escola em ensinar os alunos a lerem o mundo por meio da decodificação de mensagens, de articulação e contextualização das informações, escreve que é tarefa, também, levá-lo a ler o espaço por outras linguagens. Assim, as leituras de mundo se tornam mais complexas e o outro passa a ser melhor entendido.

Como outra interpretação do que o aluno sustenta, nos chama a atenção que ele alerta sobre a responsabilidade dos artistas na medida em que são representações sociais que levam consigo mensagens capazes de influenciar a sociedade. Portanto A8 parece conceber o espaço geográfico como dinâmico e que se transforma pela força das ações humanas, sejam individuais, sejam de parte de uma sociedade. Nesse mesmo contexto, compara, quando questionado, o contexto atual ao da época. Queríamos, assim, avaliar a sua capacidade construída de analisar contextos diferentes para, em seguida, compará-los.

A8 diz “O Brasil teve uma época que o povo tinha voz, mas de uma forma diferente do que estamos acostumados a ver na televisão, como protestos [...]” (ENTREVISTA A8). Tal afirmação evidencia certa dificuldade em conceber como seja viver em uma sociedade autoritária. Pensamos assim porque, ao refletir sobre uma possível falta de voz ativa na atualidade, não houve a compreensão de que as manifestações das décadas de 1960 e de 1970 eram frutos de um sistema político e militar excessivamente repressor. Portanto, as reivindicações atuais são menos percebidas porque coexistem diversos modos de expressão e a repressão é menor.

Mas, analisando por outro enfoque, o aluno parece ser coerente ao perceber a música como uma forma diferenciada de protestar, cujos anseios da sociedade estavam atrelados aos movimentos culturais, caso da música, demonstrando a competência de compreender os espaços geográficos pelo aspecto cultural.

### 5.1.5 Rock: ideologia, eu quero uma para viver.

*Cada grupo social tem uma forma de se manifestar.*  
(A9)

*Tudo tem ligação: presente, passado, futuro, artes, história, matemática, geografia.*  
(A10)

O próximo fanzine, rock 80's Brasil (FANZINE 5), traz a temática da abertura política brasileira dos anos 1970 e 1980. Nessas décadas, o país iniciava o processo de redemocratização, que culminaria com as eleições diretas; os atos institucionais eram revogados; os partidos políticos eram legalizados e a censura prévia era extinta. É nesse contexto que o rock ganha o cenário nacional para se tornar o ritmo da juventude que experimentava uma nova época. Essa juventude “[...] nascida em finais dos anos 1960, gozava de certa abertura na censura e procurava uma voz que as representasse.” (PETILO, 2013, p. 345). Assim, cultura e política, em algumas composições, andavam juntas.

É nessa paisagem musical que o fanzine se apoia para ilustrar as principais temáticas que as letras exploravam, mas, em especial, exaltando o engajamento político e social. Assim, constroem a sua produção relacionando textos de caráter mais científico, extraídos de artigos diversos, e trechos de letras de músicas. Em duas passagens textuais, o regime ditatorial e a sua transição para a abertura política são expressos como condicionantes para o surgimento de um gênero musical capaz de sintetizar a necessidade de transformação da sociedade.

Assim, o movimento social diretas já, que propunha que as eleições diretas fossem reestabelecidas no país e, mais tarde, o movimento dos caras pintadas, exigindo o *impeachment* do então presidente Fernando Collor, também compõem a recorte temporal do espaço geográfico nessas quase duas décadas. Conforme o fanzine, “O rock dos anos 80 mostrou ao mundo uma nova forma de protestar. Que

*influenciou muito as pessoas da época. E vem influenciando até hoje.*” (FANZINE 5). Embora a música já ocupara o papel de voz ativa da sociedade em outros tempos, a década de 1980 instaura uma conjuntura em que as transformações sócio-políticas eram eminentes.

Nesse sentido, o rock

[...] também abriu espaço para o som pesado e politizado da Legião Urbana e do Barão Vermelho. Os jovens que cresceram durante a ditadura tinham pressa de viver e buscavam espaços em um país que não tinha dado certo. Rebeldes, sim; mas, com muita causa, eles botaram a boca no mundo. (COMPASSO, 2011, p. 218)

Buscando interpretar a referência que o fanzine faz aos processos indissociáveis entre sociedade e cultura, entre sociedade e indivíduo e entre passado e presente, nos parece que há a compreensão de que as ações individuais, territorializadas em microescalas, interferem e tem o poder de influenciar a sociedade, em uma escala muito maior. A recíproca também é verdadeira, ou seja, a sociedade tende a ser entendida como condicionante dos sujeitos.

Se isso for correto, é conveniente abordar tal interpretação por meio do paradigma sistêmico-organizacional. Através dele se instaura um dispositivo interpretativo que postula a complementaridade entre o todo e as partes em um sistema complexo. Assim, “[...] não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo [...]” (MORIN, 2005, p. 135). Assim, as bandas que buscaram representar as tensões do espaço geográfico o faziam porque estavam imersas na psicofera daquele recorte temporal, ou seja, em uma totalidade. E, tal contexto, era formado pelas ações dos sujeitos que, condicionados pelo meio social, agiam sobre o espaço, ou seja, por especificidades, pela diferença, pelas qualidades próprias das partes.

Sob um enfoque temporal mais abrangente, que analisa a transformação do espaço geográfico atual como um processo histórico, as alunas também percebem o poder das emergências como produto da organização do sistema (MORIN, 2005, p. 139). Essa proposição é mais evidente quando analisamos a relação que é estabelecida entre as manifestações artísticas e sociais da época e as contemporâneas, ocorridas em junho de 2013. Escrevem a seguinte conclusão:

*A internet possibilitou uma rede de ideias relacionadas. Os jovens passam bastante tempo na internet, muitos pensam que é perda de tempo, mas nem*

*sempre é. Isso permitiu que muitas pessoas com ideias/pensamentos parecidos se reuniram por seus direitos. (FANZINE 5).*

Essa afirmação é tecida para demonstrar que as manifestações atuais são, em parte, condicionadas pelas marcas que o rock e as suas práticas sociais deixaram na sociedade. E, como produto do passado, hoje, os jovens se tornam produtores do presente e do futuro. Assim, a demonstração de indignação e as reivindicações que se espalharam pelo Brasil seriam uma nova organização sistêmica, cuja explicação só poderia ser compreendida na complementariedade entre o todo e as partes.

Também acreditamos que há a constatação de que, se os sujeitos se tornam conscientes de sua condição produtora de novas possibilidades, os objetos podem ganhar funções que resistam às imposições e aos interesses econômicos globais. Santos (2009, p. 321) escreve que “Através do entendimento desse conteúdo geográfico do cotidiano poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento dessa relação entre espaço e movimentos sociais [...]”. Legitimados pelo geógrafo, possivelmente a compreensão do espaço como produto das relações humanas e com a natureza tenha sido uma construção ou, ao menos, uma das constatações momentâneas realizada na elaboração do fanzine. Dito isso, passamos às análises individuais das autoras.

A primeira aluna a ser analisada, A9, afirma que, para todo o grupo social, há correspondentes modos de manifestações no espaço geográfico (QUESTIONÁRIO A9). Elas seriam, de certa forma, um produto da sociedade, na medida em que expressam as aspirações para o futuro e as demandas do presente, ou mesmo a exaltação das memórias do passado; concomitantemente, são produtoras da sociedade porque é através destas que, mais do que expressar, parecem ter o poder de recriar relações estabelecidas de toda ordem (econômicas, políticas, culturais, histórias), transformando sociedade e espaços geográficos.

Em ambos os sentidos, acreditamos que cabe neles essa ideia defendida pela aluna de que, a cada grupo social, haveria uma forma, ou várias, de manifestações. E, de fato, a própria organização das análises dos fanzines, na qual os gêneros musicais representam os diferentes contextos espaço-temporais, nos demonstram que o palco espacial oferece a cada momento histórico uma encenação, um ato.

Assim, talvez, A8 pode ter se tornado competente na compreensão dos espaços geográficos, distantes e próximos, os inter-relacionando as expressões populares.

Santos, ao comentar sobre a dialogicidade entre manifestações espaciais locais e a resistência ao global, escreve que a cultura popular “[...] simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar, e de ali obter a continuidade, através da mudança.” (SANTOS, 2009, p. 327). Nesse sentido, podemos sustentar que as oposições global-local, hegemônico-heterogêneo, centro-periferia são sintetizadas pelas manifestações locais, nacionais ou regionais (festas populares tradicionais, manifestos de resistência) em seu favor. Ou seja, como resposta à racionalidade dominante desumana que pensa o espaço como produtor de riquezas capitalista centralizadoras, as sociedades, a partir do lugar, engendraria formas de resistir, a chamada contra-racionalidade (Ibidem, p. 309). O espaço da reprodução do capital esbarraria no espaço dos homens e mulheres.

Uma das perguntas levava os alunos a refletirem sobre os possíveis papéis que as expressões artísticas cumpririam nos espaços. Assim, os provocávamos ao questioná-los se compreendiam as expressões artísticas apenas como arte ou, também, como manifestações de determinados grupos da sociedade. A8 escreve: *“As expressões artísticas na maioria das vezes são manifestações, acredito que com músicas ou obras de arte conseguimos nos expressar melhor e mostrar para o mundo o que está errado.”* (QUESTIONÁRIO A9). A sua leitura nos parece deixar evidente que a música (a cultura) pode ser das formas de compreensão da sociedade. A instância cultural, assim, estaria atrelada a outras.

A aluna prossegue, após esta generalização, para uma abordagem mais específica e pontual: *“Os artistas roqueiros dos anos 80 usaram suas letras para manifestar o que estava acontecendo de errado na época, com fortes refrãos e letras xingando a política da época.”* (QUESTIONÁRIO A9). Demonstrando capacidade de construir uma ideia geral sobre a temática, generaliza para elaborar a resposta à pergunta. Em seguida, contextualiza a sua conclusão no recorte espaço-temporal solicitado pela pesquisa. Portanto, parece articular o geral ao específico, o que nos autoriza a sugerir que houve construção das relações necessárias para conceber o espaço geográfico em suas diferentes nuances.

Essa compreensão ou não dos espaços geográficos distantes da aluna e aproximados pelo fanzine, foi alvo de outro questionamento. Nele, a nossa solicitação requeria do aluno uma representação, embora breve, do espaço ausente tomando como base as narrativas expressas pelo gênero musical. Para este caso, responde: *“Bom, nos anos 80 o país estava em mudança. O pessoal estava vivendo em um clima de liberdade, com o período do fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do país.”* (QUESTIONÁRIO A9). Ao empregar a palavra *mudança*, sintetiza a época, cuja conjuntura política e social passava por uma transformação intensa, justamente pela redemocratização, que viria a se instalar no país no fim de década de 1980.

Talvez houve a superação da leitura histórica dos acontecimentos não processual. Há, sim, uma contextualização, uma articulação entre a cultura e a política, entre o passado e o presente (quando, no fanzine, comparam as manifestações dos anos de 1980 com as de junho de 2013). Em momento algum é transmitida a ideia de que os fatos aconteciam de modo estanque, subitamente. Enfim, o contexto parece ter sido mais importante do que a emergência do fato isolado e visível. Conforme Santos (1986, p. 216), “[...] trabalhar com a noção de contexto é trabalhar também com o que não se vê e frequentemente é ainda mais importante que o visível”. Entendemos, neste momento, que ver o invisível significa criar uma rede de inter-relações mútuas que abarcam e explicam um acontecimento a partir do todo.

Responde, em relação ao que pode aprender na elaboração do fanzine, o seguinte: *“Pude entender melhor como era a situação do nosso país nos anos 1980.”* (ENTREVISTA A9). Assim, entre o específico e o geral, entre a parte e o todo, há uma comunicação que instaura uma ressignificação dos conceitos, das disciplinas escolares e da própria existência dos sujeitos. Estamos aqui correndo o risco de interpretar tais afirmações da aluna como evidências de uma construção falsa, afinal, é comum o uso de frases e termos mais vagos quando não há um entendimento razoável de determinado conteúdos. Porém, quando analisamos e comparamos o fanzine, as respostas ao questionário e o diálogo estabelecido em entrevista, nos parece que houve aprendizagem porque há articulação e coesão de ideias. As afirmações de A9 que embasam nossas análises convergem para um nó que resume os objetivos estipulados para a sequência didática.

Outra razoável evidência que houve construção de conhecimento é satisfação em executar e concluir a pesquisa. A aluna diz: *“Adorei fazer este trabalho. Além de eu poder usar a minha criatividade no fanzine e falar sobre música, pude aprender a relacionar as coisas e pensar um pouquinho mais sobre o mundo.* (QUESTIONÁRIO A9). Essa constatação da aluna, ao expressar que aprendeu a relacionar os acontecimentos e refletir sobre eles, não era sugerida pelo questionamento. Ou seja, a questão solicitava, apenas, que os alunos expressassem a sua opinião a respeito da atividade realizada. E, após destacar o envolvimento com a pesquisa, justifica a qualificação porque teve a oportunidade de trazer reflexões suas para o fanzine, utilizando a música como recurso de aprendizagem. Lamenta, por fim, que não ocorreram outras situações em que a atividade foi semelhante.

Passando para a análise de sua colega de pesquisa, A10 também se identificou com a atividade e com os produtos finais da pesquisa (fanzine, conhecimentos, relações): *“Eu adorei fazê-lo porque é mais satisfatório o trabalho e desenvolve mais o pensamento já que é necessário compreender muitos aspectos diferentes de um mesmo assunto.”* (QUESTIONÁRIO A10). Novamente, assim como outros autores de fanzines anteriores, a consciência da aprendizagem e da construção do conhecimento é exaltada. Nos parece que a organização prévia da pesquisa, seguindo etapas inter-relacionadas e bem definidas, auxilia tanto na elaboração da atividade (fazer) quanto na construção do conhecimento (saber).

Outra hipótese que levantamos se apoia na possibilidade que a produção do fanzine ofereceu às alunas para que fizessem um constante movimento analítico que fluía entre as partes e o todo. Essa suposição faz referência à frase supracitada por A8, em que, segunda ela, o pensamento se desenvolveu em maior grau porque o assunto central era compreendido em diversos aspectos. Ou seja: a abertura política, processo ocorrido na década de 1980, implicava na compreensão do processo histórico (final do período ditatorial, suspensão da censura prévia e liberdade de expressão, manifestações pela redemocratização) e das manifestações socioculturais (o rock como novo elemento cultural dos jovens, as reivindicações no campo político e social, o engajamento político explícito das letras das músicas).

Por essa abordagem complexa, o conhecimento era recriado no instante em que novos aspectos eram articulados ao assunto central. Essa constatação nos leva, mais uma vez, à ideia do circuito-recursivo: a cada ciclo que se conclui, o seu curso

é transformado, sendo recriado um novo ciclo que, embora seja o mesmo, é produto do anterior. Porém, ao se transformar, já se torna outro, capaz de produzir novidades. “O produto é produtor do que o produz.” (MORIN, 2007a, p.87). Assim sendo, o fim é inconcebível e, a novidade, imperativa. Talvez o papel do fanzine, sob esse enfoque, tenha sido o de permitir uma constante reintrodução de aspectos variados dentro de um mesmo assunto, deixando um rastro no caminho percorrido, passível de ser novamente trilhado se assim fosse conveniente.

Por essa mesma abordagem, também acreditamos na construção de um conhecimento significativo na medida em que as relações estabelecidas entre os diferentes aspectos da realidade se tornam mais próximos da natureza da realidade: uma totalidade. Sem nos aproximarmos dela, é dos alunos que nos distanciamos. “Os alunos costumam rejeitar atividades didático-pedagógicas não por serem difíceis, mas por serem desprovidas de significado.” (BECKER, 2012, p. 134). Como alternativa, tal postura interpretativa/analítica do mundo é capaz de vislumbrar novos horizontes e alargar fronteiras no pensar. Isso quando tais barreiras não são impostas pela própria ciência – a Geografia, em especial a escolar, ao apresentar os conteúdos e executar a tarefa de ensinar seguindo o índice parcelar, desconexo e descontextualizado dos livros.

Contrariando a tendência, a aluna, ao comentar sobre a complexidade em que o mundo se apresenta, parece ter derrubado fronteiras para expandir horizontes. Escreve, assim, que *“Tudo que acontece está ligado numa rede. Tudo tem ligação: presente, passado, futuro, artes, história, matemática, geografia”* (QUESTIONÁRIO A10). Isso está diretamente associado à sua capacidade de compreender as inter-relações que compõem a complexa teia em que estamos inseridos. Cogitamos não ser possível afirmar ou ressaltar a complexidade prática – leitura de mundo – se não concebemos a realidade de tal enfoque. Ou seja: os fatos, os acontecimentos, os elementos estão difusos na realidade, então, é o que nos parece, se afirmamos que existe ligação entre eles, é porque a concebemos – a realidade – assim.

Exploraremos mais essa constatação em seguida. Mas, se faz importante destacar algumas competências imprescindíveis aos professores que queiram possibilitar aos seus alunos práticas que os auxiliem na construção das inter-relações. Segundo Pontuschka (2009, p. 262),

O professor tem um papel importante nesse processo, como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o 'pensar sobre' e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações.

Então a relação entre professor e aluno também nos parece estar ancorada em um circuito recursivo. O primeiro, cuja responsabilidade de ensinar e de auxiliar o aprender do aluno recai sobre si, dá início à aula; nem por isso a aprendizagem acontecerá desconectada de sua história, do que já trás construído consigo. Por isso aquele que aprende é produto de seu passado, mas produtor de seu futuro e de sua aprendizagem. No desenvolvimento dos movimentos pedagógicos, novas constatações, análises, conclusões, dúvidas, questionamentos surgirão, o que força o professor a desempenhar o seu papel de captar tais processos para, enfim, levar seu aluno a reorganizar em si e consigo os seus pensamentos.

Retomando a ideia de que a aluna percebe a realidade como uma totalidade, é razoável acreditarmos que ela compreendeu o espaço geográfico como um conjunto indissociável dos elementos que o compõem tanto em sua configuração espacial quanto na temporal. Ela afirma, quando perguntada sobre o quê aprendeu com a pesquisa, além do movimento artístico, o seguinte:

*O movimento histórico. Porque, como no caso dos anos 80, eu sabia da ditadura e sabia que tinha música nesta época, mas nunca havia parado para refletir sobre os dois assuntos de forma interligada. Ver o ano que a música foi lançada e o que acontecia na época, o que fez os compositores pensar daquela forma. (QUESTIONÁRIO A8).*

Nos chama a atenção o emprego da ideia de 'movimento histórico', dando um enfoque de dinamismo e revelando uma interpretação acerca da realidade que contempla mudanças, transformações nos espaços geográficos na evolução do tempo. Também é importante salientar o destaque que a aluna dá ao fato de conseguir realizar a interligação dos assuntos. Quando analisamos rapidamente o fanzine pela primeira vez, ficamos satisfeitos com o trabalho realizado, mas imaginamos que as inúmeras relações estabelecidas entre sociedade e política, cultura e política, cultura e sociedade, todas diretas ou indiretamente nos textos, já faziam parte das construções das alunas. Porém, a afirmação supracitada nos revela que essas conexões foram possibilitadas, talvez, pela elaboração do fanzine. Essas correlações também se mostraram efetivas em relação aos conceitos

estudados em geografia: Urbanização, Industrialização, Globalização e Capitalismo foram citados.

A ideia do espaço e da sua natureza processual também parece ter sido presente na fala de A10 na medida em que analisa as mudanças como transformações cíclicas e interligadas entre si. Não há rupturas estanques e que não apresentam uma relação passado-presente. Nesse sentido, um indício dessa evidência é corroborado pela resposta à pergunta do questionário: “Você compreende as expressões artísticas apenas como arte ou, também, como manifestação de determinados grupos da sociedade?”. Ela diz: *“Todos os tempos históricos tem manifestações artísticas. A arte não só conta a história, mas ela influencia na forma de pensar e ‘fazer’ o futuro, ela compartilha o pensamento.”* (QUESTIONÁRIO A10). A arte, as manifestações artísticas em geral, segundo a aluna, é produto dos fenômenos sociais e é a representação de discursos, de conflitos, de ideologias. Mas, ela vai além dessa constatação quando incumbe às manifestações artísticas a condição de produtor da sociedade e das transformações que ocorrem no espaço geográfico. Sustenta tal hipótese porque as analisa como uma psicofera alimentada pelas práticas, pelos anseios e desejos dos sujeitos. Enquanto práticas espaciais, as valorizam, as (des)fazem ou as mantem (CORRÊA, 2007, p. 35), moldando novas relações.

As manifestações, então, produzem no espaço geográfico fluxos que instauram projetos, definem prioridades e põem em ação os atores espaciais; o que nos torna evidente que, para A10, a história foi definida pelas conjunturas espaciais e que, na atualidade, essas mesmas ações são as responsáveis pelas transformações que estão por ocorrer. Santos (2008a, p.157) advertiria que “A cada momento, é como se a totalidade se estivesse cindindo, para reconstruir-se no momento seguinte, onde uma nova cisão renova o movimento”. Por fim, agora, o espaço parece ser transformado pela história do passado e pelas aspirações do futuro.

#### **5.1.6 Rap: o Discurso das Ruas**

*A escola não te mostra caráter, está só te dando matéria e não [ensinando] a ser um cidadão, usar a cabeça.*

(A11)

*A sociedade é cheia de pessoas com  
preconceitos, uns que tem mais que os  
outros e por isso criam um preconceito  
pelos lugares.*  
(A12)

Passamos as nossas análises ao último fanzine, cujo tema central de pesquisa era o rap (F6), gênero de discurso forte e sonoridade próxima das ruas. Uma vez que os alunos tinham a liberdade para elegerem os seus temas, é razoável que houve afinidade na escolha dos estilos musicais, fato que fica evidente nas falas de ambos os autores dessa produção. Por isso, quando solicitados a expressarem as suas opiniões no fanzine ou nas entrevistas, não se constrangiam em fundamentar críticas à escola e ao seu modelo de educação empregado, bem como às condições sociais impostas à parte da sociedade.

Os textos que compõem a produção são simples e coesos, procurando ir direto às determinações solicitadas por nós. Permeados por fotos e capas de discos, as ilustrações demonstram os espaços nos quais predominam a produção do rap: as periferias. No entanto, conseguem perceber que algumas fronteiras espaciais já foram expandidas, não se restringindo às áreas desfavorecidas economicamente. Escrevem que *“Hoje em dia o rap é visto de uma forma diferente, ele não abrange só as periferias, a parte mais pobre da sociedade.”* (FANZINE 6), o que parece demonstrar a capacidade de desvincular as reivindicações da sociedade apenas das áreas mais pobres. Essa manifestação artística, então, engloba outros grupos da sociedade que, de alguma forma, percebem a realidade dos centros urbanos, por vezes, inóspita.

Outra constatação se refere aos estigmas que o rap precisou superar para ser compreendido como manifestação artística e, por que não, social e que tem na sua espacialidade um forte elemento condicionante. Com a sua imagem atrelada à violência, ao tráfico de drogas, à criminalidade, talvez esse tenha sido um empecilho a ser contornado para transpor barreiras sociais e espaciais. Por outro ângulo, a sua espacialidade, cujas raízes se fortaleceram nos bairros periféricos pobres, acabaram sendo outra imposição negativa. Então, fossem pelas ações ou pelos objetos que compunham os espaços geográficos animados pelo discurso do

rap, esse gênero musical necessitou desconstruir a sua representação social descontextualizada e criminalizada.

Os alunos dialogam com essas nossas constatações empíricas anteriores, responsabilizando o preconceito com o qual era tratado pela dificuldade em ser aceito: *“As pessoas não aceitavam o rap pois consideravam este estilo musical como sendo algo violento, assim, criando preconceito em cima disso [e] por, também, ser escutado e cantado por pessoas das favelas e periferias.”* (FANZINE 6). Nessa passagem é notório o entendimento dos alunos de que as barreiras sociais e culturas as quais o rap necessitou transpor (os fluxos) tiveram uma associação direta com os lugares em que se manifestavam (os objetos). Assim, dito de outra forma, as contradições do espaço geográfico parecem estar bem claras, cujas culturas periféricas e seus lugares de expressão são estigmatizadas, reforçando preconceitos já cristalizadas.

Porém, percebem uma ruptura ao longo do tempo no que diz respeito às representações sociais vinculados ao rap em diferentes momentos históricos. Fazem isso ao afirmar que *“Hoje, o rap é visto com outros olhos, o rap é cultura, é meio de expressão, é arte.”* (FANZINE 6). É possível então, que o compreendam como um conjunto de valores e modos de ser e estar no mundo, como meio de expressão alternativo aos grandes veículos comunicacionais de massa e, também, como elemento artístico. Possivelmente percebem a voz dos periféricos, no sentido sociocultural, além do econômico, dos excluídos por conceber as suas existências submetidas a tal condição. Individualmente, exploraremos novamente essa ideia apresentada.

Talvez tenham compreendido (ou apenas expressaram uma opinião já formada) que essa postura de aceitação surge da legitimação que se instaura em parte da sociedade em relação à diversidade de formas de viver e de estar no mundo. Canclini (2005, p. 207) escreve que essa conduta: *“Pode servir de etapa de descoberta, para gerar hipóteses ou contra-hipóteses que desafiem os saberes constituídos, para tornar visíveis campos do real negligenciados pelo conhecimento hegemônico.”*

Santos também parece concordar com Canclini quando busca um quadro de referência que dê conta dos espaços geográficos cuja existência implica em uma autonomia relativa nos modos de manter as suas espacialidades:

[...] os guetos urbanos, comparados a outras áreas da cidade, tenderiam a dar às relações de proximidade um conteúdo comunicacional ainda maior e isso se deve a uma percepção mais clara das situações pessoais ou de grupo e à afinidade de destino, afinidade econômica ou cultural. (SANTOS, 2009, p. 324-325)

Para Canclini haveriam saberes a serem descobertos, enquanto que, para Santos, práticas espaciais fortalecidas pela comunicação entre os sujeitos comuns. Temos a impressão que, para ambos, de que existem culturas e espaços geográficos ocultos pelas práticas sociais hegemônicas, representantes dos modos de vida que se ocupam em reproduzir a conjuntura e a estrutura econômica capitalista vigente; por ser inacessível à parcela significativa da população mundial, esse arranjo social gera, por meio de contradições e de solidariedades, outras possibilidades de existência.

