

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação

Cristina Maria Costa Leite

**O Lugar e a Construção da Identidade: os significados
construídos por professores de Geografia do Ensino
Fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silviane Bonacorsi Barbato

Brasília, 17 de Julho de 2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1001179.

L533L Leite, Cristina Maria Costa
O lugar e a construção da identidade : os significados
construídos por professores de geografia do ensino
fundamental / Cristina Maria Costa Leite. -- 2012.

xvii, 222 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade
de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação,
2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Silviane Bonaccorsi Barbato.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Identidade. 3.
Brasília (DF) - Geografia. 4. Gama (DF) - Geografia.
I. Barbato, Silviane Bonaccorsi. II. Título.

CDU 91:37

O Lugar e a Construção da Identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental

Cristina Maria Costa Leite

Esta Tese de Doutorado foi julgada adequada para obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração Ensino e Aprendizagem do Trabalho Pedagógico e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Dra. Maria Carmem Tacca
Coordenadora do Programa de Pós Graduação

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Silviane Bonaccorsi Barbato – Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Cléria Botelho Costa – Membro

Prof.^a - Dr.^a Maria Fernanda Farah Cavaton – Membro

Prof. Dr. Neio Lúcio Campos – Membro

Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – Membro

Prof.^a Dr.^a Helena Copetti Callai – Suplente

“A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”

Homi Bhabha

Para Mário, Mariana, Lucas,
Com todo o meu amor!

AGRADECIMENTOS

Ao refletir sobre o percurso de meu doutoramento, me vem a imagem de uma corrida de rua, do tipo São Silvestre, onde os corredores ensandecidos, de corpos suados e à beira da exaustão, recebem copos e jatos de água para aliviar a sede e o calor. Minha imaginação, fértil, supõe o agradecimento intenso e sincero dos corredores, àqueles anônimos que se propõem a ajudar, gratuitamente. Perdoem-me a analogia, mas é mais ou menos essa sensação que tenho ao considerar as inúmeras pessoas que colaboraram nesse processo, tão peculiar, de minha formação profissional e pessoal. Ambas as perspectivas agregaram importantes e significativas experiências à minha existência e, acredito, me tornaram uma pessoa melhor, ainda incompleta, mas seguramente mais completa que antes e ainda com muita coisa a aprender. Assim, é muito importante para mim, deixar registrado meu agradecimento àqueles que tornaram esse percurso tão especial. Mesmo temendo esquecer alguém, não posso deixar de nominar aqueles que fizeram a diferença nessa etapa de minha vida. Meu muito obrigada!

Mário, Mariana e Lucas, pelo apoio incondicional, compreensão ante minha ausência e vista grossa ao meu mau humor.

Silviane, que me mostrou ser possível fazer ciência com respeito ao outro, ao diverso, com criatividade e democracia, numa construção que culminou por estabelecer uma grande amizade.

Dona Rosalba, Leide, Mathias, Bruno e Légolas! Que toleraram com humor e simpatia minha inconveniente e constante presença às 08:00 da manhã.

A Cléria, Fernanda, Helena, Neio, Teresa Cristina, pelas contribuições dadas no meio do caminho, pela boa vontade e disposição em compor minha Banca.

Minha querida tia Lolô, por me incluir em suas orações e também, pela revisão da bibliografia.

Minha amada filhota, que com ares de cientista, cuidou da revisão de forma.

A Sandra von Tiesenhausen, minha tão querida amiga, pela amizade, incentivo permanente, leitura atenta de meu texto, com delicada indicação de correções e sugestões.

Fátima, Fávero, Fernanda, Neuza, Norma, meus queridos colegas de profissão, que sempre me apoiaram nas horas de dificuldade e souberam, não somente, compreender minhas ausências, como também, justificá-las ante o colegiado da FE.

Antônio Carlos Carpintero, cujas discussões sobre Brasília e DF muito contribuíram para minha análise.

Ercília, Everaldo, Fernando, Marli, Roselir, Valdir, meus queridos amigos do Departamento de Geografia, que me apoiaram com carinho, amizade e discussões teóricas.

Ao grupo de pesquisa Pensamento e Cultura, do Instituto de Psicologia da UnB, Ana Paula, André, Asdrubal, Dani, Fabrícia, Fernanda, Gabriela, Juliana, Maria do Amparo, Júlia e Patrícia pela acolhida, incentivo e contribuições a este trabalho.

Ana Paula Carlucci, Fernanda Cavaton, Gabriela Mieto, Juliana Caixeta, Maria do Amparo, cuja acolhida carinhosa no grupo de pesquisa, desencadeou muito mais que produção científica, pois assinalou o início de nossa amizade.

Elaine Beatriz, José e Heitor, da Regional de Ensino do Gama, que me abriram as portas e disponibilizaram todos os meios possíveis para a realização dessa pesquisa.

Cátia, Dulce, Jacilda, Marilúcia e Vanda, professoras da Secretaria de Educação, pela paciência e boa vontade na colaboração com esta pesquisa.

Carmem, Miriam, Nádia, Zara, Magda, Lucélia, Nurit, Eri, Joseval, meus colegas da pós, que tornaram muito mais divertidos os momentos de aflições e trabalho.

Leandro Freire, meu colega de FE, pela disponibilidade e paciência na formatação dos meus mapas conceituais.

Ao pessoal da Secretaria da FE, em especial Vilma, Meiri, Beto e Gilmar, pela amizade, atenção, gentileza e “torcida”.

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr.^a Silviane Bonaccorsi Barbato – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof^a. Dr.^a Cléria Botelho Costa – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Ciências Humanas – Departamento de História

Prof^a. Dr.^a Maria Fernanda Farah Cavaton – Membro
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – Dep. de Métodos e Técnicas

Prof. Dr. Neio Lúcio Campos – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Ciências Humanas - Departamento de Geografia

Prof^a. Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - Membro
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – Dep. de Teoria e Fundamentos

Prof^a. Dr.^a Helena Copeti Callai – Suplente
Departamento de Humanidades e Educação
Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	vi
Lista de Tabelas.....	xi
Lista de Figuras.....	xii
Lista de Siglas.....	xiii
RESUMO.....	xiv
ABSTRACT.....	xiv
Apresentação.....	xv
Introdução.....	1
Capítulo I – Fundamentação teórica.....	8
1. Ciência Geográfica, Geografia Escolar e formação da identidade.....	9
1.1 Antecedentes históricos.....	11
2. Ciência Geográfica, Geografia Escolar e o Conceito de Lugar.....	19
2.1. O Lugar no Materialismo Histórico Dialético.....	25
2.2 O Lugar na Fenomenologia.....	28
3. O Lugar na Geografia Escolar Contemporânea.....	30
4. Lugar, Cultura e Identidade.....	34
5. A Geografia Escolar no Distrito Federal	46
Capítulo II – A Pesquisa Empírica.....	56
1. Metodologia: qualitativa, fenomenológica, dialética histórico-materialista.....	56
2. Método.....	57
2.1 Contexto de Construção das Informações Empíricas.....	57
2.2 Participantes.....	62
3. Instrumentos e Materiais.....	65
4. Procedimentos de Construção de Informações Empíricas.....	66
4.1 Os Livros Didáticos.....	66
4.1.1 Análise dos Livros Didáticos.....	69
4.2 Entrevistas.....	71
4.2.2 Análise das Entrevistas.....	73
Capítulo III – Resultados e Discussão.....	78
1. Resultados.....	78

1.1 Livros Didáticos.....	78
1.2 Entrevistas.....	92
1.2.1 Descrição por Categoria e Subcategoria.....	92
1.2.1.1 Categorias Centrais.....	92
1.2.1.2 Categorias Transversais.....	117
2. Discussão.....	137
2.1 Livros Didáticos.....	139
2.2 Entrevistas.....	153
3. Conclusões.....	189
Considerações Finais.....	202
Referências.....	208
Anexos.....	220

Lista de Tabelas

Tabela 1: População do Distrito Federal.....	49
Tabela 2 - População Urbana do Distrito Federal por RA/2004.....	50
Tabela 3 - Número de Escolas Classe por Setor.....	63
Tabela 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	65
Tabela 5 - Conteúdos Programáticos de Geografia no 4º ano.....	67
Tabela 6 - Livros adotados pelas Escolas Classe.....	68
Tabela 7 - Categorias utilizadas para a sistematização das entrevistas.....	76
Tabela 8 - Matriz de Comentários.....	79
Tabela 9 - Matriz comparativa dos livros didáticos.....	85
Tabela 10 - Matriz comparativa de classificação – Categorias Centrais.....	128

Lista de Figuras

Figura 1 – Setores do Gama.....	59
Figura 2 – Educação: Escolas da Rede Pública.....	60
Figura 3 - Como os professores constroem a noção de Gama em suas narrativas.....	93
Figura 4 - Conceito de lugar trabalhado pelo professor.....	94
Figura 5 - Construção da identidade mediada pelo lugar.....	97
Figura 6 - Mediações estabelecidas pelo lugar.....	99
Figura 7 - Trabalho efetuado com os alunos.....	101
Figura 8 - Uso que foi feito.....	102
Figura 9 - Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar.....	104
Figura 10 - Como os professores constroem a noção de Brasília em suas narrativas.....	106
Figura 11 - Conceito de lugar trabalhado pelo professor.....	107
Figura 12 - Construção da Identidade mediada pelo lugar.....	108
Figura 13 - Mediações estabelecidas pelo Lugar.....	109
Figura 14 - O trabalho efetuado com os alunos.....	110
Figura 15 - Uso que foi feito.....	110
Figura 16 - Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar.....	111
Figura 17 - Como os professores constroem a noção de DF em suas narrativas.....	112
Figura 18 - Conceito de lugar trabalhado pelo professor.....	113
Figura 19 - Construção da Identidade mediada pelo lugar.....	113
Figura 20 - Mediações estabelecidas pelo Lugar.....	114
Figura 21 - O trabalho efetuado com os alunos.....	115
Figura 22 - Uso que foi feito.....	115
Figura 23 - Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar.....	116
Figura 24 - Condições de trabalho do professor.....	118
Figura 25 - Ensino de Geografia.....	120
Figura 26 - Importância do Ensino de Geografia.....	121
Figura 27 - Livro Didático.....	122
Figura 28 - Envolvimento da Comunidade.....	123
Figura 29 - Conhecimento do lugar pelo professor.....	124
Figura 30 - Estado/Município.....	125
Figura 31 – Entorno.....	126
Figura 32 - Regiões Administrativas.....	127

Lista de Siglas

CODEPLAN – Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central

DF – Distrito Federal

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

RA – Região Administrativa

RIDE – Região Integrada de Desenvolvimento Econômico

SEE – Secretaria de Estado de Educação

LEITE, Cristina Maria Costa (2012). O Lugar e a Construção da Identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. Brasília: Tese de Doutorado, Universidade de Brasília.

RESUMO

Esta pesquisa assume que o conceito de lugar, categoria de análise do espaço geográfico, é adequado ao processo de escolarização em Geografia, nos anos iniciais, por possibilitar que as vivências da criança e de seu grupo social, se constituam conteúdos dessa área do conhecimento e, em consequência, fomentem reflexão sobre a realidade. Nessa perspectiva, o conceito de lugar possibilita a valorização do que é particular, específico, singular, para a criança, bem como gera a possibilidade de reafirmação de seus valores, histórias de vida, memória familiar, grupo social e cultura. Tal premissa, aplicada ao caso do Distrito Federal e em particular ao 4º ano do Ensino Fundamental, quando os conteúdos de Geografia orientam-se ao estudo do município, apresenta-se problemática em virtude da especificidade político-administrativa deste território, cuja maioria das cidades apresenta a constituição de sua história fortemente vinculada à Capital Federal. Assim, o objetivo geral desta investigação é analisar como o Ensino de Geografia, por meio do lugar, contribui para a construção da identidade do indivíduo. Para isso esta pesquisa analisa os significados construídos pelos professores sobre o lugar de seus alunos, a partir de uma das cidades que compõem o Distrito Federal, o Gama, sede da Região Administrativa II, por meio de narrativas de professoras da Rede Pública de Ensino e dos livros didáticos utilizados em suas aulas de Geografia, consideradas ferramentas mediacionais. A suposição geral que conduz essa investigação é que o Gama não é o lugar de referência para a construção da identidade do indivíduo e que os elementos deste lugar, aqueles conhecidos e concretos para as crianças, além de pouco explorados são substituídos por Brasília. Os resultados obtidos pela classificação dos dados referentes às falas de professores e seus livros didáticos, indicaram a hegemonia identitária de Brasília sobre o Gama, a negação do próprio lugar de vida de sua população como referencial para a valorização e legitimação de sua identidade cultural, atestando as contradições e equívocos desse processo de formação e, por conseguinte, a ratificação de conflitos. Por outro lado os resultados evidenciaram que, mesmo assim, o Gama dispõe de uma identidade particular que se revela nas mediações pelo lugar e que se mantém e se consolida concomitantemente à ratificação da identidade brasiliense. Tal fato origina uma identidade ambivalente que se vincula ao Gama ou a Brasília, de acordo com distintas e variadas situações, expressando o caráter aberto, instável e híbrido das identidades no contexto contemporâneo e ainda, uma evidente tensão entre as comunidades que habitam e circulam pelo território do DF.

Palavras chave: Geografia Escolar; Lugar; Cultura; Identidade; Ambivalência.

LEITE, Cristina Maria Costa (2012). The Place and the Construction of Identity: the meanings constructed by teachers of elementary school geography. Brasília: Doctoral Thesis, University of Brasília.

ABSTRACT

This research assumes that the concept of place, a geographical space category of analysis, is appropriate to the educational process in Geography in the early years, by enabling the experiences of the child and his social group, constitute contents of this area of knowledge and consequently promote reflection of the reality. From this perspective, the concept of place allows the recovery of what is particular, specific, unique to the child, as well as creating the possibility of reaffirming their values, life stories, family memories, social group and culture. This assumption, applied to the Federal District and in particular the 4th year of elementary school, when the contents of Geography guide to the study of the city, has become problematic due to the specific political and administrative structure of the territory, most of whose cities show their formation strongly linked to the history the Federal Capital. Thus, the overall goal of this research is to analyze how the teaching of geography, through place, contributes to the construction of the individual's identity. To this end this research analyzes the meanings constructed by teachers on the place of his students, from one of the cities that make up the Federal District, Gama, core of Administrative Region II, through the narratives of teachers from Public School and the textbooks used in their geography lessons, considered mediational tools. The general supposition leading this investigation is that Gama is not the place of reference for the construction of the individual's identity and that the elements of this place, those known and specific to children, and little explored are replaced by Brasilia. The results obtained by classifying the speech of the teachers and their textbooks indicated the dominance of identity on the range of Brasilia, the denial of their own place of living as a reference for the value and legitimacy of their cultural identity, attesting the contradictions and misunderstandings related to the education process and therefore the ratification of conflicts. On the other hand the results showed that, even so, Gama has a particular identity that is revealed in the mediation and that the place is kept and strengthened concurrently to the ratification of the "brasiliense" identity. This fact causes an ambivalent identity that links to Gama or Brasilia, according to different and varied situations, expressing openness, unstable and hybrid identities in the contemporary context and also a clear tension between the communities that live and roam the territory of the DF.

Keywords: Geography School, Place, Culture, Identity, Ambivalence.

Apresentação

Este trabalho expressa a inquietude de uma professora de Geografia, que reconhece a importância dessa área do conhecimento para a formação integral da criança, ao mesmo tempo em que percebe a existência de problemas quando se considera o lugar Distrito Federal.

No processo de escolarização, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos de Geografia caracterizam-se por considerar o espaço numa perspectiva crescente, pois as temáticas a serem estudadas partem do espaço mais próximo da criança para, progressivamente, atingirem os mais distantes. Assim, a criança vai estudando sua família, sua casa, sua escola, sua vizinhança, seu bairro, sua cidade, seu Estado, sua região, seu país, até dispor de elementos que lhe permita compreender outras realidades, a partir de seu próprio lugar.

Nessa perspectiva, o lugar constitui-se uma categoria de análise do espaço geográfico, adequado ao processo de escolarização, uma vez que as vivências da criança e de seu grupo social constituem-se os próprios conteúdos a serem analisados. Tal fato apresenta uma oportunidade de conhecimento e reflexão sobre a realidade, estabelecida a partir do indivíduo. Assim, confere a oportunidade de valorização do que é particular, específico, singular, para a criança, bem como gera a possibilidade de reafirmação de seus valores, histórias de vida, memória familiar, grupo social e cultura.

Nesse processo, do vivido ao não vivido, os conteúdos de Geografia do 4º ano referem-se ao estudo do município. E exatamente nessa questão evidencia-se a complexidade do tema quando se considera a especificidade político-administrativa do Distrito Federal, que é única e, por conseguinte, difere das demais unidades federativas brasileiras. No DF não existem municípios; o território é dividido em Regiões Administrativas/RA's, algumas das quais já dispõem de cidades de médio porte. Com exceção de Brazlândia e Planaltina, as cidades que compõem o quadrilátero têm sua criação vinculada ao surgimento de Brasília e, conseqüentemente, apresentam a constituição de sua própria história fortemente vinculada à Capital Federal.

Tais fatos apontam a direção de minha inquietude: a necessidade de se estudar o município ao longo do 4º ano, estabelece a primazia de Brasília sobre as demais cidades que compõem o DF? Isso implica a negação do lugar da criança? Cria conflitos? Gera segregação? Como o professor trabalha o assunto? Como os livros didáticos conduzem o tema? Como as crianças que moram em outras cidades, que não em Brasília, percebem a questão? Na perspectiva desses questionamentos vislumbra-se a linha de raciocínio desta pesquisa, que pretende indicar algumas direções, por meio do ensino de Geografia, para o alcance de uma educação emancipadora.

Assim, um dos desafios desta pesquisa foi o de reunir temáticas em distintos campos do conhecimento e buscar conferir-lhe uma linha de raciocínio lógico e coerente de argumentação. Nesse sentido, algumas perspectivas afetas às áreas de Educação, que se constitui o grande princípio norteador, Geografia, História e Psicologia, foram alinhavadas para fundamentar este trabalho, que decorre de questionamentos gestados ao longo de 12 anos, no exercício da docência em nível superior, em um curso orientado à formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal experiência prática, ainda vigente, ocorre no contexto de um curso de Pedagogia, especificamente na área de ensino de Geografia para o início do processo de escolarização (Educação Infantil e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Nessa perspectiva, a importância atribuída a tal componente curricular, considerado fundamental e significativo para a formação de futuros professores, associado às pesquisas sobre a temática realizadas ao longo desse período, desencadeou reflexões e questionamentos, os quais resultaram na proposta desta investigação.

Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro explicita as bases teóricas que orientaram as análises, a partir de considerações sobre a Geografia Científica e suas relações com a Geografia Escolar, fundamentos que permitiram associações às questões de identidade, cultura e cidadania. O segundo explicita o percurso metodológico adotado e o terceiro apresenta os resultados, a discussão desses e respectivas conclusões.

Introdução

Esta pesquisa analisa os significados construídos pelos professores sobre o lugar de seus alunos, no contexto do 4º ano do ensino fundamental, quando o estudo do município constitui-se o conteúdo base do ensino de Geografia, nessa etapa de escolarização. Nesse sentido, essa análise focalizará uma das cidades que compõem o Distrito Federal: o Gama, sede da Região Administrativa II. A opção por essa cidade deve-se ao fato de ter se constituído no contexto e em decorrência da construção de Brasília, dispor de um núcleo urbano consolidado, indicadores de qualidade de vida satisfatórios e população residente fixa.

Assim, e diante das particularidades referentes à divisão político-administrativa do DF, esta análise verificará o conceito de Distrito Federal que professores do 4º ano do Ensino Fundamental construíram, considerando-se os conflitos e a fragmentação da noção de lugar, existentes entre as definições legais e formais e as utilizadas por especialistas; livros didáticos adotados pelos professores, publicações da área e a construção histórico-cultural no uso do espaço pelos sujeitos que estabelecem relações de identidade com os espaços que ocupam.

Nesse contexto se estabelece a suposição geral que norteia essa investigação: a atividade do professor no uso da definição espacial a partir de Brasília, Região Administrativa I, mediada pelo material pedagógico, leva a uma fragmentação da noção de espaço cultural-identitário (negação de seu próprio lugar) e mantém ou conduz a fragmentação e segregação entre grupos, valorização ou desvalorização de onde estabelecem seus laços socioeconômicos e culturais.

Parte-se de uma perspectiva que considera a construção histórico cultural do indivíduo. Assume-se que o processo de construção de conhecimento é mediado por ferramentas culturais; que essa construção é histórica na medida em que se constitui um processo traçado a partir das influências culturais e sociais das tradições orais e letradas, em que se insere o indivíduo no contexto de seu desenvolvimento.

No âmbito da Geografia, essa análise apoia-se em fundamentos da Geografia

Humanística, que tem como principal característica a valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente.

Para essa vertente o lugar é um conceito central, na medida em que ele é qualificado pela experiência humana, que lhe confere significados particulares; é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas (BUTTIMER, 1985, p. 228; SASAKI, 2010; MELLO, 2012).

O lugar é, então, uma via de referências do indivíduo, que transcende ao aspecto puramente locacional, pois assume significados associados à história de vida de cada um, num particular momento da história, num determinado padrão cultural. Criado pelos seres humanos para os propósitos humanos (RELPH, 1979; TUAN, 1983), o lugar expressa a intencionalidade do indivíduo, na relação entre as próprias intenções e os seus atributos objetivos. É essa relação de intenção do indivíduo com o lugar, que lhe confere identidade e significado. Assim, o lugar serve para conferir noção de pertencimento ao indivíduo. A noção de pertencimento implica em ações objetivadas no sentido de que o indivíduo não é passivo nem tampouco alheio às circunstâncias. Ele age e reage de um modo efetivo e intencional. Significa uma tomada de consciência sobre sua própria história, na perspectiva de sua participação.

Tais considerações indicam a importância do lugar para a Ciência Geográfica e nesse contexto, sua relevância para a educação escolar, notadamente na área de Geografia. Nesse sentido, num processo de escolarização que esteja, minimamente, interessado em promover o desenvolvimento dos alunos numa perspectiva integral, estudar o lugar, conhecê-lo, cria oportunidades para a formação. Consequentemente, de desenvolvimento humano, na medida em que história e lugar constituem-se base de conhecimento crítico.

Essa concepção respalda-se na perspectiva do desenvolvimento sociocultural, que considera o indivíduo em suas relações com as condições socio-históricas, seus processos de socialização, num contexto de permanente interação com os membros da comunidade e do grupo cultural onde está inserido. Desse modo, a construção de significados se estabelece com a mediação dos sistemas simbólicos que são concretizados no lugar, por meio da cultura. Por conseguinte, o lugar ao expressar a cultura, assume a condição de mediador do processo de desenvolvimento do indivíduo e

importante fator no contexto da construção do conhecimento. Assim, história, lugar e cultura desempenham papel relevante no processo de desenvolvimento humano.

Ao contextualizar a educação na perspectiva da cultura, constata-se uma relação indissociável entre ambas. Para Bruner (2001) a cultura é um sistema de valores, direitos, trocas, obrigações, oportunidades e poder, que extrapola o compartilhamento de história e língua comuns, na medida em que é composta por instituições que especificam os papéis que as pessoas desempenham. A vida em uma cultura, então, constitui-se na interação entre as versões do mundo que as pessoas formam sob a influência institucional e aquelas que são produtos de suas histórias individuais. É por meio da interação com outros que os indivíduos constroem o sentido de cultura e como interpretam a si, ao outro e ao mundo.

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que a cultura molda a mente dos indivíduos e sua expressão individual desempenha um importante papel na produção de significados. Produzir significados, então, envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados, a fim de conhecer e compreender a realidade. A construção da realidade é resultado da produção de significado moldada pelas tradições e pelo conjunto de ferramentas, e de formas de pensamento de uma cultura. A realidade é, ainda, representada por simbolismos compartilhados por membros de uma comunidade cultural, na qual uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desses simbolismos. Esses modos são compartilhados, conservados, alterados, elaborados e transmitidos a gerações sucessivas, que os reinterpretam, constroem e reconstróem a identidade da cultura e o modo de vida. Essa identidade cultural revela-se um processo multifacetado, dinâmico e tende a incorporar significados associados a outras culturas e/ou grupos sociais dentro de uma mesma cultura, quando apresentam questões passíveis de identificação provisória ou permanente (LEITE, BARBATO, 2011).

Tais considerações servem para evidenciar a ideia de que a Educação se inicia a partir da cultura. Assim, a Educação é concebida como algo que auxilie o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, para adaptar-se melhor ao mundo em que se encontra. A Educação fornece

habilidades, formas de pensar, sentir e falar, utilizar, modificar e produzir ferramentas, assim como formas preferenciais de usar uma sequência de estratégias e lógicas que posteriormente podem ser negociadas; ela não é neutra, nem está destituída de consequências econômicas e sociais. Por isso a Educação é política, não está sozinha e não pode ser planejada como se estivesse: existe em uma cultura, que é diversa e desigual e, por conseguinte, plena de contradições e conflitos.

Nesse contexto, Bruner (2001) considera a escola como um meio de se adquirir conhecimentos e habilidades, num empreendimento que inculca crenças, habilidades e sentimentos, a fim de transmitir e explicar as formas de interpretar o mundo natural e social de sua cultura patrocinadora. Desse modo, a escola e o processo de escolarização assumem relevante papel nas interpretações que cada pessoa constrói sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. No desempenho dessa função, porém, a escola pode incorrer no risco de estabelecer uma determinada versão de mundo. Entretanto, esse risco é necessário para superar a estagnação e alienação, uma vez que uma educação eficaz corre riscos ao fomentar a flexibilidade.

As afirmações de Bruner reconhecem que as escolas, sejam elas públicas ou privadas, sempre representam os interesses de um determinado ente. No caso das públicas, o Estado; no caso das privadas, as associações as quais estão vinculadas (igreja, bancos, serviço social do comércio, indústria, etc). Isso evidencia uma intencionalidade, à priori, na concepção da proposta política pedagógica da escola e, por conseguinte, nas mediações efetuadas no contexto da estruturação do self e da identidade. Nesse sentido, qualquer que seja a escola e sua intenção, ela se constitui um lugar do aprender por meio de intercâmbios permanentes, entre os sujeitos envolvidos no contexto das relações de ensino aprendizagem, o meio onde estão inseridos numa dada cultura e num momento histórico.

A experiência de escola que os alunos têm contribui com a construção de significados que eles atribuem a ela; a experiência vivida na escola que lhe confere um sentido particular é influenciado não só por outros grupos externos a própria escola, como também por outros fatores. Desse modo, a escola e a aprendizagem apresentam um caráter situacional, na medida em que sofrem influências a todo instante, de

situações diversas e por vezes contraditórias. Nesse sentido a aprendizagem constitui-se nos processos interativos nos quais as pessoas aprendem uma das outras e em atuação conjunta com outros elementos, ferramentas e dinâmicas mediacionais (professor, colegas, instrumentos físicos, elementos simbólicos, entre outros).

Estudar o lugar, em Geografia, constitui-se parte importante da Educação como ferramenta mediacional na construção dos processos identitários. Trabalhar na perspectiva do lugar permite a incorporação da subjetividade, também por meio de emoções e sentimentos, que são representados nos processos de construção dos significados. Considerando-se que a realidade que se atribui ao mundo é uma realidade construída, estudar o lugar, então, constitui-se alternativa concreta de compreensão da realidade; de identificação; de reafirmação, ou não, das identidades individual e coletiva; de construção do self, e do desenvolvimento humano.

Assim, conhecer a realidade por meio do lugar constitui-se um processo de desvelamento. É um processo porque evidencia um *continuum* ao longo do tempo, numa dinâmica de interação paulatina e progressiva do indivíduo com o meio que o cerca, o circunscreve, o limita, o impulsiona. É desvelamento porque o lugar é percebido de distintos modos, ângulos, perspectivas de vida – individuais e coletivas – em consonância com os interesses e propósitos de diferentes momentos, de determinada conjuntura, de específico contexto. Conhecer o lugar é uma possibilidade – sempre – de amadurecimento; de desenvolvimento do sentido de identidade, de pertencimento a algum grupo, a um dado espaço, a um território, a uma cultura, a referências simbólicas; à identificação de simpatias/antipatias, inclusão/exclusão.

Conhecer o lugar é fundamental ao estabelecimento de uma noção de cidadania, na medida em que essa signifique a consciência de que deveres e direitos constituem os dois lados de uma mesma moeda e que demande atitudes coerentes em relação à vida em sociedade. Conhecer o lugar é uma construção: das referências pessoais e coletivas, da apreensão da realidade, da percepção das diferenças, da dialética do viver. Prescindir da oportunidade de descoberta deste processo, perder tal desvelamento, constitui-se uma restrição, impossibilidade, prejuízo ao desenvolvimento pleno do ser. Resulta em perda da identidade, de referências culturais. Suprime a diversidade, oculta as especificidades, homogeniza.

Parte-se das seguintes suposições:

- o município estudado no contexto do 4º ano é Brasília, em detrimento do próprio lugar da criança, que é o Gama;
- que esse fato é observável nas respostas dos professores e nos livros, em discursos que apesar de assumirem que existem conflitos, que a história oficial não é a real, não se reconhece a importância de valorizar as histórias locais como ponto de partida para estudar o DF ou Brasília;
- visto que a história dos lugares não é contada, que a identidade do local é negada, porque tornada invisível pela ênfase em Brasília, valorizando Brasília em detrimento ao Gama, será possível identificar preconceito e discriminação que corroboram os processos de segregação.

A suposição geral é que o Gama não é o lugar de referência para a construção da identidade do indivíduo e que os elementos deste lugar, aqueles conhecidos e concretos para as crianças, além de pouco explorados são substituídos por Brasília. Em consequência, o ensino de Geografia continua a colaborar com a ideia de construção de uma identidade pautada em algo que não é imediato e concreto às vivências da criança; continua a mediar a construção do processo de identificação pela noção de identidade nacional/cultural/territorial, como unificada, estável, coerente e consonante aos propósitos do Estado-Nação, noções essas inadequadas ao contexto de mundo vigente e, por conseguinte, à formação do cidadão.

Ao se investigar como o professor constrói o significado do lugar dos alunos e, por conseguinte, como contribui para a formação da identidade, parte-se da suposição que a história do DF, contada a partir de Brasília (nos seus aspectos específicos), não acompanha a significação construída pela diversidade de ocupação e pela relação dos sujeitos com o espaço. Tal suposição engendra os seguintes questionamentos, cujas respostas serão obtidas ao final desta investigação:

- Como os professores resolvem a problemática do município em relação ao DF?
- Que noções os professores enunciam sobre o DF, Brasília e Gama?
- Qual é o conhecimento que os professores dispõem sobre o Gama?

- Quais os significados que os professores enunciam sobre o lugar dos alunos?
- Como o professor percebe os problemas do cotidiano em relação ao estudo do lugar?
- Como os professores trabalham as histórias do lugar?
- Quais e como são construídos os significados sobre a territorialidade?
- Os professores constroem relações entre conceito de espaço e a identidade do local? Como ?
- Os professores consideram a cultura do local? Como o fazem?

O objetivo geral desta investigação é analisar como o ensino de Geografia, por meio do lugar, contribui para a construção da identidade do indivíduo. Assim, esta pesquisa pretende analisar o trabalho do professor do 4º ano do ensino fundamental, em relação aos conteúdos de Geografia específicos dessa etapa de escolarização, quando se estuda o município, por meio dos seguintes objetivos específicos:

- identificar quais são as noções referentes ao DF, Brasília e Gama que os professores constroem em suas narrativas;
- identificar como os professores utilizam tais noções;
- identificar como essas noções são trabalhadas, pelos professores, com os alunos;
- identificar e analisar qual é o conceito de lugar trabalhado pelo professor;
- identificar como ocorre o processo de construção de conhecimento mediado pelo lugar;
- identificar como ocorre o processo de construção da identidade mediada pelo lugar;
- analisar as implicações decorrentes das mediações estabelecidas por meio do lugar.

Capítulo 1 – Fundamentação teórica

A intenção de se estudar o processo de construção da identidade por meio do lugar, num território de entendimento formal complexo, como o Distrito Federal, impôs a necessidade de articulação de aportes teóricos provenientes de distintos campos do conhecimento- Geografia, Educação, História e Psicologia – por meio de alguns critérios pré-determinados. Nessa perspectiva, a delimitação do campo de pesquisa foi estabelecida em função do acesso e disponibilidade de bibliografia compatível aos interesses deste estudo.

Uma primeira providência nesse sentido foi a pesquisa de levantamento bibliográfico realizada nas bibliotecas digitais de algumas das principais universidades públicas brasileiras, onde foram consultados os acervos das instituições que possuem tradição de pesquisa, notadamente nas áreas de Geografia e Educação. Outro critério utilizado para a escolha dessas universidades correspondeu à lotação de renomados profissionais dessas áreas do conhecimento. Desse modo, buscou-se a identificação de temas relacionados direta ou indiretamente à pesquisa, em dissertações de mestrado, teses de doutorado e relatórios de pesquisa desde o ano de 2000, nos acervos das seguintes universidades: Universidade de São Paulo/USP; Universidade de Campinas/UNICAMP; Universidade Estadual Paulista/UNESP – Campus de Rio Claro; Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ; Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS; Universidade Federal de Goiás/UFGO; Universidade de Brasília/UnB. Tal levantamento foi realizado ao longo de um ano e resultou em significativo aporte de informações.

Outra fonte de levantamento bibliográfico ocorreu nos Periódicos da Capes. Nesse acervo foram buscados referenciais específicos sobre identidade, construção de identidade, cultura, identidade cultural e identidade territorial e ensino de Geografia. Do mesmo modo foram obtidos resultados importantes sobre esses temas. Pelas mesmas razões foram buscadas referências em revistas da Geografia, onde se destacam a Revista Brasileira de Geografia, do IBGE; Boletim de Geografia Teorética, da UNESP-Rio

Claro; Caderno CEDES, da UNICAMP; Revista Bibliográfica de *Geografía Y Ciencias Sociales*, da Universidade de Barcelona; Revista Teoria e Educação, da UFRGS; Revista Território, da UERJ; Revista Diálogo Educacional, Curitiba; Espaço e Geografia, da UnB; Geografia, da Universidade Estadual de Londrina; Raído, Universidade Estadual de Dourados.

As contribuições das áreas de Educação foram obtidas por meio das indicações e referências bibliográficas das disciplinas obrigatórias do curso de Doutorado em Educação, onde se destacam as disciplinas “História do Pensamento Pedagógico” e “Epistemologia e Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais” cursadas no decorrer do ano letivo de 2009. Ambas as disciplinas constituíram-se oportunidades de aprofundamento teórico e fórum de discussões sobre ampla variedade de assuntos relacionados ao tema Educação. Além dessas, a participação no grupo de pesquisa de “Pensamento e Cultura”¹, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, foi fundamental para agregar novas abordagens e conceitos, contribuindo para fornecer novos elementos ao campo de investigação, notadamente por meio de indicação de bibliografia específica aos temas estudados, bem como discussões teóricas sobre essas entre os membros do grupo.

Os textos utilizados neste trabalho foram selecionados, fichados e resumidos. Tal exercício de sistematização possibilitou o estabelecimento do conjunto de ideias que foram articuladas, resultando na fundamentação teórica que se segue.

1. Ciência Geográfica, Geografia Escolar e formação da identidade

A instituição dos saberes considerados geográficos nas escolas é anterior à sua sistematização enquanto ciência. Como conhecimento, surge na Grécia antiga onde é denominada história natural ou filosofia natural² e vai se consolidando ao longo dos

¹ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0240707X5EQ07G> ou Home page: <http://groups.google.com.br/group/pensamento-e-cultura>

² De acordo com Rana (2008, p.49) existem evidências de um saber denominado geográfico na Grécia Antiga, onde duas tradições básicas foram encontradas nos estudos geográficos: tradição matemática começando com Thales e Hipparchus e sumarizadas por Ptolomeu; tradição literária começando com Homero, incluindo Hecateus e sumarizada por Estrabão. Nesse contexto merecem destaque as obras *Geographia* de Aristóteles (384 a 322 AC) e *Geographike Hyphegesis* de Ptomolmeu (Século 2 DC). Sem pretender aprofundar a questão e identificar naqueles saberes o que era efetivamente geográfico, opto por usar a denominação dada por Ribeiro (1967).

séculos, por estar associado às necessidades de sobrevivência de grupos, povos e até mesmo do Estado, conquista de territórios, identificação de rotas comerciais, mercados, produtos, etc. Desse modo, esse saber vinculado ao conhecimento do meio físico e dos fenômenos naturais constituía-se útil e necessário, não somente ao homem, mas também à organização de suas sociedades, por estar relacionada às questões de ordem prática como, por exemplo, as observações astronômicas que referenciavam os processos de orientação.

Nos primórdios da Educação Brasileira não existia uma Ciência Geográfica, nem tampouco uma Geografia Escolar, mas existiam saberes considerados geográficos, que permeavam alguns conteúdos e atividades. Do mesmo modo, não existia uma Geografia Científica, mas haviam conhecimentos geográficos sendo produzidos, em consonância com as necessidades de ocupação do território. Por um lado, os conhecimentos geográficos eram construídos cotidianamente, por meio das práticas relativas ao processo de sobrevivência, onde se inclui a aprendizagem de ofícios, por exemplo, e ainda não se constituíam em conteúdos formais. Eram, portanto, aplicados ao processo de ocupação física do território e constituíam um arcabouço de saberes relativos ao conhecimento do mundo natural. Por outro, consistiam em saberes organizados formalmente, notadamente no que se refere às descrições sobre os aspectos físicos da paisagem, em um território em franco processo de ocupação, onde era necessário identificar quais eram e onde estavam os recursos naturais passíveis de exploração econômica.

Em cada momento da implantação da Educação no Brasil, houve a inserção da Geografia. Mesmo antes de sua instituição como ciência, essa temática era relevante, notadamente por estar relacionada ao fornecimento de informações estratégicas sobre o território, relacionadas aos seus potenciais de uso e ocupação. Nesse sentido, os conhecimentos geográficos foram sendo incorporados ao longo do tempo em formatos distintos (como saber e como ciência), estabeleceram referências de estruturação do território, acoplaram-se ao processo de sua produção e nesse contexto, contribuíram para o estabelecimento de um padrão identitário e, em consequência, determinaram o modo pelo qual a Geografia Escolar viria a se constituir no futuro. Portanto, a relação entre a produção científica na Geografia e a Geografia Escolar é antiga e figura num

contexto mais amplo, que diz respeito não somente ao modo pelo qual a Educação e a Geografia se incorporaram ao processo de estruturação do Estado Brasileiro, como também ao modo pelo qual foram construídas as referências de identidade a partir dos conhecimentos geográficos.

Considerando-se as particularidades que caracterizaram a produção do espaço brasileiro, torna-se necessário buscar na história, algumas evidências que permitam atestar a formação da identidade a partir da produção em Geografia em geral, e decorrente da Geografia Escolar, em particular.

1.1 Antecedentes históricos

A chegada dos portugueses neste território, em 1500, estabelece o marco temporal para a entrada do Brasil na civilização ocidental e cristã. Nesse sentido, a Educação Brasileira nasceu filiada aos ideais cristãos, de perspectiva eurocêntrica, num momento marcado pelo mercantilismo. No processo de conquista destas terras se impuseram valores provenientes da metrópole portuguesa, entre as quais se destacam a língua e a religião católica. Com a chegada do primeiro governador do Brasil, em 1549, aportam neste território os primeiros padres jesuítas, que assumiram a responsabilidade da colonização, da Educação e da catequese e para isso, implantaram escolas, colégios e seminários em diversas regiões (SAVIANI, 2007a). Sua atuação, nesse contexto, produziu informações do que viria a ser considerado Geografia, anos mais tarde: representações cartográficas, por ocasião de suas incursões em um território desconhecido e inventários zoo-botânicos com especificação de possíveis usos. Os mapas, porém, tinham fins estratégicos e não eram utilizados na prática educacional.