Individualmente, ambos os autores do fanzine mostraram-se críticos das relações sociais e da forma como elas são exaltadas ou negligenciadas. Interpretam o rap e as suas narrativas como produto(r) de espaços geográficos, ou porque estão às margens de uma normalidade convencionalizada ou porque se enquadram dentro dela. Em discussões ocorridas em nossas aulas, por vezes os alunos questionaram a eficácia do sistema educacional. Nem por isso os seus argumentos eram rasos e incoerentes. Portanto, é desequilibrante que alunos que participem pouco das aulas, que tenham aprendizagens defasadas, opiniões essas expressas por seus professores em reuniões pedagógicas, demonstrem um discurso tão forte e inquestionável em certa medida. Assim, questionamos: se percebem e constatarem a escola como ineficaz, onde aprendem a ser críticos? Quem cumpre esse papel além dos professores?

Buscaremos suposições nas análises individuais e, iniciando por A11, constatamos a distância a qual escola e aluno estão submetidos. Ele afirma nunca ter relacionado o rap aos conteúdos escolares, o fazendo isso pela primeira vez. “*Nunca relacionei*” (QUESTIONÁRIO A11), afirma ele quando perguntado através do questionário. Somos levados a refletir, então, sobre a falta de aproximação da escola com a realidade dos alunos, sujeitos esses que tem na música um forte vínculo com representações e práticas sociais.

Nesse sentido, o fazer pedagógico assume uma importância fundamental para a educação escolar porque deve ser capaz de englobar os diferentes discursos. Gênero, raça e sexualidade, segundo Wortmann, devem ser contemplados, mas,

[...] recorrendo não apenas aos trabalhos acadêmicos que focalizam tais temas, mas, também, aos que decorrem dos numerosos movimentos sociais [...] que construíram formas alternativas de interpretar o mundo, especialmente a partir dos anos 1960. (2011, p. 176-177).

Acreditamos, nesse instante, que as narrativas expressas pelas músicas de rap, ou mesmo de outros gêneros musicais, ofereceram aos alunos a possibilidade de articulá-las aos conteúdos a partir de análises com maior rigor científico, procedimento este desencadeado pelo roteiro de pesquisa. O que fizemos foi aproximar duas linguagens: a artística (um gênero musical e suas narrativas) e a científica (interpretando a realidade por meio de conceitos da Geografia e de seus conteúdos escolares). Assim, as relações estabelecidas parecem ter possibilitado a construção de novos conhecimentos, síntese entre o que já se sabia (partindo do rap) e o que se apresentava (a pesquisa e a produção do fanzine com os aportes da Geografia).

A11 diz que aprendeu, além do movimento artístico,

*Que a música pode ser associada com muitas coisas, não só as nossas vidas, mas também nos conteúdos que estudamos no colégio. Me surpreendi ao ver que uma música como o rap poderia ser associada à geografia. (QUESTIONÁRIO A11).*

Nos apoiando sobre outra afirmação sua, o aluno diz que convive com os problemas cotidianos das periferias porque “[...] a gente é mais da rua, a gente anda de skate e sei lá, a gente convive com isso.” (ENTREVISTA A11). Na sua resposta anterior ao questionário, também diz saber que a música está associada à sua vida. Mas, foi surpreendido com a associação que poderia ser estabelecida com a Geografia. E, talvez, essa seja a grande novidade produzida, produto da dialogicidade entre as suas práticas e representações sociais e as construções científicas da Geografia.

Por isso, a dialogicidade (MORIN, 2003b, p. 96), possivelmente, tem um importante papel em qualificar esse fenômeno de complementariedade entre o sujeito – suas subjetividades – e a sociedade – sua natureza. As atitudes do aluno em sala de aula, um tanto quanto descompromissadas com as atividades escolares,

traziam uma espécie de discurso mudo, extravasado pela falta de interesse que, agora, pode ser entendido como produto da ineficácia da escola em provocá-lo a participar, a questionar. Enfim: ao não problematizar a vida do aluno, a escola se tornava uma obrigação a ser cumprida. Esta, ao não significar conteúdos e conhecimentos, estava fadada a produzir mera reprodução de informações.

Buscando inferir se houve construção de conhecimentos referentes ao espaço geográfico, algumas respostas nos deram subsídios. Após a elaboração do fanzine, A11 o relacionou aos conceitos urbanização, favelização, globalização e capitalismo, todos já previamente estabelecidos na própria estrutura da pergunta. Na sequência, solicitávamos que justificassem a escolha de um ou mais conceitos da pergunta anterior. Talvez um pouco afoito ou sem argumentos para estabelecer relações, escreve:

*Eu escuto muito rap. Basicamente, pra mim, ele é um dos meus principais gêneros musicais que escuto, se não o principal. Eu associo ele bastante com coisas que vivi e vivo. Gosto bastante por causa da batida forte que ele transmite, pelas histórias que os Mc's contam através de suas rimas. (QUESTIONÁRIO A11).*

Não houve uma resposta que evidenciasse claramente o porquê relacionou tais conceitos à elaboração do fanzine. Parece ter ocorrido uma fuga ao tema da pergunta ou um equívoco ao associar o rap ao seu cotidiano e não aos conceitos. Porém, por outro enfoque de análise da ausência aparente de uma resposta clara, pode-se cogitar que as relações estabelecidas tenham ocorrido, conhecimentos tenham sido construídos e a aprendizagem efetivada, no entanto, o uso dos conceitos não lhe faça o mesmo sentido se comparados às articulações ao cotidiano. Ou, a representação do conhecimento por meio de interpretações mais técnicas ainda não foi elaborada ao ponto que possam ser incorporados conceitos à explicação que faz da realidade.

Se isso for plausível, a formalização do conhecimento é que não atingiu o mesmo nível das ações. Becker (2012, p. 53) afirma que “A ação logra êxito precoce com relação à compreensão ou à conceituação. Isto é, a ação não necessita da conceituação para conseguir êxito”. Talvez, estejamos frente a uma resposta aos questionamentos que propusemos anteriores à análise individual de A11: o aluno compreende as tensões e as contradições que animam o espaço geográfico contidas nas narrativas das músicas de rap, também construiu relações entre essas

percepções e as aulas de Geografia e a elaboração do fanzine. Porém, ainda não foi capaz de coordenar todos esses elementos de explicação do real, em especial a sua representação.

No entanto, não como desculpa, mas, como lembrança, esperar que a aprendizagem dos conceitos seja o único objetivo da escola seria ir contra as aspirações dessa pesquisa e da nossa concepção de educação, pautada na emancipação dos sujeitos. E essa é uma das constatações que A11 faz: *“A escola não te mostra caráter, está só te dando matéria e não [ensinando] a ser um cidadão, usar a cabeça.”* (ENTREVISTA A11). Resposta essa elaborada para explicar a importância que impõem à escola em sua formação. Em outro momento, desafiado a encontrar possíveis culpados (pessoas ou instituições) para um hipotético assalto ocorrido em uma vila, diz, ao final: *“Acho que o ser humano, não consigo entender, muitas vezes, o ser humano.”* (Ibidem). Em resposta anterior, menciona que o senso comum culparia o morador da vila, o que discorda.

Nessas análises, pensamos que o aluno busca entender as desigualdades e as representações sociais que marginalizam determinados segmentos da sociedade, porém, faz recair sobre os sujeitos parte das tensões socioespaciais. Inferindo outros desdobramentos possíveis de suas explanações, entendemos que, para A11, o espaço geográfico escola deveria desempenhar a função de problematizar a sociedade em todas as suas instâncias, levando os alunos a refletirem sobre ela e sobre os sujeitos que a constituem. Com o intuito de refutar uma possível compreensão do espaço geográfico que estivesse ancorada em nossas aulas, questionamos o aluno sobre relações estabelecidas entre o seu cotidiano e a Geografia. Ele responde:

*[...] em relação à política, à sociedade que vivemos, meio de comunicação, transporte público. Isso vivo quase todos os dias, discussões sobre política, em forma de crítica, comentando sobre a sociedade que vivemos e os transportes públicos que enfrento em alguns dias da semana.* (QUESTIONÁRIO A11).

Assim como em outro momento de sua fala, novamente A11 demonstra compreender os espaços geográficos quando a Geografia escolar problematiza os cotidianos, sejam eles vivenciados pelos próprios sujeitos ou textualizados pela narrativa do rap. De ambas as formas, o diálogo entre os saberes está presente, permitindo-nos sustentar que é na dialogicidade que o conhecimento é construído:

entre cotidiano e escola, entre representações sociais e ciência, entre aluno e professor, entre amigos.

Ao ser instaurada a dialogicidade, segundo ele, haveria aprendizagem. Afirma isso ao ser perguntado se percebe quando está aprendendo. Responde, em entrevista, que sim: “[...] quando eu ‘to’ aprendendo aquilo me chama a atenção e eu quero debater [...] e debato, entendeu?” (ENTREVISTA A11). Para ele, aprender implica na reflexão por meio do diálogo e, portanto, não é um fato que ocorre apenas na escola, mas, em outros espaços. Assim, também diz que, quando está aprendendo, utiliza o conhecimento para além dos muros da escola “[...] quando to na rua, eu vou usar aquilo como experiência de vida. [...] Quando eu to aprendendo e eu puder usar com uma pessoa eu vou usar como experiência de vida.” (Ibidem). É clara a sua concepção de aprendizagem ao constatar que o conhecimento serve, também, para ensinar visto que se instaura a dialogicidade.

Possivelmente, o aluno tem nos espaços vividos e nas relações que estabelece com eles as prerrogativas para construir conhecimento na medida em que é capaz de criticar a realidade a qual está submetido. Segundo Costella (2010, p. 44), para que se façam essas análises espaciais, é necessária práticas pedagógicas que levem os alunos a vivenciar diferentes experiências escolares, ampliando os “[...] seus horizontes para compreender que a informação pode ser buscada em fontes diversas e que o conhecimento se constrói em ambientes e em relações que não são restritas.”. Talvez, com o auxílio da elaboração do fanzine, tais procedimentos foram possíveis.

Portanto, se tornou capaz de apropriar-se desses mecanismos cognitivos, percebe as injustiças, as desigualdades, as reivindicações da sociedade e o senso comum com que os noticiários pautam os espaços periféricos porque experiencia diversos lugares. Tanto é que concebe o rap como expressão artística sem desvinculá-lo dos discursos críticos e conscientes das demandas sociais. Diz:

*Entendo como arte e como forma de manifestação também. Por que, a arte, muitas vezes, transmite, de uma certa forma, indignação em forma de grafites, telas de arte, manifestações que trazem cartazes, e isso tudo não deixa de ser arte. Pois as classes mais baixas do nosso país tendem, por destes meios citados, transmitir a sua manifestação de indignação por não ser tratada como deve ser tratada por nossos representantes (Presidente da República, deputados, senadores, etc.). (QUESTIONÁRIO A11).*

Pensamos, então, que A11 constrói conhecimento por meio das constantes reflexões que faz nos lugares que experiencia e com os sujeitos com os quais convive, tomando o espaço geográfico como próprio produto de aprendizagem e a ser aprendido. A escola desempenharia a função de significar conteúdos e conceitos na dialogicidade entre essa e o cotidiano dos alunos e o fanzine, talvez, auxiliou na elaboração das sínteses anteriores que formalizam o conhecimento científico.

Passando ao próximo autor do fanzine, A12, encontramos algumas semelhanças nos discursos no que tange às temáticas, abordando os preconceitos e os estigmas que envolvem o rap, os seus espaços e os sujeitos. Percebe, porém, que houveram transformações nas representações sociais atribuídas a esse movimento artístico no decorrer do tempo. Esse dinamismo, tão fundamental no entendimento do espaço geográfico na medida em que impõem aos sujeitos a função de agir em prol de suas demandas, nos parece estar textualizado no decorrer da entrevista, no questionário e no fanzine.

Além do movimento artístico, sondamos o que mais o aluno havia aprendido. Brevemente, ele discorre sobre a sociedade e sobre essa evolução anteriormente mencionada: *“Aprendemos a conhecer mais a sociedade que vivemos, como as pessoas tem um preconceito sobre as coisas e como esses preconceitos se melhoram na evolução da sociedade.”* (QUESTIONÁRIO A12). A análise se apoia em uma possível legitimação dada ao rap pela sociedade, o que demonstra a sua capacidade de compreender que fixos e fluxos são ressignificados conforme a força com as quais os movimentos sociais se espacializam.

Assim, parte da sociedade valoriza objetos e lugares e, como produto disso, também o fazem com os grupos sociais que habitam os respectivos espaços. Os preconceitos, segundo A12, inferência nossa, teriam a sua origem aqui, na associação descontextualizada e sem a crítica necessária para que se compreendam as manifestações culturais, políticas, sociais dos espaços geográficos. Tal fenômeno nos parece ter um caráter geográfico explícito uma vez que alguns dos preconceitos sociais transferem-se dos objetos – tomemos um conjunto de casebres à beira de um arroio poluído como exemplo – diretamente para a população que reside nesses espaços.

Convém salientar que a recíproca é verdadeira: as ações espacializadas de determinados segmentos da sociedade – as suas práticas socioespaciais –, ao

serem desvalorizadas, implicam em uma desqualificação também dos lugares que os simbolizam. Mas, não só produto, a sociedade é produtora de valores e qualidades que ressignificam os lugares, em especial os movimentos artísticos que se especializam localmente, como o rap. Analisando empiricamente as narrativas de *rap's*, se percebe que as representações sociais, nesse caso, são transformadas e utilizadas para exaltar determinados lugares e seus sujeitos, antes desprovidos de meios de se comunicar.

Abordando os mecanismos produtores dessa hierarquia cultural e social que desnivela as diversas formas de manifestações espaciais, A12 vincula ações e objetos que, dialeticamente, interagem. “*A sociedade é cheia de pessoas com preconceitos, uns que tem mais que os outros e por isso criam um preconceito pelos lugares.*” (QUESTIONÁRIO A12). Santos (2009, p. 126) admite a ideologia como parte constituinte da existência do real, sendo aquela construtora de imaginários que se concretizam no espaço: “A ideologia produz símbolos, criados para fazer parte da vida real, e frequentemente tomam a forma dos objetos”. Assim, com o movimento da totalidade se (re)fazendo ao gosto da sociedade e do espaço geográfico, as ideologias se renovam.

Essa indissociabilidade é evidente na resposta do aluno quando relaciona os conceitos de globalização e favelização ao tema do fanzine e, em seguida, justifica essa aproximação conceitual:

*Com o surgimento das favelas, veio a pobreza e muito preconceito com quem morava na periferia. Com isso o rap nasce para lutar pelo o que todos merecem. Com o crescimento do rap, junto a periferia cresce também, com isso melhorando a visão do que era antes, pros dias de hoje.* (QUESTIONÁRIO A12).

A ideia de processo é marcante nessa afirmação. Também, nos parece, que a ideia do circuito recursivo (MORIN, 2005, p. 243-244) contempla o entendimento que o aluno tem dos processos espaciais. Observando essa contingência em um longo processo histórico, a sua síntese intercala fenômenos sociais e espaciais para explicar como, ao longo do tempo, a sociedade é produzida e produtora dos espaços geográficos. Em meio à ordem, à desordem e às organizações subsequentes, A12 expressa a ressignificação das representações sociais atribuídas ao rap como produtoras de reorganizações infinitas.

Em suma: a capacidade de resistência dos lugares, ao ser desfeita pela desordem invariável das verticalidades, se organiza por meio de estratégias, empenhadas pelos atores espaciais, para se opor aos sentidos comuns e aos estigmas, produzindo reorganizações e novas horizontalidades.

O aluno, então, parece mesmo conceber o espaço geográfico como contraditório, afinal percebe as suas desordens, e como solidário, ao perceber que as ações dos *rapers* ressignificam os objetos, os lugares e os espaços nos quais se articulam para construir contra racionalidades. “As formas espaciais, através das quais o simbolismo ganha materialidade, constituem, por um lado, meios através dos quais a cultura é modelada.” (CORRÊA, 1997, p. 294). Contra racionalidades estas que, expressando-se como cultura, reforçam as identidades locais, dão novas formas e conteúdos aos objetos e às ações, territorializando-se além dos territórios que lhes deram origem.

Assim, textualiza as canções do rap como meio de expressão dos habitantes desses lugares da seguinte forma: “*O dia a dia das pessoas que moravam na periferia era duro, trabalhando num lugar onde não é muito valorizado.*” (QUESTIONÁRIO A12), escapando das narrativas por vezes apresentadas que marginalizam as suas falas ao não contextualizam os seus discursos. Ao (con)textualizar as canções, se expressa, também, a capacidade de compreender os contextos espaciais; acreditamos que preferir ressaltar o cotidiano dos trabalhadores e as suas lutas diárias em detrimento das práticas criminosas, tema de algumas canções, parece ser uma leitura autônoma do aluno. “Conceber o espaço não é importante somente para leituras futuras, mas para uma relação mais consciente dos alunos com o mundo.” (COSTELLA, 2003, p. 149). Relação esta que a Geografia escolar pode instaurar.

Nesse contexto em que a conscientização do papel dos sujeitos e da sociedade é o motor das transformações dos espaços geográficos, a questão que inferia se as expressões artísticas eram entendidas apenas como arte ou, também, como manifestação de determinados grupos da sociedade foi respondida da seguinte forma:

*Algumas expressões artísticas são apenas arte, mais muitas das expressões são para manifestar um descontento com a sociedade. 'Favela, mais do que barracos, um sentimento, uma história, um argumento.' Essa*

*frase explica que a favela não é só um bando de casas uma perto da outra. E sim uma coisa além disso. (QUESTIONÁRIO A12).*

É evidente a capacidade de articular os movimentos culturais àqueles de caráter mais reivindicatório, embora essa conotação possa estar associada aos culturais também. A12 parece compreender que o espaço geográfico é uma realidade inacabada, moldada pelas diversas forças que o compõem. As demandas sociais e políticas, portanto, estariam difusas em outras instâncias, como a cultural.

Nos chama a atenção, também, a articulação que o aluno faz entre a sua explicação e uma letra de música, cuja temática aborda a favela na condição de lugar, aonde os laços sujeito-espaço se fortalecem, e de parte integrante do processo histórico que constrói os espaços geográficos. Assim, as ações ou os fluxos são analisados de maneira especial, em detrimento dos objetos ou dos fixos, cuja aparência poderia nos levar a equívocos.

## **ALGUMAS RESPOSTAS ANUNCIAM NOVAS LEITURAS, QUE INSTAURAM TANTAS OUTRAS PERGUNTAS.**

Finalizadas as investigações teóricas e as análises das produções autorais dos alunos, nos cabe, através de abstrações refletidas e reflexionantes, uma busca por sínteses. O caminho investigativo que trilhamos agora deve ser reconstruído a fim de trazer à consciência as múltiplas relações estabelecidas que produziram novos conhecimentos – e outras tantas dúvidas. Começaremos, então, por uma autocrítica que se estende à prática docente.

A responsabilidade pela efetivação da aprendizagem dos alunos é do professor. Mesmo sabendo que o comprometimento do aluno com as tarefas escolares é fundamental, é o professor quem detém o conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem e a responsabilidade ética no exercício de sua profissão. Sustentamos que os professores devem ser capazes de, além de ensinar, avaliar a aprendizagem dos seus alunos e de seus próprios métodos de ensino. E isso significa dizer que uma aprendizagem deficitária demanda uma postura autocrítica e autorreflexiva dos educadores que lhe permitam buscar novas estratégias, visando à construção do conhecimento. Não estamos culpando o educador, mas o colocando no centro da atividade docente; ou seja, se o aluno não aprende como se espera, não será este o mais competente para criar possibilidades alternativas de aprendizagem, mas aquele, o professor.

Assim, um segundo pressuposto que nos parece ser imperativo à prática docente é a clareza dos processos de ensino e de aprendizagem. O domínio dos conteúdos e dos conceitos que estruturam a Geografia não determina uma prática de sala de aula eficaz: é a capacidade de criar estratégias didáticas e de propor atividades que possibilitem a construção do conhecimento pelos alunos que facilitam o ensinar e o aprender. Não são os fanzines ou os gêneros musicais explorados que determinam uma boa aula – aquela em que o aluno aprende –, mas a condução lúcida das propostas empregadas pelos professores.

Assim, não há como desvincular uma prática pedagógica eficaz da autonomia dos professores. Ela nos parece ser a capacidade de propor, de utilizar recursos diversos (jornais, revistas, músicas, gêneros musicais, filmes, experiências cotidianas, mapas, encenações teatrais) como um meio de produzir reflexões que,

posteriormente, possam ser (re)organizadas mentalmente pelos alunos. Refutamos, assim, que a autonomia implica na clareza com que professor de Geografia usa o que sociedade nos oferece como meio de ensinar aquilo que se propõe.

Para definir melhor nossas afirmações, pensemos no oposto: um professor que não seja autônomo ensina no escuro, às cegas. Ele *dá* as suas aulas sem saber se os alunos aprendem algo com/por ela. A condução do processo educativo não é clara, portanto a possibilidade de intervenção é limitada ou inexistente. Assim sendo, a aula se torna linear: não respeita a complexidade do ser humano. Se, por qualquer motivo, uma etapa da aprendizagem é ignorada, a aula prossegue. Ao fim, possivelmente o caminho cognitivo do professor não foi acompanhado pelos alunos, produzindo a desatenção e o tédio.

Esse professor se assemelha a um vídeo explicativo, a uma reprodução de informações que, embora contenha explicações, é desprovida de interação com os educandos. A mediação do conhecimento, necessária entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos, conceitos), fica deslocada a planos secundários devido à dificuldade do professor em produzir desequilíbrios para provocar (re)construções em seus alunos. É uma aula sem desequilíbrios e que não oferece obstáculos tangíveis, tão pouco é sensível àquilo que é estímulo a eles, ou seja, não há significação do conhecimento.

Nas entrevistas com os alunos, alguns comentários faziam referência ao mencionado anteriormente. As dúvidas, quanto expressadas, não são tratadas como oportunidades de aprendizagem dos alunos pelos professores, mas, obstáculos ao ensino – barreiras impostas ao professor –, obstáculos à aula como transmissão de informação. Assim, os questionamentos são rechaçados e apontados como consequência da desatenção dos alunos, fato que explicita a incompreensão, por parte do educador, que a aprendizagem é uma construção do aluno e não uma transferência de saber professor-aluno.

Com relação ao objeto de estudo da Geografia, a análise do espaço geográfico nos possibilitou uma ressignificação de nossas práticas docentes. A partir dele, os conteúdos abordados nas aulas e que fundamentaram essa pesquisa ganharam conexões pouco presentes quando apresentados em tópicos fragmentados. A aprendizagem esteve mais presente, é o que pensamos. Ou seja:

houve mais ação dos sujeitos sobre os objetos a serem compreendidos na medida em que as sucessivas reflexões levavam a sínteses cada vez mais complexas.

Assim, ao objetivarmos o desenvolvimento de competências e habilidades na busca por compreender a realidade, o espaço geográfico se tornava uma leitura de mundo. O conceito se refinava progressivamente, assim como a realidade era melhor compreendida. Supera-se, então, o ensino do conteúdo como um fim para restituí-lo na condição de meio para uma finalidade: ler e agir (n) o mundo.

O espaço geográfico como recorte da realidade possibilita, também, estabelecermos diversas abordagens que abarcam aspectos culturais, políticos, econômicos, históricos e sociais de um mesmo lugar. As ações de toda ordem permitem uma compreensão de que o espaço não é estático, mas um processo em curso, uma realidade inserida em um contexto que lhe produz e, simultaneamente, é produtora de novidades. Se isso for bem compreendido, o espaço vivido passa a ser concebido como uma gama de possibilidades de efetivação dos anseios sociais. Aprende-se o presente como produto do passado e, concomitantemente, como condição para o futuro.

Com isso, não deixamos de buscar atividades que visem à compreensão dos conteúdos tradicionais da Geografia como a urbanização, a industrialização ou os estudos de população, apenas procuramos os tomar na totalidade em que se apresentam na evolução dos espaços. Talvez, esteja aqui a fragilidade do ensino conteudista: apresentar o mundo aos pedaços, fragmentado. As inter-relações que dão sentido ao processo histórico espacial – sem êxodo rural não haveria industrialização, sem mecanização das atividades agrárias não haveria excedentes de alimentos e, portanto, falta de alimentos nas cidades – se tornam ausentes.

Os fanzines, como materialização das produções autorais dos alunos, e os gêneros musicais, como elementos que compunham os espaços ao qual se inseriam, talvez, tenham possibilitado aos alunos estabelecer relações antes inexistentes. Elas nos parecem ser construídas em duas dimensões: no tempo e no espaço.

Quanto ao tempo, acreditamos que a compreensão das relações sucessivas de causa e efeito, melhores expressas pela dialogicidade entre produto e produtor, permite o estabelecimento de conexões entre o passado, o presente e o futuro. O processo histórico é compreendido como tal, como uma realidade produzida por

sujeitos que se empenham e atuam dialeticamente e dialogicamente com os seus lugares e com os sujeitos que coexistem na busca por transformações objetivas e subjetivas da realidade a qual estão submetidos. Compreender e relacionar as ações com/no tempo tende a tornar visível o processo histórico das conquistas sociais. E essas, se concretizam no espaço geográfico, se tornam visíveis nele. Porém, visíveis a quem é competente para tal procedimento. Tempo e espaço parecem caminhar juntos.

Quanto à dimensão espacial, situado em um tempo e dentro de uma rede de lugares e territórios, a realidade, possivelmente, passa a ser compreendida em seu contexto. O local deixa de ser um ponto isolado, mas um nó que é atravessado por outros lugares e, assim, condicionado e condicionante, produto e produtor. E são os sujeitos que dinamizam, que animam os espaços e os territórios ao agirem a partir de seus lugares. Para cada texto, um contexto, para cada lugar, um espaço.

Em ambas dimensões, a espacial e a temporal, o estudo dos gêneros musicais desempenharam um papel importante ao passo que são postas como produto de uma época. Assim, compilam as emoções e as razões inseridas nos espaços mediante uma análise mais aprofundada. Atrelado ao fanzines, tanto tempo quanto espaço emergiam dialogicamente em trechos dos textos que compunham os fanzines, fossem pelas relações estabelecidas entre o contexto socioespacial e a inserção em determinados tempos históricos, fossem pelas aproximações que alguns alunos faziam entre o passado e o presente.

Advertimos, mais uma vez, nesse sentido, que não nos parecem ser os recursos empregados pelos professores que produzem o conhecimento, mas o conhecimento do educador – autônomo, claro, coerente, sensível às emoções – que pode produzir situações-problemas desequilibrantes aos seus alunos. Na elaboração e a estruturação dos fanzines, acompanhados por nós, foram marcantes o desenvolvimento das pesquisas seguindo os passos a serem seguidos (material entregue e discutido no início das atividades) e as orientações individuais, baseadas nos próprios estágios das pesquisas dos alunos.