Do ponto de vista da Geografia, a primeira referência sobre o território brasileiro parte de Pero Vaz de Caminha que, em longa e bela carta dirigida ao rei de Portugal, descreve as características gerais do meio físico, das populações e das condições de sobrevivência dessas. Essa narrativa expressa o modo pelo qual o discurso geográfico seria considerado por longo período: da Grécia antiga, onde era considerado um saber relacionado ao conhecimento do mundo natural, passando pela sujeição aos pressupostos positivistas para ser legitimada como ciência, em 1870, até o momento em que essa fundamentação filosófica deixa de ser o único referencial de orientação à

produção científica da área, em 1970. Assim, no Brasil dos 1500, são encontradas evidências do que se pode denominar conhecimento geográfico, as quais apresentam um caráter eminentemente funcional, na medida em que descrevem e localizam o universo físico do novo mundo: um território diferente, com características naturais diversificadas e desconhecidas, cuja apropriação se condicionava à sua identificação, localização e especificação quanto à utilidade (RIBEIRO, 1967).

Tal caráter de funcionalidade acompanhou a trajetória de evolução da Geografia, de saber à ciência, e foi se intensificando e assumindo novas funções, concomitante ao processo de produção do território brasileiro, ao longo dos anos subsequentes. Nessa perspectiva, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, na cidade do Rio de Janeiro, em 1838, consolidou a trajetória de produção de informações geográficas sobre o país, valorizando-as, e contribuiu para que os conhecimentos geográficos aparecessem, pela primeira vez, como Geografia Escolar, antes mesmo desta área do conhecimento ser sistematizada como ciência. Assim, em 1832, a Geografia passou a compor o currículo do sistema escolar brasileiro, como disciplina secundária, vinculada aos ginásios. Passa a autônoma apenas em 1837, com a criação do Imperial Colégio Pedro II como uma disciplina pautada pela orientação clássica: descritiva, enciclopédica, mnemônica (LEITE, 2002; ROCHA, 1996; MELO, 2006; SOUSA; PEZZATO, 2010). Ao final desse século, os conhecimentos geográficos assumiram o status de conhecimento científico, a partir do seu enquadramento em pressupostos filosóficos positivistas, e assinalaram o nascimento da Geografia como ciência. Por conseguinte,

(...) de meramente descritiva e cartográfica, passou a ser interpretativa de fenômenos, juntando à base astronômica e matemática a base geológica, que dá a razão profunda das paisagens e à história, que explica como o meio influi nas condensações humanas (RIBEIRO, 1967, p.6).

No período de transição da monarquia para a República, com os processos de independência, aparece a questão da identidade nacional. Nesse contexto, a visão da identidade pelo espaço adquire significado na representação simbólica do Brasil: a construção da identidade nacional se efetiva em bases geográficas, na medida em que as referências identitárias se estabelecem com base no território e não a sociedade que o habita (MORAES, 1991). Nessa perspectiva, foram fundidas noções referentes aos

conhecimentos geográficos (aqueles relativos ao meio físico), à sua importância estratégica em relação aos processos de uso e ocupação do território (aqueles que conferem à natureza e à localização, o papel de recurso econômico), à instituição da noção de pátria. Como consequência, o estabelecimento da identidade apresentou-se multifacetado, pois foram construídos, concomitantemente, pelo espaço, pelo território e pelo Estado.

No início do século XX foram estruturadas várias instituições de Estado, com funções relativas à realização de estudos considerados geográficos, alguns dos quais se constituem em emblemáticos exemplos da relação entre o conhecimento geográfico e a gestão do território, a saber: *Missão Rondon*, em 1916, que explicita as expedições iniciadas em 1907 pelo interior do Brasil; *A Rondônia* de Roquete Pinto, que faz um ensaio de síntese geográfica sobre essa região; *Les idées sur la Physiographie Sud-Américaine* (Ideias sobre a Fisiografia Sul-Americana), que vem revolucionar os estudos sobre as bacias hidrográficas, por afirmar que as bacias da América do Sul não são independentes, de Jaguaribe de Mattos, em 1934 (RIBEIRO, 1967).

Da criação da Inspetoria de Obras contra as Secas decorrem estudos específicos sobre o tema, notadamente em relação à região nordestina. Institutos Históricos Geográficos são criados em vários Estados. Em Minas Gerais e São Paulo são constituídas instituições estaduais para a realização de serviços geográficos e geológicos. Merecem referência a instituição do Observatório Nacional, do Conselho Brasileiro de Geografia, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, bem como os serviços geográficos do exército e da armada. Enfim, a produção de informações geográficas por instituições do Estado brasileiro, não somente valorizaram essa área do conhecimento, como também estabeleceram uma nova funcionalidade: o caráter estratégico dessas informações, no tocante ao processo de produção e gestão do território nacional. Tal aparato viabilizou a formulação de políticas territoriais explícitas, que resultaram na construção de uma nova Geografia material do país, que se fazia acompanhar de uma nova construção simbólica da identidade nacional, onde o nacional configurava-se como estatal e oficial. Conseqüentemente, se estabeleceu a necessidade de formação superior específica na área de Geografia, inclusive para atendimento de formação de pessoal para atuação naquelas instituições estatais

(RIBEIRO, 1967).

Entre as primeiras faculdades surgidas no Brasil Império (Faculdade de Medicina na Bahia e Rio de Janeiro, em 1832; Faculdades de Direito de Recife e São Paulo, em 1854; Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1874), encontram-se os primórdios da Geografia científica brasileira que, inicialmente, integrava o ensino de engenharia civil com suas especialidades. Nessa escola se formavam geógrafos, ou melhor, os engenheiros geógrafos, especialistas em agrimensura e cartografia (MACHADO, 2000).

A formação específica em Geografia, entretanto, ocorreu anos mais tarde, em 1934, quando foi criado o primeiro curso acadêmico na Universidade de São Paulo. Sua instituição trouxe os professores Pierre Monbaigue e Pierre Deffontaines, que cunharam na incipiente Geografia brasileira as marcas da Geografia francesa, pautada pelas orientações estabelecidas por Vidal de La Blache: observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada, comparação entre áreas, classificação e tipologia (ROCHA, 1996; MELO, 2006; BOLIGIAN, 2008; SOUSA; PEZZATO, 2010). A partir da implementação dessa graduação instituiu-se a profissionalização da docência na área. Interessante observar que a partir desse momento, estreitaram-se as relações entre aqueles princípios lablachianos, que nortearam não somente as pesquisas das primeiras gerações de cientistas brasileiros, como também a formação e o trabalho pedagógico dos docentes (PONTUSCHKA, 2002; SOUSA; PEZZATO, 2010).

Entre 1936 a 1938, Deffontaines e Febvre passaram a lecionar Geografia na então Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Nessa universidade, o ensino de Geografia e História constituía um só curso, que tinha por objetivo o desenvolvimento de estudos sobre a organização econômica e social do país e a constituição de um centro de documentação e pesquisa dos problemas da vida nacional, onde se destacam o processo de formação do Estado, a produção, a circulação e a distribuição de riqueza. Tal perspectiva promoveu grande influência nos estudantes de Geografia e Geógrafos, resultando, posteriormente, no incentivo para a criação do Conselho Nacional de Geografia e a publicação da Revista Brasileira de Geografia,

iniciada em 1939 (MACHADO, 2000).

Os primeiros números da Revista Brasileira de Geografia atestam a influência lablachiana em seus textos, mediante descrição e enaltecimento da dimensão continental do território brasileiro. Do mesmo modo, no âmbito da incipiente Geografia acadêmica, constata-se aquela influência na abordagem pautada pela moldura do quadro natural, que comandava a organização das atividades humanas. Ambas as situações evidenciavam estrita relação com os propósitos do Estado e confluíam para o estabelecimento de uma imagem identitária do Brasil, fortemente marcada pelas características regionais do território.

Como o curso superior de Geografia surgiu no âmbito da política institucional erigida no 1º governo de Getúlio Vargas (1930-1945), incorporou todos os preceitos ideológicos vigentes. Em consequência, a Geografia Escolar apenas reiterou essas ideias e as legitimou, consolidando uma referência identitária associada à paisagem. Nesse sentido, à Geografia Escolar brasileira coube o papel de incutir a noção de pátria nas mentalidades que estavam sendo formadas, especificamente em relação à construção de uma identidade nacional, necessária à questão da unidade nacional. Pátria essa enaltecida pelas riquezas naturais e bens materiais, existentes no interior do território conformado por fronteiras físicas. Assim, a Geografia Escolar se incumbiu de repassar as informações referentes à identificação, caracterização e localização das características fisiográficas da paisagem, em detrimento das questões de cunho social, econômico e cultural, enaltecendo-os, para incutir a mesma ideia de pátria, nação, nacionalidade, a partir de algo comum: o meio físico.

Vlack (1991) analisa apropriadamente esse processo e o nomina de Ideologia do Nacionalismo Patriótico, com a qual a Geografia Escolar comprometeu-se profundamente. Ela afirma que o discurso escolar comprometeu-se com aquela ideologia ao inverter o real: tomar como sujeito da análise geográfica algo que na realidade se constitui objeto da ação humana: o meio físico. O comprometimento maior evidencia-se pela omissão pré determinada dos reais atores: o homem em sociedade, em seu espaço de atuação. Essa omissão possui três explicações lógicas. A primeira é de cunho ideológico e diz respeito a não divulgação de informações, que pudessem

dificultar o processo de consolidação/legitimação do Estado e a dominação da elite burguesa por meio do poder estatal. As escolas não poderiam formar mentalidades críticas e sim mentalidades aptas a aceitar passivamente a nova ordem imposta.

A segunda refere-se à necessidade de criação de mão de obra, minimamente escolarizada, para atendimento das necessidades de reprodução do capital, proporcionadas pela indústria recém instituída. Em outras palavras, mão de obra treinada, orientada ao atendimento do processo de reprodução capitalista. Isso significa mascarar o valor estratégico de saber pensar o espaço, tornando-o desinteressante para a maioria das pessoas.

Por fim, a fundamentação filosófica. No intuito de legitimar-se como ciência, a Geografia enquadrou-se nos pressupostos filosóficos vigentes na ocasião: o positivismo. Ou seja: os postulados do positivismo se constituíram o patamar sobre o qual se edificou o pensamento geográfico tradicional, dando-lhe unidade. Nesse sentido, o positivismo marcou profundamente o processo de ascensão e consolidação do conhecimento geográfico como ciência. Aliás, emergiu enquanto tal, apenas quando se filiou aos pressupostos positivistas.

Assim, o reducionismo ao circunscrever todo trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos, reduziu a realidade aos aspectos visíveis da paisagem. Daí a ênfase na fisiografia da Terra (o meio físico da paisagem) e a fragmentação (relevo, hidrografia, vegetação, etc). O empirismo caracterizou os procedimentos de análise, responsabilizando-se pelas características de observação, descrição, enumeração e classificação dos fatos referentes à paisagem. A produção se apresentava por meio de compêndios enumerativos e exaustivos e a memorização desses dados constituía-se a única forma de apreensão do conhecimento geográfico (MORAES, 1983).

A existência de um único método de interpretação comum a todas as ciências, originária dos estudos da natureza responsabilizou-se pelo fato do homem constituir-se apenas mais um elemento na paisagem, um dado do lugar, um fenômeno da superfície da terra. Essa perspectiva naturalizante resultou na compreensão do relacionamento entre o homem e a natureza de uma forma dual, desconsiderando as relações entre os homens/sociedade que caracterizam o modo pelo qual a natureza foi apropriada e

transformada. O afã classificatório originando uma ciência de síntese (a Geografia relacionaria e ordenaria os conhecimentos produzidos por todas as demais ciências) gerou a generalidade, imprecisão e indefinição do real objeto de estudo em Geografia. Desse modo, os pressupostos positivistas foram incorporados e transmitidos no pensamento geográfico ao longo das décadas de maneira acrítica, atestando a total submissão dessa ciência àquela fundamentação filosófica. A assimilação não crítica daqueles pressupostos e a decorrente falta de questionamento sobre eles atestavam, apenas, a fragilidade do patamar sobre o qual se edificou a Ciência Geográfica. Questionar e/ou não aceitá-los significava romper a autoridade da Geografia (LEITE, 2002; MORAES, 1983).

Diante do exposto, pode-se concluir que a Geografia Regional desenvolvida somente nas instituições de Estado, onde se destacam órgãos como o IBGE e as universidades, direcionou o ensino da Geografia Escolar. Isso repercutiu na formação de mentalidades em nível escolar, que se estabeleceram em consonância ao desenvolvimento da Geografia Científica a qual, por sua vez, apresentou plena compatibilidade aos propósitos de Estado. Por conseguinte, o Estado produtor de informações geográficas, a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar corroboravam com a produção de uma imagem do território, que se edificava à medida de consolidação dessa como referencial de identidade.

Moraes (1991) analisa o processo de evolução da Ciência Geográfica e sua institucionalização e constata que as teorias modernas da Geografia, de conjunturas e contextos de formulação díspares, foram veículos de legitimação das nacionalidades e dos respectivos projetos nacionais. Assim, o discurso geográfico constituiu-se um elemento fundamental na consolidação do sentimento de pátria e principal núcleo divulgador da ideia de identidade pelo espaço, principalmente por meio da escola, considerada como veículo básico de divulgação dessa visão: “...os geógrafos pedagogizam a ótica da identidade pela localização espacial” (p.167).

A eficácia da visão de identidade pelo espaço ocorre pela correspondência entre as escalas de dominação estatal, que representa a área de efetividade e indivisibilidade do poder estatal, e de auto-identificação dos sujeitos, que recebem um referencial que os

qualifica numa comunidade de interesses, objetivada pelo próprio Estado nacional. Assim, a escola assume a responsabilidade de construir a visão de mundo dos indivíduos numa espacialização que reifica a forma da dominação estatal: por meio do discurso geográfico, aquilo que é estatal torna-se natural; as fronteiras constituem-se acidentes geográficos que qualificam os povos; os conceitos meio, paisagem, ambiente, território, região, tomados de outras áreas de conhecimento, são recontextualizados para se prestar a práticas reificadoras.

Nos países de formação colonial, originários dos processos de expansão territorial e ocupação de espaços, a questão nacional emergiu com vigor num quadro de identidade problemática. A noção de conquista que caracterizou a formação de vários países latino americanos imputou à ocupação dos fundos territoriais não ocupados o elemento fundante da unidade da nação. Desse modo haveria um destino comum que unificaria os interesses da pátria, objetivados pela ação do Estado. Nesse contexto, a espacialidade constituiu-se essencial na dinâmica da vida social, pois a ruptura com os traços tradicionais de dominação implicou não só a construção de um novo Estado, como também a apropriação de novas terras. Tal situação expressa, em parte, a problemática da constituição da identidade, que se agrava se for considerada a questão da fragilidade das representações de identidade coletiva à época.

A identidade pelo espaço vai fornecer importantes elementos legitimadores para a forma de dominação vigente, pois

(...) num mesmo discurso, apresenta um projeto para as elites, um horizonte referencial unificador de todo o “povo” e também uma justificativa da unidade nacional que em si mesma legitima o Estado...e ainda coloca o povo em seu devido lugar, qual seja, de subalterno(...) (MORAES, 1991, p.4).

Desse modo, a centralidade da dimensão espacial acompanha a valorização explícita da Geografia.

As questões apontadas nesta seção evidenciam relações entre o processo de formação de identidade (nacional, regional, territorial) e a Geografia, pois o conhecimento geográfico do país constitui-se um dos suportes da história, dando mostras do valor simbólico conferido ao território e ao quadro natural nas

representações sobre a nação. Interessante destacar que essa relação evidencia facetas muito peculiares da identidade, ou seja: os processos que a constroem referem-se à nação, e aí se consolida uma identidade nacional; ou ao território, e aí se manifesta a identidade territorial; ou à região, quando ocorre a expressão da identidade regional. Por isso, no caso brasileiro, essas identidades se confundem: se misturam porque são frutos de um mesmo processo. E o discurso geográfico, seja na Geografia Científica, seja na Escolar, reforçam essa particularidade.

2. Ciência Geográfica, Geografia Escolar e o Conceito de Lugar

Os conteúdos geográficos foram, ao longo de tempos e situações diversas, contribuindo para a formação de uma identidade nacional, pautada pelas características físicas do território em consonância com o processo de produção do espaço brasileiro. Entretanto, para que se possam identificar as proposições contemporâneas sobre a Geografia Escolar e suas implicações sobre a identidade, torna-se necessário efetuar algumas considerações.

Inicialmente é necessário destacar que apesar da temática Geografia Escolar ter se constituído um campo de pesquisa, com significativa produção em meios de divulgação científica, essas se referem, majoritariamente, às questões afetas ao Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, ao Ensino Médio e ao Superior. Ou tratam a questão ensino de Geografia como um todo. Nesse sentido, são poucas as referências relativas aos anos iniciais de escolarização, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, fase escolar em que a Geografia se constitui um componente curricular. Para essa etapa da escolarização, momento em que as referências de mundo estão sendo construídas, sobretudo, pelo processo de letramento, as contribuições acadêmicas advindas da Geografia ainda são incipientes, mas já apresentam avanços teóricos, onde se destacam as pioneiras contribuições de Callai (2000) com proposições relativas ao estudo do lugar; Cavalcanti (2008), com especificação de metodologia para ensino de Geografia e pertinente análise sobre a prática de ensino nessa área; Almeida e Pasini (1991) sobre o desenvolvimento da percepção espacial associado ao processo de alfabetização

cartográfica, apenas para citar alguns³. Contudo, as particularidades sobre o ensino de Geografia em nível do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ainda demandam aprofundamento. Nesse contexto se insere a temática desta investigação.

Esta proposta de estudo é relevante para avanço da teorização sobre ensino de Geografia, particularmente no tocante aos anos iniciais de escolarização, considerando a criança em seu momento de desenvolvimento cognitivo e os processos de geração e uso das ferramentas com as quais constrói suas leituras de mundo e sua identidade cultural. Nesse sentido, pode-se afirmar que é recente a percepção de que, nessa fase da escolarização, os conteúdos em Geografia são tão importantes quanto os das outras áreas do conhecimento e cumprem um papel específico na escolarização, notadamente no que se refere à formação da identidade e da cidadania, pela possibilidade concreta de compreensão do lugar/espço/mundo onde está inserido.

Além disso, o foco de formação da identidade se desloca: se anteriormente a escolarização em Geografia reforçava a formação de processos identitários a partir do território e aí consolidava uma identidade nacional, territorial e regional, as propostas contemporâneas referentes à Educação em geral e à Geografia em particular, tendem a legitimar a formação de identidades a partir de referências culturais concretas das sociedades onde se localizam as escolas. Desse modo, a formação da identidade estabelecida pelos aspectos físicos da paisagem se desloca para a consideração dos aspectos culturais que estruturaram a própria formação da sociedade. Não se desconsidera, aqui, a importância da dinâmica social, política e econômica. Porém, em virtude dos processos decorrentes da globalização da economia, a dimensão cultural tem sua importância resignificada.

Tal constatação é decorrente da evolução da Ciência Geográfica que em seu curso abriu novas possibilidades de análise, a partir da superação dos dogmas positivistas, que resultaram em perspectivas diferenciadas de consideração de seu objeto

³ Em virtude das necessidades práticas decorrentes desta investigação, escolhi referenciar os pesquisadores que apresentam proposições afetas aos propósitos de minha área de investigação. Nesse sentido, destaco apenas aqueles que, a meu ver, enunciam contribuições significativas ao desenvolvimento de propostas para a Geografia Escolar, que se enquadram na especificidade dos anos iniciais de escolarização e que se constituem em aportes teóricos à minha investigação.

de estudo, o espaço geográfico. Assim, as análises pautadas em distintas fundamentações filosóficas possibilitaram, não somente, a ampliação do campo de investigação dessa área do conhecimento, como também o surgimento de opções metodológicas compatíveis às várias facetas da realidade. Nesse contexto, o movimento de reestruturação da fundamentação filosófica na Geografia desencadeou uma série de estudos sobre o homem em sociedade, os quais foram caracterizados pela presença de uma pluralidade de referências filosóficas em que a fenomenologia husserliana e a filosofia da práxis marxista se sobressaíram, conforme pode ser constatado nas sínteses que se seguem.

A fenomenologia husserliana apresenta fortes vínculos com a filosofia da vida de Wilhelm Dilthey, de onde vem o conceito do real como sendo o vivido, e com a filosofia neokantiana, de onde decorre o conceito da essência como o à priori transcendental. Tal entendimento chega a Geografia nos anos 1970, como uma fenomenologia existencial (BUTTIMER, 1985; HOLZER, 1996) e influência de Merleau Ponty. A partir disso decorrem a Geografia da percepção (CORRÊA, 2001), a Geografia humanista (MELLO, 1990; HOLZER, 1993), a Geografia Cultural (CORRÊA, 1999), a Geografia histórica (MCDOWELL, 1996) e as matrizes originárias de Sauer, que são aprofundadas por Lowenthal (1961) e Tuan (1970).

É difícil estabelecer, de modo preciso, a influência de Husserl em cada uma dessas perspectivas analíticas, em virtude das relações intrínsecas entre essas e o modo pelo qual concebe a relação entre o real e o espaço temporal, respectivamente a essência apriorística e o real vivido. Entretanto, pode-se constatar uma mescla dessas correntes e a existência de pontos de convergência e continuidade, notadamente no que se refere às questões relativas ao sujeito, à consideração de seu espaço vivido, ao seu saber, à sua cultura, a sua história e, numa abordagem mais contemporânea, um holismo. Como atesta Moreira (2006):

é a percepção ambiental- a matéria prima do espaço vivido- a porta de entrada inicial dessas correntes de Geografia no universo da fenomenologia husserliana, numa sequência que da Geografia da percepção vai para a Geografia humanista e desta para a Geografia cultural- embora não numa relação linear-, o fundamento fenomenológico vindo a aparecer mais como um projeto que como um fato efetivado (p.42).

A outra referência de fundamentação filosófica para a Geografia é estabelecida pelo pensamento marxista. Esse chega à Geografia nos anos 1970 com Harvey e Soja nos Estados Unidos, Santos e Correa da Silva, no Brasil, Lacoste na França, Quaini na Itália. Para esses teóricos o espaço socialmente produzido constitui-se o objeto de estudo da Geografia. Tal concepção de espaço considera que

a história natural do homem é por ele mesmo transformada em história social, o homem tornando-se social e natural ao mesmo tempo, e assim, objeto de sua própria existência” (Moreira, 2006, p.41). Além disso, afirmam que “o espaço coincide com a própria construção da vida humana na história, de vez que construindo a sociedade constrói seu espaço e assim dialeticamente (...) (p.41).

Esse evidente conteúdo social na reconfiguração do objeto de estudo da Geografia, que enquadra o espaço e a superfície terrestre nas ações e no modo de existência do homem, é amplamente estudado e difundido e se destaca em alguns dos trabalhos de Quaini (1982), Lacoste (1988), Silva (1991), Harvey (1992), Soja (1993), Santos (1996) e Moreira (1999).

As considerações efetuadas até o momento atestam que a fenomenologia e o marxismo se constituíram alternativas de superação do positivismo na Ciência Geográfica, após 1970. Além disso, desencadearam um período de intenso dinamismo conceitual, com implicações diretas e profundas sobre o processo de estruturação da Geografia Escolar. Essa, entretanto, não acompanhou no mesmo ritmo e velocidade as inovações advindas daquela área do conhecimento, em virtude das condições de gestão política decorrentes do regime militar. Como consequência, a assimilação dos novos pressupostos na reorientação teórica da Geografia, na prática docente, nos princípios didático-pedagógicos, entre outros, foi se mostrando lenta, confusa, de difícil aplicabilidade e distante da realidade escolar (LEITE, 2002).

Nesse sentido, é interessante observar que o aprofundamento teórico referente à Geografia Escolar tem um segundo momento de intensificação, inclusive em termos de publicações em periódicos e livros especializados, no curso dos anos 1990 e 2000, decorrentes das dissertações de mestrado e teses de doutorado relativas às questões de ensino-aprendizagem, específicas da Geografia. A significativa produção desse período redimensiona a importância da Geografia Escolar, não somente em relação ao próprio desenvolvimento dessa ciência, como também pelas demandas advindas de um novo

contexto de Educação, pautadas pelas necessidades estabelecidas por um novo momento no mundo.

Entre as várias referências que emergem nesse contexto, merecem destaque as perspectivas de análise postuladas por pesquisadores que orientam a compreensão da Geografia Escolar, notadamente no que se refere ao processo de seu desenvolvimento, de sua inserção no contexto educativo e educacional e do subsequente fazer pedagógico, a saber⁴: Vlach (1991), que identifica no contexto de formação e consolidação dos Estados-nação, o comprometimento da Geografia Escolar com o processo de inculcação de uma identidade patriótica; Almeida e Passini (1991), que analisam o processo de desenvolvimento da percepção espacial e suas relações intrínsecas com as representações cartográficas no contexto do ensino de Geografia; Kaercher (1997), que estuda relações de ensino-aprendizagem considerando os aspectos relativos à desmotivação e resistência do aluno frente à obrigatoriedade de conteúdos considerados inúteis, num contexto de Educação Bancária e a atuação do professor diante dessa situação; Cavalcanti (1998), que identifica os processos envolvidos na construção dos conhecimentos geográficos por professores e alunos, considera a cidade como lócus de investigação da Geografia Escolar e propõe uma metodologia sócio-construtivista para o ensino de Geografia; Pontuschka (1999), que explicita a influência da escola francesa de Geografia na produção das primeiras gerações de cientistas brasileiros e do trabalho pedagógico dos docentes e o contexto institucional de sua formação; Castrogiovanni (2000), com inserção na análise dos elementos teóricos e metodológicos que envolvem a formação de professores; Castellar (2000), que analisa o processo de alfabetização em Geografia; Callai (2001), que redimensiona as questões do ensino pela ótica do lugar e faz incursões nessa perspectiva para os anos iniciais de escolarização; Tonini (2003), que relaciona as finalidades plurais da escola à diversidade de inscrições conceituais existentes no discurso geográfico ao longo de seu processo de institucionalização; Oliveira (2007), com a Geografia da percepção que se desdobra em colaborações à área

⁴ Foi difícil e delicado proceder à escolha de nomes que se traduzem em referências ao debate sobre a Geografia Escolar, bem como assinalar uma data para evidenciar o período em que esses nomes emergem no contexto científico. Temendo ser injusta, mas com a necessidade de referenciar sinteticamente algumas idéias desses autores, optei por aqueles que forneceram elementos teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa. O problema referente à especificação da data foi resolvido, tomando-se por base o ano de publicação do texto utilizado nesta investigação.

de cartografia aplicada ao ensino; Cacete (2006) que apresenta expressiva contribuição à análise da formação de professores e seus contextos institucionais, entre outros, não menos importantes.

A análise da produção científica recente em Geografia Escolar desses autores atesta que a discussão de conceitos e novas abordagens teóricas para temas da Geografia e a decorrente incorporação e assimilação dessas em nível de escolarização, demandam reflexão. Traduzidas a partir de orientações teórico-metodológicas à Geografia Escolar, inclusive em termos legais (Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN, por exemplo), percebe-se que, do ponto de vista conceitual, tais abordagens não são plenamente compreendidas e/ou apresentam empecilhos à sua implementação. Em consequência, manifestam-se novos problemas no âmbito do ensino de Geografia, notadamente no que se refere à compreensão do lugar/espço/mundo onde os sujeitos da aprendizagem estão inseridos, uma das exigências de formação diante da contemporaneidade. Considerando-se as características inusitadas desse momento histórico, onde se destaca o processo de globalização da economia e suas implicações na produção dos espaços, o conceito de lugar emerge na Geografia Científica e Escolar com importância redimensionada.

O lugar é um conceito cujos primórdios remetem à Antiguidade. Na Ciência Geográfica, constitui-se uma perspectiva analítica proveniente das filosofias de significado (fenomenologia, existencialismo, idealismo, hermenêutica), que se contrapõe à abordagem pautada no positivismo de Ratzel (1914), La Blache (1982), Hettner (1977) e Reclus (1980). Nesse sentido, e a despeito de já ter estabelecido referências teóricas desde a década de 30, pelas contribuições da Geografia Cultural de Schluter (1920)⁵ e Sauer (1925), concepção de lugar encontra no processo de ruptura com a fundamentação positivista, um terreno fértil para seu desenvolvimento.

Algumas das reflexões recentes na área da Geografia Humana enunciam o

⁵ Busquei os originais desse autor e me deparei com a situação de não encontrar traduções em inglês, francês ou italiano, para os textos redigidos em alemão. Desse modo, suas proposições foram apreendidas por meio dos pesquisadores que estudaram a história da Geografia, o conceito de paisagem, a Geografia cultural, especificados na bibliografia (HETTNER, 1927; SCHIER, 2003; RANA, 2008; CAPEL 2010; SOUSA & PEZZATO, 2010; RIBEIRO, 2011; HALLAIR, 2012). Nesse sentido, além desses, identifiquei e citei uma de suas obras, considerada a principal, que foi referenciada por aqueles pesquisadores.

conceito de lugar, até mesmo por força dos processos que ocorrem em escala global, com rebatimento imediato em nível local. O conceito de lugar é, então, retomado e ressignificado ante a contemporaneidade. Nesse sentido, constata-se que esse conceito vem sendo utilizado, não somente, nas referências estabelecidas com base no materialismo histórico dialético, a Geografia Crítica, como também naquelas decorrentes da fundamentação fenomenológica, as Geografias Humanística, da Percepção e Cultural. Em ambas as fundamentações o lugar é considerado categoria de análise do pensamento geográfico e constitui-se um conceito fundante dessa investigação, conforme pode ser verificados nas sínteses que se seguem, elaboradas a partir das considerações de Santos (1994) e Carlos (2007), referentes ao materialismo, e Oliveira (1977) e Tuan (1980), para a fenomenologia. Assim, procurar-se-á identificar, a partir das visões desses autores, como o conceito de lugar é considerado nessas fundamentações filosóficas.

2.1 O Lugar no Materialismo Histórico Dialético

Na perspectiva do materialismo o conceito de lugar é indissociável e decorrente do conceito de espaço geográfico. Esse é compreendido como uma produção social, um resultado, um produto do trabalho da sociedade em cada momento histórico. Esse espaço, que é produto social porque é produzido coletivamente pelo trabalho e histórico porque é decorrente de um dado período da história, apresenta-se como um trabalho materializado, acumulado a partir de uma série de gerações. Isso atesta que, não somente, esse espaço se produz com uma carga significativa de valores, que são diferenciados entre si pelos seus usos, como também que o processo de produzir/reproduzir desse espaço é um ato de apropriação. O sentido do espaço produzido é, então, aquele marcado por modos de produção e, conseqüentemente, de apropriação.

Nesse contexto, de produção social e histórica do espaço, os processos de produção e reprodução encontram-se plenamente articulados: a produção refere-se ao que é específico, enquanto a reprodução permite apreender a divisão do trabalho em seu movimento, pois considera a acumulação de capital através dos mecanismos de sua própria reprodução. O processo de reprodução está associado às condições de vida da

sociedade e é determinado por elas: é o espaço que intervém na produção e organização do trabalho produtivo.

O espaço geográfico determina as relações de produção sendo, simultaneamente, produtor, produto e suporte das relações sociais. Por isso desempenha importante papel no processo de reprodução geral da sociedade, estabelecendo uma produção espacial que se manifesta em formas distintas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar. Tal diversidade, revelada pelo uso do espaço, expressa a divisão social e técnica do trabalho, que resulta numa morfologia espacial fragmentada e hierarquizada, decorrente da superposição de níveis econômicos e políticos, vinculadas a estratégias mundiais.

Desse modo, o espaço constitui-se lugar e meio de reprodução das relações de produção e engloba a produção do espaço em geral, atestando a divisão do trabalho em escala planetária. Para se tornar espaço, o mundo depende da interação entre o sistema de objetos (força produtiva) e o sistema de ações, (conjunto das relações sociais de produção). A interação desses dois sistemas é denominada de virtualidades (SANTOS, 1994). Assim, o mundo demanda virtualidades para constituir o espaço.

A produção do espaço ocorre no cotidiano, como forma de ocupação e uso do lugar num determinado tempo e expressa duas dimensões: a primeira diz respeito ao processo de mundialização da sociedade urbana como um todo, que estabelece um padrão único de urbanização, constituindo espaços urbanos homogêneos em escala mundial; a segunda refere-se à fragmentação do espaço e do indivíduo, que perde suas referências a cada momento. Tal perda é decorrente da redefinição constante dos usos de tempo e espaço que, simultaneamente, criam identidades e destroem as condições nas quais são Estados os componentes da memória coletiva.

Tais considerações sobre o espaço geográfico evidenciam que a concepção de lugar que emerge na perspectiva do materialismo histórico, constitui-se uma possibilidade: a compreensão da complexidade envolvida no processo de produção de um espaço mundial. Isso porque o lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular.

Como a produção do espaço é um processo que se constitui em escala mundial e essa dimensão não é concreta, a despeito de se estabelecer concretamente no território, o lugar se apresenta como a via onde a abstração da produção do espaço se materializa:

O lugar permitiria entender a produção do espaço atual uma vez que aponta a perspectiva de se pensar seu processo de mundialização. O lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. Ao mesmo tempo, posto que preenchido por múltiplas coações, expõe as pressões que se exercem em todos os níveis (CARLOS, 2007, p.52).

Importante destacar, nesse contexto, que existe uma diferença entre lugar e local: o primeiro refere-se ao ponto de articulação entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. É onde se vive, onde o cotidiano se realiza e por isso, expressa o caráter mundial. Daí sua importância, ou seja, para compreender o processo de produção do espaço, que é mundial, basta analisar o lugar que é onde aquela produção toma forma concreta, se materializa, se reinventa e confere novos significados a esse lugar. O local, ao contrário, diz respeito à especificidade concreta, é o momento; constitui-se apenas uma etapa do processo, uma variável a mais.

Santos (1994) ressalta que a discussão sobre o conceito de lugar envolve duas perspectivas, a saber: o lugar visto de fora e o visto de dentro. O primeiro a partir de sua redefinição, resultado do acontecer histórico; o segundo é o que implicaria a necessidade de redefinir seu sentido. Assim, define o lugar por meio de suas densidades técnica, informacional, comunicacional e normativa. Nesse sentido, a densidade técnica se refere ao tipo de técnica que está presente na configuração atual do território; a informacional é aquela que chega ao território tecnicamente estabelecido; a comunicacional diz respeito aos processos de interação entre as pessoas; o normativo é a regulação e refere-se ao próprio papel das normas.

Carlos (2007) acrescenta a essas densidades a dimensão temporal, que diz respeito ao tempo de cada lugar, que pode ser visto por meio de um evento tanto no presente quanto no passado. Essa temporalidade, então, expressa a dimensão da história, que entra e se realiza no cotidiano. São essas densidades que configuram o território como um malha, que conferem ao lugar suas características intrínsecas. Assim, olhar o lugar apresenta duas perspectivas diferenciadas e complementares: a primeira é aquela externa, de quem vê o lugar de fora, como um recorte no espaço, expressando

redefinição, resultado do acontecer histórico. O segundo refere-se à perspectiva de quem está dentro do lugar e por isso, apresenta a necessidade de redefinição de seu sentido.

2.2 O Lugar na Fenomenologia

O aporte da fenomenologia na Ciência Geográfica ocorre muito antes da renovação paradigmática da década de 1970. É na obra de Sauer (1925), que se estabelece o início de uma postura diferenciada para a consideração do espaço geográfico, uma vez que se objetiva traduzir os significados em busca da percepção e da visão cultural relativa ao conceito de paisagem. É a partir de sua produção, então, que a subjetividade passa a ser considerada nas relações entre o homem e seu espaço. Nesse sentido, e de acordo com Sasaki (2010), os anos 40 e 50 dão continuidade à trajetória de incorporação da subjetividade nos estudos geográficos, por meio das obras de Wright e Lowenthal. O primeiro produz a Geosofia, que se constitui uma modalidade de estudo sobre a realidade, por meio de obras não científicas e da imaginação, como fundamento para o conhecimento da própria realidade; o segundo, que consolida os estudos humanísticos e cognitivos sobre a percepção, propõe que a compreensão da realidade deve considerar as distorções de interpretação dos sujeitos, que são influenciados pelos sentimentos, tempo histórico e o compartilhamento do real pelo seu próprio grupo social.

É com Tuan (1980, 1983, 1985), que a fenomenologia chega à Geografia Brasileira. Sua obra apresenta uma concepção influenciada pela fenomenologia de Heidegger e Merlau-Ponty (SASAKI, 2010) e Dardel (MARANDOLA; GRATÃO, 2003), na qual se afirma o interesse nas relações entre conhecimento e existência e a necessidade de não objetivação da realidade. Nesse contexto, espaço e lugar constituem-se categorias fundamentais à análise de Tuan, que procura explicá-las e diferenciá-las ao longo de sua produção: considera que o espaço é um símbolo comum de liberdade no mundo ocidental, que se transforma em lugar à medida que adquire definição e significado. Importante ressaltar que é por meio da produção de Tuan, que o lugar deixa de ter uma conotação espacial e agrega a experiência vivida dos sujeitos como forma de configuração da realidade. O lugar é, então, um espaço fechado e humanizado; é uma

classe especial de objeto; é uma concreção de valor; é um objeto no qual se pode morar.

Tuan emprega o termo Topofilia, em livro do mesmo nome (1980), para representar um traço de afetividade humana ao lugar. Nesse sentido, ter amor por algum lugar evidencia um sentimento topofílico. Nesse processo, considera e valoriza a experiência, como fator fundamental para o conhecimento do espaço. Assim, espaço se constitui lugar, quando é produto da experiência humana, que produz significados, os quais são construídos por referências afetivas desenvolvidas ao longo da vida, por meio da convivência. A experiência, nessa perspectiva, expressa a capacidade de aprender a partir da própria vivência; significa aprender, atuar sobre o dado e criar a partir dele. O lugar, então, atinge a realidade concreta quando a experiência do sujeito com ele é total. A realidade passível de conhecimento é aquela que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento. Assim, o conteúdo dos lugares é produzido pela consciência humana e por sua relação subjetiva com as coisas e com os demais seres humanos com os quais se relaciona. Constitui-se, então, em localização, em um artefato único, repleto de significados individuais e coletivos.

De acordo com Marandola e Gratão (2003) as bases da Geografia Humanista no Brasil foram estabelecidas pela UNESP de Rio Claro-SP, principal núcleo irradiador dos estudos de percepção ambiental e considerados, até os anos 90, o único esforço de difusão desta linha de investigação no país. Nesse contexto, é incontestável a importância de Oliveira (1977), que não somente traduz e difunde as obras de Tuan (1980, 1983, 1985), como também apresenta expressiva produção pautada pelos fenômenos imateriais.

Para Oliveira (1977), uma das grandes contribuições da Geografia Humanista diz respeito à consideração de problemas filosóficos, por meio da categoria de lugar, como foco da afetividade e relação com o ambiente. Para ela, “no lugar se dá a experiência; nele Tuan assenta sua obra e, é nesta noção que a fenomenologia mais contribuiu, até agora, aos estudos geográficos” (apud MARANGOLA; GRATÃO, 2003, p.15). Nesse sentido, considera que esta Geografia multifacetada pode humanizar a leitura da economia, da física, entre outras, na intenção de buscar uma integração homem ambiente e a valorização das paisagens e lugares. Além disso, identifica o olhar

afetivo como uma tendência, num contexto de mundo marcado por várias globalizações, que repercutem na configuração das identidades.