Queremos destacar a importância do desenvolvimento de atividades que visem à construção dos componentes procedimentais pelos alunos. O saber pesquisar é um processo que se aprende, assim como componentes conceituais ou atitudinais. Assumindo provisoriamente esse paradigma, ensinar a pesquisar faz

parte dos objetivos escolares e das competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Por isso, acreditamos que as relações estabelecidas entre tempo e espaço, entre os tradicionais conteúdos da Geografia e seus conceitos, em especial o espaço geográfico, e entre cultura, sociedade e territórios, são produtos da construção do conhecimento pelo aluno.

Analisando o ensino de Geografia sob a perspectiva espacial, ou seja, organizando os métodos de ensino e de aprendizagem com a finalidade de nos apropriarmos dele, os objetivos não são mais aqueles relacionados à escola tradicional (cujos conteúdos “preenchiam” os alunos de saberes), mas voltados à apreensão dos fenômenos espaciais que nos cercam. Embora possa parecer um tanto utópico crer que alunos de ensino médio concluam essa etapa escolar competentes para aprender a ler o espaço geográfico, ou interpretar a realidade por meio desse conceito, ainda seria mais lúcido do que reproduzir informações geográficas.

Os conceitos – o espaço, o território, o lugar, a paisagem –, nos parece, têm o poder de sintetizar uma teia complexa de relações e de fenômenos sociais, o que permite a quem o domina extrair uma série de abstrações, de considerações, de ponderações sobre aquilo que jogamos nosso olhar e debruçamos nosso pensar. É como se o conceito atalhasse o longo percurso cognitivo elaborado por nós no caminho da aprendizagem – portanto buscando conhecimentos posteriores –, economizando tempo e energia, que são usados na elaboração de novos conhecimentos – utilizando o velho para fazer o novo.

Nesse sentido, por abstrações que se refinam, os espaços ausentes, talvez, se tornaram uma construção conceitual capaz de ocupar o vazio ao evocarmos o passado. As emoções, mais evidentes pelas letras das músicas, parecem ocupar um lugar muito especial no processo de elaboração do conceito de espaço geográfico na medida em que dizem respeito aos sentimentos dos sujeitos que animam os lugares. Analisando as letras e seus diversos temas, possivelmente os alunos eram evocados a se colocarem na situação de quem falava ou vivia em determinados espaços, os convidando a reflexões mais sensíveis à realidade objetiva.

A avaliação dessas construções, mote central de nossa pesquisa, tem os fanzines como meio, recurso aos alunos e, concomitantemente, como produto da aprendizagem. As elaborações dos alunos se materializam no papel. E é por isso

que sustentamos a hipótese que a elaboração dos fanzines pode ser tomada como um procedimento de avaliação do desenvolvimento ou não de competências e habilidades. Incluem-se aqui os componentes conceituais – o uso coeso dos conceitos na explicação dos fenômenos espaciais –, procedimentais – expressos pelo caminho investigativo e pela elaboração textual – e atitudinais, visíveis durante a participação e envolvimento dos alunos com as atividades.

Também nos parece ser um bom recurso de ensino pois a sua elaboração retira o aluno da passividade, da contemplação. Diferente das aulas expositivas, o cunho investigativo das pesquisas para a elaboração dos fanzines torna a participação efetiva do aluno imprescindível. É possível que as atividades levem os alunos a se empenharem nas etapas como as análises de textos científicos e literários (as canções), no estabelecimento de relações entre essas duas modalidades e nas construções finais, sínteses de todo o processo.

Porém, para conceber a elaboração dos fanzines como um recurso efetivo de ensino e de aprendizagem, os professores devem ser capazes de um olhar mais sensível às construções dos alunos. Não há questões a serem respondidas como nos modelos tradicionais de avaliação, procedimentos esses substituídos pelo acompanhamento das atividades.

E relação à aprendizagem, nos parece que a produção dos fanzines ganha maior relevância. Entendida como produto do sujeito epistêmico, a aprendizagem implica na ação e na superação das pressões do meio, os objetos, transformando a si e a realidade mediante reflexões em níveis cada vez mais complexos de compreensão. O fanzines, desde que haja orientação e acompanhamento do professor, não são um acúmulo de informações; eles são as sínteses, por isso produto da aprendizagem, ou seja, construção de conhecimento e o próprio conhecimento.

No entanto, seria um erro de nossa parte acreditar que essa proposta de utilizar a produção de fanzines como facilitador no processo de ensino e de aprendizagem pode ser empregada em sala de aula sem quaisquer restrições. Como já advertimos, as práticas didáticas não parecem funcionar em sala de aula se os professores não as acompanham. Ou seja, se os diversos textos que compõem os fanzines não são entendidos como produto da aprendizagem, não haverá subsídios para que o educador consiga avaliá-lo e, talvez, nem sentido em aplicar

esse recurso. Novamente a autonomia do professor se mostra maior do que os recursos que se possam utilizar, melhores que eles venham a ser.

Outra mudança que o uso dos fanzines implica está na escolha de uma perspectiva de educação em Geografia: se o ensino fragmentado dos conteúdos tradicionais (industrialização, urbanização) nos bastam, a tendência é que as produções dos alunos se tornam um apanhado de informações ou uma reprodução de ideias pouco significativas. O fanzine não é uma revista de variedades e o papel do professor, entre tantos, consistirá em auxiliar o aluno a perceber que há inúmeras relações a serem estabelecidas no desenvolvimento das etapas. Em uma perspectiva construtivista, caberá ao professor propor reflexões que possibilitem ao aluno a complexificação de seu pensar e, assim, integrar aquilo que nos aparece isoladamente.

Essa perspectiva nos parece estar atrelada a uma mudança dos objetivos de ensino. Ao invés de apenas ensinar, o aluno deverá aprender; além saber conteúdos, o aluno deverá desenvolver competências para compreendê-los; mais do que aprender Geografia, o aluno deverá analisar a realidade espacial na qual está inserido. Concordando com essas afirmações, não se ensinará conteúdos, mas, através deles, proporemos que se analise o mundo que nos cerca.

Em última instância, possivelmente o ensino organizado para o desenvolvimento de competências e habilidades e estruturados pelos conceitos geográficos (em especial o espaço geográfico nessa pesquisa) se propõem a tornar o aluno capaz de ler o mundo. Daí a atenção especial dada à busca por indícios da compreensão ou não do espaço geográfico pelos alunos. Também surgem dessas premissas a busca pelas relações estabelecidas pelos alunos entre espaços e tempos distantes.

Quanto às análises mais distantes dos objetivos dessa pesquisa, a dificuldade que os alunos têm de serem autônomos se mostrou um desafio e uma barreira a ser superada. Mesmo com a liberdade que dávamos para criarem os fanzines às suas maneiras, desde que estivessem dentro das exigências mínimas estabelecidas, percebemos insegurança em muitos momentos. Isso fica evidente na etapa das considerações finais dos fanzines, espaço reservado especificamente para opinarem e tecerem comentários, embora pudessem aparecer durante os textos anteriores. Suas conclusões ficavam próximas do senso comum.

Outras pesquisas poderiam se debruçar sobre a relação entre o ensino de Geografia e o desenvolvimento de estratégias de participação e de radicalização da dialogicidade professor-aluno. Talvez em outro foco, o próprio fanzine venha a se mostrar um interessante instrumento de indução da participação dos alunos nas práticas de sala de aula e como veículo de comunicação local dentro do espaço escola. Esse recurso desempenhou um papel importante ao dar liberdade de criação aos alunos, o que indica uma possibilidade de funcionar como um elemento agregador de identidades locais. Poderia ele, então, funcionar como um elemento identitário? Ou como veículo de expressão local, que agregasse grupos sociais?

Quanto aos gêneros musicais, pensamos que devam ser melhores compreendidos como processo de ensino e de aprendizagem. Como poderiam contribuir para um ensino pautado no desenvolvimento de habilidades e competências? Haveria uma lacuna entre cultura (gêneros musicais) e espaço ainda pouco explorada pela Geografia escolar? A compreensão dos gêneros musicais nacionais teria a capacidade de ressignificar a relação de identidade dos jovens com o seu país, por vezes enfraquecida pelo processo de globalização, que hierarquiza culturas?

Talvez, como uma verdade momentânea, afirmamos: a educação escolar precisa abrir espaços para o aluno aprender em seu tempo e com os seus modos e de momentos para os professores avaliarem a si, as suas práticas e os seus alunos. No entanto, surge outra questão: estamos dispostos a rever os paradigmas que alicerçam as nossas certezas?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**A BÍBLIA do Enem:** resolução comentada das provas do Exame Nacional do Ensino Médio 2009/2010 (oficial e anulada). Belo Horizonte: Log, 2013.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores:** reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARRAES, Jarid. Anitta, embranquecimento e elitização. **Revista Fórum.** São Paulo, 16 ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaforum.com.br/blog/2013/08/anitta-embranquecimento-e-elitizacao/>> Acesso em: 13 jul. 2014.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 1. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BOCK, Maicon. O 'doutor' que vive nas ruas. **Jornal Metro,** Porto Alegre, ano 1, n. 112, 11 abr. 2012. p. 3. Disponível em: <[http://issuu.com/metro\\_brazil/docs/20120411\\_br\\_portoalegre](http://issuu.com/metro_brazil/docs/20120411_br_portoalegre)> Acesso em: 13 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/CNE, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Matriz de Referência para o Enem 2009.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://ensinomediodigital.fgv.br/pdf/matriz\\_novoenem.pdf](http://ensinomediodigital.fgv.br/pdf/matriz_novoenem.pdf)> Acesso em: 13 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2002b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2012.

BROWN, Mano; ROCK, Edi. **Negro Drama**. Banda: Racionais MC's. Disco: Nada como um dia após o outro dia, 2002.

CANCLIN, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **A geografia do espaço turístico, como construção complexa da comunicação**. 2004. 333 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social), Faculdade de Comunicação Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico – novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan; KAERCHER, Nestor [org.]. **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa livre, 2013. p. 35-48.

\_\_\_\_\_. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 35-47.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos cartográficos**: a alfabetização espacial. Porto Alegre: PUCRS, 2007.

CAVACANTI, Lana de Souza. **A geografia e a cidade**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2001.

\_\_\_\_\_. A geografia cultural: o estado da arte. In: ROSENDHAL, Zeni; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

**COMPASSO da História**. Rio de Janeiro: Multirio, 2011. Disponível em: <[http://www.multirio.rj.gov.br/ebooks/No%20Compasso%20da%20Historia/nocompasso\\_web\\_final.pdf](http://www.multirio.rj.gov.br/ebooks/No%20Compasso%20da%20Historia/nocompasso_web_final.pdf)> Acesso em: 14 jun. 2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia**: conceitos e temas. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Literatura, Música e Espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trajatórias Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

COSTELLA, Roselane Zordan. **A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012.

\_\_\_\_\_. Movimentos para (não) dar aula de geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria (org.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

\_\_\_\_\_. Como a ambiência reflete na construção de maquetes. In: AIGNER, Carlos; LINDAU, Heloísa; PIRES, Cláudia; REGO, Nelson (org.). **Um pouco do mundo cabe em suas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FLICK, Uwe. Introdução à coleção Pesquisa Qualitativa. In: BARBOUR, Rosalinne; FLICK, Uwe (org.). **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Fábio Poletto. **Construindo Fanzines: reconhecendo os lugares dos alunos por meio da produção de textos e de imagens**. Estudo de caso E.E.E.F. Walt Disney – Viamão/RS. 2010. 67 f. Monografia (Graduação em Geografia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/8688/6138>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010b.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos sonhos possíveis. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 27-42.

GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia Social Crítica como prática de libertação**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia, Educação e Cidadania**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, Edgard. Algo sobre Fanzines. **Fanzine Megafone**. Belém, maio 2010. Disponível em: <[http://fanzinemegafone.blogspot.com.br/2010/05/algo-sobre-fanzines\\_13.html](http://fanzinemegafone.blogspot.com.br/2010/05/algo-sobre-fanzines_13.html)>. Acesso em: 3 jan. 2013.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública**. A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

MACHADO, Carlos Geovani Ramo. A geografia, cultura no movimento juvenil hip hop e a fragmentação atual do ensino. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria (org.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

MAGALHÃES, Henrique. **O rebuliço apaixonante dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2011. Ebook em pdf.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

\_\_\_\_\_. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna a comunicação). **Revista Famecos**. Porto Alegre, n. 20, p. 13-19, abr. 2003b, Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3197/2462>>. Acesso em: 15 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Amor, poesia, sabedoria. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

\_\_\_\_\_. O discurso intelectual é cretino. **Revista Língua Portuguesa**. Ano 8, n. 86, dez. 2012. Entrevista concedida à Carmen Guerreiro e Luiz Costa Pereira Júnior.

\_\_\_\_\_. **O Método 1: a natureza da natureza**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Método 4: as Ideias**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

\_\_\_\_\_. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, Edgar; CLOTET, Joaquim; SILVA, Juremir Machado da. **As duas globalizações**: Complexidade e comunicação – uma pedagogia do presente. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2001.

MOSCOVICI, Sergi. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NAVES, Santuza Cambraia. **Canção popular no Brasil**: a canção crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 319-342.

PETILLO, Alexandre. **Curtindo música brasileira**: um guia para ouvir e entender o melhor da nossa arte. Caxias do Sul: Belas Letras, 2012.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artmed, 1995.

\_\_\_\_\_. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTO, Kinsey Santos. **Representações sociais atribuídas ao. (sub)espaço geográfico escola**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da comunicação**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar**. 1 ed. São Paulo: Edusp, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Espaço e Método**. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2008b.

\_\_\_\_\_. Geografia: além do professor? Texto in memoriam. In: **Milton Santos**. Maio 1996. Disponível em: <[http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2012/02/Geografia\\_AI%C3%A9m\\_do\\_professor\\_%20%20MiltonSantos1996.pdf](http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2012/02/Geografia_AI%C3%A9m_do_professor_%20%20MiltonSantos1996.pdf)> Acesso: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova.** Da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **Técnica, Espaço, Tempo:** Globalização e meio técnico-científico-informacional. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Urbanização Brasileira.** São Paulo: Hucitec, 1999.

SAVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira:** das origens à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2008.

SERPA, Ângelo. **Lugar e Mídia.** São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Juremir Machado da. Pensar a vida, viver o pensamento. In: SILVA, Juremir Machado da (org.). **As duas globalizações** – complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. 1. ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2001. p. 13-21.

SIQUEIRA, Joanne Oyama. **O fanzine como fator de identificação cultural.** 2003. 65 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2003.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia:** conceitos e temas. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 77-116.

SPÓSITO, Eliseu Savério. **A vida nas cidades.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Urbanização da sociedade e novas espacialidades urbanas. In: OLIVEIRA, Márcio Piñon; COELHO, Maria Célia Nunes; CORRÊA, Aurenice de Mello. **O Brasil, a América Latina e o mundo:** espacialidades contemporâneas (II) (org.). Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, Anpege, 2008.

THOMPSON, John. **Ideologia e Cultura Moderna.** Petrópolis: Vozes, 1995.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Hessel (org.). **Cultura, poder e educação.** Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2011. p. 165-181.

\_\_\_\_\_. Pedagogia, cultura e mídia: algumas tendências, estudos e perspectivas. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana. **Pedagogias sem fronteiras.** Canoas: Editora da ULBRA, 2010. p. 105-122.

XAVIER, Maria Luisa M. Educação básica – resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: PEREIRA, Nilton Mullet Pereira (org.). **Ler e escrever:** compromisso no ensino médio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. 17-32

\_\_\_\_\_. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos In: BUJES, M. I. E.; BONIN, I. T (org.). **Pedagogias sem Fronteiras**. Canoas: Editora da ULBRA, 2010. p. 93-104.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAPPA, Regina; SOTO, Ernesto. **1968**: Eles Só Queriam Mudar o Mundo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

ZAVAM, Áurea Suely. Fanzine: a plurivalência paratópica. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 6, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/01.htm>>. Acesso em: 5 set. 2010.

**ANEXO 1 – Roteiro de Entrevista**

Entrevistas individuais após a elaboração dos questionários (Identificada na dissertação como **ENTREVISTA**).

- 1) Nome do(s) aluno(s), turma e tema fanzine.
- 2) Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?
- 3) Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.
- 4) Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.
- 5) A disciplina escolar de Geografia ensina...
- 6) A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?
- 7) A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?
- 8) A Geografia escolar ensina...
- 9) Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus, fato esse ocorrido ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?
- 10) O tema pesquisado por ti foi... Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?
- 11) Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?
- 12) Tens ideia de como a escola poderia te preparar melhor para esse exame? Comente.
- 13) Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.
- 14) E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

**ANEXO 2 – Roteiro de Questionário**

Questionários individuais após elaboração dos fanzines (Identificado na dissertação como **QUESTIONÁRIO**).

- 1) Entre as opções listadas a seguir, qual foi a que mais você encontrou dificuldades na realização da pesquisa?
- 2) Antes da pesquisa, você conseguia relacionar letras de músicas com os conteúdos estudados em Geografia?
- 3) Você já havia feito algum trabalho de escola que relacionava conteúdos de aula com expressões artísticas?
- 4) Além do movimento artístico, o quê mais você pode aprender com esse trabalho?
- 5) Em relação ao tema de pesquisa do seu trabalho, descreva o cotidiano das pessoas, ou seja, como era o dia a dia dessas pessoas que se manifestavam por essas músicas.
- 6) Quais eram os temas, os assuntos que os artistas e suas letras de música expressavam?
- 7) Com quais conceitos da Geografia a seguir você poderia relacionar a pesquisa realizada?
- 8) Escreva um texto de 2 a 4 linhas que relacione o tema de sua pesquisa com um dos conceitos da Geografia indicados na questão anterior.
- 9) Caso ocorreu, descreva uma situação que você tenha vivido em que recordou das aulas de Geografia.
- 10) Você compreende as expressões artísticas apenas como arte ou, também, como manifestação de determinados grupos da sociedade? Explique a sua resposta.
- 11) O que você pode compreender, entender melhor depois de concluir esse trabalho?
- 12) Deixe um recado sobre a experiência de ter realizado esse trabalho.

### ANEXO 3 – ENTREVISTA

#### A1

Professor – Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?

Aluno – A escola me ensina a impor as minhas ideias. Aprendi a conversar com as pessoas e impor o que eu quero também.

Professor – E na profissão?

Aluno – Eu saber me expressar melhor. Numa entrevista de emprego eu vou conseguir falar. Eu consigo falar com o professor. Eu pedia para os professores falar, agora eu já consigo falar.

Professor – Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.

Aluno – Dois. Uma de português. Ela era muito braba, ninguém gostava dela. Ela era rígida e braba, mas ninguém conversava na aula. Mas o que ela fazia? Ela dava textos, ela pedia uma redação sobre o que dava no noticiário do dia passado e, se não fizéssemos, ninguém ía passar. O professor de matemática. Ele ensinava brincando, sabe, ele uma história com as letras, ele gritava muito, mas eu aprendia.

Professor – Quanto tempo faz isso

Aluno – No ensino Fundamental.

Professor – Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.

Aluno – Consigo. Quando não estou aprendendo eu fico centrada no professor e ele foca em mim.

Professor – Como ele sabe disso?

Aluno – Ele tá vendo a minha cara e tenta explicar mais. Não sei agora, antes era assim. Eu pego a matéria e tento fazer sozinha e pergunto se não consigo fazer. Aí eu entendo.

Professor – Tu tenta demonstrar quando não aprende. E o que ocorre se aprende?

Aluno – O modo dele explicar, tanto é que para as suas provas eu nunca estudei. Eu sempre achei fácil. O jeito que o senhor explica. Só prestei atenção nas aulas e eu já sabia.

Professor – O que esse modo é diferente dos outros?

Aluno – Sabe se expressar melhor, não é uma coisa séria. Não é o professor que chega brabo e explica rápido e manda procurar no computador, no livro. Faz uma pergunta e o senhor responde, e vai fazendo outras. A gente tem medo de perguntar para alguns, tem medo do professor ser estúpido. Alguns são mais ágeis e pegam rápido, outros não, aí eles são muito estúpidos.

Professor – Será que é mais contigo?

Aluno – Entre alunos a gente compartilha. A gente se diz “Tu não entendeu?”, e “Eu não.”. “E porque não perguntou?”. Mas a gente sabe que não adianta perguntar.

Professor – A disciplina escolar de Geografia ensina...

Aluno – Ensinou a ver como é o mundo. Claro, países, que eu não sou muito ligada nessas coisas. Me mostrou a aprender as culturas. Me mostrou como surgiram as favelas, as cidades. Essas coisas que achei muito interessante e aprendi no trabalho. Eu não sabia como tinha se formado. Pra mim já tava ali.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?

Aluno – Onde eu moro e até aqui na escola, eu sempre fui muito justa. Eu tinha colega que era negra e eu não gosto disso, de discriminação. Nós tínhamos um grupo chamado “As rebeldes” e uma amiga negra queria entrar. Mas não deixaram ela entrar porque era negra e não tinham negros nesse grupo. Eu briguei. Pra mim não existe cor. Me fez entender como era antes, naquela época do samba. E as pessoas não mudam, mas deveriam mudar.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?

Aluno – Às vezes fala na TV um assunto e antes aquilo não significava nada. Sobre os países mais pobres, que não tem comida e não se faz nada por eles.

Professor – A Geografia escolar ensina...

Aluno – A compreender melhor a vida.

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – O governo. Se eles se importam com a sociedade em épocas de eleição porque não colocam policiais ali? Por que não se colocar câmaras de segurança? Melhora para as pessoas se sentirem mais seguras na rua e não ter medo de sair para a rua.

Professor – Só isso seria necessário?

Aluno – Acho que a violência faz parte do modo de vida das pessoas. Porque quando não tem oportunidades, elas ficam revoltadas e querem descontar nos que têm. Por não vencer na vida, acham um meio mais fácil de conseguir o que querem. É hoje é mais difícil.

Professor – O tema pesquisado por ti foi... Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?

Aluno – Não saberia dizer agora.

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno – Acho que não. Em história muitas perguntas eu não entendia o que ela queria saber.

Professor – Como a escola deveria te preparar mais para essa avaliação?

Aluno – Dando aulas extras e mais abertas, que não fosse o professor falar como vai ser. Faz perguntas que ocorreram no Enem para ver o que a gente vai falar e, se a gente errar, mostrar porque estava errada.

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – O professor brincar. Sabe quando ele chega na sala e diz: “Hoje vai ser uma aula diferente e ninguém pega caderno!”. Aí ele chega e pode até trazer objetos, fazer brincadeiras e os alunos interagem com o professor e um com o outro. Não pegar o caderno, passar um texto exato e deu. Como toda a criança aprende com uma história, a gente cresceu, mas a gente cresceu e igual aprende com brincadeiras. Trazer para o áudio, fazer documentários, botar as ideias dos alunos nos trabalhos do professor. Mostrar eles para os outros alunos. Eu adoro fazer isso.

Professor – E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

Aluno – Eu acho que, em primeiro lugar, quando o professor entrar na sala de aula, esquecer os problemas de fora. Muitos professores trazem os problemas para dentro da sala de aula e não tem paciência com o aluno. Se tu sabe que vai chegar na sala de aula, vai sentar e não vai explicar, só passar no quadro e ficar furioso, não vai dar aula. Ele deveria chegar na sala e dar bom dia, escrever no quadro letras de música para memorizar com uma explicação, um jeito descontraído.

Professor – Algo mais?

Aluna – Acho que trabalho for o melhor que eu já fiz. Eu pude deixar do jeito que eu queria, claro que na ordem que o senhor queria. O senhor deixou livre, ficou ali a minha ideia. Eu botei as imagens que eu achei legal.

**A2**

Professor – Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?

Aluno – Acho que o campo de visão mais ampliado. Na escola tu aprende a parar e analisar. É um forma de analisar a situação.

Professor – E na formação pessoal, o cidadão Ezequiel?

Aluno – Porque na escola, se tu estuda, aprende coisas que vai levar para os dois.

Professor – Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.

Aluno – Foi o professor de Geografia da quinta série, pelo modo dele ensinar. Ele ensina muito bem. Ensina fazendo entender o que queria passar sem precisar ir ao quadro.

Professor – Como eram as aulas?

Aluno – Eram bem descontraídas. A gente aprendia melhor porque fazia a gente participar. Às vezes ele dava um título de um trabalho e fazia a gente apresentar um teatro nas aulas de geografia. Nós aprendíamos apresentando e os colegas aprendiam também.

Professor – Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.

Aluno – Consigo. Quando eu paro e presto atenção e, depois que ele termina de falar, eu sei tudo o que ele falou.

Professor – E na aula, consegue?

Aluno – O professor tá explicando alguma coisa e, em outro momento, ele se contradiz. E tu pensa: “Mas isso tá errado”. Aí ele depois diz que errou.

Professor – A disciplina escolar de Geografia ensina...

Aluno – Acho que cultura. A geografia é um mundo amplo pra mim. Muitas coisas eu aprendi em geografia. Eu sou muito ligado nessas coisas de mundo, nem sei como falar. Acontecimento desde naturais, também política. Eu aprendi política em geografia.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?

Aluno – Sim. Moro na Lomba do Sabão. Um exemplo é a discriminação, a superioridade dos que tem poder sobre os mais pobres. O pessoal que não se dá

bem em cidade grande e vai para as periferias e – ali é vila, né - chegando ali, invadem e vem os que nem precisam do lugar e retiram essas pessoas.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?

Aluno – O fato de tu estudar sobre a hierarquia. Tem uma maior que possui maior poder sobre o menor. O poder da mídia na vida das pessoas. A geografia me ensinou a ter uma visão mais detalhada dessas coisas.

Professor – O que quer dizer com essa hierarquia?

Aluno – O poder maior vem lá de cima, desde quem pode mandar em tudo. Porque tudo é o sistema, uma coisa vai ligando a outra. Tu não pode fazer algo se o maior não quer, isso é o maior que manda no menor.

Professos – Quem é superior, pessoas, Governos?

Aluno – Governos. Por que ele vão dizer o que se pode fazer ou não.

Professor – O que tu aprendeu então com a geografia?

Aluno – Aprendeu mesmo, de verdade, a prestar mais atenção nas coisas. A ser mais dono das tuas decisões, ser mais firme e objetivo.

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – Eu acho que o maior responsável seria o governo(?). Pela negligência com quem mora em vila. Sem policiamento, sem monitoramento. Se o governo não faz nada pelas pessoas tudo pode acontecer.

Professor – O tema pesquisado por ti foi...Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?

Aluno – Acho que é fácil. O samba ganhou uma adaptação mais descontraída. Mesmo que servisse pra divertir, ele servia para passar para sociedade a indignação dos mais pobres. Ele ganhou uma adaptação mais divertida na letra e mais romântica também. Foi isso que percebi.

Professor – E consegue perceber como era viver naquela época?