A Geografia Humanística considera a valorização do ser humano e nesse contexto revaloriza os conceitos de paisagem, lugar e região, destacando a existência dos sujeitos e de seu sentimento de pertencimento a um dado espaço. Nessa perspectiva, o lugar assume uma personalidade, que se manifesta na história de cada sujeito, constituindo-se realidade na consciência individual, a partir do relacionamento com o espaço. O lugar é um núcleo de significados imprescindível para a configuração da identidade individual de cada sujeito, membro de uma determinada comunidade. Assim, é possível afirmar que conceito de lugar passa a ser compreendido como uma categoria da Geografia, que transcende a delimitação espacial de uma porção de terra, que está contemplada numa dimensão subjetiva das mentes, memórias e histórias de vida, articuladas por uma relação emocional entre sujeitos. Essa corrente teórica demonstrou a importância da valorização do recorte espacial lugar, enquanto um espaço no qual as ideias, sentimentos espaciais e emoções dos sujeitos que o compartilham são considerados. Portanto

o lugar não é um mero objeto, pois se constitui objeto para um sujeito; por isso um é centro de significados, intenções ou valores sentidos ou percebidos; um foco de ligação emocional ou sentimental; uma localidade de significância sentida ou percebida (SASAKI, 2010, p.119).

3. O Lugar na Geografia Escolar Contemporânea

As considerações efetuadas até o momento atestam que o lugar se constitui uma categoria de análise do espaço geográfico, não somente na perspectiva do materialismo histórico dialético, como também na fenomenologia. Em ambos representa a concretude do espaço, seja ele socialmente produzido, e aí atestando significados coletivos, ou único e singular perante o indivíduo, expressando significados pessoais. Em qualquer um desses casos, a cultura constitui-se um ponto de convergência, na medida em que estabelece referenciais coletivos ou pessoais e, por conseguinte, identitários. Entretanto, a análise dessa questão implica numa reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos da Geografia aplicados à escolarização, notadamente no que se refere à

constituição do saber geográfico, por meio do estudo do lugar e sua importância relativa ao processo de construção da identidade.

Considerando-se que o processo de iniciação escolar apresenta o conteúdo das ciências sociais como pano de fundo, estudar Geografia significa efetuar a leitura de mundo e construir a cidadania. Para isso incorpora-se o estudo do território objetivado à compreensão das relações que se estabelecem entre as pessoas, estruturadas num determinado tempo e espaço, constituindo uma cultura que pode estar, ou não, associada ao sujeito. O período dos anos iniciais de escolarização corresponde àquele em que são construídos os conceitos básicos da área e que são fundamentais para a vida. Nesse sentido, são os conceitos sobre grupo/espaço/tempo que permitem responder as questões relativas à identidade (quem sou eu), ao reconhecimento da própria história (onde vivo), à identificação do espaço e às condições de produção material (como vivo), às condições de vida em sociedade e o pertencimento ao mundo (com quem vivo). O entendimento desses conceitos, que fornece elementos fundamentais à formulação de respostas àquelas questões, pode ser viabilizado por meio de atividades que estejam assentadas na realidade concreta das crianças e num espaço e tempo objetivamente definido.

Nesse contexto, o estudo do lugar constitui-se um conteúdo significativo para este período escolar, pois confere concretude ao lugar onde a criança vive, ao delimitar um determinado tempo e espaço e, por conseguinte, permitir a análise de todos os aspectos da complexidade de uma determinada localidade. Assim, os elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas do nosso mundo, tornam-se concretas, por estarem próximas da criança. Por isso tornam-se decodificáveis, adquirem sentido, permitem constatações, comparações, deduções, conclusões, por conter elementos simbólicos já conhecidos. Desse modo, o conhecimento da realidade consiste no processo de reconhecimento do que existe no lugar, com as devidas explicações para o que acontece e a análise crítica de como se dispõem as coisas. Ao final o aluno poderá se

reconhecer como cidadão que tem direitos e deveres ao pertencer à sociedade, e nela a diversos grupos sociais, que tem uma história construída por todos, que têm um tempo acontecido com diversos fatos importantes para si e para o conjunto da sociedade, e que

vive num espaço que é construído cotidianamente a partir do trabalho dos homens que ali vivem (CALLAI, 2000, p.89).

Importante ressaltar que essa perspectiva de análise não é linear, pois o conhecimento da realidade, por meio do lugar, pressupõe a incorporação da própria dinâmica de desenvolvimento do local, vislumbrando-a como um todo. A compreensão dessa dinâmica, na perspectiva do lugar, refere-se à identificação dos processos que resultam na construção do espaço, ao entendimento de como ocorrem as relações de poder, as relações entre as pessoas e à percepção do que é significativo para o aluno no contexto de sua formação. Então, estudar o lugar é uma possibilidade de apreensão concreta da organização do espaço, na medida em que a influência e/ou interferência dos vários segmentos da sociedade, dos interesses político-econômicos são passíveis de constatação, em confronto, inclusive, com interesses locais e da população que ali vive. Nessa dialética consolida-se a noção de identidade e evidencia-se a perspectiva materialista no conceito de lugar.

Considera-se que o estudo do lugar é importante porque se constitui uma possibilidade efetiva de conhecimento da realidade, posicionamento pessoal e coletivo e uma das bases para a construção de identificações e de cidadania. Por essa via, a compreensão do que ocorre no local vivido e conhecido possibilita o estabelecimento de parâmetros, através dos quais as suas e as outras realidades serão conhecidas e interpretadas. Considerando-se que em nível local materializam-se todas as relações que são produzidas em escala global, pode-se afirmar que o local ainda possibilita uma forma de compreensão de uma realidade que resiste e extrapola os limites do lugar. O mundo, então, torna-se passível de decodificação por meio do concreto que existe no local e nessa dialética construimo-nos a nós e o nosso coletivo. Compreender o local é compreender o mundo, pois as relações que produzem o espaço local são as mesmas que produzem os demais espaços, diferenciando-se pela escala, especificidades sócio-culturais e modos de integração/exclusão ao contexto global. Portanto,

estudar e compreender o lugar em Geografia significa compreender o que acontece no espaço onde se vive para além de suas condições culturais e humanas (...)permite ao sujeito conhecer sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem (CALLAI, 2000, p.84).

Tal processo, de compreensão da realidade, inclusive global, por meio das

relações concretas que se materializam em nível local, não é uma questão simples. Ao contrário, é complexa na medida em que supera uma lógica linear, pois a dialética da vida não apresenta esse formato. É complexa por estar permanentemente em processo de construção e num contexto de idas e vindas inter-relacionados, de construção/reconstrução/desconstrução de significados, que mediam não só o entendimento da realidade, como também as referências de cultura, identidade e paisagem⁶, numa dinâmica muito veloz e, cada vez mais, articulada com um contexto global. Assim, a compreensão da realidade constitui-se, também, um confronto cotidiano com o sentido de pertencimento e por conseguinte, de identificação com um determinado espaço, cultura, território. Quando se conhece o lugar vivido, nessa perspectiva, constrói-se um aprofundamento da compreensão do que ocorre aí, para além daí. Nesse processo de desvelamento, são criadas e constituídas identificações, permanentes ou intermitentes, locais ou globais, que imputam ao indivíduo, no caso a criança, o reconhecimento de sua posição de sujeito no contexto da produção da vida em sociedade. Tal fato é condição para o entendimento da noção de cidadania.

Tais considerações justificam a defesa do Estudo do Lugar, como via de formação do indivíduo a partir do ensino de Geografia. Essa função, relevante no processo de escolarização, adquire maior importância por estar vinculada à formação da cidadania. Assume-se que formar o cidadão no contexto da escolarização, significa dar condições ao aluno de reconhecer-se como um sujeito que tem história, que tem um conhecimento prévio do mundo e que é capaz de construir seu conhecimento; significa compreender o espaço como resultado da vida e do se perceber parte deste processo. Ao se trabalhar o lugar do aluno no ensino de Geografia se está, deliberadamente, fazendo uma opção política, que pretende fazer com que o aluno se situe no espaço onde vive e o compreenda como um processo em que a sociedade, a qual ele integra, o constrói. Por isso esse ensino não é neutro. O fundamental, então, é conhecer a realidade em que se vive, no sentido de ir além de identificar o que existe e de buscar explicações sobre os processos que desencadeiam a própria realidade.

⁶ O conceito de paisagem recrudescer na Geografia humanista contemporânea. Considerada objeto de estudo das vertentes determinista e possibilista da Geografia Tradicional, tal conceito assume uma indiscutível importância tanto na Geografia de base fenomenológica, quanto na de base materialista, por constituir-se a parte visível da natureza, alterada pelas relações sociais de produção e portanto, carregada de significados simbólicos sobre as sociedades e suas histórias.

O estudo do lugar constitui-se, então, o conteúdo que serve para ser trabalhado como instrumento de uma base necessária a vida do aluno, a partir da sistematização das aprendizagens realizadas, e da construção de uma base referencial para aprendizagens futuras. Constitui-se num processo que envolve dois movimentos e um conteúdo: por ser o meio em que o aluno vive,

permite que se realizem, simultaneamente, a sistematização e as bases para trabalhar com outras realidades mais distantes, com fenômenos que exigem maiores generalizações e maior nível de abstração (CALLAI, 2005, p.79).

Nesse contexto destaca-se o papel do professor. Seu trabalho é de mediação, notadamente no que se refere ao processo de apropriação dos elementos da realidade próxima da criança, a do lugar. Isso significa que o professor assume a responsabilidade de conhecer o lugar das crianças, a localidade onde se situa a escola, sua história de constituição e suas características intrínsecas, para poder dialogar, identificar saberes, construir conhecimentos numa abordagem dialógica. Tal responsabilidade, de conhecer o lugar das crianças à priori, constitui-se importante ferramenta de mediação e apresenta uma relação direta com a própria agencialidade do professor, pois são seus Estados intencionais (crenças, desejos e emoções) que influenciam o modo pelo qual ele pode atuar sobre o mundo (BRUNER, 1986).

4. Lugar, Cultura e Identidade

As considerações efetuadas até o momento mostraram como os referenciais identitários acompanharam a trajetória de evolução da Geografia científica brasileira e, em consequência, marcaram o discurso da Geografia Escolar, notadamente em relação à produção do território; assinalaram que no curso desse processo, as referências de identidade se deslocaram da paisagem física para a cultural, mediante incorporação de referenciais simbólicos de pertencimento a um dado lugar; pontuaram que o discurso da Geografia Escolar, na superação dos dogmas positivistas, se apropriou de outras perspectivas filosóficas e assumiu novas responsabilidades de formação, inclusive relacionadas à cidadania; apontaram a pertinência do conceito de lugar diante dessas novas incumbências. A ressignificação desse conceito, entretanto, no sentido de redimensionamento de sua importância e de suas relações intrínsecas com cultura e a

identidade, se estabeleceu em função das características históricas inusitadas do contexto contemporâneo, razão pela qual se torna necessário explicitá-la, mesmo que sinteticamente, como exposto a seguir.

A contemporaneidade se expressa pelas alterações estruturais no padrão de acumulação mundial, que começaram no final do século XX e ainda se encontra em processo de consolidação, em meados do segundo decênio do século XXI. Nesse sentido, pode-se afirmar que tal período corresponde à fase de transição entre a crise-reestruturação da economia mundo e a implementação de um novo regime de acumulação, pós fordismo. A essência desse novo regime consiste na internacionalização crescente da economia mundo, associada a uma nova forma de produção, que é introduzida pela revolução tecnológica e fundamentada no conhecimento científico e na informação. A introdução de novas tecnologias, por conseguinte, adquire um significado histórico específico: a criação de novas relações espaço-tempo. Em virtude dessa razão a velocidade desempenha um papel fundamental, uma vez que possui a capacidade de alterar o setor técnico produtivo civil e militar, as relações sociais e as relações de poder (WALLERSTEIN, 1979; SANTOS, 1994).

Nesse contexto, o espaço de fluxos financeiros mercantis e informacionais tende a superar os Estados e as fronteiras a partir da criação de um mercado único. Isso significa que os espaços de fluxos e decisões pautados por uma lógica global, tendem a superar o espaço dos lugares, do vivido, da experiência histórica, por meio de um mercado, global, que transcende a valorização seletiva das diferenças de recursos e espaços, e se estabelece pela posse das redes de circulação e comunicação, acarretando domínio do território. Em outras palavras, o poder se expressa pela posse das redes, que viabiliza o domínio do território. A importância das redes se revela, principalmente, pela possibilidade concreta de estabelecimento de relações diretas entre firmas, o local e o espaço transnacional, sem a mediação do Estado (SANTOS, 1993; 1994;1996).

As vantagens econômicas e de poder de um território derivam, em grande parte, da velocidade com que se passa à nova forma de produzir e de sua posição nas redes, a qual se torna objeto de competição. Nessa configuração ocorre a globalização da economia, conduzida pelas corporações transnacionais que, ao se relacionarem direta e

seletivamente com quaisquer lugares e regiões, retiram do Estado o controle sobre o conjunto do processo produtivo, acarretando a fragmentação do território nacional. A globalização constitui-se significativa expressão da contemporaneidade, pois se refere aos processos, atuantes numa escala global,

(...) que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações, em novas combinações espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (MACGREW, 1992, p.62).

Contudo, ao Estado cabe um papel central, porque o novo esquema de acumulação é um processo social e político: a despeito das grandes corporações comandarem o processo, a velocidade de determinados territórios adotarem novas tecnologias e se valorizarem diferencialmente, depende do Estado, na medida em que essa capacidade é produto das políticas estatais; o território nacional corresponde a um dos fundamentos políticos do Estado para garantir o direito de propriedade e realizar a gestão da moeda e mercado de trabalho, necessários à reconversão produtiva; o sistema interestadual assegura a relação centro-periferia, pois promove as condições necessárias à viabilização das trocas desiguais (LEITE, 2001).

Pode-se perceber, então, que as alterações no padrão de acumulação na virada do século XX para o XXI, resultaram na criação de mundo evidentemente complexo, onde o próprio processo de estruturação da economia-mundo funcionou, e funciona, mediante estabelecimento de padrões únicos para todo o mercado mundial. Tais padrões tendem a ser adotados por todas e quaisquer sociedades, em virtude das necessidades estabelecidas pelo próprio processo de reprodução capitalista, que agora se efetiva em escala mundial. A disseminação desses padrões, impostos pelos próprios mecanismos de mercado, tendem a gerar a homogeneização de condutas, daquelas aptas e condizentes àquele mercado. Sobreviver, nesse contexto, significa resistir - inserir-se - nesse processo, que submete as diversas sociedades aos ditames de um único mercado global, homogêneo, sem as nuances e particularidades de cada local.

A ação homogeneizante da economia mundo, porém, não é uniforme, uma vez que encontra resistências em seu curso, estabelecidas, também, pela cultura. Desse modo, a cultura em geral, e a local em particular, se constitui um dos obstáculos à homogeneização. A manifestação da cultura, nessa perspectiva, expressa subversão aos

padrões impostos, na medida em que são locais, particulares, subjetivos, específicos, próprios de um grupo, gestado ao longo dos tempos, pleno de significados, ininteligíveis a outrem, de um território. Assim, não somente freia e coloca limites àquela ação, como também reinventa formas de expressão, mediante negociação de significados. E, fundamentalmente, estabelece laços entre as pessoas. Esse contexto de negociação, dinamicamente influenciado pelos processos de globalização, imputa à cultura o estabelecimento de uma relação direta com a identidade. Tal compreensão encontra respaldo nas análises de Canclini (1995, 2003) e Bhabha (2001, 2011) que, respectivamente, ao analisar as consequências da globalização sobre as culturas locais e identificar qual é o local da cultura, formulam considerações referentes às identidades e, por conseguinte, fornecem elementos para a compreensão dessa relação, como pode ser constatada na análise que se segue.

Canclini (1995) considera que a abertura da economia de cada país aos mercados globais e aos processos de integração regional reduziu o papel das culturas nacionais; do mesmo modo, a transnacionalização das tecnologias e a comercialização de bens culturais, diminuiram a importância das referências tradicionais de identidade. Assim, nas redes globalizadas de produção e circulação simbólica, observa-se a configuração de tendências, que se alastram pelo mundo e ditam estilos das artes, das linhas editoriais, da publicidade e da moda.

Nesse contexto de redução de papéis, diminuição de referências identitárias e estabelecimento de tendências gerais, genéricas e generalizantes, Canclini (2003) identifica a ocorrência da hibridização, que é uma consequência direta da globalização sobre as culturas locais. Nesse sentido, explicita que do processo de hibridização cultural decorrem os fenômenos de desterritorialização e a reterritorialização. O primeiro refere-se à

perda da relação 'natural' da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas (CANCLINI 2003, p. 309).

Esse processo orienta-se ao universalismo e por isso se impõe. Em consequência, essa imposição abafa, segrega ou silencia as culturas locais. O segundo, ao contrário, orienta-se ao localismo, que contesta a ideia de homogeneidade e confere

voz ao local.

Tais processos, entretanto, não são antagônicos nem excludentes. Ao contrário. Apesar da homogeneização estabelecida em decorrência da globalização, que faz aflorar diferenças e integrações, a cultura local e a regional não se anulam, porque circulam e são partilhadas tanto em um nível, quanto em outro, simultaneamente. Portanto, as culturas e suas manifestações não podem ser consideradas sob essa ótica dialética, em que os elementos se opõem, mas devem ser vistas a partir de uma perspectiva denominada Glocal. Essa envolve o campo da cultura e cria dois movimentos contrapostos: a globalização e a localização da cultura.

Na perspectiva do Glocal, então, a globalização desencadeia uma rede planetária de processos industriais, tecnológicos e culturais, que interpela sujeitos distintos, em dimensões espaciais diversas, através de bens simbólicos. Nessa rede a oferta de tais bens se mostra homogeneizadora de hábitos de consumo, à medida que ignora fronteiras geográficas e atrai diferentes segmentos consumidores. Já o movimento de localização da cultura acarreta uma retomada das tradições locais, num processo de busca por traços culturais, que assinalam a diferença entre os povos e o pertencimento destes aos seus territórios de origem.

São as negociações entre esses dois movimentos que originam as identidades híbridas. Nesse caso, a concepção do sujeito com uma identidade unificada e estável é rompida. Conseqüentemente, as identidades híbridas são compostas por sujeitos que dispõem, não de uma única, mas de várias identidades, concomitantemente. Portanto, numa perspectiva multicultural, em contraposição a uma visão dialética ou dualista de mundo, os espaços se constituem locais de interação e não áreas delimitadas e homogêneas, onde as identidades e os sentimentos de pertencimento são formados com recursos materiais e simbólicos de origem local, nacional e transnacional.

Bhabha (2001) contrapõe-se ao conceito de hibridismo cultural cunhado por Canclini. Nesse sentido, sua abordagem se estabelece a partir de uma perspectiva pós-colonialista. Para esse autor, o hibridismo é a reavaliação do pressuposto da identidade colonial, pela repetição de efeitos de identidade discriminatórios; é um processo que expõe a deformação e o deslocamento inerentes aos espaços de discriminação e

dominação; é o nome da reversão estratégica do processo de dominação pela recusa, ou seja, a produção de identidades discriminatórias, que asseguram a identidade pura e original da autoridade. O hibridismo desestabiliza as demandas do poder colonial, mas confere novas implicações a suas identificações, em estratégias de subversão que fazem o olhar do discriminado voltar-se para o olho do poder. (BHABHA, 2001).

O hibridismo de Bhabha é uma condição do discurso colonial na sua enunciação, dentro da qual a autoridade colonial/cultural é construída em situações de confronto político entre posições de poderes desiguais. É também um processo de negociação cultural -e aqui coincide com a compreensão de negociação de Canclini-, um modo de apropriação e de resistência, do pré-determinado ao desejado. Desse modo, seu hibridismo constitui-se uma ameaça à autoridade cultural e colonial, por ser imprevisível e subverter o conceito de origem ou identidade pura da autoridade dominante, através da ambivalência criada pela negação, variação, repetição e deslocamento.

Bhabha pondera, ainda, que o processo de hibridização não condiz com a diferença cultural, mas sim com a diversidade cultural, alertando para a diferença entre esses conceitos. Desse modo, especifica que no processo de hibridização se manifesta a diversidade cultural. Essa se refere ao processo de enunciação da cultura como algo a ser conhecido, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Em consequência, se a diversidade é uma categoria ética, estética ou etnologia comparativa, a diferença cultural constitui-se um processo de significação, através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a reprodução de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural, então, constitui-se no reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade.

Nesse diálogo, as considerações de Bhabha estabelecem princípios de conduta, quando esse autor manifesta-se contrariamente à concepção de hibridização pautada pela diferença cultural. A seu ver, aceitar tal premissa significa aceitar, também, as representações hierárquicas que uns fazem dos outros e, conseqüentemente, eleger a

cultura de uma dada classe como sinônimo de cultura, marginalizando e silenciando, por conseguinte, as demais culturas. Desse modo, Bhabha não pode conceber a intolerância ao estranho, ao diferente como um pressuposto básico nas atitudes; não se pode mais incorrer no erro de reafirmar uma diferença cultural, previamente determinadora e impositiva, no sentido de se ter autoridade para se eleger um universo particular. Por isso, ao se admitir a diversidade cultural não se cogita uma hierarquia cultural, ao contrário, se assume que cada cultura tem seu espaço, sua voz e sua vez, fazendo com que o outro seja o diferente compreendido e aceito dentro da ótica de sua própria cultura e não o diferente estigmatizado.

Nessa linha de raciocínio, Bhabha pontua que o local da cultura é um entre-lugar deslizante, marginal e estranho; que se localiza num espaço geo-histórico fluído e heterogêneo; que existe um deslocamento entre as fronteiras da casa e do mundo; que nesse processo, de deslocamento, tais fronteiras se confundem e fazem com que o privado e o público se tornem parte um do outro; que isso (essa confusão que mescla as coisas) força “sobre nós uma visão que é tão dividida quanto desorientadora” (p. 30).

Diante dessas considerações sobre a cultura, seus desdobramentos frente aos processos globalizantes e seu lugar nesse contexto, torna-se pertinente assinalar algumas ponderações, que contribuem para a reflexão acerca da relação cultura e identidade. Nesse sentido, e endossando a afirmação “a identidade é uma construção que se relata” (CANCLINI, 1999, p.107), parte-se do princípio que a maior parte das situações de interculturalidade se configura pelas diferenças entre culturas desenvolvidas separadamente e pelos modos desiguais em que os grupos se apropriam de elementos de várias sociedades, os combinam e os transformam. Nessa perspectiva, quando a circulação cada vez mais livre e frequente de pessoas, capitais e mensagens, promove o relacionamento cotidiano com muitas culturas, a identidade não é definida pelo pertencimento exclusivo a uma determinada comunidade nacional. Em consequência, as nações se convertem em cenários multideterminados, onde os sistemas culturais se intersectam e interpenetram. Portanto, a identidade, mesmo nos setores populares, é poliglota, multiétnica, migrante, constituída por elementos cruzados de várias culturas. Mas, ainda assim, constata-se a permanência das culturas regionais que persistem, a despeito de todo esse cenário de hibridização.

A identidade e a cidadania se configuram, então, numa relação com vários aportes culturais. Desse modo, as identidades nacionais e locais podem persistir, desde que seja considerada e re-situada em uma comunidade multicontextual. Assim, a identidade dinamizada por esse processo será uma narração ritualizada, um relato construído e reconstruído, incessantemente, junto com os outros. Por isso, pode-se afirmar que a identidade é, também, uma co-produção. Essa co-produção se realiza em condições desiguais, entre os variados atores e poderes que nela intervém; se recompõe nos desiguais circuitos de produção, comunicação e apropriação da cultura. Esses modos diversos de co-produção devem ser considerados ao se relacionar identidade e cidadania.

Estudar como estão se produzindo as relações de continuidade, ruptura e hibridização entre os sistemas locais e globais, tradicionais e ultramodernos, de desenvolvimento cultural é hoje um dos maiores desafios para se repensar a identidade e a cidadania. Não há somente co-produção; existem muitos conflitos pela coexistência de etnias e nacionalidades nos cenários de trabalho e de consumo, que permanecem úteis às categorias de hegemonia e resistência. As complexidades e nuances dessas interações exigem, também, considerar as identidades como processos de negociação, enquanto híbridas, maleáveis e multiculturais. A identidade é uma construção, mas o relato artístico, folclórico e comunicacional que a constitui, se realiza e se transforma em relação com as condições socio-históricas não redutíveis ao que está estabelecido: a “identidade é teatro, é política, é atuação e ação” (CANCLINI, 1999, p.116).

Numa perspectiva complementar, Hall (2003) considera que as identidades, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio. Tal fato desencadeia a emergência de novas identidades, que conferem ao indivíduo o papel de um sujeito fragmentado, ao contrário do sujeito unificado, até então preexistente. Por isso há uma crise de identidade, que se expressa por uma dupla descentração: dos indivíduos do seu lugar no mundo social/cultural e de si mesmos. Em consequência, se estabelece a fragmentação das paisagens culturais (classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, as quais no passado conferiam sólidas localizações como indivíduos sociais) e das identidades pessoais (ideia de que somos sujeitos integrados). Tal crise é entendida como parte de um processo mais amplo de mudança, responsável pelo

deslocamento das estruturas e processos centrais das sociedades modernas e a decorrente alteração dos quadros de referência dos indivíduos, responsável pela obtenção de uma ancoragem mais estável no mundo social.

Ao se considerar que existem concepções distintas de identidade, as quais se relacionam a determinados tempos históricos, pode-se ter a real dimensão da crise de identidade a que estão submetidos os sujeitos na contemporaneidade. São elas: a do sujeito do iluminismo, cujo centro essencial do eu, referia-se à identidade estável e unificada de uma pessoa; o sociológico, cuja concepção de identidade articula o sujeito à estrutura e estabiliza sujeitos e seus mundos culturais, tornando-os unificados e predizíveis; e o pós-moderno, que é produto da contemporaneidade. A concepção do sujeito pós moderno institui-se por aquele contexto de mudanças estruturais e institucionais, decorrentes da economia-mundo. O sujeito previamente vivido e tendo uma identidade unificada e estável, agora se encontra fragmentado, no sentido de comportar várias identidades, por vezes não resolvidas. Nesse sentido, o próprio processo de identificação, por meio do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se provisório, variável e problemático. Assim, esse sujeito não apresenta uma identidade fixa, essencial ou permanente. É definida historicamente, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos cercam. Desse modo, esse sujeito assume identidades diferentes, em momentos diversos, num processo que não é unificado ao redor de um eu coerente. Dentro de nós coexistem identidades contraditórias, que impelem a várias direções e deslocam, continuamente, nossas próprias identificações. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, ocorre o confronto com uma “multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar temporariamente” (HALL, 2003, p.13).

No contexto de substituição das identidades fixas e estáveis do sujeito, por identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas, se estabelece a questão da identidade cultural. Hall efetua interessante análise a esse respeito, ao associar a identidade cultural à nacional. Para ele as culturas nacionais se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural, pois: as identidades nacionais são formadas e

transformadas no interior da representação e não são inatas ao indivíduo; a nação não é apenas uma entidade política, mas um sistema de representação social, que produz sentidos; as pessoas participam da ideia de nação tal como representada em sua cultura nacional. A nação constitui-se, assim, uma comunidade simbólica, que gera sentimentos de identidade e lealdade. Portanto a identidade está profundamente envolvida no processo de representação, como também localizada em um espaço e tempo simbólicos.

As culturas nacionais são uma criação moderna. Isso pode ser constatado ao se considerar que a lealdade e identificação que eram conferidos ao grupo, ao povo, à religião e à região, numa era pré-moderna ou em sociedades tradicionais, foram transferidos, paulatina e progressivamente, à cultura nacional. Nesse sentido, as diferenças regionais e étnicas foram gradualmente subordinadas ao Estado-nação, que se travestiu de uma poderosa fonte de significados para as identidades culturais modernas. A formação da cultura nacional criou padrões de alfabetização universais, generalizou a língua vernácula como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais, onde se destaca o sistema educacional nacional. Assim, por meio dessa e de outras formas, a cultura nacional se constituiu uma característica fundamental da industrialização e dispositivo da modernidade.

Considerando-se que a cultura nacional atua como fonte de significados culturais, foco de identificação e um sistema de representação, cumpre saber se as culturas nacionais e as identidades nacionais que elas constroem, são unificadas. A esse respeito Hall (2003) afirma que a cultura nacional é uma comunidade imaginada que partilha as memórias do passado, o desejo por vida em conjunto e a perpetuação da herança; o conceito de nação, que incorpora, não só, a ideia do moderno Estado-nação, como também a ideia de uma comunidade local, um domicílio, uma condição de pertencimento (*Natio*). Isso significa que as identidades nacionais representam a fusão dessas noções e por isso permitem ao indivíduo, a condição de ser membro do Estado-nação político e a identificação com a cultura nacional. Assim, a despeito da diversidade de seus integrantes, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los como pertencentes à mesma e grande família nacional. O que se percebe, então, é que as identidades nacionais não são tão unificadas, quanto sua

representação faz crer.

Torna-se relevante relembrar, porém, que a unificação de povos distintos em um território com fronteiras definidas, não foi um processo natural. Ao contrário, foi fruto da ação violenta, decorrente das ações relativas à conquista do território. Em outras palavras, a supressão da diferença cultural foi obtida à força. Mesmo assim a nação não apresenta uma identidade cultural unificada. As identidades nacionais não subordinam todas as formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e diferenças sobrepostas. As culturas nacionais apresentam profundas divisões internas, sendo unificadas por meio do exercício de diferentes formas de poder cultural. Desse modo as culturas nacionais contribuem para costurar as diferenças numa única identidade (HALL, 2003).

Os fluxos culturais entre as nações, aliadas ao consumismo global, estabelecem condições de partilha de identidades. Numa escala global isso se expressa pela existência de consumidores dos mesmos bens, clientes dos mesmos serviços, públicos das mesmas mensagens e imagens. Assim, as culturas nacionais tornam-se mais expostas às influências externas, dificultando a conservação de identidades culturais intactas e seu enfraquecimento pela infiltração cultural a que são submetidas. Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global, mais as identidades se desvinculam de tempos, histórias, lugares e tradições. No contexto do consumismo global as diferenças e distinções culturais que caracterizavam a identidade, ficam reduzidas a um denominador comum, que traduz quase todas as tradições específicas e todas as identidades. Esse fenômeno é denominado de homogeneização cultural (CANCLINI, 2003).

Assim, o efeito geral dos processos globais ocasiona o enfraquecimento ou solapamento das formas nacionais de identidade cultural. Há um afrouxamento de identificações com a cultura nacional e um estreitamento de outros laços e lealdades culturais, numa perspectiva de proximidade ou distância do Estado-nação. Desse modo, as identidades nacionais se fortalecem quando são tratadas questões relativas aos direitos legais e cidadania. O contrário ocorre quando se verifica o aumento da importância relativa às identidades locais, regionais e comunitárias. Nesse sentido, a

interdependência global tende a acabar com as identidades culturais fortes, em virtude da fragmentação de códigos culturais, proliferação de estilos, ênfase no efêmero, na diferença e pluralismo cultural. Em decorrência dos processos de globalização são identificadas três tipos de consequências sobre as identidades culturais, a saber: a desintegração das identidades nacionais como resultado da homogeneização cultural e do pós-moderno global; o reforço às identidades nacionais e locais como fator de resistência à globalização; o declínio das identidades nacionais e a ascensão de novas identidades –híbridas- que as sucedem (HALL, 2003).

Há, portanto, uma evidente tensão entre os níveis global e local no tocante à transformação das identidades. Considerando-se que as identidades nacionais representam vínculos aos lugares, eventos, símbolos, histórias particulares, que evidenciam alguma forma de pertencimento, pode-se compreender as tensões entre essas identificações e outras mais universalistas. À medida que a globalização dissolve as barreiras da distância e desconstrói fronteiras, viabiliza a oportunidade de encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada, de maneira intensa e imediata. Em suma, pode-se afirmar que a globalização é um processo desigual que estabelece uma geometria de poder peculiar. A esse respeito, convém observar, que as identidades culturais estão em toda a parte e são relativizadas pelo impacto da compressão espaço tempo. Assim, é pertinente questionar, se em tempos globais é possível possuir um sentimento de identidade coerente e integral, na medida em que a continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais (HALL, 2003).

A resposta a essa questão passa por algumas ponderações. Em primeiro lugar é importante considerar que a globalização tem o efeito de contestar e deslocar identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional. Nesse sentido, a globalização apresenta um efeito pluralizante sobre as próprias identidades, desencadeando uma gama de possibilidades e novas posições de identificação, de um lado, e conferindo a essas identidades um caráter mais posicional, político, plural, diverso, menos fixo, unificado ou transhistórico. O efeito geral desse processo, entretanto, é pleno de contradições. Algumas identidades giram em torno da tradição, enquanto outras se deslocam para a tradução. Por tradição entende-se àquelas identidades que tentam

recuperar sua pureza anterior, para suprir as lacunas de sentimentos considerados perdidos e nesse processo fortalecerem sua própria identidade. A tradução caminha em sentido contrário: refere-se às identidades que aceitam sua sujeição ao plano da história, da política, da representação e da diferença (HALL, 2003).

O conceito de tradução descreve as formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas de sua terra natal de modo irreversível. Esse grupo de pessoas retém fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, sem a ilusão de que podem voltar ao passado. Desse modo, são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem ser assimiladas por ela, nem perder suas identidades de origem. O resultado é que as pessoas carregam os traços particulares pelos quais foram estabelecidas suas referências de identidade: os traços da cultura, das tradições, das linguagens, das histórias.

A oscilação entre tradição e tradução manifesta-se de modo evidente no contexto global. Nesse sentido, pode-se perceber, que em toda parte emergem identidades culturais que não são fixas, que se encontram suspensas em transição em diferentes posições, que retiram seus recursos simultaneamente de distintas tradições culturais e são o produto de desses complicados cruzamentos e misturas culturais, cada vez mais recorrentes no contexto contemporâneo. Assim, essas culturas são produtos de várias histórias e de culturas interconectadas; pertencem a uma e a várias casas simultaneamente, constituindo culturas híbridas. Essas correspondem a um dos diversos tipos de identidade distintamente novos, produzidos no contexto da modernidade tardia.

5. A Geografia Escolar no Distrito Federal

No ano de 1893, numa região com baixa densidade de ocupação, caracterizada por pecuária extensiva e rota de passagem para o comércio de gado bovino, o astrônomo Luis Cruls⁷, demarca um território que, anos mais tarde, ao abrigar a capital da

⁷ Em 1893, a Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil, denominada Comissão Cruls, chefiada por Luiz Cruls, fez a primeira demarcação da área do futuro Distrito Federal. Abrangia uma área de 14.400 Km², entre os paralelos 15 e 16 graus, Latitude Sul.

República do país, modifica de modo irreversível o processo de ocupação desta localidade e instaura a modernidade, a partir do sepultamento da memória existente.

Motivada pela aspiração de modernidade, a edificação de uma capital no coração geográfico do país, em território considerado ermo, mobilizou as opiniões públicas e populares, a favor e contra o empreendimento, polemizando a questão na perspectiva dos custos e de seu significado político naquela ocasião. Apesar da enorme repercussão, a construção da capital ocorreu e sua inauguração, em 21 de abril de 1960, estabeleceu um novo marco no processo de ocupação daquele território, desencadeou um redirecionamento dos fluxos migratórios, até então fortemente orientados ao eixo Rio - São Paulo e estabeleceu uma nova história àquele território, cujos primórdios pautam-se pela segregação sócio-espacial.

A capital da República foi construída para abrigar os funcionários públicos e os demais profissionais vinculados direta ou indiretamente ao poder público. Nesse sentido, a esses empregados eram assegurados moradia em Brasília. Àqueles que vieram para construir a cidade, a mão de obra operária e de prestação de serviços não enquadrada no funcionalismo público, ficou à deriva do território Brasília e se constituiu num emblemático problema social, em paralelo com o nascimento e consolidação da nova capital do país. O resultado desse processo concretizou-se na criação das cidades satélites, concebidas como o lugar para o assentamento dessas populações, mão de obra para Brasília, cidades dormitórios. Nessa perspectiva consagrou-se um modelo centro periferia, onde o centro corresponde à Brasília e a periferia, em média cerca de 30 Km distantes desse centro, as demais localidades que surgiram em virtude da construção: Núcleo Bandeirante, Gama, Taguatinga, Sobradinho, Paranoá e Ceilândia. Agregam-se a esse processo de periferização à Brasília as cidades de Brazlândia, cuja data de criação remonta a 1933 e Planaltina de 1859, cuja existência anterior à criação de Brasília não foi suficiente para superar sua condição periférica (PAVIANI,1999).

A marca dessa segregação- funcionários públicos em Brasília e o restante da população nas demais cidades -satélites- concretizou-se no território por meio da rede de saneamento básico, cuja espacialização evidenciou um anel sanitário de proteção a

Brasília. Em outras palavras, em um território delimitado pelo acesso a infraestrutura de saneamento, como um anel em torno de Brasília, encontrava-se o centro. A partir dele, localizava-se a periferia, desprovida dessa mesma condição (CARPINTERO, 1998). A espacialização dessa conjuntura, desigual, serve para ilustrar dimensões muito diferenciadas da vida em um território polinucleado e multifacetado, subordinado à lógica de um centro artificialmente construído. Além disso, do ponto de vista das populações que constituem a história desse território, justifica a apreensão da realidade em perspectivas radicalmente opostas, pautadas pelo resgate de velhas histórias e pela estruturação das novas, numa dialética contínua, inerente ao próprio processo de construção do espaço.

Assim, a partir da inauguração da capital do país, inicia-se uma periodização linear de histórias, que emergem subordinadas a Brasília e como decorrência desta. Na realidade, ao longo do processo de consolidação dessa cidade, inclusive como o centro político nacional, evidencia-se uma hegemonia de Brasília nas referências identitárias de uma população que, majoritariamente, não habita esta cidade. De acordo com os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios/PDAD (SEPLAN/CODEPLAN, 2004), o Distrito Federal tem uma população de 2.096.534 habitantes, dos quais apenas 198.906 correspondem a Brasília (cerca de 10%). A esse respeito é interessante observar uma confusão acerca do entendimento desse território, resultado das lógicas diversas que o construíram e do discurso hegemônico proveniente do centro Brasília. Nesse sentido, em recente pesquisa referente à percepção do que é Brasília, na perspectiva de moradores do DF e seu Entorno, Cidade (2004) identifica que o entendimento sobre o que vem a ser Brasília é ambíguo e muda de acordo com a origem do depoente.

Os moradores das localidades limítrofes ao DF (Entorno) consideram Brasília como todo o território do DF. Aqueles que vivem nas Cidades Satélites percebem de modo muito claro uma distinção entre Brasília e as satélites, referindo-se à primeira como Plano Piloto. A exceção a tal clareza ocorre quando se considera Brasília na perspectiva de sua importância nacional (é a capital) ou como identificação de procedência a pessoas de outros Estados. Do mesmo modo, aos habitantes de Brasília cabe uma percepção muito precisa de que as Cidades Satélites não correspondem a Brasília.