Aluno – Para ter uma vida estável precisava muito dinheiro. Aquela época quem se dava bem na cidade grande eram os donos de indústrias, empresários. Já os empregados conseguir viver mais ou menos porque o capital era muito difícil de conseguir; porque era muita gente vindo de fora pra trabalhar na cidade.

E hoje?

Aluno – Continua, mas melhorou. Quem vem de fora pra cá tem mais oportunidade. É difícil tu ver alguma pessoa se dando mal aqui; se ela quer ela consegue. E não necessariamente precisa vir de fora, na área rural tem como a gente trabalhar com plantações, tu mesmo produzindo o que precisa.

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno – Não.

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – Acho que mais preocupada, mais próxima dos alunos, mais envolvidas. Perguntando para os alunos como ela poderia melhorar e trazendo projetos esportivas, culturais. Acho que mais cursos profissionalizantes, aí daria para o aluno se motivar.

Professor – E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

Aluno – Eu acho que deveria ser... ter menos quadro e mais slides. Acho que o aluno aprende muito mais rápido do que se estiver escrevendo, mas sei que é importante escrever, mas acho que te vez em quando...

Professor – Algo mais no trabalho do professor?

Aluno – Acho que eles deveriam ser mais rígidos com quem não quem. Se ver que não tá a fim, pede pra sair. Assim vai acabar mais rápido com a displicência. Se fizer uma ou duas vezes não teria isso aí. Um pouco mais rígido.

Professor – Algo mais?

Aluno – Foi interessante que eu me identifiquei com ele. Uma noite ela me ligou e pediu ajuda para terminar uma parte. Eu falava conversando sentado pelo telefone o que vinha na mente. Esse trabalho mostrou que a gente tem uma capacidade muito grande de entender as coisas e expressar nossa opinião. Independente do que for. Parar, analisar, ver da onde... o que proporcionou aquilo, o que é aquilo e o que pode ser melhorado. A gente tem uma visão.

Professor – A tu ter uma visão sobre a sociedade e sobre tu mesmo?

Exatamente. Ao mesmo tempo que eu tenho a visão da sociedade eu tenho de mim mesmo. Que eu tenho a visão que eu tenho a capacidade de falar sobre a sociedade.

**A3**

Professor – Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?

Aluno – Na minha opinião tem muita importância, por mais que muitas pessoas consigam se dar bem sem certos estudos não quer dizer que todos tenham a mesma sorte, pra mim no pessoal é conhecer pessoas, aprender tipos diferentes de costumes e tipos diferentes de pessoas por que por escolas que se passa a gente acaba conhecendo coisas novas, julgamentos diferentes. E no profissional é a questão de saber e de ter um ensino melhor, tanto escola de fundamental e médio, quanto escolas de cursos, pra mim é importante qualquer tipo de conhecimento que possa fazer tanto de mim quanto de outra pessoa mais esperto, é bom sempre aprender coisas novas, por isso e muito mais a escola é importante.

Professor – Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.

Aluno – Dos que me chamaram a atenção, que eu me lembre foi uma apenas, e sinceramente não eram muito boas não, ela apenas dava um livro por trimestre pra ler e uns 20 trabalhos sendo dois relacionado ao livro, e nunca estava bom por mais que o esforço fosse grande. Pra mim tem 3 professores que fizeram atividades que marcaram. Bom primeiro a Professora Daine, ela sempre procurou fazer aulas diferentes, fazendo rodas de leituras, cartazes e algumas coisas a mais. Outro o Sor Guilherme de Ed. Física, ele procurava fazer atividades engraçadas e divertidas usando os exercícios em que usavam vários músculos ao mesmo tempo. E o professor de geografia, fazendo atividades diferentes como a revista que o que vou lembrar mais, ou também como a do caderno do enem que tinha que pegar um reportagem e relacionar com as habilidades que contava no caderno, os debates e tudo mais era muito bom. Os outros professores era ótimos mas nenhum fazia algo diferente como vocês três.

Professor – Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.

Aluno – Algumas vezes consigo sim, percebo quando alguém me pergunta algo e eu sei responder e tem ao pensar, tipo se eu parar pra pensar aprendi muito desde o falar (no caso ao pronunciar certas palavras) até as leituras, história, matemática.. Tudo mais avançados. É outra coisa você ler algo e saber responder.

Professor – A disciplina escolar de Geografia ensina...

Aluno – Em alguns anos eu aprendi somente sobre o mundo, a história de como surgiram tais países, estados e cidades coisas assim, mas esse ano aprendi mais do que apenas isso, aprendi sobre a sociedade principalmente, conceitos, culturas de tudo quanto é tipo de coisas, musicas, de cidades, de regiões. Coisas de diversos assuntos.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?

Aluno – Um pouco sim, a rivalidade entre certos “grupos” principalmente a rivalidade que existe no bairro, drogas e essas coisas, o preconceito que a gente vê diariamente hoje em dia.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?

Aluno – Sim, tipo não vou mentir dizendo que assisto noticias mas as que assisto as vezes eu consigo relacionar com certas aulas que tivemos, tipo esses dias deu uma reportagem do Justin Bieber e eu lembrei da aula sobre a mídia em que muitas vezes as coisa são mal interpretadas que muitas vezes a mídia tiram suas conclusões, lembrando que eu achei horrível o que o Justin fez aqui, mas na interpretação a mídia exagerou em certos fatos.

Professor – A Geografia escolar ensina...

Aluno – A geografia escolar ensina sobre tudo, depende do professor também, a mídia no caso a geografia ensina que pra ter uma reportagem boa é necessário informações boas e verdadeiras, muitas pessoas acreditam na mentira, mas quando o fato é verdadeiro é bem mais sucedido que mentiras que logo se evaporam e as pessoas esquecem. Bom, eu aprendi muito com a geografia em vários fatos, desde humanidade até a cultura.

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – Assim, culparia o assaltante por que né, é errado fazer isso com alguém que está apenas passando e claro é errado assaltar, se a pessoas estivesse ciente e tivesse outro lugar por onde passar eu com certeza a responsabilidade seria dela por saber que o local é perigoso e poder passar por outro lugar, o motorista com certeza não teria culpa por que é a rota dele.

Professor – O tema pesquisado por ti foi...Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?

Aluno – Bossa nova, a diferença é que naquela época existia muito mais rivalidade, muita desigualdade entre classes e raças, no caso a musica, a bossa nova era só os ricos quem escutavam o que era muito injusto.

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno – Sim. Eu não peguei os meus cadernos não sei se errei alguma questão de geografia, mas eu não achei nada difícil as questões de geografia eu em sim não tive nenhuma dificuldade ao responder, mas se errei ai verei quais foram minhas dificuldades, sempre tive problemas para interpretar só que isso é em qualquer matéria.

Professor – Tens ideia de como a escola poderia te preparar melhor para esse exame? Comente.

Aluno – Talvez mais testes pra treinar mais a mente, as aulas elas são bem treinadas mas poderia a ver um jeito dos alunos exercitarem mais a mente.

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – Acho que o visual ajuda muito imagina uma escola mais moderna, musica no intervalo, biblioteca com computadores pra que no intervalo os alunos possam terminar um trabalho atrasado ou até pra quem não tenha um computador em casa.

Professor – E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

Aluno – O que poderia ajudar são aulas mais divertidas, talvez com mais filmes, slides. O que eu acho que gostaria muito é se os professores tivessem um modo diferente de se portar, não tão sério e rígidos, tipo conversar mais, debater mais, pedir a opinião de todos como poderia criar uma aula diferente. Umas ideias também é musica, imagina umas aulas com musica pode ser inventada ou até essas já composta criar algo que possa usar ou também grupo de estudos com jogos como exercícios e outros tipos de atividades, seria legal os professores de enturmarem com os alunos, seria ótimo isso.

**A4**

Professor – Qual a importância da escola na tua formação pessoal e profissional?

Aluna - Serviu pra me ajudar a desenvolver meu conhecimento. Foi importante pra orientar.

Professor – Você acha que esse conhecimento será útil somente se seguir uma faculdade?

Aluna - Não, pra vida.

Professor – Por que você acha que a escola é também importante pra vida?

Aluna - Ela ajuda na formação moral, eu acho que isso é muito importante.

Professor – Relembrando os professores eu você já teve aqui nessa escola ou em qualquer outra em que já tenha estudado, ao longo dos teus onze anos de estudo, qual foi o professor que mais te marcou?

Aluna - Um professor de português, de outra escola, e um de geografia também. Aprendi muito.

Professor – Como eram as aulas dele(s)?

Aluna - Ela desenvolvia bem a aula, fazia bastante práticas. Fazia perguntas pra gente aprender, pra “fixar”.

Professor – Foi no ensino fundamental?

Aluna - Não, no ensino médio.

Professor – Alguma coisa mais a acrescentar com respeito a aula desse professor?

Aluna - Como ela desenvolvia muito, a gente acabou “fixando” melhor. Eu acho que tem que trabalhar o aluno, não é só “jogar” uma ideia e querer que ele aprenda aquilo. Tem que desenvolver na linguagem do aluno.

Professor – Havia diálogo entre o professor e a turma?

Aluna - Sim.

Professor – Você conseguia perceber nessas aulas ou em qualquer outra quando estava aprendendo?

Aluna - Sim.

Professor – Imagine que você está dentro de uma sala de aula. Quando você percebe que está aprendendo?

Aluna - Quando consigo levar a ideia comigo, não é só na sala de aula que eu consigo... No dia-a-dia eu consigo lembrar disso, relacionar com alguma coisa.

Professor – Quanto a geografia, deve ser mais fácil de relacionar “na rua”. Mas e com disciplinas que são mais difíceis de relacionar? Por exemplo, como você relacionava o que aprendia nas aulas de português da professora que citou com o cotidiano?

Aluna –No modo de falar, de se expressar.

Professor – Mais alguma coisa que acontece quando você percebe que está aprendendo? Na sala de aula, quando o professor está dando a aula?

Aluna - Acho que o conhecimento... nada mais é que...como vou dizer expande...

Professor – A geografia escolar ensina?

Aluna - Urbanização, mais social. Acho que ela está mais focada no dia-a-dia.

Professor – Pensando nas aulas desse teu último ano no ensino médio, a geografia te ajudou a entender melhor as coisas que acontecem no teu cotidiano, onde mora?

Aluna - Acho que sim.

Professor – Você mora onde?

Aluna - Na Santa Cecília, Viamão.

Professor – Você conseguiu entender melhor o lugar onde mora por conta das aulas de geografia?

Aluna - Eu acho que na vila, como modo de vida mais barato... (?), desigualdade. Consegui relacionar ainda mais vendo a situação do meu dia-a-dia.

Professor – A geografia te ajudou a entender melhor os fatos noticiados na televisão, por exemplo? Te ajudou a compreender melhor o que acontece fora da tua cidade?

Aluna - Acho que sim. Porque mostra um novo jeito de ver as coisas não só aquilo que tá faltando. Vai além do que tá sendo dito.

Professor – Algum fato?

Aluno – Até política, porque tu pesquisar, não só dar uma opinião crítica e não ir à fundo daquilo.

Professor – Algum fato dessa relação entre a aula e a notícia?

Aluno – Acho que sobre as manifestações, daí sim. Depois que vi as notícias relatei tudo o que foi falado. Tem que separar os manifestantes dos vândalos. Não pode misturar tudo, tem saber relacionar.

Professor – O que geografia ensina?

Aluno – Entender mais as coisas, a política, questão social. Acho que abrange tudo e são importantes. Do dia a dia a gente tem que saber relacionar.

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – A pessoa que assaltou. Não quer dizer que quem mora na vila tem que fazer isso. Tem que saber separar. De repente a situação que ocasionou isso [...]

Professor – Alguém mais?

Aluno – Não porque todo mundo tem o livre arbítrio pra escolher. Ninguém é responsável pelo outro. Ele é responsável pelas suas ações

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno –

Professor – Como a escola deveria te ajudar nessa avaliação?

Aluno – Exercício parecidos com o enem. Como aquele caderno que o sr deu. Ajudou porque tinha uns parecido com o enem mostrando como relacionar, como se expressar.

Professor – Quais as dificuldades maiores?

Aluno – A leitura. Tinha que ler e a gente esquecia do texto.

Professor – Há diferenças entre lá e aqui em relação à Bossa Nova?

Aluno – Na época era classe média. Eram os ricos que ouviam e eles excluía os mais pobres por um estilo diferente. Hoje em dia tem mais escolha, tu escuta o que tu quer. Mas, querendo ou não quem ouve funk, hoje, tem a sua imagem denegrada.

Professor – E o cotidiano daquelas pessoas, como acha que era a partir do trabalho feito?

Aluno – A bossa nova queria mostrar a parte bonita. As outras pessoas moravam em favela e eles meio que queriam excluir esse lado negro, queriam mostrar só o lado bom.

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – Prática. Praticar as coisas, não só na teoria.

Professor – Tem ideia de aulas práticas?

Aluno – A sua aula, ajudou muito. Mostrou, não é só falar, fez a gente ir à fundo.

Professor – Em qual aula?

Aluno – Todas, eu acho. Eu e os colegas sempre falamos que as aulas eram mais produtivas. Parecia que queria que a gente aprendesse. E as aulas ficavam mais atrativas, não era só aquela coisa, todo o dia a mesma coisa.

Professor – Mas, nas aulas, vocês falavam pouco. E não é sempre assim?

Aluno – Mas querer que ele fale é muito importante. Querer que ele aprenda, não é só jogar uma ideia e só escrever e escrever.

Professor – E a sala de aula, lembra de alguma aula que fizemos isso.

Aluno – Pegar um trecho de uma música e tínhamos que expor a nossa ideia através daquilo. Isso demonstrava se a gente aprendeu ou não.

Professor – E a sala de aula?

Aluno – Todos deveriam expor as suas ideias. Não um ou outro falar. Tem que perder essa barreira, acho que tem que se expressar. Deveria ter mais diálogo na turma, querer ouvir o aluno.

**A5**

Professor – Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?

Aluno – É primeiro para mostrar como a gente tem que ser na sociedade, como cidadão, o que a gente precisa fazer. Socializar, que é o primeiro passo que a gente tem que fazer quando sai de casa. Também é importante a educação para o trabalho, para seguirmos as nossas carreiras, mas a escola... é esse padrão, nos tornar um cidadão.

Professor – Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.

Aluno – Esse do trabalho das músicas, que teve uma interação diferente, porque essa coisa de ficar sentado copiando, isso não resulta, e a gente não presta atenção. E isso daí não, a gente acaba se envolvendo com o trabalho, quer fazer uma coisa diferente, quer englobar muitos assuntos num só tema, e a gente acaba vendo que o mundo não é só uma matéria diferente, que é o que é o mundo, que não é tudo separado, que é tudo junto.

Professor – Sim, e um segundo professor, ou uma segunda aula nesses 11 anos de colégio.

Aluno – É engraçado a Mabel, ela tem um tipo de professora muito antiga ainda, de ficar xingando, de ficar passando muito exercício. Não sei se é matemática, mas matemática se tu quiser aprender bem o assunto, tu tem que fazer muito exercício. Depois seja por isso eu gostava muito das aulas, mas isso de ficar incomodando não era muito bom. Mas tem que ter autoridade, né.

Professor – Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.

Aluno – Quando que eu to aprendendo... Eu acho que quando eu saio pra rua eu já to aprendendo alguma coisa diferente, em uma matéria eu to aprendendo alguma coisa, o mundo é aprender alguma coisa diferente.

Professor – Na sala de aula, como aluno, o que te faz pensar ali 'aprendi'?

Aluno – Eu não sei, depende do assunto que chama mais atenção. Depende também do meu interesse da matéria. Quando eu vejo que quero aprender, eu aprendo, mas é claro que aula dinâmica ajuda muito não essa coisa de ficar copiando no quadro.

Professor – A disciplina escolar de Geografia ensina...

Aluno – Tem geografia humana e geografia física, e ensina mais latitude, longitude, e a geografia humana que é a política ela ensina como a política é, qual é o meio que a sociedade anda.

Professor – E se em termos de conceitos, agora se eu te pergunto com uma outra cara, o que ela te ensinou? Quando tu vai pra rua assim?

Aluno – Exatamente o que eu falei antes, tu vê um mundo diferente. Eu criei uma raiva dos industriais porque nós somos umas peças, temos que seguir as etapas. Aprendi porque tem morros, os movimentos. E a política me ensinou a entender melhor porque a sociedade é desse jeito.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?

Aluno – Como lá tem uma boca bem perto né, é claro, quando tu começa a te criar assim tu pega as ideias que tu tem, ah, é aquela coisa de marginal, vagabundo, por isso que é pobre, não vai pra frente. Mas depois tu entende que o estado não faz nenhum papel, tem alguém que comanda ele. E é importante o estado impor, e essas pessoas que não tem rendimento porque uma tem que mandar na outra, então uma tem que ser do nível inferior.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?

Aluno – Sim, dá pra ligar tudo quando eu ouço alguma notícia. Eu não vejo muita TV agora, mas as notícias que eu vejo na internet dá para entender melhor o que ele tá falando.

Professor – A Geografia escolar ensina...

Aluno –

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – Eu responsabilizaria o governo, mas aí depois eu entendi que o governo, coitado, tá mínimo no sistema capitalista. Então as indústrias, os industriais, eles precisam ter funcionários, eles precisam ter alguém que trabalham, e eles tem que crescer. Pessoas que não tinham uma família que tinha uma herança, boa ficaram sem educação. O Estado ficou sem estrutura e não pode educar, as pessoas ficaram sem outros meio de recorrer, recorreram à criminalidade.

Professor – O tema pesquisado por ti foi... Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?

Aluno – A liberdade, tudo, hoje também nós não temos uma liberdade completa, temos uma liberdade maquiada, o que muda é que o governo mostrava o que tava ali, mas de todo jeito as pessoas querem, os industriais, o governo querem nos controlar.

Professor – O que tu quer dizer com maquiado?

Aluno – Porque continua, claro que não é aquela coisa de tu ser sequestrado ou bater nas pessoas. Mas maquiados é que continua do mesmo jeito que a gente é só uma peça e que a gente tem que seguir, porque se a gente for contra, antes a gente podia morrer, mas hoje a gente pode morrer também, mas hoje a gente pode morrer de fome porque tu não ter sustento.

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno – Fiz. Algumas que eu errei foi por causa que procuravam dar imagem, daí algumas coisas eu não associava bem e daí eu errei, Mas as ai depois com as respostas tudo fica mais fácil. Mas foi mais ou menos isso, na parte política foi mais tranquilo, acho que mais na física tive dificuldade.

Professor – Tem ideia porque?

Aluno – Não sei se foi mais na hora da pergunta, acho que é isso, não tenho explicação, acho que eu não me foquei bem naquele momento

Professor – Mas os conceitos que apareciam as vezes não eram diferentes pra ti?

Aluno – Não. Que tipo de conceito?

Professor – Alguma coisa que tu leu e disse ‘não sei o que é esse conceito, não vou conseguir fazer.

Aluno – Não.

Professor – Tens ideia de como a escola poderia te preparar melhor para esse exame? Comente.

Aluno – Interagir melhor a escola com a vida, com a sociedade, que escola tem essa coisa, tu entra aqui tu estuda e deu, e quando tu sai tu não quer estudar. E eu acho que ela tem que fazer um meio de tu estar constantemente com ela, que não é preciso estar aqui para aprender. Que ela consiga fazer métodos de aprender, de inovar.

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – Acho que primeiro era ter que criar união com os alunos, em toda sala tem os grupos e os rivais, e tudo mais, e isso não faz bem, porque é uma competição, e um quer ser melhor do que o outro. Isso porque a sala de aula é uma turma, é um grupo, e precisa estar unido, precisa ter harmonia. E os professores, muitos, que estão em ensino estadual, estão meio decepcionados e então eles acabam desistindo de ensinar de uma certa forma, bem, melhor.

Professor – E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

Aluno – É muito quadro. Acho que tem que haver um meio de conseguir colocar a matéria dia a dia e poder comparar melhor, associar, e fazer um meio diferente de tu estar aprendendo, não aprendendo só olhando no quadro, mas relacionar.

**A6**

Professor – Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?

Aluno – A mais importante, me educar pra ser alguém da vida.

Professor – Pra ser alguém da vida, o que tu quis dizer como ser alguém da vida?

Aluno – Ter emprego, né.

Professor – Tu não ve a escola então como uma coisa que te forma além do trabalho?

Aluno – Pode ser, mas educação se traz de casa. Mas na escola amizades.

Professor – Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.

Aluno – Uma aula que eu prestava atenção, que ficar dentro da aula, não viajar, não fazer bagunça.

Professor – E quanto tempo faz isso?

Aluno – Uns três anos.

Professor – E com qual professor?

Aluno – O Fábio né.

Professor – Foi meu do primeiro ano? Mais ou menos dois anos e meio. Me descreve como era a aula pra te chamar atenção.

Aluno – Tu falava do cotidiano das pessoas, a gente não falava isso. Daí o trabalho com música, isso vem de nós, é bem melhor.

Professor – E a musica tu tá falando desse trabalho?

Aluno – Desse daí, e também do samba que tu passou. Saudosa Maloca.

Professor – E outro professor? Ou professora?”

Aluno – A Mabel, eu acho, de matemática, eu gostava das aulas dela, eu entendi a matéria.

Professor – E porque tu gostava das aulas isso?

Aluno – Porque ela me exigia e eu gostava disso.

Professor – Ela tinha autoridade?

Aluno – Sim.

Professor – Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.

Aluno – Quando eu começo a prestar atenção.

Professor – Toda vez que tu presta atenção tu entende?

Aluno – Sim, de vez em quando eu presto atenção e aprendo.

Professor – A disciplina escolar de Geografia ensina...

Aluno – Uma forma de ver as pessoas, políticos.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?

Aluno – Sim, me ajudou.

Professor – Quer citar um exemplo?

Aluno – Não, não tenho.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?

Aluno – Na tua aula que eu comecei a ver mais notícias a ler as notícias sabe, sobre os assuntos, e daí comecei a prestar atenção sobre as coisas assim.

Professor – E tu lembra quais assuntos de reportagem te chamaram atenção?

Aluno – Não.

Professor – A Geografia escolar ensina...

Aluno –

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – A quem não deu uma estrutura para as pessoas, daí tem que roubar, pra ter dinheiro.

Professor – E quem é que tu acha que é responsável por essa estrutura?

Aluno – O governo eu acho, que a gente vota e não fazem merda nenhuma.

Professor – O tema pesquisado por ti foi... Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?

Aluno – Na ditadura batiam em todo mundo, não tinham direitos, não podiam protestar. Hoje em dia tem mais liberdade.

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno – Não.

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – Mais organizado.

Professor – Mais organizado em que sentido?

Aluno – Essa bagunça, tem obra e esse barulho atrapalha todo mundo.

Professor – E antes da reforma?

Aluno – Não tanto, tem professores que não sabem o que fazer pra chamar atenção. Sei lá, mudar a direção.

Professor – Tu consegue perceber que algo não tá bem?

Aluno – O ensino eu acho.

Professor – Como o ensino que é uma coisa relativamente chata pode atrair os alunos?

Aluno – Saber dar aula. Uma forma de chamar atenção, que se interessem pelo assunto. Uma forma diferente de dar aula.

Professor – O professor teria um papel importante então?

Aluno – Sim

Professor – E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

Aluno – Não me vem na cabeça. Deixar mais produtivo.

**A7**

Professor – Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?

Aluno – Acho que pessoal é porque eu conheço pessoas que eu vou levar talvez para resto da vida, e profissional eu acho que é mais me dedicar para os trabalhos.

Professor – Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.

Aluno – Acho que era o professor Luciano o Belo, na sexta série, ele fazia entrar na nossa cabeça fazendo piadinhas sobre a matéria.

Professor – Era aula de quê?

Aluno – Era aula de geografia e história também.

Professor – E como é que era a aula dele?

Aluno – Ele fazia muita brincadeira, ele dava prêmios se acertava...

Professor – Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.

Aluno – Só quando eu estou em casa e eu lembro, ou quando eu estou saindo e vejo que aquela aula me marcou e eu tento entender porque aconteceu aquilo.

Professor – E quanto tu tá ali, imagina que o teu professor tá te dando aula, e tu tá prestando atenção, tu sabe exatamente o momento ‘entendi, agora eu aprendi’ ou como que é essa aula que tu consegue te dar por conta que tu aprendeu?

Aluno – Acho que só quando eu respondo a questão que eu percebo que eu aprendi o conteúdo.

Professor – Então se não tivesse questionários, perguntas, tu não se dá conta que tu aprende?

Aluno – Só se eu ficar refletindo depois.

Professor – E que aula te faz refletir? Como ela te faz refletir?

Aluno – História, Geografia.

Professor – E como ela te faz refletir?

Aluno – Porque tem alguns assuntos que me fazem ficar pensando, tipo a ditadura lá, porque eles não gostavam.

Professor – A disciplina escolar de Geografia ensina...

Aluno – Geografia e assuntos históricos.

Professor – Essa disciplina de geografia ensina o quê? O que tu acha que aprendeu, aprende em geografia?

Aluno – Acho que mais sobre a sociedade, do porque aconteceu tal coisa.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?

Aluno – Sim. Tipo, é que onde eu moro não tem muita coisa, mas me ajudou porque não é bem assim só porque a pessoa mora em vila que ela tem que ser ladrão ou alguma coisa.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?

Aluno – Sim, porque meio que me fez ter a minha própria opinião sobre o que é certo ou errado.

Professor – Então tu contrapõe as coisas que tu vê, tu tem tua opinião?

Aluno – Sim. Acho que mais aquilo sobre racismo e preconceito, eu tenho muita opinião sobre isso.

Professor – A Geografia escolar ensina...

Aluno – Am...

Professor – Com as tuas palavras, o que tu entende por geografia?

Aluno – Acho que prestar mais atenção, pois nem tudo que as pessoas dizem pode ser verdade, tu tem que estudar aquilo e ver se é certo tu acreditar naquilo, se tem nexo acreditar naquilo.

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – Ah, eu acho que do cara que assaltou, porque não é só porque ele nasceu em uma vila que todo mundo ali tem que ser assaltante.

Professor – O tema pesquisado por ti foi... Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?

Aluno – Tropicalismo. Sim. Acho que lá eles eram muito, tipo, eles não podiam dar toda a opinião deles. Eles tinham que ficar quietos para nada acontecer com eles.

Professor – Sim, e por quais motivos eles não poderiam dar a opinião deles?

Aluno – Acho que mais pela política, porque, sei lá, até mesmo os protestantes os policiais batiam quando eles expressavam muito a opinião deles.

Professor – E hoje?

Aluno – Hoje eu acho que a gente pode dar opinião da gente mais pela internet, pela internet em geral.

Professor – A escola, tu acha que é o lugar que vocês podem dar opinião?

Aluno – Depende de quem está na direção, porque às vezes a gente dá uma opinião e o diretor ou diretora não gosta muito e não leva, daí dizem que a gente está com algum problema.