Importante ressaltar que o termo Cidade Satélite foi extinto na gestão do governo Cristovam Buarque (1995-1998), por meio do Decreto n. 10.040/98, passando a ser designado apenas por cidade. Para o presente texto, manter-se-á o termo satélite, tão somente para explicitar a condição periférica de constituição dessas cidades. Em relação a Brasília, é necessário considerar os dispositivos legais vigentes que especificam os setores que compõem essa cidade, a saber:

conceitua-se Brasília, capital da República Federativa do Brasil, sede do Governo do Distrito Federal e da Região Administrativa I, como o conjunto urbanístico de Brasília, construído em decorrência do Plano Piloto de autoria de Lúcio Costa, excluídos o Cruzeiro e a Candangolândia e acrescidos dos seguintes setores e respectivas siglas da nomenclatura urbana: Parque Nacional de Brasília/PqNB, Setor Militar Complementar/SMC; Parque Ferroviário de Brasília;PFB; Setor de Múltiplas atividades Norte/SMAN; Setor de Oficinas Norte/SOFN; Parque de Exposição Agropecuária do Torto/PqEAT; Granja Modelo do Torto/GMT e Setor Invernada do Torto/SIT (LASSANCE, 2002, p.67).

Outra concepção reveladora dessa ambiguidade diz respeito ao entendimento que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, órgão responsável pelo censo e fornecimento dos dados oficiais relativos ao território nacional, tem acerca de Brasília. Nessa perspectiva oficial, Brasília incorpora todas as cidades existentes no território do DF, conforme pode ser constatado na tabela que se segue.

Tabela 1: População do Distrito Federal

Especificação	Quantidade
TOTAL	2 570 160
Urbana	2 482.210
Urbana na sede municipal	2 467 139
Rural	87 950
Urbana (%)	96,58
Urbana na sede municipal (%)	95,99
Rural (%)	3,42
Área Total	5 787, 8
Densidade Demográfica	444. 07

Fonte: WWW.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?inf=53&dados=1

Tal compreensão é distinta da concepção do governo do Distrito Federal, que diferencia Brasília das demais localidades que se inserem no quadrilátero. Nesse

sentido, o entendimento referente ao quantitativo populacional é especificado por RA, a saber:

Tabela 2 - População Urbana do Distrito Federal por Regiões Administrativas 2004

Regiões Administrativas		População
Nº RA	Nome	
RA I	Brasília	198.906 9,5
RA II	Gama	112.019 5,3
RA III	Taguatinga	223.452 10,7
RA IV	Brazlândia	48.958 2,3
RA V	Sobradinho	61.290 2,9
RA VI	Planaltina	141.097 6,7
RA VII	Paranoá	39.630 1,9
RA VIII	Núcleo Bandeirante	22.688 1,1
RA IX	Ceilândia	332.455 15,9
RA X	Guará	112.989 5,4
RA XI	Cruzeiro	40.934 2,0
RA XII	Samambaia	147.907 7,1
RA XIII	Santa Maria	89.721 4,3
RA XIV	São Sebastião	69.469 3,3
RA XV	Recanto das Emas	102.271 4,9
RA XVI	Lago Sul	24.406 1,2
RA XVII	Riacho Fundo	26.093 1,2
RA XVIII	Lago Norte	23.000 1,1
RA XIX	Candangolândia	13.660 0,7
RA XX	Águas Claras	43.623 2,1
RA XXI	Riacho Fundo II	17.386 0,8
RA XXII	Sudoeste/Octogonal	46.829 2,2
RA XXIII	Varjão	5.945 0,3
RA XXIV	Park Way	19.252 0,9
RA XXV	SCIA (Estrutural)	14.497 0,7
RA XXVI	Sobradinho II	71.805 3,4
RA XXVII	Jardim Botânico(*)	
RA XXVIII	Itapoã	46.252 2,2
RA XXIX	SIA(**)	
TOTAL		2.096.534 100,0

Fonte: SEPLAN/CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD – 2004.

- (*) Para a Região Administrativa XXVII Jardim Botânico não existem informações por ter sido criada após o término da pesquisa.
 (**) A Região Administrativa XXIX SIA foi criada em 2005 e não possui unidades residenciais.

Não se pretende polemizar sobre tais concepções, mas sim reconhecer que existe, de fato, uma significativa ambiguidade sobre o que vem a ser Brasília,

notadamente quando se consideram perspectivas diferenciadas referentes à identificação do território e ao sentido de territorialidade, compreendido como um sentimento de pertencimento a um dado local e/ou compartilhamento de uma identidade comum. Em qualquer que seja o caso, tal situação pode justificar a ausência das histórias dos territórios satélites, a partir da percepção das pessoas que ali viveram; por alguma razão essas histórias ficaram esparsas, dispersas e ainda não se traduziram nem se configuraram como memória coletiva de uma população satélite. Em outras palavras, se não há memória sobre os lugares além de Brasília, como se desenvolve uma identidade sobre um território que não seja esse? Essa situação significa negação das identidades locais? Atesta uma supervalorização de Brasília em detrimento dos demais lugares? Denota um conteúdo ideológico, um viés de dominação, ao subjugar tudo o que não é Brasília? Escamoteia um conflito de classes? Camufla a segregação? Essa problematização assume um caráter de extrema importância quando se consideram as relações intrínsecas entre memória, identidade e cidadania. Aplicadas ao caso do DF, cujo território é composto, majoritariamente, por cidades de médio porte, consolidadas como núcleos urbanos, essa situação se impõe à reflexão.

Diante do exposto, a presente investigação defende a necessidade de busca, resgate e valorização das histórias de vida das populações das localidades “não Brasília”, a fim de reedificar a memória de um território que se constituiu no processo de segregação espacial, imposto pela construção da capital e que vem superando sua condição de periferia, estabelecendo novos arranjos territoriais e desconstruindo a identidade brasiliense, a partir do estabelecimento de outras, ainda desconhecidas, recentes, híbridas e em franco processo de reafirmação e legitimidade. Nesse sentido, a possibilidade de apreensão dessa realidade surgiu em decorrência de uma necessidade prática relacionada aos processos de formação de professores.

A esse respeito é importante esclarecer, inicialmente, que a reflexão referente às identidades das cidades que compõem o universo do Distrito Federal é decorrente da necessidade de se considerar o lugar da criança, como elemento de fundamental importância às mediações relacionadas ao processo de construção de conceitos, num contexto de aprendizagem pautado pela perspectiva sócio cultural e crítica. O atendimento dessa necessidade, porém, evidenciou um problema: a esmagadora maioria

das informações existentes sobre os lugares/cidades do DF correspondem aos dados oficiais. Nesse sentido, referem-se, basicamente, aos dados socioeconômicos e raras vezes aos aspectos culturais, reduzidos aos eventos realizados periodicamente nas várias localidades.

Assim, no processo de mediação do professor, ao se considerar que os conteúdos do 4º ano são aqueles relativos ao município onde está situada a escola, surgem algumas questões. O lugar das crianças é o seu local de moradia; é o território onde vivem e usufruem dos serviços disponibilizados pela infra-estrutura urbana. São as ruas percorridas para acesso a escola, a casa de parentes, amigos, os lugares de compras e de lazer. Este lugar é conhecido cotidianamente pelas crianças. Este lugar é onde sua vida se constitui. No caso do Distrito Federal, porém, que não tem seu território fracionado em municípios, qual é o lugar a ser estudado nessa etapa da escolarização?

Na ausência de municípios e sua respectiva carga histórica e institucional, o 4º ano das escolas do Distrito Federal estudam de modo muito precário a localidade onde estão inseridas. Os livros didáticos que tratam do assunto (exceto o Atlas Histórico e Geográfico do Distrito Federal, publicado pela Fundação Educacional do Distrito Federal, em 1997) abordam a temática de modo equivocado, conforme atestam as pesquisas sobre avaliação de livros didáticos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, efetuada no período compreendido entre 1999 e 2007, no contexto da Disciplina Educação em Geografia, do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (LEITE, 2002).

Nesse sentido, os resultados dessas pesquisas atestaram que os livros didáticos analisados: reiteram os pressupostos positivistas da Geografia tradicional, ao fragmentar os elementos que constituem a paisagem e abordá-los de modo descritivo, enciclopédico, sem relação de causa e efeito entre os demais componentes da biota (relevo, clima, vegetação, geologia, etc.), desconsiderando a ação antrópica na produção do espaço; constituem-se inadequados à formação de uma mentalidade crítica e propositora, por apresentar informações distantes da realidade do indivíduo, com ênfase nas descrições dos aspectos físicos da paisagem, sem considerá-las na perspectiva de sua produção; inviabilizam a possibilidade de contribuir para a consolidação da

identidade cultural do indivíduo e conseqüentemente sua noção de territorialidade, por desconsiderar a existência de seu local de vida ou abordá-la apenas como um dado numérico, de difícil compreensão, entre outros aspectos.

De um modo genérico pode-se afirmar que as publicações didáticas que se referem ao Distrito Federal: apresentam erros conceituais; restringem a realidade sócio-espacial do DF a Brasília; referem-se às cidades do DF de modo superficial, com dados incorretos, incompletos e defasados; imputam às cidades que compõem o DF uma carga significativa de preconceitos; reduzem a realidade das localidades às informações turísticas existentes em catálogos; omitem informações preciosas sobre o processo de consolidação da identidade cultural das localidades que compõem tal território; ignoram a diversidade, característica marcante do processo de constituição da identidade da população do DF; não abordam de modo adequado a especificidade do bioma cerrado; consideram os aspectos físicos da paisagem de modo isolado (cartilha da Geografia tradicional); promovem o distanciamento da realidade do aluno em sua correlação contextual (LEITE, 2002).

Tais considerações objetivam, tão somente, destacar que a pesquisa referente aos livros didáticos do 4º ano não resolvem a questão relativa à abordagem dos lugares que integram a totalidade do território do DF. Assim, para fins da realização desta pesquisa, que pretende verificar como o lugar do aluno, por meio do ensino de Geografia, contribui para a construção da identidade. Tal questionamento não é simples e envolve a seguinte consideração: o artigo 22 da Constituição Federal atesta que o DF não pode ser dividido em municípios. Desse modo, a divisão desse território ocorre por meio de Regiões Administrativas/RA's, instituídas por força da Lei Federal n.º 4545/1964. Essas são áreas territoriais do DF, cujos limites físicos estabelecidos pelo poder público, definem a jurisdição da ação governamental regionalizada, para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos de natureza local.

Pode-se perceber, então, que as RA's possuem semelhança relativa em relação aos municípios, mas diferenciam-se dele no que se refere à autonomia política e financeira. Uma RA não tem prefeito eleito por voto direto e sim indicação do governador; os serviços públicos são comuns a todo o território do DF e não vinculados

a cada RA; uma RA recebe apenas os recursos repassados pelo governo do DF, não auferindo nenhuma parcela diferenciada em termos de sua arrecadação. Nesse sentido, guardadas as devidas especificidades, pode-se concluir que no caso do DF, para fins de estudo do lugar no contexto do 4º ano do Ensino Fundamental, uma RA equivaleria ao município.

Nessa perspectiva, qual RA deveria ser estudada? Ou todas as RA's? Considerando-se os argumentos apresentados até agora, que reforçam a necessidade de se estudar o lugar do aluno e que esse é seu lugar de moradia, conclui-se que mesmo que todas as RA's fossem estudadas, para contextualizar a totalidade do território do DF, uma em particular, deveria ser pormenorizada: a de vivência do aluno. Assim, a presente proposta de estudo opta por essa via: de que o estudo da RA do aluno assuma a condição de município, para o estabelecimento de parâmetros orientados à análise comparativa das demais regiões e do próprio DF.

Entre as várias RA's do DF optou-se pela cidade do Gama, que integra a totalidade do território do Distrito Federal, na condição de Região Administrativa II (RA II). Essa é uma cidade de 50 anos, de médio porte, que dispõe de uma população estimada em 138.761 habitantes (CODEPLAN/2005), num núcleo urbano consolidado, com disponibilidade de infra-estrutura e serviços urbanos, constituído no contexto e em decorrência da construção de Brasília e com indícios de identidade gamense, conforme atestam as pesquisas realizadas no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, por ocasião da oferta da disciplina Teoria e Prática Pedagógica II e III (LEITE, 2001, 2002) e no Projeto Identidade, Território e Paisagem (LEITE, 2007).

Desse modo, a cidade do Gama, lugar das crianças do 4º ano, assume a condição de município a ser estudado, pelo fato de se constituir o lugar de vivência da criança, num território de ação governamental regionalizada. Por conseguinte, os conteúdos de Geografia ao longo do ano letivo deveriam contemplar todos os aspectos relativos à organização espacial do território gamense. A partir disso, então, seriam possibilitadas as ações referentes ao desenvolvimento da cidadania, construídos coletivamente os significados sobre aspectos da vida social, reforçado o caráter cultural e excepcional dessa localidade e estabelecidos os parâmetros de compreensão de outras

realidades.

A opção pelo estudo da cidade da criança apresenta correspondência com as proposições de Cavalcanti (2008), para quem a cidade constitui-se

um espaço geográfico, um conjunto de objetos e ações, que expressa o lugar de existência das pessoas (...) um lugar onde se produz um modo de vida, é o lugar onde se exerce no cotidiano a cidadania; (...) é um lugar que abriga, produz e reproduz culturas (p. 66, 67,71).

Desse modo, e em consonância com as proposições dessa autora, assume-se que a cidade constitui-se um lugar de formação, que educa na medida em que a relação do sujeito nesse lugar se expressa por sua interação ativa, por suas ações, seu comportamento e seus valores, os quais se formam e se realizam nessa interação. Enquanto lugar de formação, a cidade apresenta possibilidades, evidenciadas por três dimensões, que justificam sua consideração. A primeira diz respeito a *aprender na cidade* e significa considerar a cidade como conteúdo; a segunda refere-se a *aprender da cidade* e evidencia o papel da cidade enquanto transmissora de informação e cultura; a terceira é relativa ao *aprender a cidade*. Nessa dimensão a escola constitui-se um agente de fundamental importância, no tocante à aprendizagem da leitura de suas cidades pelos seus alunos (CAVALCANTI, 2008).

A opção adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não corresponde a tais considerações. Ao estabelecer os conteúdos programáticos a serem ministrados naquele nível de escolarização, a resolução do problema “que município considerar” se resolve pela determinação de se estudar o Distrito Federal como um todo. Desse modo, na ausência de municípios o lugar da criança, na perspectiva oficial, refere-se ao espaço Distrito Federal.

Capítulo II – A Pesquisa Empírica

1. Metodologia: qualitativa, fenomenológica, dialética histórico-materialista

A pesquisa qualitativa constituiu-se a opção metodológica desta investigação, pela necessidade de aprofundamento para compreensão do fenômeno, a partir de análise documental de livros didáticos e entrevistas semi estruturadas com professores regentes, em escolas da Rede Pública de Ensino do Gama. Tal opção é compatível com a necessidade de identificação de significados que professores conferem a sua própria cidade, no contexto da Educação em Geografia, incluindo suas impressões sobre o que pensam, o que fazem, o que consideram importante. Suas narrativas forneceram o material a partir do qual são identificados aqueles significados.

Nesse universo evidencia-se, por um lado, uma abordagem fenomenológica porque há a necessidade, não somente, de identificação das referências pessoais dos participantes envolvidos nessa investigação, como também de consideração dessas. Nesse sentido, as evidências dessa perspectiva analítica se expressam pela consideração de que as pessoas são influenciadas pelos sentimentos, tempo histórico e o compartilhamento do real pelo seu próprio grupo social. Ao se optar pelo uso da categoria lugar nessa vertente, há uma intencionalidade explícita de se considerar a valorização da experiência vivida por essa pessoa, como forma de configuração da realidade; do mesmo modo, a afetividade humana como modo de vinculação, ou não, a essas experiências vividas e posicionamento frente ao mundo. Enfim, a fenomenologia se manifesta pela constatação de que o espaço se constitui lugar para o sujeito, na medida em que é produto da experiência humana, que produz significados, os quais são construídos por referências afetivas desenvolvidas ao longo da vida, por meio da convivência.

Por outro lado, ao se considerar que o conceito central dessa investigação – lugar - constitui-se uma categoria de análise do espaço geográfico, de um espaço geográfico que é produzido coletivamente, e por isso é produção social, um produto do trabalho da

sociedade em cada momento histórico, evidencia-se uma perspectiva pautada pelo materialismo histórico dialético. Por essa via o uso da categoria lugar pretende, também, entender a produção do espaço atual, no tocante ao seu processo de mundialização.

Desse modo, essas duas abordagens são articuladas no contexto desta pesquisa, conjugando a perspectiva pessoalizada do lugar pelo participante, num contexto onde esse mesmo lugar é produto social.

2. Método

2.1 Contexto de Construção das Informações Empíricas

Movida pela necessidade de identificar como professores consideravam o lugar dos alunos, no contexto dos conteúdos de Geografia aplicados ao estudo do município, no 4º ano do Ensino Fundamental, deparei-me com a necessidade de estabelecer alguns critérios para a escolha do lugar a ser estudado. Inicialmente considerei que o lugar da criança nesse estágio de escolarização seria o seu próprio local de moradia, a sua cidade. Assim, a cidade onde a criança vive, constitui-se o lugar a ser estudado. Nessa perspectiva e consideradas as especificidades de ordem político administrativa que caracterizam a unidade federativa DF, a cidade da criança, seu lugar, equivaleria ao município.

Isso posto, emergiu a questão de qual cidade escolher, num território fragmentado em 30 Regiões Administrativas, estruturado em razão da cidade central, Brasília. Nesse sentido surgiram alguns condicionantes: a cidade a ser considerada nesta pesquisa deveria ter se constituído no contexto e em decorrência da construção de Brasília, estar consolidada enquanto núcleo urbano, com indicadores de qualidade de vida, população residente fixa e identidade estabelecida. Tais critérios conduziram à escolha do Gama.

Há de se ressaltar que as cidades de Taguatinga, Núcleo Bandeirante e Sobradinho também se enquadram nesses critérios. Entretanto, a opção pelo Gama justifica-se em razão da realização de pesquisas efetuadas no curso das atividades docentes de graduação em Pedagogia, da Universidade de Brasília, por meio do Projeto

III – Identidade, Território e Paisagem⁸, que originou a sistematização de dados sobre essa e outras localidades do DF.

A escolha do Gama, portanto, reside no fato desta cidade ter surgido no contexto da construção de Brasília, já em 1960; recebeu migrantes que vieram com a intenção deliberada de se estabelecer permanentemente no local. Assim, ao longo de seus 50 anos, tornou-se uma cidade de porte médio, com indicadores de qualidade de vida (acesso a bens, serviços, equipamentos urbanos, empregos). Considerada uma cidade tranquila e como um lugar bom de viver, já apresenta gerações nascidas e criadas no local e dispõe de indicativos de identidade gamense, conforme atestam as pesquisas realizadas sobre o lugar Gama (LEITE, 2007). Nesse sentido, esses estudos revelaram que seus moradores possuem orgulho de pertencer a cidade e já dispõem de ícones locais onde se destaca o time de futebol Gama e o compositor Carlinhos Piauí.