Professor – E na sala de aula, acha que vocês estão livres, que vocês tem liberdade?

Aluno – Depende o professor que da liberdade da gente se expressar, esse ano acho que todo mundo.

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno – Ah eu não sei, acho que era mais interpretar, e eu sou meio boa, acho que foi mais me lembrar dos assuntos.

Professor – Tens ideia de como a escola poderia te preparar melhor para esse exame? Comente.

Aluno – Acho que não. Eu acho que devia ter mais aula individual com a turma, não como aquele do Unibanco que eles levaram as turmas junto, mas acho que só isso porque era tudo o que eles podiam fazer, basta do aluno ter interesse.

Professor – Tu fez essa comparação com o Unibanco porque o Unibanco era um professor e todas as turmas de terceiro ano. Então o que deveria mudar, menos alunos?

Aluno – É, menos alunos que bagunçassem, porque nas primeiras aulas sempre tinham aqueles alunos que ficam conversando, rindo, etc. E como não podia ficar no pátio, algumas pessoas ficavam, então as pessoas que a Rosa ou a Maria levavam ficavam incomodando, ficavam rindo, daí atrapalhava. Acho que era melhor ficar só os alunos que estivessem interessados com aquela aula.

Professor – Tá, então tirando esse problema, como a escola, que medidas a escola poderia tomar para que os alunos fossem melhor no ENEM, tu me apresentou o lado dos alunos que não tem tanto interesse, agora pensando só nos alunos que tem interesse, como a escola poderia preparar eles melhores

Aluno – Colocando os alunos que tem interesse com esses professores.

Professor – E o que que eles deveriam, tem ideia de como os professores deveriam proceder?”

Aluno – Não.

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – Acho que as aulas tinham que ser mais, que eles tinham que brincar mais, porque de algum jeito quando os professores brincam com a gente, fazem piadinha, a gente consegue fixar na cabeça, melhor do que ficar passando um monte coisa no quadro. Fica meio que variando o assunto, mas com coisas que dê para a gente entender.

Professor – Porque que tu acha que faz a diferença o professor que brinca e o professor que não brinca para entender o conteúdo?

Aluno – Porque interage mais e deixa a gente interessado no assunto.

Professor – Então tu tá colocando o professor como responsável para cativar o aluno?”

Aluno – Sim.

Professor – E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

Aluno – Acho que elas tinham que ser temáticas. Por exemplo, aula de matemática com aqueles números espalhados, com todas as formulas, e as de geografia com coisas históricas também, ia ser bem mais legal.

Professor – E os professores, quais seriam as condutas deles? Como eles deveriam se colocar na frente dos alunos pra que vocês aprendessem?

Aluno – Isso aí que eu falei, eles interagissem com a gente, não só ficar passando coisa no quadro e sentar depois. Eles tinham que fazer uma coisa pra mudar.

Professor – Então, Cristielen, quer falar alguma coisa a mais?

Aluno – Não.

**A8**

Professor – Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?

Aluno – Pessoal acredito que seja pela pessoa, interage mais, não vai ter medo de interagir com a pessoa. Profissional, eu acho que não, eu só me tenho com as coisas que eu quero, que eu me interesso, com trabalho eu admito, eu sou vagabundo pra fazer, mas quando eu quero eu faço. Eu acho que não influencia muito no profissional.

Professor – Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.

Aluno – O Leandro Paz, de português, ele era brincalhão, ele sentia livre pra falar as coisas que ele queria. Ele sempre corria atrás da gente pra explicar e era bem melhor.

Professor – Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.

Aluno – Não. Eu só descubro quando eu consigo pegar o caderno e uma caneta e começar a escrever as coisas. Se me der uma formula eu vou tentar fazer.

Professor – A disciplina escolar de Geografia ensina...

Aluno – Tem vários tipos de Geografia, né. Ela ensina desde a geografia básica que todo mundo aprende: a longitude latitude até geografia sobre a sociedade, e eu aprendi até a sociedade. Ah eu entendo muita coisa sobre, ah, me esqueci.

Industrialização

Professor – Ensina pra vida?

Aluno – Sim. A sociedade em si. O Capitalismo. O poder hierárquico das pessoas... que tem poder.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?

Aluno – Ah me fez entender que nem todo mundo lá se considera vileiro, que tem pessoas que até colocaram apelido naquele lugar. Acho melhor nem comentar. Eu não me considero vileiro mesmo morando em vila, ai, é tem pessoas que acham que se tu é de vila tu pode ser ladrão. Olha tem pessoas de lá que são honestas e direitas, que moram lá e usam terno e gravata.

Professor – Aonde tá a geografia para te ajudar a compreender isso que tu tá dizendo?

Aluno – Tu disse que mesmo morando em vila a gente não é vileiro. É que mesmo se tu morar em uma vila tu é um vileiro, porque tu não pode se considerar um e andar com eles, porque se não tu vai se dar mal.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?

Aluno – Sim, pelo fato, por exemplo eu vi um noticiário daquele ator que morreu (Paul - Velozes e Furiosos) e vi outra também que tinha outra pessoa junto com ele, mas ninguém vê, só vê os famosos.

Professor – E porque tu acha que isso acontece? Com essa valorização de alguém e de outro não?

Aluno – Olha, isso eu não sei, porque eu nunca fiz isso. Acho que é porque as pessoas que já viram o filme dele dizem ‘ah ele morreu’ e vira fã dele...

Professor – A Geografia escolar ensina...

Aluno – A compreender melhor a sociedade, o capitalismo, o poder político.

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – Eu ia botar a culpa na policia, que aquele lugar não era bem policiado, e no ladrão, porque ele também foi assaltar, mas o ladrão que foi assaltar porque não tem dinheiro, mas ele poderia ter procurado um trabalho, mas tem lugares que não aceitam gente assim. Eu colocaria a culpa no policial porque o lugar não era bem policiado, e no ladrão.

Professor – O tema pesquisado por ti foi... Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?

Aluno – Naquele tempo era mais exigido dos políticos, hoje foi, mas faz muito tempo que eles fizeram protestos e deu um pouco certo, aquele tempo eles faziam por tudo. E lá eles eram calados e aquele tempo eles era completamente diferentes daqui. Aquelas fotos lá, daquela pessoa sendo batida. Tinha pessoas que estavam perto de lá e os policiais achavam que faziam parte da manifestação e ai elas apanham junto.

Professor – Tá comparando os manifestos de hoje?

Aluno – Os de hoje e os de antes.

Professor – E tu acha que hoje tem mais liberdade? Menos liberdade?”

Aluno – Mais. Naquele tempo eram mais claras.

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno – Fiz. Também não encontrei. Eu fui mais pela parte da lógica. Fui, corrigir e corrigir o que achava que tava errado.

Professor – Mas se tu pudesse pegar e falasse ‘professor eu não fui tão bem, nisso aqui eu tive dificuldade, o que podia ser trabalhado nisso?’

Aluno – Eu acho que não. Tudo lá foi fácil pra mim, tirando matemática, é que na parte lógica eu consigo interagir e ver aquilo, mas eu fico um tempão pensando.

Professor – E o que tu pensa por lógica na geografia. De repente nesse caso aqui que eu te apresentei do assalto na vila, para tu responder, qual foi a lógica que tu usou?

Aluno – Quando eu pensei em um ladrão, eu pensei também em um policial. Se lá foi um lugar para ser assaltado, é porque lá não é um lugar bem policiado.

Professor – A lógica talvez é que existe alguém que faz mal e que faz bem, e esses dois vão disputar o poder no território. Falou hierarquia, talvez ai esteja a hierarquia de novo.

Professor – Tens ideia de como a escola poderia te preparar melhor para esse exame? Comente.

Aluno – Os professores ensinarem melhor, alguns pelo menos.

Professor – E o que tu entende por ensinar melhor?

Aluno – O professor explicar melhor, se uma pessoa não entendeu ele correr atrás. E tem pessoas que dizem que entendeu, mas não entendeu mesmo. Teria que dar um exercício para provar isso, ficar de olho pra ver se a pessoa não tá colando alguma coisa.

Professor – Tu julga então o professor alguém muito importante que tem uma grande responsabilidade?

Aluno – É o que eu acredito.

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – O que eu falei, os professores ensinarem melhor, correr atrás dos bagunceiros. A Mabel por exemplo, ela era muito exigente e eu aprendi matemática, ela sempre ficava em cima de mim me ensinando, e os alunos que não eram

bagunceiros, ficavam parados na aula dela, porque respeitavam ela, e ela ficava em cima deles. É, acho que só isso.

Professor – E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

Aluno – Deveria ser... Menos bagunceiros, é a única forma. Os alunos tinham também que se empenhar, não vir pra aula só pra bagunçar.

Professor – Alguma coisa a mais?

Aluno – Não.

**A9**

Professor – Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?

Aluno – Por que temos nossas famílias, na escola tu vai ter a convivência com outras pessoas. Tu vai aprender com outras pessoas, tu vai aprender a gostar de alguma matéria a mais e vai querer seguir.

Professor – Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.

Aluno – Também gosto muito das suas aulas porque eu consigo relacionar, não só não matéria. E também gosto muito do meu professor de violão, ele ensinava violão e também conseguia ensinar matemática, então eu aprendia matemática com um professor de violão.

Professor – Então tu percebeu que podia aprender geografia com o fanzine porque tu consegue aprender matemática tocando violão, isso é muito curioso.

Aluno – É.

Professor – Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.

Aluno – Quando eu consigo relacionar com outra coisa, em qualquer matéria, quando eu aprendo a matéria e eu lembro que eu precisei dela, qualquer coisa que eu consigo relacionar, daí eu vejo que eu aprendi ‘ah eu aprendi porque eu compreendi o que essa matéria tá pedindo.

Professor – É relacionar o que tu tá vendo com o que tu viu antes?

Aluno – Uhum.

Professor – A disciplina escolar de Geografia ensina...

Aluno – Ensina um monte de coisa, eu até me confundia. Mostra como é o planeta, como é as pessoas.

Professor – A relação entre o planeta e as pessoas? É.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?

Aluno – Às vezes quando eu vejo que chove pelo relevo, porque eu entendo bem isso, e também eu vejo a relação das pessoas. É o que eu entendo quando eu consigo relacionar.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?

Aluno – Eu lembro daquela primeira aula que o senhor deu sobre o desmoroamento no Rio de Janeiro. Que as pessoas estavam um lugar que não era para elas estarem.

Professor – A Geografia escolar ensina...

Aluno – Entender a relação do ser humano com o planeta.

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – Muita gente. No caso o governo, por não ter oferecido alguma coisa, uma educação pra pessoa saber que aquilo é errado, daí ela precisou roubar. Também a falta de segurança, a pessoa em si, porque mesmo quem mora na vida, mesmo se não tenha recebido educação do governo pode ter dela mesma.

Professor – O tema pesquisado por ti foi...Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?

Aluno – Acho que hoje a gente tem mais liberdade. Porque naquela época eles tinham o conhecimento do que acontecia, elas lutavam por aquilo, elas faziam as musicas. E hoje mesmo que eu vejo que as pessoas saem na rua, elas nem sabem usar o que foi conquistado 'elas tem a democracia, mas não sabem sar'.

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno – Sim. Não tive muita dificuldade.

Professor – Pensa o que mais te dificultava pra tentar responder uma questão daquelas.

Aluno – Falta de conteúdo, algumas coisas não tive no trimestre e outras coisas antigas que eu nem sabia.

Professor – Tens ideia de como a escola poderia te preparar melhor para esse exame? Comente.

Aluno – A infraestrutura. Eles inventaram aquele politécnico, é uma ideia boa se funcionar direito, se eles dessem a estrutura para professor conseguir relacionar com o outro e conseguir montar a matéria seria muito melhor, porque eles dão o programa e não dão suporte pra aplicar. Uma estrutura pro aluno, pro professor, pra escola conseguir relacionar.

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – Poderia usar coisas diferentes, divertidas: com música aprendi matemática. Podia dar mais tecnologia, podia usar ajudando, não distraindo os alunos. Porque dificilmente o aluno vai passar todo o tempo concentrado. É o caso do celular.

Professor – E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

Aluno – Não sei, acho que isso da tecnologia é importante, porque o aluno vai gostar de vir pra aula, tem que ter também a sala de aula. O professor tem que ter uma aula diferente.

**A10**

Professor – Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?

Aluno – Sem a escola a gente não é nada, né..

Professor – Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.

Aluno – O senhor, por tudo que a gente aprende, a gente começou a gostar de geografia, porque tipo sei lá. Tem professor que passa o negócio no quadro e já quer dar prova.

Professor – Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.

Aluno – Quando eu chego em casa e fico olhando TV e tentando relacionar com o que tu fala na aula e com o que tá falando na TV.

Professor – Se tu teve matemática, tu foi pra casa e não viu a matemática, é sinal de que tu não aprendeu?

Aluno – É que na verdade é mais difícil, tem que ir atrás.

Professor – Mas alguma vez tu já aprendeu?

Aluno – É..

Professor – A disciplina escolar de Geografia ensina...

Aluno – Ah não sei...

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?

Aluno – Sim. Eu moro numa vila. E tem muita vila em Viamão.

Professor – Quer citar um exemplo?

Aluno – Ai sor, eu to nervosa.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?

Aluno – Ah tudo, como funciona as coisas, como a política, como funciona, como gira o mundo.

Professor – A Geografia escolar ensina...

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – O governo, porque ela não dá assistência para as pessoas, porque se ela tá roubando é porque ela precisa. Porque ela precisou.

Professor – O tema pesquisado por ti foi... Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?

Aluno – A liberdade, porque hoje a gente tem mais liberdade.

Professor – Alguma coisa além disso, da liberdade?

Aluno – Sei lá, parece que mesmo sem tanta liberdade as pessoas corriam atrás, porque era uma coisa proibida. Hoje em dia é mais todo mundo em casa. Naquela época as pessoas lutavam pra conseguir votar e hoje as pessoas votam por setenta reais.

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno – Sim. tive dificuldade nenhuma.

Professor – Mas se tu pudesse pensar alguma coisa que te travou um pouquinho?

Aluno – Acho que alguma que eu não entendi. Na verdade a gente teve geografia no ensino médio.

Professor – Tens ideia de como a escola poderia te preparar melhor para esse exame? Comente.

Aluno – Acho que talvez mudando, porque a aula que os professores dão hoje, não adianta mais. Porque é mais decoreba, é copiar no quadro e gravar. O Enem não é isso.

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – Devia ser mais coisas diferentes, gincanas, teatro, música. Isso seria melhor.

Professor – E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

Aluno – Sala ambiente. É bem legal. É bem mais legal ter aula com vídeo.

**A11**

Professor – Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?

Aluno – Ah, tipo, a escola pra mim é pra mim poder ser melhor, sor, porque hoje em dia o ensino mudou bastante de antigamente, antigamente as pessoas puxavam mais, não tu vai vir no colégio pra aprender, pra ser formar, pra ser uma pessoa diferente e ter caráter. Acho que a escola se tornou um negócio mais matéria, ah, hoje é ciências e matemática, daí a professora de matemática vai explicar mais e menos e não vai tipo, montar alguma coisa diferente, não faz nada diferente: ah aquilo ali dá pra fazer um calculo, usar um feijão, um negócio assim, uma coisa diferente. E pra mim assim deveria ser melhor assim, não tá te formando caráter, tá só te dando matéria e não tá te mostrando ser um cidadão, usar a cabeça.

Professor – Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.

Aluno – Como o Guilherme falou também, pra mim a tua matéria é diferente, pra mim não é só geografia relevo, montanha, rio, floresta. Pra mim é mais uma sociedade mesmo, discute política, muitas coisas que a gente vive, esse negócio de protesto, o senhor ajudou a gente nas questões do Enem. Teve um ou dois professores que deram uma ajuda pra gente no Enem e o senhor é diferente, porque é um debate, em todos os anos que eu to no colégio foi a aula que mais me chamou atenção.

Professor – E lá no ensino fundamental?

Aluno – É que lá nos outros professores eu não me lembro de ter tido uma aula como eu tive com o senhor, que foi diferente, de conversar assim, o senhor foi o que mais me chamou atenção realmente.

Professor – Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.

Aluno – Ah eu consigo, porque quando eu to aprendendo aquilo me chama atenção e eu quero debater, e eu presto atenção, e ah não é assim e tal, eu debato entendeu. E quando é aula assim que eu não to aprendendo que to fazendo só pra passar de ano, é diferente, eu to fazendo aqui só pra passar de ano. E quando eu to aprendendo, to prestando atenção, e quando eu to na rua eu vou usar aquilo como experiência de vida. Ah quando eu to conversando com uma pessoa assim, e ah,

sabe tal coisa? Ah eu tenho uma dificuldade. Quando eu to aprendendo e eu puder usar com uma pessoa eu vou usar como experiência.

Professor – É quando tu ensina que aprende?

Aluno – Eu vou poder ensinar, do meu jeito, vou poder ensinar também, entendeu.

Professor – A disciplina escolar de Geografia ensina...

Aluno – Normalmente ela ensina relevo, as montanhas, a terra, o capitalismo, estuda o numero da nossa população, estuda os mapas.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?

Aluno – A geografia que o senhor dá. Me ajudou, porque a gente estuda, as vezes tem a TV, hoje eu procuro não ver mais TV. Quando eu assisto é algum documentário, alguma coisa, hoje TV não me interessa tanto porque é mais tragédia e coisa, tipo, eu já assiti muita TV, hoje eu assisto menos. A TV mostra o que a sociedade em geral quer mostrar, e a voz do senhor é diferente, mostra aquele lado, mas mostra o lado do cidadão, então tipo, até onde a gente vive, que nem eu tava falando, não é tão pobre, mas mesmo assim é da sociedade, então aquilo vai abrangendo.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?

Aluno – Sim. Porque a gente ali tinha uma ou duas aulas por semana, então a gente toda semana debatia, e isso é como eu falei, quando a gente aprende, quando interessa e eu vejo alguma coisa na TV eu já tenho alguma ideia formada e vou ver com as pessoas pra ver se faz sentido.

Professor – A Geografia escolar ensina...

Aluno – Aprendi a uma compreensão, aprendi a compreender mais a sociedade que a gente vive. Tipo, comparar uma coisa com a outra, tipo, o que a mídia mostra e o que realmente acontece. Tipo na favela aconteceu um tiro e tal e quem mora lá é outra coisa, é outra história, não é a mesma coisa que a mídia mostra. Porque as vezes a mídia mostra alguma coisa errada que convém a ela, não a verdade. Foi o que eu aprendi.

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – Ah primeira coisa que me vem na cabeça é tipo, preconceito alguma coisa, alguém que mora na vila. Porque tipo, ah, meio que implantado na gente. A primeira coisa que me vem a cabeça é a vila ali, não foi de outro lugar. É que na vila mostra que as pessoas que moram ali vão assaltar, que vão matar.

Professor – E se tu conseguir fugir dessa ideia que foi esse cara, tu conseguiria responsabilizar?

Aluno – Ah eu acredito que foi como ele citou, hoje em dia a gente é mais da rua, a gente anda na rua de skate e sei lá, a gente convive com isso. Ah policia militar é tipo, muito difícil de lidar. São pessoas, órgão publico que ele não tá pra beneficiar pra cuidar do cidadão, ele não tá ali pra pegar os bandidos, tá ali pra quem não tá fazendo nada. Que aonde precisa estar não está, que a policia é uma das culpadas pra mim. Se a rua não tem um asfalto eles não entram, ficam só na faixa. Então tipo, eu sei lá, é o trabalho deles mas eu não vejo com bons olhos.

Professor – Vou insistir um pouquinho mais, então tu culparia alguém da vida, então na policia que eles não fazem serviço, e teria algo maior, a grande causa?

Aluno – Pra mim é o ser humano, sei lá, acho que se tu quer usar uma droga tu usa, se tu quer fazer qualquer coisa da tua vida, tu faz pelos teus meios. Se tu quer roubar alguém, tipo, é da pessoa. Se eu tenho uma bala, é minha. Aquela pessoa trabalhou, soou. Imagina uma mulher trabalhou o dia todo e tá passando pela vila, e o cara vai lá e rouba a bolsa dela, o dinheiro que ela trabalhou o dia inteiro pra comprar droga, comprar arma. Acho que o ser humano, não consigo entender muitas vezes o ser humano.

Professor – O tema pesquisado por ti foi... Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?

Aluno – É que tipo, aquela pacificação das favelas do rio, foi um lugar que meio que surgiu né. Então, eles pegaram e mudou bastante coisa.

Professor – Tá, mas assim ó, pensando no lugar que o rap surge, tu vê semelhanças entre aquele momento, aquela época e o lugar que a gente vive hoje?

Aluno – Vejo, vejo diferença. Tipo os racionais, as musicas que eles cantam são coisas que eles viveram, viveram com criminosos. Mas acredito que mudou bastante, eles nasceram de lá, e é totalmente diferente de hoje, eles viveram aquilo. Aquele tempo e lugar era pior. E é muita diferença, pelo menos eu enxergo isso.

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno – Não

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – É que nem ele citou, tipo, acordar cedo e aquele primeiro período que é uma aula chata e tu pensa ‘ah não vou no primeiro, vou no segundo’ tipo matemática, matemática é só isso, não tem como fugir. Geografia é diferente, física, é algo diferente. E acho que as matérias ficaram muito enquadradas na matéria e não mudam. Quando é algo diferente eu me interesso, com o sor é diferente, ‘ah tem geografia, vamos lá’ e também que, às vezes, a infraestrutura da escola é, sei lá, pobre. Acho que tem relação de não ter um estudo bom, e daí ninguém se interessa e acabam não estudando, e daí começam a estragar o colégio, riscar o colégio, daí fica feio, não entendo porque riscar classe, riscar parede, não entendo pra que isso. Mas acho que o colégio tinha que formar cidadão, não aquilo de ‘educação vem de casa’, educação vem de todo lugar que tu anda.

Professor – E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

Aluno – Eu acho que é isso, “sor”, como falei antes.

**A12**

Professor – Qual é a importância da escola na tua formação pessoal, profissional?

Aluno – Sim por causa de alguma das coisas que eu aprendi eu vou ter que usar lá fora, que eu aprendi na escola.

Professor – Tá, e será que isso não é senso comum? Que tu não está dando uma resposta politicamente correta? Que tu pudesse ter toda a liberdade para dizer que ‘olha, a escola não me ajudou em muita coisa’?

Aluno – Acho que pra alguma coisa me serviu, não tudo, mas alguma parte dela vai me servir mais pra frente.

Professor – Tu pensa mais pelo lado profissional ou pelo lado de formação? Aonde ela vai ser mais útil? No mundo do trabalho, do estudo, ou do mundo do cidadão, do Guilherme? Desse cara que tá na rua? Que debate?

Aluno – Ah sor, dos dois um pouco.

Professor – Relembrando dos professores que tiveste, descreva como eram as aulas daqueles que mais te chamaram a atenção.

Aluno – O senhor.

Professor – E porque?

Aluno – Porque tu tem uma aula diferente da dos outros, uma aula que eu consegui me identificar mais, que eu consegui trabalhar melhor. Todos foi a mesma coisa, o senhor foi o meu único diferente.

Professor – O que é diferente? Como que é o normal?

Aluno – É aquele que passa ali o exercício, faz e já era. O senhor não, o senhor inventa uma aula para explicar bem, faz com todo mundo preste atenção, para explicar bem a matéria e todo mundo entender. É muito mais fácil de entender assim.

Professor – Tu consegues perceber quando aprende de fato nas aulas? Explique como percebe isso.

Aluno – Tipo, quando eu aprendo uma aula, e quando eu fico pensando sobre aquilo mesmo depois de terminar a aula. E mesmo quando acaba a aula, eu continuo pensando, e daí fica tudo na minha cabeça e eu aprendi de verdade.

Professor – E o que essa aula precisa fazer pra tu sair daqui tu continuar pensando e ai aprender?

Aluno – Ela não tem que ser tipo molde, só aquilo ali, ela tem que ser uma aula diferenciada sabe. Ai eu vou pensar assim ‘ah isso é diferente’ daí eu vou sair pensando mais no assunto já.

Professor – Tu tem que sair com respostas ou com dúvidas?

Aluno – Com respostas.

Professor – E se tu saísse com respostas prontas, o que tu ia pensar na rua?

Aluno – Acho que se eu tivesse as respostas, eu ia ficar pensando na resposta.

Professor – A disciplina escolar de Geografia ensina...

Aluno – Não só assim sobre mapas, lugares, mas sobre economia ou coisas assim. Por mim a palavra geografia ela é assim só estados, mapa, mas não é só isso daí, tem muito mais coisa.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos que ocorrem no lugar aonde mora? Quais?

Aluno – Sim, um pouquinho.

Professor – Tu lembra de algum fato? De alguma coisa que tu consegue me dizer que te ajudou a compreender? Lembra de alguma situação que tu conseguiu compreender melhor por culpa da geografia?

Aluno – Assim, é tipo, relevo, fico imaginando como era antes. Coisas assim, qual era o relevo, às vezes fico pensando isso.

Professor – A Geografia te ajudou a compreender melhor os fatos noticiados na TV, Jornais, internet? Quais?

Aluno – Não, é que eu não sou muito de ver televisão ou jornal.

Professor – De onde tu tira informação?

Aluno – Da internet.

Professor – E as notícias, alguma coisa que tu viu na internet te ajudaram a compreender alguma coisa assim?

Aluno – É, não vejo muito assim.

Professor – A Geografia escolar ensina...

Professor – Imagine que alguém que você conheça foi assaltado em um ônibus ao passar por dentro de uma vila. A quem você responsabilizaria pelo fato? Por quê?

Aluno – Responsabilizaria os policiais sabe, não bem eles, não diretamente eles. Mas se tivesse um policial para cuidar da rua ali, é difícil alguém roubar ali. Porque é

difícil alguém roubar um ônibus e sair assim sabe, acho que mais o policiamento sabe.

Professor – O tema pesquisado por ti foi... Quais são as diferenças existentes entre viver naquela época e lugar e viver hoje e onde vivemos?

Aluno – Bah, um pouco sor, muito pouco. Porque aonde surgiu era um lugar pobre, e a gente não vive em um lugar bem pobre assim, é médio, mas mais ou menos assim.

Professor – Então tu vê um pouco de semelhança?

Aluno – É, não muito.

Professor – E o que tu diz com não muito?

Aluno – É que o rap, onde foi criado, tem mais pobreza. Não que não tenha pobreza, mas não que nem nas periferias, nas favelas.

Professor – Fizeste o Enem? Se sim, qual foi a principal dificuldade que encontraste nas questões que envolveram Geografia?

Aluno – Não.

Professor – Descreva como deveria ser a escola para que os jovens se sentissem atraídos por ela.

Aluno – Talvez nada, porque o que eu vejo que interessaria é a aula dos professores.

Professor – O que faria tu levantar de manhã e pensar ‘hoje tem aula, eu vou lá’?

Aluno – Tipo, o que me faria não vir é hoje tem uma aula chata. Se fosse uma aula motivadora assim, de verdade, acho que eu teria vontade de vir.

Professor – E o que te motivaria?

Aluno – Não sei sor.

Professor – E a sala de aula, como deveria ser para que as aulas fossem mais produtivas?

Aluno – Eu não consigo ver assim sor, alguma coisa de bom pra vir a aula, não me vem a cabeça.

## ANEXO 4 – FANZINE

### F1 – A1 e A2:

#### Samba de Raiz

O **samba** é um gênero musical, do qual deriva de um tipo de dança, de raízes africanas, surgido no Brasil e considerado uma das principais manifestações culturais populares brasileiras.

Dentre suas características originais, possui uma forma na qual a dança é acompanhada por pequenas frases melódicas e refrãos de criação anônima, alicerces do **samba de roda** nascido no Recôncavo Baiano. O samba era uma forma, de a população manifestar as suas opiniões sobre o que acontecia na realidade de pessoas que moravam em favelas.

#### Onde e quando

O samba nasceu no Recôncavo Baiano, não apenas na Bahia, como também no Maranhão, em Minas Gerais, em Pernambuco e em São Paulo.

#### Como estava o país na época

Naquela época o país estava, passando por uma mudança populacional, onde as pessoas da zona rural que não encontravam emprego nem onde morar procuravam um lugar no espaço urbano, assim foram fazendo pequenas malocas nos morros das cidades. Com isto surgiu às favelas.



O êxodo rural é uma modalidade de migração caracterizada pelo deslocamento de uma população da zona rural em direção às cidades, é um fenômeno que ocorre em escala mundial.



“Si o senhor não "tá" lembrado  
Dá licença de "contá"  
Que aqui onde agora está  
Esse "edifício arto"  
Era uma casa véia  
Um palacete assombrado  
Foi aqui seu moço  
Que eu, Mato Grosso e o Joca  
Construímo nossa maloca”

## Quem participava

Os grupos sociais que participavam, era a população mais pobre, através do samba, eles colocavam suas opiniões, criticavam a vida que levavam os fatos que aconteciam na sociedade naquela época. A única forma que encontravam de protestar sem serem repreendidos e discriminados pela sociedade.

Como por exemplo, na musica de Adoniram Barbosa, saudosa maloca, ele protesta um acontecimento que é muito comum nas favelas.

## O quê representam ou representavam

Representam e representavam os problemas sociais da época, como na música o autor expressa a discriminação social, que o povo mais pobre enfrentava no seu cotidiano, como serem expulsos de suas casas pela elite da sociedade.

### Saudosa Maloca

“Nóis nem pode se alembra  
Veio os homic’as ferramentas  
O dono mandô derrubá  
Peguemo todas nossas coisas  
E fumos pro meio da rua  
Aprecia a demolição  
Que tristeza que nós sentia  
Cada táuba que caía  
Duia no coração”

## Como expressavam ou expressam as suas realidades cotidianas

Expressavam através de letras de musicas e pelo samba. A musica fazia com que moradores dos morros expressam o que acontecia com eles, às tristezas dos fatos, das discriminações, da destruição de suas pequenas malocas. Assim como diz a musica “Favela onde eu nasci”, do grupo fundo de quintal:

### Favela Onde Eu Nasci

“Dói no coração ver a favela onde eu nasci  
Do cenário desaparecer, maquinário a destruir  
Dizem que é o progresso, é preciso mudar  
Pra que a cidade possa respirar  
Pra gente só resta a lembrança e a saudade  
Do morro das pedras, um grande lugar  
A sociedade assistindo tão fria  
Com toda a cidade aplaudindo feliz  
O fim do lugar que o poeta cantou  
Lhe cortaram a raiz

Lembro eu logo cedo antes do sol raiar  
Empinando pipa ou de papo pro ar  
Lá no velho campinho

Nesta letra o cantor, demonstra sua saudade, pelo lugar onde morou e viu crescer, cada dia um pouco, e foi destruído por causa da sociedade, onde dizia que deveria destruir favelas para a cidade crescer, e para a sociedade eles não se importam com pessoas “faveladas” como chamam e os discriminam.

Adedanha antes da pelada começar

Pois só quem mora lá é que pode saber  
A alegria e o valor de no morro crescer  
Lembra só percorrer, viajar  
Pelo beco era o nosso viver

lalaéula  
lalaaulá”

### Meu Nome É Favela

Arlindo Cruz

“Falar com geral e ir a qualquer lugar  
E é tão normal de me ver  
Tomando cerveja calçando chinelo no bar

Não dá pra evitar bate papo informal  
Quando saio pra comprar o pão  
Falar de futebol  
E do que tá rolando de novo na televisão

Suburbano nato com muito orgulho  
Mostro no sorriso nosso clima de subúrbio

Eu gosto de fritada e jogar uma pelada  
Domingo de sol  
E fazer churrasquinho com a linha esticada  
no poste passando cerol

Cantar partido alto no morro,  
no asfalto sem discriminação por que

Meu nome é favela  
é do povo do gueto a minha raiz  
Becos e vielas  
Eu encanto e canto uma história feliz  
De humildade verdadeira  
Gente simples de primeira.”

Nesta letra o cantor mostra a felicidade, do povo que vive nas favelas, ele aborda na canção também a discriminação. Mostra como é o cotidiano do povo nas favelas, que são pessoas humildes.

Os cantores nos finais de semanas, em festas nos barzinhos das favelas, faziam rodas de samba, onde se reuniam pessoas de todos os cantos das favelas, pra cantar, sorrir, se divertir, e celebrar o orgulho de serem da favela.

Por volta de 1860, tiveram início as primeiras rodas de samba na região conhecida como recôncavo baiano – formada pelo litoral da Baía de Todos-os-Santos e as cidades ao redor. O local recebeu forte influência da cultura africana e foi considerado como “berço do samba brasileiro”.



## Como é hoje?

Do ano de 1960 para o ano de 2013 não mudou muita coisa, pois ainda cantores de samba expressam e manifestam através do samba as situações na sociedade. Existem muitas rodas de samba nas favelas, não só nas favelas como em toda a cidade, independente de classe social, os “favelados” não são mais tão discriminados como antes.

Pessoas da sociedade alta vão para barzinhos nos finais de semanas, para dançarem nas rodas de samba, que agora são muito comuns nas cidades.

## Conclusão do grupo

Como surgiu o samba: Nós concluímos que o samba que foi trazido pelos africanos para o Brasil, se tornou uma forma encontrada pelo povo mais pobre, de expressar o preconceito e a discriminação sofrida por eles.

Como surgiram as favelas: a favela surgiu com a saída das pessoas da zona rural para zona urbana. Em busca de uma vida melhor, e de emprego, e de uma estabilidade financeira melhor. Porém não encontrando emprego e nem uma estabilidade, foram obrigados a invadir os morros das cidades para construir suas casas e se estabelecer de modo que consigam sobreviver, com isso aconteceu o surgimento das favelas e cada vez mais tomava conta dos morros das cidades.

## Bibliografia

<http://letras.mus.br/vinicius-de-moraes/86496/>

<http://letras.mus.br/adoniran-barbosa/43969/>

<http://www.brasilecola.com/geografia/exodo-rural.htm>

<http://letras.mus.br/samba-de-quintal/1756785/>

<http://catracalivre.com.br/sp/universidades/barato/mestre-ananias-e-grupo-garua-do-reconcavo-apresentam-samba-de-viola-na-casa-de-dona-vava/>

<http://letras.mus.br/arlando-cruz/1921351/>

F2 – A3 e A4:



### Um pouco de Bossa Nova.

**Bossa Nova** é um gênero musical que recebeu influência do samba e do jazz americano. A bossa nova surgiu no Brasil no final da década de 50, na intimidade dos apartamentos e boates da Zona Sul do Rio de Janeiro -reduto da classe média - estudantes e jovens em geral. Inicialmente o termo era apenas usado como um novo modo de cantar e tocar naquela época.

Na década de 1950, o Brasil vivenciou algumas transformações que conseguiram aproximar elementos de natureza política, econômica, social e cultural. Nesse período, a tônica governamental, fortemente representada pelo mandato de Juscelino Kubitschek, era a de promover a modernização do país. Juscelino Kubitschek foi o primeiro presidente do Brasil a nascer no século XX. Foi o último político mineiro eleito para a presidência da república pelo voto direto, antes de Dilma Rousseff. Nesse sentido, a industrialização e a urbanização eram os elementos centrais de alguns discursos e ações da época.

Essas ações de ordem modernizadora impactaram os grandes centros urbanos do país, estabelecendo novos postos de trabalho e o crescimento das classes médias. Em termos estatísticos, a população brasileira ocupava cada vez mais as cidades e, com isso, o Brasil deixava de ser um país essencialmente

agrário. Em um primeiro instante, essas experiências foram claramente notadas nas cidades da região Sudeste.

Dadas as afinidades musicais harmônicas da bossa nova com o jazz norte-americano e a indubitável singularidade da própria musicalidade brasileira, muitas escolas de ensino musical nos Estados Unidos até hoje ministram cursos sobre a harmonia musical brasileira. Inclusive, alguns dos grandes instrumentistas jazzísticos e letristas norte-americanos tornaram-se partidários definitivos da bossa nova e ainda grandes divulgadores da música brasileira, como é o caso do saxofonista Stan Getz e do letrista Gímbel, que verteu para o inglês as mais importantes versões das canções da bossa, como em *Girl from Ipanema*.

### Artistas do movimento:

Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Aláide Costa, Astrud Gilberto, Baden Powell, Carlos Lyra, Claudette Soares, Danilo Caymmi, Elizeth Cardoso, Johnny Alf, João Donato, João Gilberto, Luís Bonfá, Luiz Eça, Marcos Valle, Maysa, Miúcha, Nara Leão, Newton Mendonça, Os Cariocas, Oscar Castro Neves, Roberto Menescal, Ronaldo Bôscoli, Sérgio Mendes, Sylvia Telles, Stan Getz, Toquinho, Zimbotrio, Wanda Sá, Wilson Simonal.

### Musica Bossa Nova:

Tom Jobim

Garota de Ipanema

Olha que coisa mais linda

Mais cheia de graça

É ela menina

Que vem e que passa

Num doce balanço

A caminho do mar

Moça do corpo dourado

Do sol de Ipanema

O seu balançado é mais que um poema

É a coisa mais linda que eu já vi passar

Ah, por que estou tão sozinho?

Ah, por que tudo é tão triste?

Ah, a beleza que existe

A beleza que não é só minha

Que também passa sozinha

Ah, se ela soubesse

Que quando ela passa

O mundo inteirinho se enche de graça

E fica mais lindo

Por causa do amor

### Falando sobre a música:

Na música: "Garota de Ipanema", a valorização da mulher entra-se explícita, por que para descrever ela, o autor a enche de qualidades, utilizando elogio que a engrandece. Parece haver uma intenção do compositor em destacar a beleza feminina brasileira, que transmite certo exagero, Ao ver dele ela não é apenas bonita, mas sim que ela é linda, e não apenas linda, mas a coisa mais linda que ele já viu passar! E mais cheia de graça!

Idealiza a mulher, 'o mundo inteiro se enche de graça' ou seja ele acredita que ela encanta o mundo, compara a beleza do ambiente com a garota.

### **Relação entre a Geografia e Bossa Nova:**

Na época com a influência da Bossa Nova e da industrialização a classe alta era a que se destacava diante a sociedade. A musica gerando preconceitos no caso,um grupo determinado de pessoas que escutam gêneros musicais diferentes muitas vezes acabamsendo preconceituosos quando se deparam com outros indivíduos que apreciam um gênero diferente (samba), julgando e denegrindo a imagem da pessoa não pelo o que ela é, mas sim pelo o que ela escuta.

### **Bibliografia:**

<http://www.significados.com.br/bossa-nova/>

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Juscelino\\_Kubitschek](http://pt.wikipedia.org/wiki/Juscelino_Kubitschek)

<http://www.mundoeducacao.com/historiadoBrasil/bossa-nova.htm>

**Nomes:Gabriela Araujo;Kelly Perdonsini**

**Nº:10,22**

**Turma:304**

F3 – A5 e A6:





## ÍNDICE :

Capa .....	
.....	Página 1
Índice .....	
.....	Página 2
Introdução .....	
.....	Página 3

Como surgiu a MPB ? .....	
.....	Página 3
Como estava o Brasil na época da MPB ? .....	
.....	Página 4
Quem ajudou na formação da MPB ? .....	
.....	Página 7
O que foram os festivais de música popular brasileira ? .....	
.....	Página 8
Qual a razão do surgimento da MPB ? .....	
.....	Página 9
Conhecendo e entendendo melhor as letras .....	
.....	Página 10
Como esta hoje a MPB ? .....	
.....	Página 13
Conclusão do grupo .....	
.....	Página 13
Contracapa .....	
.....	Página 16

### INTRODUÇÃO :

Nesta FANZINE será falado sobre as MÚSICAS EM TEMPOS DE DITADURA NO BRASIL, que informará como surgiu a MPB (Música Popular Brasileira), o que estava ocorrendo na época no país, quem eram os grupos sociais e artistas participantes, por qual motivo que ela surgiu (o que eles queriam falar ?), como que está hoje a MPB e por fim um resumo de tudo que foi visto e aprendido.

### COMO SURTIU A MPB ?

A MPB surgiu a partir de 1966, com a segunda geração da Bossa Nova. A sigla MPB anunciou uma fusão de dois movimentos musicais até então divergentes, a Bossa Nova que defendia a sofisticação musical, e o engajamento folclórico dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes que

buscavam a fidelidade à música de raiz brasileira. Seus propósitos se misturaram e, com o golpe de 1964, os dois movimentos se tornaram uma frente ampla cultural contra o regime militar, adotando a sigla MPB na sua bandeira de luta.

A MPB surgiu exatamente em um momento de declínio da Bossa Nova, gênero renovador na música brasileira surgido na segunda metade da década de 1950.

Mas na primeira metade da década de 1960, a bossa nova passaria por transformações e, a partir de uma nova geração de compositores, o movimento chegaria ao fim já na segunda metade daquela década. Uma canção que marca o fim da bossa nova e o início daquilo que se passaria a chamar de MPB é *Arrastão*, de Vinícius de Moraes (um dos precursores da Bossa Nova) e Edu Lobo (músico novato que fazia parte de uma onda de renovação do movimento, marcada notadamente por um nacionalismo e uma reaproximação com o samba tradicional, como de Cartola).

A música *Arrastão* foi defendida, em 1965, por Elis Regina no I *Festival de Música Popular Brasileira* (TV Excelsior, Guarujá-SP). A partir dali, difundiriam-se artistas novatos, *filhos* da Bossa Nova, como Geraldo Vandré, Taiguara, Edu Lobo e Chico Buarque de Hollanda, que apareciam com frequência em festivais de música popular. Bem-sucedidos como artistas, eles tinham pouco ou quase nada de bossa nova. Vencedoras do II *Festival de Música Popular Brasileira*, (São Paulo em 1966), *Disparada*, de Geraldo, e *A Banda*,

de Chico, podem ser consideradas marcos desta ruptura e mutação da *Bossa Nova* para MPB.

Texto adaptado do site

[http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica\\_popular\\_brasileira](http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica_popular_brasileira)

### COMO ESTAVA O BRASIL NA ÉPOCA DA MPB ?

A MPB foi o principal gênero musical da época da ditadura no Brasil, mas o que foi a ditadura ?

Para entendermos melhor temos que voltar um pouco na história.

Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial(1939 - 1945) o mundo se dividiu em dois blocos, que disputavam a hegemonia política, econômica e militar no mundo: O Capitalismo (Liderado pelos USA) e o Comunismo (Liderado pela URSS, antiga Rússia), que se denominou de Guerra Fria.



*Mapa da divisão do mundo pelo Capitalismo e o Comunismo*

Após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil integrou o bloco capitalista, no entanto, a partir de 1961 o presidente João Goulart (Jango) desenvolveu uma política externa independente do apoio das superpotências da Guerra Fria. Jango fortaleceu os movimentos sindicais, estudantis, camponeses e populares. Além desses fatos, o presidente promoveu uma aproximação política entre o Brasil e a União Soviética, o que desencadeou atritos com as lideranças políticas, econômicas e militares do Brasil.

Em fevereiro de 1964, Jango anunciou as reformas de base, que consistia num conjunto de reformas sociais que incluía a reforma agrária. Sua política preocupou bastante a classe burguesa do Brasil e os investidores estadunidenses, esse clima era propício para um golpe de estado. Em 31 de março de 1964, o presidente foi deposto por um golpe militar que teve apoio decisivo da elite conservadora brasileira e da Agência de Inteligência dos Estados Unidos (CIA).



*Matéria sobre o discurso de Jango na Central do Brasil sobre suas reformas políticas*

O golpe militar de 1964 instaurou no Brasil uma forte censura, praticada através dos Atos Institucionais (AI's) criados para aumentar a repressão do Estado sobre a população ou qualquer manifestação que fosse contrária ao governo imposto no país. Não demorou para a música estar entre os principais alvos da censura. Mas nem isso calava a voz dos artistas.

A Música Popular Brasileira começa a atingir as grandes massas, ousando a falar o que não era permitido à nação. Diante da força dos festivais da MPB, no final da década 60, o regime militar vê-se

ameaçado. A censura passou a ser a melhor forma da ditadura combater as músicas de protesto. Com a promulgação do AI-5, em 1968, esta censura à arte institucionalizou-se. A MPB sofreu cortes de versos em várias das suas canções, quando não eram totalmente censuradas.



*Esta imagem mostra de forma criativa como era na ditadura, as pessoas não podiam ver nem falar, o governo era quem dizia o que as pessoas deviam fazer.*



*Os brasileiros manifestando na ditadura sobre as pessoas que desapareciam na época*

Texto adaptado dos sites <http://www.brasilecola.com/geografia/o-brasil-na-guerra-fria.htm>  
<http://jeocaz.wordpress.com/2008/09/03/a-musica-brasileira-e-a-censura-da-ditadura-militar/>

### QUEM AJUDOU NA FORMAÇÃO DA MPB ?

Um Movimento que teve grande importância para a formação da MPB foi o Movimento Artístico Universitário (MAU) surgido em meados da década de 1960, tendo como ponto de encontro a casa do médico psiquiatra Aluízio Porto Carreiro de Miranda e sua

esposa Maria Ruth, localizada na Rua Jaceguai nº 27, na Tijuca (RJ).



*Na foto acima pode-se ver alguns componentes do MAU, como Gonzaguinha, com a mão na boca, ao lado de Lucinha Lins, que já namorava Ivan Lins, de cavanhaque, sentado ao centro. Aldir Blanc aparece agachado, de camisa xadrez.*

Aluízio, instrumentista do Cassino da Urca (década de 1940) e da Rádio Mayrink Veiga (década de 1950), começou reunindo antigos companheiros e a partir daí a fama da boa música foi-se estendendo.

Aos poucos, a casa foi ficando superlotada, os violões passavam de mão em mão, enquanto era servida batida de maracujá feita

num panelão e distribuída pelos copos com concha de feijão. Em ambiente de descontração, as pessoas cantavam em coro, até mesmo músicas proibidas na época, como "Guantanamera" e "Canção do subdesenvolvido". As reuniões, sempre às sextas-feiras, aconteciam como saraus, com violões e cantoria espontânea, nas quais os compositores mostravam suas músicas uns aos outros, em clima de incentivo à criatividade. O MAU teve grande importância na época influenciando de forma indiscutível a produção musical do período.

texto adaptado do site <http://www.dicionariompb.com.br/mau-movimento-artistico-universitario/dados-artisticos>

## O QUE FORAM OS FESTIVAIS DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

?

Festivais da Música Popular Brasileira foi uma série de programas transmitidos por algumas emissoras de televisão brasileira (TV Excelsior, TV Record, TV Rio, Rede Globo) entre os anos de 1965 a 1985. Esses festivais consolidaram a música popular brasileira, além de revelar e consolidar grandes compositores e intérpretes da

nossa música (Elis Regina, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Geraldo Vandré, entre outros).

Na década de 1960 e 1970 o Brasil vivia sob o regime político ditatorial militar, que por meio de seu autoritarismo e repressão, mantinha o controle em vários aspectos da vida social brasileira, principalmente na área da cultura (música, teatro, cinema e literatura). Na música surgiram canções de cunho social e de protestos, que chegaram a uma grande parcela da população devido principalmente à participação desses músicos e canções nos grandes festivais realizados pelas emissoras de televisão. Esses festivais eram realizados principalmente na cidade de São Paulo, sendo transmitidos a várias regiões do país, atingindo elevada audiência. Devido a grande participação do público, que torcia de forma apaixonada por suas canções e intérpretes favoritos, esses festivais – assim como os compositores e intérpretes que deles participavam – passaram a ser sistematicamente vigiados pelos agentes DOPS, como passíveis de subversão contra a moral e o sistema nacional.

*A música "Arrastão" (Edu Lobo e Vinicius de Moraes), interpretada por Elis Regina foi a campeã do 1º Festival Nacional de Música Popular Brasileira, ele foi promovido pela TV Excelsior de São Paulo, teve sua primeira edição em 1965 e sua segunda edição em 1966*

Texto adaptado do site

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Festival\\_de\\_M%C3%BAsica\\_Popular\\_Brasileira](http://pt.wikipedia.org/wiki/Festival_de_M%C3%BAsica_Popular_Brasileira)

tomou força com a ditadura, e ela dizia tudo que não era permitido falar naquela época o que gerou a censura de grande parte das



suas letras e de seus cantores.

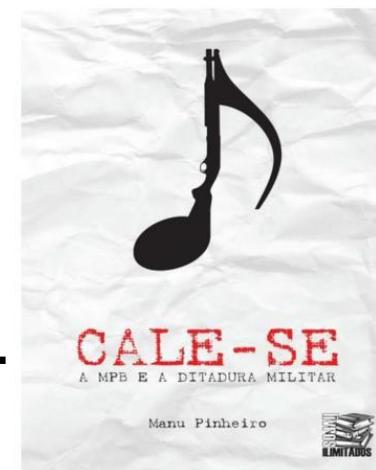
Um dos artistas militantes foi Chico Buarque. Junto com outro grande músico, Milton Nascimento, compuseram uma música que reflete bem a situação da época. "Cálice" traz referências ao Santo Cálice

de Cristo e a uma passagem bíblica (Pai, afasta de mim esse cálice, de vinho tinto de sangue), mas é uma metáfora com o verbo "calar". Foi a forma que os músicos acharam de dizer ao mundo que a liberdade de expressão estava caçada no Brasil.

### QUAL A RAZÃO DO SURGIMENTO DA MPB ?

A MPB nasceu em um momento de cerceamento de liberdade, foi fruto de seu tempo e tinha um caráter de protesto, surgiu como o meio das pessoas expressarem a sua revolta com a ditadura no Brasil, eles falavam do que ocorria no dia-a-dia, os problemas que este sistema tinha e a perda de liberdade tanto de expressão quanto de direitos de cidadão que eles tinham. Assim a MPB

### CONHECENDO E ENTENDENDO MELHOR AS LETRAS :



*Livro Cale-se: MPB e Ditadura Militar, que trata das letras das canções compostas nos anos mais duros da ditadura (1964 a 1974), e reforça a ideia de que a música serviu – e serve – como uma importante ferramenta de comunicação, carregando mensagens (as mais variadas possíveis) com as palavras e frases que formam suas letras.*

A música **Alegria, Alegria** foi lançada em 1967, por Caetano Veloso. Valorizava a ironia, a rebeldia e o anarquismo a partir de fragmentos do dia-a-dia. Em cada verso, revelações da opressão ao cidadão em todas as esferas sociais. A letra crítica o abuso do poder e da violência, as más condições do contexto educacional e cultural estabelecido pelos militares, aos quais interessava formar brasileiros alienados.

**Trecho:** *O sol se reparte em crimes/Espaçonaves, guerrilhas/Em cardinales bonitas/Eu vou...*

**Caminhando (Pra não dizer que falei das flores)** é uma música de Geraldo Vandré, lançada em 1968. Vandré foi um dos primeiros artistas a ser perseguido e censurado pelo governo militar. A música foi a sensação do Festival de Música Brasileira da TV Record, se transformando em um hino para os cidadãos que lutavam pela abertura política. Através dela, Vandré chamava o público à revolta contra o regime ditatorial e ainda fazia fortes provocações ao exército

**Trecho:** *Há soldados armados / Amados ou não / Quase todos perdidos / De armas na mão / Nos quartéis lhes ensinam / Uma antiga lição: De morrer pela pátria / E viver sem razão*

A música **Cálice**, lançada por Chico Buarque em 1973, faz alusão a oração de Jesus Cristo dirigida a Deus no Jardim do Getsêmane: "Pai, afasta de mim este cálice". Para quem lutava pela democracia, o silêncio também era uma forma de morte. Para os ditadores, a morte era uma forma de silêncio. Daí nasceu a ideia de Chico Buarque: explorar a sonoridade e o duplo sentido das palavras "cálice" e "cale-se" para criticar o regime instaurado.

**Trecho:** *De muito gorda a porca já não anda (Cálice!) / De muito usada a faca já não corta / Como é difícil, Pai, abrir a porta (Cálice!) / Essa palavra presa na garganta*

**O bêbado e o equilibrista**, foi composto por Aldir Blanc e João Bosco e gravado por Elis Regina, em 1979. Representava o pedido da população pela anistia ampla, geral e irrestrita, um movimento consolidado no final da década de 70. A letra fala sobre o choro de Marias e Clarisses, em alusão às esposas do operário Manuel Fiel Filho e do jornalista Vladimir Herzog, assassinados sob tortura pelo exército.

**Trecho:** *Que sonha com a volta / Do irmão do Henfil / Com tanta gente que partiu / Num rabo de foguete / Chora! A nossa Pátria Mãe gentil / Choram Marias e Clarisses / No solo do Brasil...*

**Mosca na sopa** é uma música de Raul Seixas, lançada em 1973. Apesar das controvérsias acerca do sentido da música, a letra faz uma referência clara à ditadura militar. Através de uma metáfora, o povo é a “mosca” e, a ditadura militar, “a sopa”. Desta forma, o povo é apresentado como aquele que incomoda, que não pode ser eliminado, pois sempre vão existir aqueles que se levantam contra regimes opressores.

**Trecho:** *E não adianta / Vir me detetizar / Pois nem o DDT / Pode assim me exterminar / Porque você mata uma / E vem outra em meu lugar...*

**É proibido proibir** é uma música de Caetano Veloso, lançada em 1968. Esta canção era uma manifestação das grandes mudanças

culturais que estavam ocorrendo no mundo na década de 1960. Na apresentação realizada no Teatro da Universidade Católica de São Paulo, a música de Caetano foi recebida com furiosa vaia pelo público que lotava o auditório. Indignado, Caetano fez um longo e inflamado discurso que quase não se podia ouvir, tamanho era o barulho dentro do teatro. A música era um protesto contra a ditadura, mas Caetano criou a letra de forma tão sutil que as pessoas não conseguiam entender o seu verdadeiro significado.

**Trecho:** *Me dê um beijo meu amor / Eles estão nos esperando / Os automóveis ardem em chamas / Derrubar as prateleiras / As estantes, as estátuas / As vidraças, louças / Livros, sim...*

Depois de Geraldo Vandré, Chico Buarque se tornou o artista mais odiado pelo governo militar, tendo dezenas de músicas censuradas. **Apesar de você** foi lançada em 1970, durante o governo do general Médici. A letra faz uma clara referência a este ditador. Para driblar a censura, ele afirmou que a música contava a história de uma briga de casal, cuja esposa era muito autoritária. A desculpa funcionou e o disco foi gravado, mas os oficiais do exército logo perceberam a real intenção e a canção foi proibida de tocar nas rádios.

**Trecho:** *Quando chegar o momento / Esse meu sofrimento / Vou cobrar com juro. Juro! / Todo esse amor reprimido / Esse grito contido / Esse samba no escuro*

**Que as crianças cantem livres** é uma composição de Taiguara, lançada em 1973. No mesmo ano, o cantor se exilou em Londres, tendo sido um dos artistas mais perseguidos durante a ditadura militar. Taiguara teve 68 canções censuradas, durante o período de maior endurecimento do regime, no fim da década de 1960 até meados da década de 1970.

**Trecho:** *E que as crianças cantem livres sobre os muros / E ensinam sonho ao que não pode amar sem dor / E que o passado abra os presentes pro futuro / Que não dormiu e preparou o amanhecer...*

**Jorge Maravilha**, lançada em 1974, é mais uma música de Chico Buarque, agora sob o pseudônimo de Julinho de Adelaide, criado para driblar a censura. Os versos “você não gosta de mim, mas sua filha gosta” parecia uma relação conflituosa entre sogro, genro e filha. Mas, na verdade, fazia alusão à família do general Geisel. Geisel odiava Chico Buarque. No entanto, a filha do militar manifestava interesse pelo trabalho do compositor.

**Trecho:** *E como já dizia Jorge Maravilha / Prenhe de razão / Mais vale uma filha na mão / Do que dois pais voando / Você não gosta de mim, mas sua filha gosta.*

*Texto adaptado do site <http://www.historiadigital.org/historia-do-brasil/brasil-republica/ditadura-militar/10-musicas-de-protesto-a-ditadura-militar/>*

## COMO ESTA HOJE A MPB ?

A MPB que se faz hoje incide basicamente nos seguintes itens: samba de raiz; o rock atual; o choro; os espaços alternativos; os bares como fomentadores de uma nova geração de intérpretes; as emissoras segmentadas; sendo cada um desses tópicos responsáveis por uma boa parcela de sua renovação. Hoje a MPB, já consagrada, amadurece, cresce, amplia-se e incorpora novos artistas. O perfil inicial marcadamente nacionalista foi integrando elementos de diversas procedências. Esta diversidade é saudada, é uma das marcas deste gênero musical, que hoje apresenta ainda mais dificuldades para sua definição. Atinge toda população brasileira, todas as classes, raças e credos, identifica nossa maneira de viver.

Artistas como Adriana Calcanhotto, Ana Carolina, Chico César, Dorival Caymmi, Elba Ramalho, João Bosco, Lenine, Maria Rita, Milton Nascimento, Nando Reis, Ney Matogrosso, Seu Jorge, Tim Maia, Vanessa da Matta, Wilson Simonal e Zeca Baleiro representam esse gênero musical.

Texto adaptado do site

<http://soulbrasileiro.com.br/main/brasil/musica/mpb-musica-popular-brasileira/mpb-musica-popular-brasileira/>

CONCLUSÃO DO GRUPO :

José: A MPB teve muita força durante o período da ditadura militar no Brasil e foi de grande importância para esta época, pois foi um movimento que criticava a ditadura em plena ditadura. Através das letras eles pediam para as pessoas manifestarem-se não aceitando esse sistema, mostrava a realidade daquela época, a falta de direitos onde as pessoas não podiam criticar o governo e nem pensar por si próprios pois corriam o risco de serem torturadas e mortas.

Por este motivo ocorreu diversas censuras as letras criadas naquele tempo e artistas sendo exilados do país, mas a censura não conseguiu calar a voz dos artistas que era a voz do povo, pois ninguém aguentava mais aquela opressão que o sistema causava aos cidadãos.

A MPB mostrou que a música não é apenas um meio de entretenimento, ela mostrou que a música tem um papel fundamental na nossa sociedade, através dela podemos expressar o que sentimos, o que queremos criticar, o que vemos e não podemos falar, nos revoltar com aquilo que está errado.

Portanto está Fanzine mostra que a música é o meio que as pessoas tem de se expressar, de trocar pensamentos com as outras e que todo o estilo musical surge com algum sentido e motivo, seja pra criticar ou seja pra elogiar, a música é o mundo que as pessoas

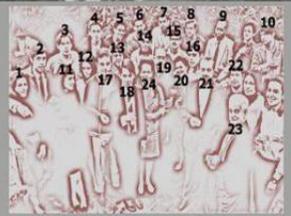
vêm em sua época e querem falar para o resto do mundo o que pensam dele.

Lucas: De tantos artistas os músicos tiveram um papel importante na luta contra a opressão. A censura calou quem tinha algo pra falar, e quem não seguia essa linha era preso e torturado. A música foi quem mais sofreu com a censura, por causa de sua capacidade de ser assimilada na cabeça das pessoas, vários discos foram recolhidos e algumas canções nem chegavam aos ouvintes. A ditadura era isso, um país governado por militares caracterizado pela falta de democracia.

**Esta fanzine foi realizada em 2013 pelos alunos José Eduardo Kaufmann e Lucas Fraga Wenzkoski da turma 300 do colégio I.E.E Isabel de Espanha de Viamão**



- 01 - LENITA PLOCYNSKA
- 02 - EDU LOBO
- 03 - TOM JOBIM
- 04 - TORQUATO NETO
- 05 - CAETANO VELOSO
- 06 - CAPINAM
- 07 - PAULINHO DA VIOLA
- 08 - SIDNEY MILLER
- 09 - ZÉ KETTI
- 10 - EUMIR DEODATO
- 11 - OLIVIA HIME
- 12 - HELENA GASTAL



- 13 - LUIS EÇA
- 14 - JOÃO ARAÚJO
- 15 - DORI CAYMMI
- 16 - CHICO BUARQUE
- 17 - FRANCIS HIME
- 18 - NELSON MOTA
- 19 - VINICIUS DE MORAES
- 20 - DIRCINHA BATISTA
- 21 - LUIZ BONFÁ
- 22 - TUCA
- 23 - BRAGUINHA
- 24 - JANDIRA NEGRÃO DE LIMA

F4 – A7 e A8:



**“É PROIBIDO  
PROIBIR”**

## Definição do tema...

O tema trata-se do movimento artístico “Tropicália” contendo algumas informações destacadas sobre o mesmo e algumas imagens ilustrando os acontecimentos.

**Um pouco, bem pouco, sobre o Movimento tropicalista.**

Era um movimento cultural brasileiro que surgiu sob a influência das correntes artísticas de vanguarda e da cultura pop nacional e estrangeira (como o pop-rock e o concretismo); misturou manifestações tradicionais da cultura brasileira a inovações estéticas radicais.





### Onde e quando...

O Tropicalismo foi um movimento de ruptura que sacudiu o ambiente da música popular e da cultura brasileira entre 1967 e 1968. Seus participantes formaram um grande coletivo, cujos destaques foram os cantores-compositores Caetano Veloso e Gilberto Gil, além das participações da cantora Gal Costa e do cantor-compositor Tom Zé, da banda Mutantes, e do maestro Rogério Duprat. A cantora Nara Leão e os letristas José Carlos Capinan e Torquato Neto completaram o grupo, que teve também o artista gráfico, compositor e poeta Rogério Duarte como uns de seus principais mentores intelectuais. Os tropicalistas deram um histórico passo à frente no meio musical brasileiro. A música brasileira pós-Bossa Nova e a definição da “qualidade musical” no País estavam

cada vez mais dominadas pelas posições tradicionais ou nacionalistas de movimentos ligados à esquerda. Contra essas tendências, o grupo baiano e seus colaboradores procuram universalizar a linguagem da MPB, incorporando elementos da cultura jovem mundial, como o rock, a psicodelia e a guitarra elétrica. Ao mesmo tempo, sintonizaram a eletricidade com as informações da vanguarda erudita por meio dos inovadores arranjos de maestros como Rogério Duprat, Júlio Medaglia e Damiano Cozzela. Ao unir o popular, o pop e o experimentalismo estético, as ideias tropicalistas acabaram impulsionando a modernização não só da música, mas da própria cultura nacional.





## Como estava o país...

Seguindo a melhor das tradições dos grandes compositores da Bossa Nova e incorporando novas informações e referências de seu tempo, o Tropicalismo renovou radicalmente a letra de música. Letristas e poetas, Torquato Neto e Capinam compuseram com Gilberto Gil e Caetano Veloso trabalhos cuja complexidade e qualidade foram marcantes para diferentes gerações. Os diálogos com obras literárias como as de Oswald de Andrade ou dos poetas concretistas elevaram algumas composições tropicalistas ao status de poesia. Suas canções compunham um quadro crítico e complexo do País – uma conjunção do Brasil arcaico e suas tradições, do Brasil moderno e sua cultura de massa e até de um Brasil futurista, com astronautas e discos voadores. Elas sofisticaram o repertório de nossa música popular, instaurando em discos comerciais procedimentos e questões até então associados apenas ao campo das

vanguardas conceituais. Por aqui, o presidente João Goulart (Jango) propõe uma série de reformas de base para atenuar o grave problema da desigualdade social e as pressões políticas que vinha sofrendo dos movimentos de esquerda. Contra tais propostas – acusadas de comunistas – formou-se um movimento da direita política e de parte da sociedade, que preconizavam uma modernização conservadora. Com a participação do Congresso, das classes média e alta, essa facção venceu por meio do golpe militar de 31 de março. O Exército e seus aliados civis depuseram o presidente Jango e entregaram o poder aos militares. O golpe, apoiado pelos americanos, rompeu o já frágil jogo democrático brasileiro. A concentração de renda surgiu como forma de expansão capitalista. Castelo Branco se tornou o primeiro de uma série de generais-presidentes ditatoriais. Seu substituto, Costa e Silva, governou o País de 1967 a 1969, cada vez com mais poder. Liberdades civis e de expressão, sacramentando o arbítrio até 1984, quando o general João Figueiredo deixa a presidência do País.





## Quem participava...

Além de Caetano, quem também participou ativamente do movimento tropicalista foram os compositores Gilberto Gil e Tom Zé, os letristas Torquato Neto e Capinam, o maestro e arranjador Rogério Duprat, os trios Mutantes e as cantoras Gal Costa e Nara Leão. Diferentemente da Bossa Nova, que introduziu uma forma original de compor e interpretar, a Tropicália não pretendia elaborar um novo um estilo musical, mas sim instaurar uma nova atitude: sua intervenção. Oswald de Andrade, jovens artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé e o grupo Os Mutantes defendiam a nossa cultura.

## O que representavam...

A recepção para aquele tipo de proposta musical despojada foi a mais dura possível. Os artistas foram duramente vaiados e acusados de estarem reproduzindo modelos estéticos vindos do exterior. Em resposta, os tropicalistas pronunciaram que essa atitude provinha de uma juventude conservadora contrária a qualquer tentativa de renovação desvinculada do esquerdismo político ou do nacionalismo radical. Nesse episódio, podia-se notar que os tropicalistas desejavam uma revolução imediata e libertadora de nossa música. No entanto, a radicalização da ditadura militar acabou impedindo que aqueles artistas pudessem prosseguir com suas ideias inovadoras. A censura imposta pelo AI-5 forçou muitos tropicalistas a saírem do Brasil por conta da ação dos agentes repressores do regime.

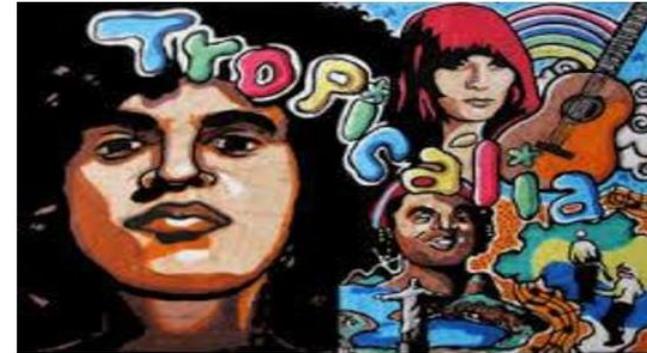


## Como expressavam...

Mistura de vários estilos: rock, bossa nova, baião, samba, bolero. Letras com tom poético, que abordavam temas cotidianos e camuflavam críticas sociais (mas sem oposição política explícita). Uso constante de guitarras elétricas. Mistura de tradições da cultura nacional e inovações estéticas internacionais, como a pop art. Luta contra barreiras comportamentais, defendendo, por exemplo, o sexo livre.

*“O sol nas bancas de revista  
Me enche de alegria e preguiça  
Quem lê tanta notícia  
Eu vou.”*

- Caetano Veloso. Alegria, Alegria.



## Como é hoje...

O tropicalismo ainda tem influencia nos dias de hoje, pois os ídolos do tropicalismo, como por exemplo, Caetano Veloso e Gilberto Gil permanecem ativos na MPB, sendo fonte de inspiração para vários jovens que estão no começo de suas carreiras como cantores. O tropicalismo no seu auge transmitia ideias revolucionárias através de músicas, que são ouvidas até hoje, influenciando o pensamento de pessoas, principalmente jovens que as escutam com ideias radicais, rebeldes e contraculturais. Os jovens tentam a ser vistos de uma maneira diferente graças às marcas deixadas pelo tropicalismo, que definem o jovem como rebelde, desobediente e livre de limites impostos pela sociedade, já que o tropicalismo foi praticamente liderado por jovens que transmitiam essa ideia as pessoas, principalmente aos que são contra o tropicalismo. Hoje em dia, o jovem ainda é influenciado por essas ideias que marcaram o tropicalismo, e com certeza irá demorar em que essas ideias sejam esquecidas pela sociedade. Mesmo não sendo assim tão evidente e exagerada, a tropicália permanece nos jovens.

# Agora é a nossa vez!

**Cris:** O movimento tropicalista resultou em mostrar para os jovens e também a pessoas mais velhas sobre lutar pelo que acreditam, independente do que os outros acham, se está certo ou errado, quem tem que decidir somos nós. Óbvio que não significa achar que está certo e querer colocar isso tudo na cabeça de todos, obrigando-os a ter a mesma opinião, com base aos nossos argumentos, devemos ter certeza se o que nós acreditamos está certo, mas por nós mesmos, não porque alguém diz que está.

**Carlos:** Através das músicas dos artistas que marcaram a época e também através dos depoimentos dos mesmos, podemos tirar base do que ocorria na época. Gostei da pesquisa! Pois nele aborda coisas importantes sobre o Brasil que nem eu sabia. O Brasil teve uma época que o povo tinha voz, mas de uma forma diferente do que estamos acostumados a ver na TV como protestos, a música começou cedo a ser usada para "acordar" a população brasileira e se vemos e ouvimos bem ainda tem algumas bandas nacionalistas dizendo algo sobre a política corrupta. Mas quem praticava tropicalismo era diferente de Punks que usavam seus rocks pesados para mostrar sua rebeldia, eles usavam uma música leve com violão sem guitarra, pois achavam que estragava suas músicas e que detonava uma banda estrangeira não positiva.

TROPICALIA



seja marginal  
seja herói

Gostamos dessa imagem porque ela explica como eram as pessoas que praticavam esse movimento (tropicália).

*“Dê-me um beijo meu amor  
Eles estão nos esperando  
Os automóveis ardem em chamas  
Derrubar as prateleiras  
As estátuas, as estantes  
As vidraças, louças  
Livros, sim.. “*

- Caetano Veloso. É proibido proibir.



Nesta fanzine você encontrará um breve resumo sobre o Rock nos anos 80. Algumas bandas e trechos de músicas. O contexto histórico do país, a cultura, a música relacionada a história, a música que influencia até hoje. Conclusão.

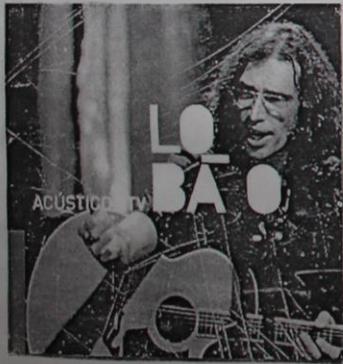
## Rock Anos 80 ' Brasil

O rock brasileiro da década de 80, também considerado por muitos como pop rock nacional dos anos 1980, foi um movimento musical que surgiu já no início da década. Ganhou até mesmo um apelido, o BRock, dado por Nelson Motta. É caracterizado por influências variadas, indo do new wave, passando pelo punk e o próprio conteúdo pop emergente do final da década de 70. Ainda assim, em alguns casos, tomou por referência ritmos como o reggae e a soul music. Suas letras falam na maioria das vezes sobre amores perdidos ou bem sucedidos, não deixando de abordar é claro algumas temáticas sociais. O grande diferencial das bandas deste período era a capacidade de falar sobre estes assuntos sem deixar a música tomar um peso emocional ou político exagerados. Fora a capacidade que seus integrantes tinham de falar a respeito de quase tudo com um tom de ironia, outra característica marcante do movimento. Outra particularidade típica foi o visual próprio da época: cabelos armados ou bastante curtos para as meninas, gel, roupas coloridas e extravagantes para os meninos e a unissexualidade de tudo isso, herança direta do Glam Rock de Marc Bolan, David Bowie e seus discípulos, como o Kiss e The Cure.



"Era um biquini de bolinha  
amarelinha tão pequenini-  
nho  
Mal cabia na Ama Maria"

"Por que você não olha  
pra mim? Ô Ô  
Me diga que eu tenho de mal  
Por que você não olha  
pra mim?  
Por trás dessa lente tem  
um cara legal"



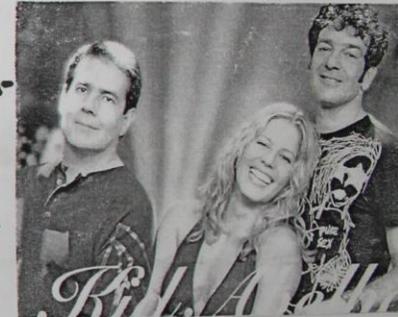
"Aonde está você?  
Me telefona  
Me Chama! Me Chama!  
Me Chama!"

Brasil

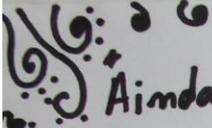


"Bebida é água!  
Comida é pasto!  
Você tem sede de quê?  
Você tem fome de  
quê?"

"Fixação!  
Seus olhos no retrato  
Fixação!  
Minha assombra-  
ção"



"Eu aceitaria  
A vida como ela é  
Viajaria a prazo  
Pro inferno  
Eu tomaria banho gela-  
do no inverno"

 Ainda ao início dos anos 80 o Brasil vivia a ditadura militar. Porém, o presidente Ernesto Geisel, já desde o final da década de 70, acenava para a criação de condições de uma abertura política "lenta, gradual e segura", a qual deveria levar o país, futuramente, a algum tipo ainda não claramente definido de governo civil, o que pressupunha o fim do militarismo. Ao longo da década de 80, pressões por eleições resultou no movimento de "Diretas Já", um envolvimento cívico de várias camadas da sociedade, o qual contou com a participação de intelectuais, artistas, pessoas ligadas à igreja (e outras religiões que não a Católica), partidos políticos (que se formavam como o PT, PMDB e PSDB), entre tantas personalidades políticas."


  
 "Quando nascemos fomos programados A receber o que vocês Nos empurraram com os enlatados dos U.S.A, de 9 às 6."


I ♥ 80s

Na época da ditadura éramos obrigados a aceitar tudo o que o governo queria, sem liberdade.

Período  
 Ditadura:  
 de 31 de março 1964  
 a 15 de janeiro 1985

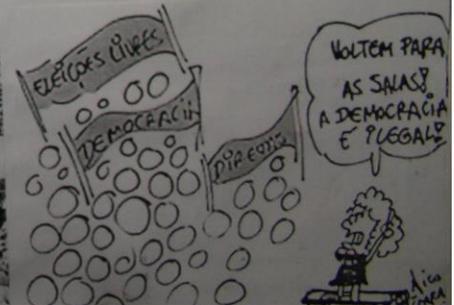
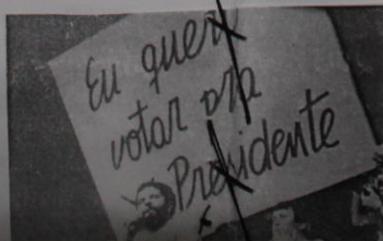
  


"Desde pequenos nós comemos lixo  
Comercial e industrial  
Mas agora chegou nossa vez  
Vamos cuspir de volta o lixo em cima  
de vocês

Somos os filhos da revolução  
Somos burgueses sem religião  
Somos O FUTURO DA NAÇÃO  
Geração Coca-Cola

Depois de 20 anos na escola  
Não é difícil aprender  
Todas as manhas do seu jogo sujo  
Não é assim que tem que ser "

Legião Urbana



Agora chegou a hora  
do povo lutar por  
seus direitos.



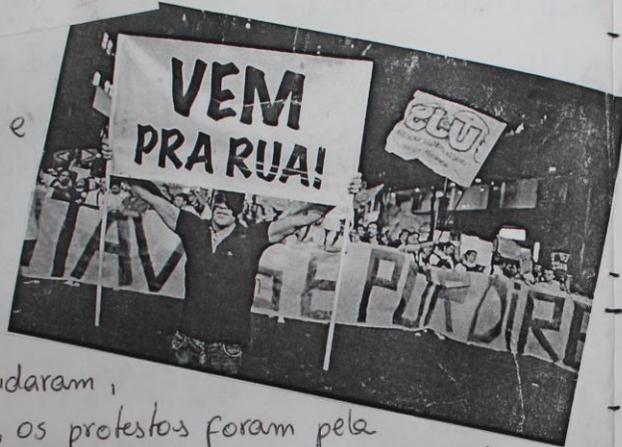
No movimento Diretas já,  
que aconteceu entre 1983 e 1984, as  
pessoas foram às ruas para pedir eleições  
presidenciais diretas, a última, ainda em  
61, havia elegido Jânio Quadros. O período  
era de enfraquecimento do regime Militar,  
João Figueiredo era o último militar no poder  
no Brasil.

- Fizemos nosso dever de casa, em 1985,  
houve o protesto popular Diretas Já - lutamos  
junto com os "Caras Pintados" pelo impeachment  
de Fernando Collor (1991-1992).

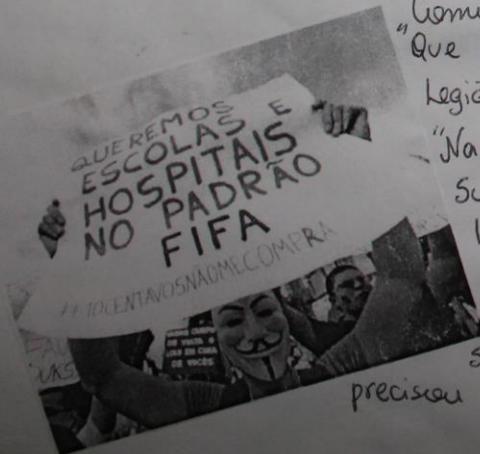
Raícar Jackson

# 2013

As músicas e protestos dos anos 80, nos influenciaram "hoje".



As causas mudaram, nos anos 80, os protestos foram pela democracia, eles conseguiram. Hoje podemos escolher o presidente. graças a eles podemos ir para rua em busca de direitos.



Como na música "Que país é esse", da Legião Urbana, diz:

"Nas favelas do Senado sujeira pra todos lados".

Ainda em 2013, tem sujeira no Senado. O povo precisa sair.



A internet possibilitou uma teia de ideias relacionadas. Os jovens passam bastante tempo na internet, muitos pensam que é perda de tempo, mas nem sempre é. Isso permitiu que muitas pessoas com ideias / pensamentos parecidos se reunissem por seus direitos.

Vários destes Protestos, foram organizados pelas redes sociais. Nem sempre com tanto sucesso, por falta de comunicação entre os vários organizadores.

Os manifestos, mesmo que não tão mostrados pela mídia, ainda continua.

#VemPraRua  
#OGiganteAcordou

#NãoéPorR\$0,20



LEGIÃO URBANA

"É preciso amar  
as pessoas como se  
não houvesse amanhã  
porque se você parar  
pra pensar na verdade  
não há"

○ Rock dos anos 80, mostrou  
ao mundo uma nova forma de  
Protestar. Que influenciou  
muito as Pessoas da época.

E vem influenciando até  
hoje.

○ Rock atingiu um nível  
tão alto de respeito, que  
até quem não gosta, respei-  
ta.

Isabel de Espemha

Nomes: Johanna  
Kátia  
Rodrigo

Turma: 300:

F6 – A11 e A12:

Instituto Estadual de Educação Isabel da Espanha

# O Rap no Brasil

Trabalho de Geografia

**Nomes**

Guilherme Noronha

Cassiano Schneider

**Turma: 301**

Viamão, 25 de Novembro de 2013

**O quê é**

Rap é um discurso rítmico com rimas e poesias surgido no final do século XX. É um estilo de música popular no Brasil em favelas e periferias.

Um das características do rap é que ele tem uma batida rápida e acelerada e a letra vem em forma de discurso, muita informação e pouca melodia.



**Onde e quando**

Ele surgiu na Jamaica na década de 1960. Este gênero musical foi levado pelos jamaicanos para os Estados Unidos.

No Brasil, o rap chegou no final dos anos 1980, na cidade de São Paulo.



### Como estava o país na época

Nesta época, muitos não aceitavam o rap por achar algo violento e tipicamente de periferia.

A década de 80 é eventualmente considerada como o fim da idade industrial e início da idade da informação. E também chamada de "década perdida".



### Quem participava

O Rap no Brasil é presente há mais duas décadas e desde então tem como principal missão levar as falas dos excluídos para o mundo e cobrar mudanças.

Ele busca dar mais voz a o povo da periferia, com isso, as pessoas que participavam eram pessoas de classe baixa ou média que moravam nas favelas

As pessoas não aceitavam o rap, pois consideravam este estilo musical como sendo algo violento assim criando um preconceito encima disso por também ser escutado e cantado por pessoas das favelas e periferias.

### O quê representa ou representavam

O povo da periferia é um povo bastante esquecido pela sociedade, com o rap ele ganhou mais vida e mais motivação a fazer disso um protesto contra esses grupos sociais e econômicos que excluíam esse povo.



### Como expressavam ou expressam as suas realidades cotidianas

Os rappers respeitados e conhecidos por muitos são Sabotagem, Racionais MC's, Detentos do Rap, Pavilhão 9, entre muitos outros. Suas músicas são todas voltadas à favela, mostrando como é o dia-a-dia de muitos trabalhadores e de moradores.



### Como é hoje

Nos dias de hoje o rap está incorporado no cenário musical brasileiro. Venceu os preconceitos e saiu da periferia para ganhar o grande público. Dezenas de CDs de rap são lançados anualmente, porém o rap não perdeu sua essência de denunciar as injustiças, vividas pela pobre das periferias das grandes cidades.



### Agora é sua vez

Hoje em dia, o rap é visto de uma forma diferente, ele não abrange só as periferias, a parte mais pobre da sociedade. Hoje, o rap é visto com outros olhos, o rap é cultura, é meio de expressão, é arte!

Conseguimos perceber que até a nossa maior rede de televisão nacional, está expondo o rap, trazendo ele mais para o mundo.

Nas novelas ele esta presente, nas radio é uns dos ritmos mais tocados, ele é a cara da juventude hoje em dia.

Curtimos rap, por que ele mostra a vida como ela é, pela batida forte, pela luta e pela força que ele nos transmite.

### Referencias Bibliográficas

[www.wikipedia.com.br](http://www.wikipedia.com.br)

[www.suapesquisa.com.br](http://www.suapesquisa.com.br)

[www.correionago.ning.com](http://www.correionago.ning.com)

## ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO

(A) Aluno	Tema de Pesquisa	Entre as opções listadas a seguir, qual foi a que mais você encontrou dificuldades na realização da pesquisa?	Antes da pesquisa, você conseguia relacionar letras de músicas com os conteúdos estudados em Geografia?	Você já havia feito algum trabalho de escola que relacionava conteúdos de aula com expressões artísticas?	Além do movimento artístico, o que mais você pode aprender com esse trabalho?	Em relação ao tema de pesquisa do seu trabalho, descreva o cotidiano das pessoas, ou seja, como era o dia a dia dessas pessoas que se manifestavam por essas músicas.	Quais eram os temas, os assuntos que os artistas e suas letras de música expressavam?	Com quais conceitos da Geografia a seguir você poderia relacionar a pesquisa realizada?	Escreva um texto de 2 e 4 linhas que relacione o tema de sua pesquisa com um dos conceitos da Geografia indicados na questão anterior.	Caso ocorreu, descreva uma situação que você tenha vivido em que recordou das aulas de Geografia.	Você compreende as expressões artísticas apenas como arte ou, também, como manifestação de determinados grupos da sociedade? Explique a sua resposta.	O que você pode compreender, entender melhor depois de concluir esse trabalho?	Deixe um recado sobre a experiência de ter realizado esse trabalho.
A01	Samba	Tive dificuldades em fazer as conclusões com as minhas palavras.	Não, nunca relacionei.	Não.	além do movimento artístico eu pude aprender como era a vida das pessoas através da música.	o dia a dia destas pessoas era, de muito esforço, e trabalho, mas também de muitas alegrias, apesar do sofrimento elas sorriam.	um dos temas eram os problemas sociais, e as letras de músicas era as situações vividas por eles.	Favelização (surgimento das vilas)	a favela e o samba foram criados dos mesmos grupos sociais.	o Exame Nacional do Ensino Médio, me recordou as aulas de geografia	compreendo como arte e também como forma de se manifestar, muitas manifestações são feitas através de canções, q expressam o que o povo quer.	a forma de vida social de pessoas moradoras dos morros, e como surgiu as favelas.	foi uma ótima experiência, um dos melhores trabalhos que já fiz em todo meu ano escolar, nele eu pude aprender varias coisas, adorei de mais este trabalho.
A02	Samba	Tive dificuldades em encontrar as respostas nos textos que li.	Não, nunca relacionei.	Não.	o surgimento de uma cultura.	Embora tendo uma vida sofrida essas pessoas procuravam, se divertir normalmente a noite em rodas de samba.	expressavam tristeza, expressavam preconceito, mas isso tudo era encarado com alegria.	Favelização (surgimento das vilas)	O samba surgiu no recôncavo-baiano trazido por africanos que eram escravos, com isso o samba foi adotado por outros escravos que futuramente vinham a ser pequenos moradores rurais e por uma vida melhor migraria para a cidade em busca de uma vida melhor, não encontrando o que procuravam foram obrigados a construir suas vidas, nos morros.	a prova do Enem	é também como uma forma de manifestação de determinados grupos sociais, como o samba foi uma manifestação para o povo pobre da periferia.	compreender a urbanização, e a valorizar a cultura como uma forma de vida. Que as classes sociais são sim diferentes, os tipos de músicas que cada parte da sociedade são diferentes mas respeitar é uma coisa que é preciso pra que não gere conflitos desnecessários por exemplo uma pessoa que escuta funk pode não ser o que os tipos de músicas que transmitem talvez esse determinado grupo só goste de ouvir, a igualdade entre determinados grupos talvez seja preciso.	o trabalho foi bom, e bem elaborado pelo professor.
A03	Bossa Nova	Tive um pouco de dificuldade em relacionar o tema com a geografia.	Às vezes relacionava.	Sim.	As o fato de não ter mudado o modo em que diferenças de classes e tipos de músicas são julgados, uns mais que outros, e infelizmente hoje em dia ainda é assim.	O dia a dia delas eram relacionadas as pessoas mais ricas, o cotidiano dos ricos que eram eles quem escutavam a bossa nova era meio que baseada na política e no preconceito entre os menos afortunados.	No caso eu que peguei a música garota de ipanema, expressava a qualidade de uma mulher que o compositor da música julgava "perfeita" era um modo de destacar ipanema e as mulheres bonitas que frequentavam o local.	Urbanização, Industrialização	A bossa nova surgiu junto com o processo de urbanização e industrialização das grandes cidades brasileiras, respondendo às especificidades ideológicas e objetivas da época, tanto é verdade que jovens de classe média emergente do pós-guerra foram seus proponentes.	Não me lembro de nenhum acontecido no momento.	Os dois arte por que as vezes tem expressões artísticas que são aceita por todos e principalmente pela lei, as vezes por entretenimento as vezes por trabalho Já o da manifestação as vezes é usado para vandalismo e simplesmente não sabem se expressar com as expressões apresentadas.	Adorei fazer o trabalho, adoraria ter pego um gênero de musica diferente mas o fato de ter pegado bossa nova só me fez ver que existem musics muito bonitas que simplesmente não costumava escutar, foi divertido fazer algo e descobrir que se pode gostar também de um tipo de musica mais antigo.	
A04	Bossa Nova	Tive dificuldades em encontrar as respostas nos textos que li.	Às vezes relacionava.	Sim.	As influências da musica estrangeira no Brasil, os processos de inclusão e exclusão por meio da música, queriam mostrar só o lado bom, como se tudo estivesse bem e fosse perfeito. Oulitando os reais problemas enfrentados pelo país e vamos isso através das letras musicais da bossa nova.	Era apreciada por pessoas com um bom nível econômico ou seja jovens e cantores de classe média alta, foi um movimento associado ao crescimento urbano.	história e cultura, através de uma sociedade ou um grupo social para expressarem seus interesses, valores culturais, ou seja manifestar sua opinião diante da realidade social em que vive. Beleza da mulher, perfeccionismo. Acreditavam que o Brasil poderia influenciar o mundo com sua cultura	Urbanização, Industrialização, Globalização, Capitalismo	Capitalismo e bossa nova ajudou no processo econômico do país, porque era apreciada por pessoas de classe média alta, com a influência de outros países que fizeram uma junção dos ritmos e criaram a bossa nova	Me deparo diariamente com a industrialização, um dos temas abordados na geografia, as pessoas se sentem cada dia mais na necessidade de obterem mais e mais produtos para se sentirem "enquadradas" na sociedade, e infelizmente ela te julga pelo o que você tem e não pelo que você é.	Como arte e manifestação artística como exemplo podemos analisar teatros que são formas artísticas mas ao mesmo tempo, podem ser uma maneira de manifestar os interesses e os problemas sociais.	Que a bossa nova é um estilo musical com grande influência no Brasil. Faz parte da cultura brasileira, pois abrange vários gêneros do país.	Foi bem construtivo para meu conhecimento, pois conheci um pouco deste estilo musical como a Bossa Nova, que se tornou parte da cultura brasileira. Suas influências nos processos econômicos e históricos do país.

(A) Aluno	Tema de Pesquisa	Entre as opções listadas a seguir, qual foi a que mais você encontrou dificuldades na realização da pesquisa?	Antes da pesquisa, você conseguia relacionar letras de músicas com os conteúdos estudados em Geografia?	Você já havia feito algum trabalho de escola que relacionava conteúdos de aula com expressões artísticas?	Além do movimento artístico, o que mais você pode aprender com esse trabalho?	Em relação ao tema de pesquisa do seu trabalho, descreva o cotidiano das pessoas, ou seja, como era o dia a dia dessas pessoas que se manifestavam por essas músicas.	Quais eram os temas, os assuntos que os artistas e suas letras de música expressavam?	Com quais conceitos de Geografia a seguir você poderia relacionar a pesquisa realizada?	Escreva um texto de 2 a 4 linhas que relacione o tema de sua pesquisa com um dos conceitos de Geografia indicados na questão anterior.	Caso ocorreu, descreva uma situação que você tenha vivido em que recordou das aulas de Geografia.	Você compreende as expressões artísticas apenas como arte ou, também, como manifestação de determinados grupos da sociedade? Explique a sua resposta.	O que você pode compreender, entender melhor depois de concluir esse trabalho?	Deixe um recado sobre a experiência de ter realizado esse trabalho.
A05	Músicas em tempos de Ditadura	Tive dificuldades em encontrar as respostas nos textos que li.	Às vezes relacionava.	Não.	Que as pessoas tem algo a dizer, seja para protestar ou elogiar, falar o que elas vêem do mundo e que a música é um meio delas expressarem o que sentem do mundo em que vivem para as outras pessoas mas não só a música mas diversos meios servem para que nós nos comuniquemos com os outros, para que troquemos ideias e argumentos com os outros.	Era conturbado, pois era em plena ditadura, onde as pessoas perderam seus direitos, e a MPB vinha para dar de cara com o governo o que trouxe muitas revoltas na época.	Eles expressavam a revolta do povo com a ditadura, mostravam o que havia de errado e que eles não queriam mais se submeter a esse sistema.	Capitalismo	A ditadura surgiu depois que os EUA e os burgueses brasileiros criaram um golpe para que o Brasil não se tornasse comunista e que continuasse capitalista, pois se o Brasil virasse comunista os capitalistas não poderiam mais trocar mercadorias com o Brasil.	Depois que aprendi sobre o capitalismo e consumismo e o meio que eles fazem para nós controlar, dizer o que devemos fazer, não consegui mais ver tv sem julgar tudo aquilo que eu via de modo que mal vejo tv agora.	A arte é uma manifestação artística pois tudo que os artistas expõem é o seu modo de falar o que querem, mostrar o seu ponto de vista. A MPB foi isto pois a letras falam tudo que eles viam na época e a sua revolta com este fato.	Conclui que tudo que acontece tem o seu motivo e sentido, a música também faz parte disso, os diversos estilos musicais podem ser diferentes na melodia e nas letras mas todos querem falar pra sociedade o que vêem e o que querem mudar dela.	Esse trabalho mostrou que por mais que eu não goste de alguma música ou algo eu tenho que respeitar pois tudo tem um motivo, e este trabalho me ajudou a conhecer melhor a MPB e ver que todo mundo tem uma ideia ou pensamento para expor. Este trabalho foi ótimo de fazer e a dinâmica imposta foi excelente só tenho que elogiar a ideia de fazer a fanzine.
A06	Músicas em tempos de Ditadura	Tive dificuldades em compreender o que estava sendo perguntado.	Às vezes relacionava.	Não.	Como era a ditadura	Era um período rígido, os artistas não podiam se expressar totalmente, se alguém não seguisse na linha seriam torturados e mortos.	o excesso de rigidez da polícia, e usavam a música para expressar o que sentiam	Globalização	Fazer as Fanzines foi um situação que mais marcou, por que foi um trabalho diferente dos outros	Nem todas considero como manifestação, o resto acho apenas que é uma expressão artística	Como era antigamente, que nem tudo mudou, o povo ainda não tem tanta liberdade assim	Cansativo, mas muito produtivo e diferente porque não foi a mesmice de sempre ter aula na sala e copiar do quadro	
A07	Tropicalismo	Tive dificuldades em encontrar as respostas nos textos que li. Tive dificuldades em fazer as conclusões com as minhas palavras.	Às vezes relacionava.	Não.	Um pouco sobre os motivos que levaram os artistas a fazerem tais músicas.	Os tropicalistas desejavam uma revolução imediata e libertadora de nossa música. No entanto, a radicalização da ditadura militar acabou impedindo que aqueles artistas pudessem prosseguir com suas ideias inovadoras.	Expressavam sobre a situação em que a política estava. Caetano Veloso, por exemplo, escrevia músicas que mostravam preocupações dos jovens, um desejo de inovar e também de romper barreiras.	Urbanização	Em qualquer coisa que faço, algumas pessoas vão gostar e outras vão achar estranho, não vão aceitar e farão uma tempestade no copo d'água só para não ver aquele algo por aí.	Confesso que agora compreendo as expressões artísticas como manifestações, pois ao ler e prestar bem atenção nas letras das músicas escritas por certos artistas, podemos perceber que eles contam de certo modo sobre o que acontece no cotidiano, o que aconteceu na época.	Que a maioria dos estilos musicais trazem alguma história sobre alguma época, não só histórias, mas também explicam algumas coisas e mostram motivos pelo qual é preciso lutar pelo que quer, pelo que acredita.	Gostei bastante desse trabalho, afinal estávamos sendo de certa forma livres ao fazer o mesmo. Confesso que foi um pouco complicado encontrar algumas coisas, mas mesmo assim, foi legal.	
A08	Tropicalismo	Tive dificuldades em fazer as conclusões com as minhas palavras.	Não, nunca relatei.	Sim.	Aprendi que há pessoas que estão ligadas no que está acontecendo no Brasil.	Elas eram como qualquer outra, porém elas liam as notícias do mundo para depois ver se o Brasil que era o indiferente, mas elas passavam mais tempo planejando suas músicas protestantes.	Um dos temas era o de igualdade para todos, pois o mundo (para não dizer só do Brasil) está virado num mundo capitalista.	Globalização, Capitalismo	O tropicalismo era algo global pois eles retiravam boa parte das músicas de fora do Brasil para usarem como uma forma de protesto e expressão artística, para mostrar a situação capitalista do Brasil.	No meu trabalho tem aquilo de o que tem mais poder hierárquico se aproveitar do mais baixo.	Eu acredito que seja ambos, pois a música pode mostrar que uma pessoa está sofrendo ou até se ela está feliz. E pelo fato de uma manifestação pois a música tem o poder de mudar a cabeça das pessoas então para mim ela também é uma arma nas mãos erradas.	Eu entendi que as músicas podem ser uma ferramenta de autoajuda para a população, pois quando uma pessoa gosta e entende da letra é quando ela está na mesma situação que a letra diz, então quem faz música deve cuidar suas palavras e versos em suas letras de músicas, pois pode haver conflitos de cidadãos com os políticos.	Eu queria que todas os estilos musicais fossem diferentes, a tropicalia tinha um "preconceito" com as guitarras pois elas deixavam as músicas mais agressivas, pois eles faziam músicas clássicas, vamos dizer músicas de classe...

(A) Aluno	Tema de Pesquisa	Entre as opções listadas a seguir, qual foi a que mais você encontrou dificuldades na realização da pesquisa?	Antes da pesquisa, você conseguia relacionar letras de músicas com os conteúdos estudados em Geografia?	Você já havia feito algum trabalho de escola que relacionava conteúdos de aula com expressões artísticas?	Além do movimento artístico, o quê mais você pode aprender com esse trabalho?	Em relação ao tema de pesquisa, descreva o cotidiano das pessoas, ou seja, como era o dia a dia dessas pessoas que se manifestavam por essas músicas.	Quais eram os temas, os assuntos que os artistas e suas letras de música expressavam?	Com quais conceitos de Geografia a seguir você poderia relacionar a pesquisa realizada?	Escreva um texto de 2 a 4 linhas que relacione o tema de sua pesquisa com um dos conceitos de Geografia indicados na questão anterior.	Caso ocorreu, descreva uma situação que você tenha vivido em que recordou das aulas de Geografia.	Você compreende as expressões artísticas apenas como arte ou, também, como manifestação de determinados grupos da sociedade? Explique a sua resposta.	O que você pode compreender, entender melhor depois de concluir esse trabalho?	Deixe um recado sobre a experiência de ter realizado esse trabalho.
A09	Rock anos 80	Tive dificuldades em fazer as conclusões com as minhas palavras.	Às vezes relacionava.	Sim.	O movimento histórico. Porque, como no caso dos anos 80, eu sabia da ditadura e sabia que tinha música nesta época, mas nunca havia parado para refletir sobre os dois assuntos de forma interligada. Ver o ano que a música foi lançada e ver o que aconteceu, o que fez os compositores pensar daquela forma.	Bem, o tempo era de final da ditadura, então metade da década de 80 eles vivam a ditadura, sem liberdade de expressão e depois que acabou a ditadura se nota nas músicas mais liberdade, as músicas criticam o governo, como na música da Legião Urbana "Que país é esse" (1987), que é uma crítica bem direta.	como já falado, havia crítica a temas sociais. Também havia as músicas que falavam de amor, mas não tão melodramáticas. Tinham um tom de ironia e o visual caracterizado.	Urbanização, Industrialização, Globalização, Capitalismo	Urbanização e Capitalismo Na música "homem primata" dos Titãs, diz: "selva de pedra", que é uma expressão bem utilizada para mostrar a urbanização e o capitalismo ("capitalismo selvagem", cada um por si"). Ainda dá pra falar em globalização, já que desde os tempos que há uma ligação econômica/política entre países. Nesse aspecto, ainda na música "homem primata", há trechos da música em inglês ("...I am a jungle man A monkey man..."), que mostra a ligação entre países, já que inglês não é o idioma do Brasil.	quase sempre tem uma situação: quando passa na televisão alguma catástrofe natural, muita chuva, alagamentos, desmoronamentos... que mostra a intervenção do homem na natureza, intervenção de forma inapropriada, como no caso dos desmoronamentos, que as pessoas habitam áreas não apropriadas e que isso é culpa da urbanização não organizada/planejada.	Expressão artística/arte é uma manifestação social, independente do tipo, mas a arte sempre conta, explica, exemplifica a história. desde a pré-história já havia a arte como manifestação, a arte rupestre. Até o período contemporâneo com as músicas dos anos 80 que marcaram o fim da ditadura no Brasil e para a democracia, todos os tempos históricos tem manifestações artísticas. A arte não só conta a história mas ela influencia na forma de pensar e "fazer" o futuro, ela compartilha o pensamento.	que tudo que acontece, não só no Brasil, mas no mundo, está ligado como em uma rede, tudo tem ligação, presente, passado e futuro. artes, história, matemática, geografia... pode-se estudar a arte que mostra a história, que se entende pela geografia, que precisa da cronologia (contada matematicamente). Em tudo se acha alguma ligação, mesmo que quase imperceptível.	Eu adorei ter feito a fanzine, mesmo que seja bem mais trabalhosa do que responder uma prova. No final é mais satisfatório o trabalho e desenvolve muito mais o pensamento já que é necessário compreender muitos aspectos diferentes para um mesmo assunto.
A10	Rock anos 80	Tive dificuldades em fazer as conclusões com as minhas palavras.	Não, nunca relacionei.	Não.	Conteúdos de história.	Bom. Nos anos 80 o país estava em mudança. O pessoal estava vivendo em um clima de liberdade, com o período do fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do país.	Protestos, amor.	A Política	Nos anos 80 tivemos muitas mudanças no cenário político. Em 1985 foi o fim da Ditadura militar e em 1988 foi promulgada a constituição brasileira que vigora até hoje	Na verdade sempre que estou assistindo televisão lembro das aulas de geografia. Tento relacionar as notícias que estão dando com o que foi dito nas aulas.	As expressões artísticas na maioria das vezes são manifestações, acredito que com músicas ou obras de arte conseguimos nos expressar melhor e mostrar para o mundo o que está errado. Cada grupo social tem uma forma de se manifestar. Os artistas roqueiros dos anos 80 usaram suas letras para manifestar o que estava acontecendo de errado na época, com fortes refrões e letras xingando a política da época.	Pude entender melhor como era a situação do nosso país nos anos 80, o que estava se passando, como era a política do país.	Adorei fazer este trabalho, além de eu poder usar a minha criatividade na fanzine e falar sobre música, pude aprender a relacionar as coisas e pensar um pouquinho mais sobre o mundo. Só é uma pena não ter tido mais trabalhos assim durante minha vida escolar.
A11	Rap	Não tive dificuldades, achei o trabalho muito interessante!	Não, nunca relacionei.	Sim.	Que a música pode ser associada com muitas coisas, não só as nossas vidas, mas também nos conteúdos que estudamos no colégio. Me surpreendi ao ver que uma música como o rap poderia ser associada a geografia.	No meu caso, o rap, ele sempre foi um estilo musical mais abordado pela baixa classe social brasileira, como em favelas, periferias. Normalmente os Mc's são caras que vem destes lugares, as músicas que eles cantam, nas letras eles trazem momentos de sofrimento, situações que eles enfrentaram na vida, desde a sua infância.	Quase sempre eles expressam nas letras, situações que eles passaram em suas respectivas vidas.	Urbanização, Favelização (surgimento das vilas), Globalização, Capitalismo	Eu, escuto muito rap, basicamente, pra mim, ele é um dos meus principais gêneros musicais que escuto, se não o principal. Eu associei ele bastante com coisas que vivi e vivo. Gosto bastante por causa da batida forte que ele transmite, pelas histórias que os Mc's contam através de suas rimas.	O professor que tenho de geografia, sempre expressou atividades que vivemos no nosso dia-dia, em relação a política, a sociedade que vivemos, meio de comunicação, transporte público. Isso, vivo quase todos os dias, discussões sobre política, em forma de crítica, comentando sobre a sociedade que vivemos e os transportes públicos que enfrento em alguns dias da semana.	Entendo como arte e como forma de manifestação também. Por que, a arte muitas vezes transmite de uma certa forma indignação, em forma de grafites, telas de arte, manifestações que trazem cartazes, e isso tudo não deixa de ser arte. Pois as classes mais baixas do nosso país tendem a por estes meios citados transmitir a sua manifestação de indignação por não ser tratada como deve ser tratada por nosso representantes (Presidente da República, deputados, senadores, etc).	Como já citei, com esse trabalho aprendi que os estilos musicais estão ligados a tudo, até mesmo na escola, na geografia, uma matéria que jamais associei a música.	Foi muito bom, me senti muito à vontade fazendo este trabalho, acredito que os professores poderia passar mais trabalhos relacionados a músicas, afinal a música está presente quase que 24hrs por dia em minha vida.

(A) Aluno	Tema de Pesquisa	Entre as opções listadas a seguir, qual foi a que mais você encontrou dificuldades na realização da pesquisa?	Antes da pesquisa, você conseguiu relacionar letras de músicas com os conteúdos estudados em Geografia?	Você já havia feito algum trabalho de associação que relacionava conteúdos de aula com expressões artísticas?	Além do movimento artístico, o que mais você pode aprender com esse trabalho?	Em relação ao tema de pesquisa do seu trabalho, descreva o cotidiano das pessoas, ou seja, como era o dia a dia dessas pessoas que se manifestavam por essas músicas.	Quais eram os temas, os assuntos que os artistas e suas letras de música expressavam?	Com quais conceitos de Geografia a seguir você poderia relacionar a pesquisa realizada?	Escreva um texto de 2 a 4 linhas que relate o tema de sua pesquisa com um dos conceitos de Geografia indicados na questão anterior.	Caso ocorreu, descreva uma situação que você tenha vivido em que recordou dos aulas de Geografia.	Você compreende as expressões artísticas apenas como arte ou, também, como manifestação de determinados grupos da sociedade? Explique a sua resposta.	O que você pode compreender, entender melhor depois de concluir esse trabalho?	Deixe um recado sobre a experiência de ter realizado esse trabalho.
A12	Rap	Tive dificuldades em encontrar as respostas nos textos que li.	Não, nunca relacionei.	Não.	Aprendemos a conhecer mais a sociedade que vivemos, como as pessoas tem um pré- conceito sobre as coisas e como esses preconceitos se melhoram na evolução da sociedade	O dia a dia das pessoas que moravam na periferia era duro, as pessoas tendo que dar duro trabalhando para sobreviver num lugar onde não é muito valorizado, isso que originou o rap	sobre como era duro quem morava na favela, o dia a dia, tentando melhorar o sistema, o governo que é corrupto hoje em dia. Sempre tentando melhora a sociedade	Favelização (surgimento das vilas), Globalização	Com o surgimento das favelas, veio a pobreza e muito preconceito com quem morava na periferia. Com isso o Rap nasce, para lutar pelo oque todos merecem. Com o crescimento do rap, junto a periferia cresce também, com isso melhorando a visão do que era antes, pros dias de hoje.	O meu dia a dia esta em muitas situações, como nos transportes públicos, economia, política e muitos assuntos que somos obrigados a estar por dentro.	Algumas expressões artísticas são apenas arte, mas muitas das expressões são para manifestar um descontento com a sociedade. "Favela, mais do que barracos um sentimento." Uma história, um argumento" essa frase explica que a favela não é só um bando de casas uma perto da outra e sim uma coisa muito grande além disso.	Muitas expressões artísticas não estão só envolvido com a arte, mas com milhares de assunto. A sociedade é cheia de pessoas com preconceito, uns que tem mais que os outros e por isso criam um preconceito pelo lugar que vivem. O rap esta em tudo, na geografia, na música, na arte e em muitos lugares, e com o passar dos tempos, ira dominar o mundo e o preconceito.	Muito bom a ideia desse trabalho. Assim como é um assunto que gosto muito, isso dando liberdade para mim aprender mais sobre esse assunto e mais sobre a sociedade. A elaboração desse trabalho trouxe-me muitos conhecimentos que sei que levarei adiante.