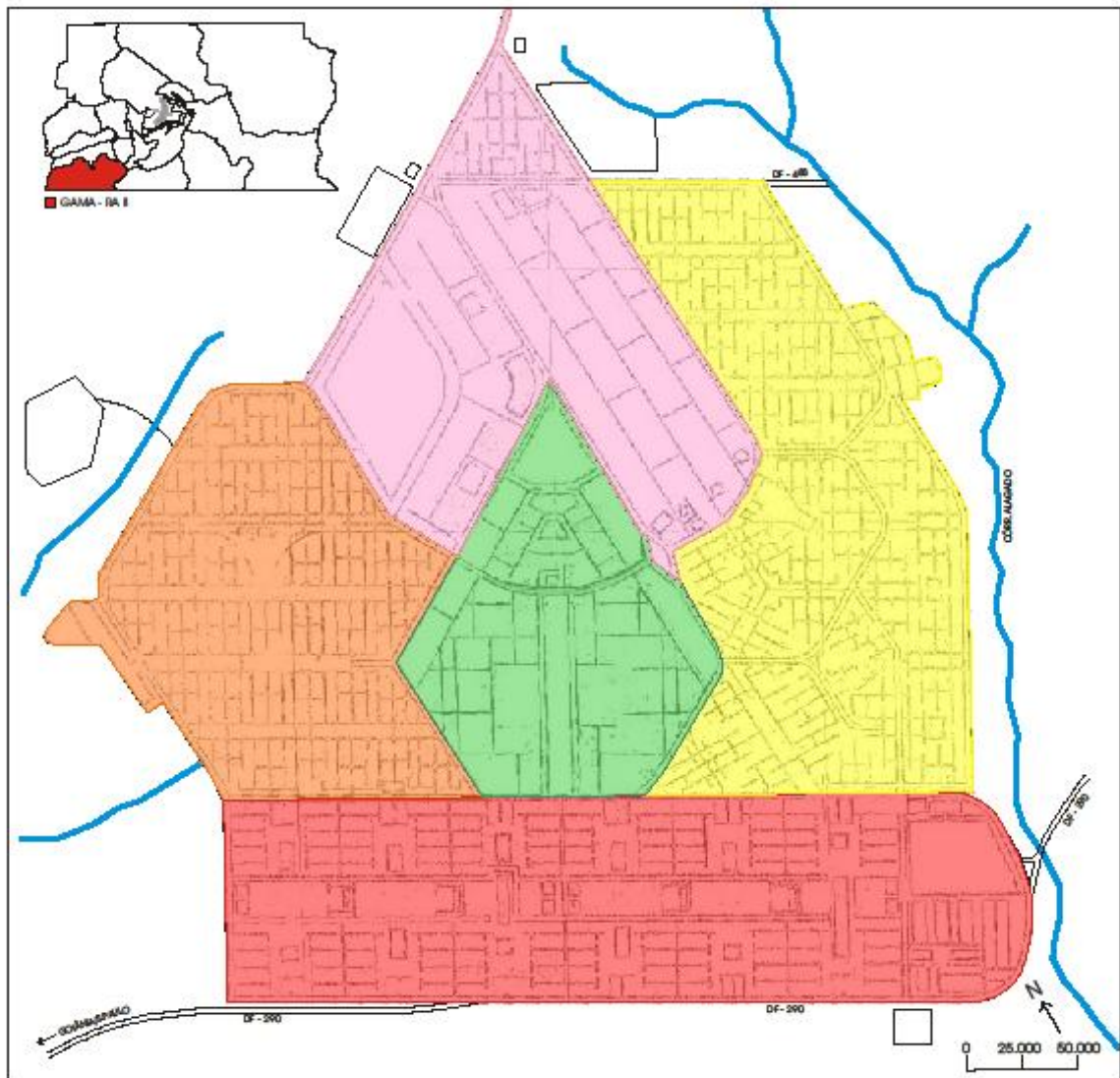
Tais características atestam a existência de uma cidade já consolidada, e apontam para a necessidade de se considerar o Gama como o lugar a ser estudado no contexto da escolarização, notadamente no 4º ano do Ensino Fundamental. A opção por uma cidade do DF com a idade de Brasília e identidade própria, assume a condição de Lugar para a presente investigação.

As figuras que se seguem, elaboradas por ocasião daquele projeto Identidade, Território e Paisagem, apresentam o sítio urbano do Gama, que é dividido em setores (Figura 1) e a especificação das unidades de ensino da rede pública escolar em cada um desses (Figura 2). Assim, pode-se constatar que todos os setores da cidade são contemplados com unidades escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com uma distribuição razoável desses equipamentos para cada setor da cidade. Tal fato justificou a escolha de uma escola de cada setor da cidade, a fim de estabelecer uma amostra significativa.

⁸ Modalidade de iniciação científica contemplada pela grade curricular do curso de Pedagogia da UnB. Distribui-se ao longo de toda a graduação, em 05 etapas diferenciadas: a primeira proporciona uma vivência acadêmica e é orientada aos alunos do primeiro semestre; a segunda constitui-se a etapa inicial da investigação científica, onde o aluno deverá elaborar seu pré-projeto; a terceira refere-se à elaboração da pesquisa propriamente dita, que poderá ser complementada nas fases subsequentes; a quarta relaciona-se ao processo de estágio supervisionado e apresenta a possibilidade de servir ao processo de coleta de dados para a monografia do final do curso; o quinto, corresponde à elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Figura 1 – Setores do Gama

GAMA - SETORES



LEGENDA

- SETOR NORTE
- SETOR CENTRAL
- SETOR LESTE
- SETOR OESTE
- SETOR SUL

Figura 2 – Educação: Escolas da Rede Pública

GAMA - EDUCAÇÃO



LEGENDA

- ESCOLA CLASSE
- CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL / CENTRO DE ENSINO MÉDIO
- EDUCAÇÃO INFANTIL

As Escolas Classe selecionadas para participar desta investigação serão designadas pelo setor onde estão localizadas. Em termos gerais, essas apresentam boas condições físicas, dispõem de bibliotecas ou sala de leitura, sala de informática, pátio externo, jardim, refeitório, sala de professores e salas de aula em condições salubres e satisfatórias e ambiente aprazível. Encontram-se em regime de Jornada Ampliada, que é uma modalidade adotada por algumas escolas da Rede Pública de Ensino do DF, onde as professoras trabalham em horário integral da seguinte maneira: em um turno estão em sala de aula, atuando como professoras regente; no outro, estão em atividades de coordenação, reforço de alunos e formação continuada na EAPE, em dias pré determinados para cada fim. Todas as escolas são inclusivas, com turmas que não excedem 35 alunos, por sala. As crianças tem entre 9 e 11 anos de idade e todas possuem os livros didáticos, que foram escolhidos pelas professoras.

Em relação ao ensino-aprendizagem em Geografia pode-se afirmar que as escolas atendem aos dispositivos legais estabelecidos pela SEE-DF e MEC, que identificam e regulam os conteúdos programáticos a serem ministrados, cabendo às professoras, no contexto de seu coletivo escolar, definir o modo pelo qual serão abordados os conteúdos e em quanto tempo. Nesse sentido, foram identificadas as seguintes práticas pedagógicas para abordagem dos conteúdos em Geografia:

- a) utilização do livro didático, como base comum dos conteúdos referentes ao DF, a partir do qual são realizadas leituras individuais e coletivas dos capítulos, bem como os respectivos exercícios e atividades;
- b) elaboração de texto base pela professora, a partir de pesquisas na internet e dados da Administração Regional, para complementar os conteúdos. Esses são repassados aos alunos por meio de cópias que são coladas nos cadernos, ou escritas no quadro negro para serem copiadas pelas crianças;
- c) pesquisas no acervo documental da escola, disponível na biblioteca ou de propriedade do professor. Nesse caso, os professores disponibilizaram material de consulta aos seus alunos, constituído por publicações variadas, onde se destacaram as revistas comemorativas ao cinquentenário de Brasília e outras relativas a essa capital;

- d) pesquisas na internet, onde os alunos buscaram informações sobre algo, a partir de um comando dado pela professora, copiaram-nas em seus cadernos, efetuaram a leitura em sala de aula, compararam as várias respostas e, diante disso, produziram coletivamente um texto, no quadro negro, que foi copiado no caderno;
- e) confecção de atlas, atividade que reúne um conjunto de desenhos ou colagem de gravuras, produzidos pelas crianças, representando o DF, o Brasil, a América do Sul, o planeta Terra e o Sistema Solar;
- f) confecção de portfólio, que se refere às pesquisas efetuadas pelos alunos ao longo do ano, organizados numa encadernação pelas letras do alfabeto;
- g) passeio a Brasília, já consagrado no calendário escolar e, por conseguinte, realizado todos os anos, para conhecer os monumentos da Capital da República. Em algumas escolas, essa excursão pedagógica agregou visita ao Catetinho e ao Museu Vivo da Memória Candanga;
- h) estabelecimento de problematizações, para incentivar a discussão de uma determinada situação e a busca por resolução desses.

Há de se mencionar, porém, que os recursos disponíveis na escola para as aulas de Geografia são insuficientes, pois faltam mapas oficiais e atualizados do Gama, do DF, da Região Centro-Oeste e Globo Terrestre, ferramentas mediacionais importantes para a construção do conhecimento nessa área do conhecimento.

2.2 Participantes

A proposta dessa investigação foi submetida à Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação/EAPE, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que possui entre suas atribuições, a responsabilidade de emissão de pareceres sobre propostas e projetos de pesquisa, que venham ocorrer nas escolas da rede pública de ensino, para fins de deferimento ou indeferimento de solicitações, observadas as contingências legais vigentes e interesses educacionais existentes em relação à questão.

Após o deferimento do pleito e em conformidade com os procedimentos estabelecidos pela EAPE, a proposta de pesquisa foi submetida à Direção da Regional

de Ensino/DRE do Gama, para avaliação e posterior encaminhamento. Nesse sentido, foi agendada uma reunião com o Assistente Pedagógico daquela direção (Anexo I), ocasião em que foi apresentado o aceite da EAPE, a proposta de pesquisa e as razões que justificavam a escolha do Gama. Posteriormente, e em conjunto com a direção, foram selecionadas as escolas a serem visitadas, a partir dos seguintes critérios: escolas classe de ensino regular; uma unidade escolar por cada setor da cidade; facilidade de acesso; aceite da direção de cada escola.

Desse modo, nova rodada de apresentações foi efetuada em cada escola, a fim de obter o aceite da direção e a indicação, pelo diretor, do professor a ser entrevistado. Importante esclarecer que as diretoras receberam bem a proposta e não manifestaram impedimento ao trabalho. Na sequência, os professores foram apresentados por intermédio da direção, ocasião em que foram novamente explicitados os objetivos da pesquisa, garantido sigilo quanto à identidade do professor e estabelecido o cronograma das entrevistas. Por fim, cada professor entrevistado confirmou sua participação na pesquisa e autorizou gravação e transcrição dessas, conforme atesta Declaração em anexo (Anexo II).

Assim, foram visitadas 5 escolas, uma em cada setor da cidade. Em cada uma dessas escolas foram realizados 4 encontros, com duração entre 60 e 90 minutos, para a realização das entrevistas. A tabela que se segue apresenta o número de Escolas Classe por setor do Gama.

Tabela 3: Número de Escolas Classe por Setor

Setor	N.ºde EC existentes	N.ºde EC a serem visitadas
Norte	4	1
Central	3	1
Leste	6	1
Oeste	5	1
Sul	6	1
Total	24	5

O participante desta pesquisa é o professor do 4º ano do Ensino Fundamental, que trabalha em escola da rede pública de ensino no Gama, sede da RA II, com vínculo empregatício permanente, uma vez que integra a carreira docente da Secretaria de Educação do DF; não são geógrafos e possuem um conhecimento restrito sobre Geografia, seu papel na sociedade e particularmente sua importância no contexto educacional.

De um modo geral, pode-se afirmar que os professores que atuam nos anos iniciais de escolarização são formados em Pedagogia, até mesmo por força dos dispositivos legais vigentes. O conhecimento prévio que possuem de Geografia é aquele decorrente de sua própria formação e que, frequentemente, encontra-se defasado, notadamente em termos da própria evolução desta área do conhecimento. Conseqüentemente, esses professores tendem a reproduzir situações de aprendizagem consideradas ultrapassadas e/ou inadequadas e, desse modo, distanciam-se das possibilidades inerentes a esse conhecimento, tais como aquelas objeto desse estudo.

As professoras entrevistadas se enquadram nesse caso. Em sua maioria são formadas em Pedagogia, com pós-graduação, em nível de especialização, relativa à área educacional. Funcionárias efetivas da Secretaria de Educação do DF, professoras de Atividades, regentes de turma, trabalham a mais de 05 anos nas escolas onde foram entrevistadas, as quais se encontram em regime de Jornada Ampliada. Como funcionárias de carreira daquela Secretaria, participam periodicamente de cursos de formação continuada. Importante destacar, ainda, que todas as professoras nasceram no Gama e aí moram desde então. Com exceção de uma, todas constituíram família na localidade e tem seus filhos estudando nas escolas públicas da cidade. Pertencem a famílias que estão no Gama desde a fundação da cidade, constituindo-se a segunda geração gamense, netos dos pioneiros. Uma síntese dos sujeitos dessa pesquisa encontra-se especificada na tabela que se segue.

Tabela 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante	Formação	Local			Tempo de serviço na escola
		Nascimento	Moradia	Trabalho	
Professora 1	<ul style="list-style-type: none"> • Superior em Pedagogia • Especialização em Psicopedagogia 	Brasília ⁹	Gama	EC Setor Leste	+ de 15 anos
Professora 2	<ul style="list-style-type: none"> • Superior em Letras 	Gama	Gama	EC Setor Sul	6 anos
Professora 3	<ul style="list-style-type: none"> • Superior em Pedagogia • Especialização em Psicopedagogia 	Ilhéus- BA	Gama	EC Setor Norte	15 anos
Professora 4	<ul style="list-style-type: none"> • Superior em Pedagogia • Especialização em Psicopedagogia Clínica 	Gama	Gama	EC Setor Central	12 anos
Professora 5	<ul style="list-style-type: none"> • Superior em Pedagogia • Especialização em Psicopedagogia 	Gama	Gama	EC Setor Oeste	8 anos

3. Instrumentos e materiais

Para a aplicação desta pesquisa qualitativa foram selecionados os seguintes instrumentos: a análise de livros didáticos, entrevistas individuais semi estruturadas e diário da pesquisadora.

⁹ Das professoras entrevistadas essa é a mais velha. Na época de seu nascimento o Hospital do Gama ainda não havia sido inaugurado. Por isso seu nascimento ocorreu na cidade de Brasília.

4. Procedimentos de Construção de Informações Empíricas

Os livros didáticos de Geografia usados pelas professoras entrevistadas foram descritos e sistematizados em uma matriz que permitiu identificar como conteúdos e conceitos sobre o Gama, Brasília e o DF são considerados, a fim de serem posteriormente analisados.

As entrevistas individuais semi-estruturadas foram aplicadas entre os meses de abril a agosto de 2011. Ao longo desse período foram entrevistadas 5 professoras, em 4 encontros distintos, totalizando 20 sessões de entrevistas, totalizando 20 horas de gravação. A aplicação desse instrumento contou com roteiro previamente elaborado para registro das seguintes informações: identificação do sujeito de pesquisa; identificação do modo pelo qual esse sujeito aborda o conteúdo de Geografia ao longo do ano; a identificação do lugar trabalhado pelo professor; o modo pelo qual isso é feito; as definições de Gama, Brasília e DF; a avaliação das respostas das crianças, em relação aos objetivos de ensino estabelecidos.

O diário da pesquisadora contou com registros efetuados após cada sessão de entrevista, constituindo-se importante subsídio às análises, por conter observações relativas às condições de sua aplicação (condições físicas do local de realização da sessão, ocorrência de barulho, interrupções, disposição da entrevistada, entre outros) e o relato de minhas impressões acerca das atividades.

4.1 Os Livros Didáticos

A Diretoria Regional de Ensino do Gama dispõe de um núcleo pedagógico específico para encaminhamento das questões relativas ao livro didático. Por ocasião de uma das visitas realizadas àquela Regional, foi efetuado contato com as professoras responsáveis por essa divisão. Nessa oportunidade, foi explicado que os livros didáticos adotados pelas escolas são escolhidos pelas próprias professoras, entre aqueles indicados e disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD. Desse modo, foi possível identificar, a priori, os livros selecionados por cada escola a ser visitada.

Considerando-se que os livros didáticos relativos ao 4º ano do Ensino Fundamental, usualmente, abordam o estudo do município nessa etapa de escolarização, a questão mostrou-se interessante pela especificidade político administrativa do DF. Tendo em vista contextualizar os livros a serem analisados, e de acordo com o currículo de Geografia estabelecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, a problemática foi equacionada mediante o estabelecimento de conteúdos de ordem geral (aspectos físicos e humanos da paisagem) e específicos (relativos ao Distrito Federal), conforme atesta a tabela que se segue.

Tabela 5 – Conteúdos Programáticos de Geografia no 4º ano

Currículo da Educação Básica do DF - Conteúdos Programáticos em Geografia	
Conteúdos de ordem geral	<ul style="list-style-type: none"> • O relevo (áreas altas, baixas, planas e elevações) • Águas (rios, lagos, mar, lagoas, canais e baías) • Vegetação (natural e introduzida) • Clima (temperatura, chuvas, vento e umidade) • Atividades econômicas do DF: (agricultura, indústria e turismo) • Saneamento básico • Coleta seletiva de lixo • Comércio e crescimento urbano • Zona urbana e rural
Aspectos específicos do DF - Espaço e lugar	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o DF a partir de sua história, seus símbolos, seu sistema administrativo e percebendo a pluralidade cultural e a biodiversidade • Debater os problemas socioambientais do DF e do Entorno, propondo soluções • Planejamento de Brasília • Regiões Administrativas • Entorno • Ocupação desordenada do solo: condomínios e invasões • Distrito Federal na região Centro-Oeste • Trânsito • Meios de comunicação
-	

Fonte: Secretaria de Estado de Educação/Currículo da Educação Básica do Distrito Federal, p.157

Desse modo, no âmbito das Escolas Classes vinculadas à DRE-Gama, as professoras do 4º ano utilizaram mais de um livro didático em suas turmas, ao longo do

ano: um específico sobre a “Geografia do Distrito Federal” e outro relativo a uma “Geografia Geral”, conforme atesta a tabela que se segue.

Tabela 6 - Livros adotados pelas Escolas Classe

IDENTIFICAÇÃO		TEMÁTICA DO LIVRO	
Escola	Livro	Geografia do DF	Geografia Geral
Leste	Distrito Federal - Geografia e Cultura Bianca Amaral e Domingos Ferreira Ed. FTD -São Paulo, 1ª Edição, 2008	X	
	Distrito Federal História e Sociedade Bianca Amaral e Diane Valdez Ed. FTD -São Paulo, 1ª edição, 2008	X	
	Projeto Pitangua – Geografia Sonia Cunha de Souza Daniele (Ed. responsável) Organização: Editora Moderna Ed.Moderna - São Paulo, 2ª edição, 2008		X
Sul	Aprender juntos – Geografia Leda Leonardo da Silva Edições SM - São Paulo, 2ª edição, 2002		X
	História do Distrito Federal Cristiano Alencar Arraes e Eliézer C. de Oliveira Ed. Scipione - São Paulo, 1ª edição, 2010	X	
Norte	Infância Feliz – Geografia Ivone Silveira Sucena Ed. Esc Educacional - São Paulo, 2ª edição, 2008		X
	Distrito Federal - Geografia e Cultura Bianca Amaral e Domingos Ferreira Ed. FTD - São Paulo, 1ª Edição, 2008	X	
Central	A Escola é nossa Wanessa Garcia e Rogério Martinez Ed. Scipione - São Paulo, 3ª edição, 2010		X
	História do Distrito Federal Cristiano Alencar Arraes e Eliézer C. de Oliveira Ed. Scipione - São Paulo, 1ª edição, 2010	X	
Oeste	Aprender juntos – Geografia Leda Leonardo da Silva Edições SM - São Paulo, 2ª edição, 2002		X
	Distrito Federal - Geografia e Cultura Bianca Amaral e Domingos Ferreira Ed. FTD - São Paulo, 1ª Edição, 2008	X	

Como pode ser constatado nesta tabela, alguns livros foram selecionados por mais de uma escola. Assim, tem-se o universo de sete títulos distintos para análise: três relativos ao DF¹⁰ e os demais referentes às temáticas gerais em Geografia¹¹. Entretanto, no processo de realização das entrevistas com as professoras, foi relatado por todas, que os livros de Geografia Geral não eram utilizados. Justificou-se que não havia tempo hábil para cumprir com todos os conteúdos sobre o DF e posteriormente, os de ordem geral, uma vez que os primeiros ocupavam a maior parte dos meses, no curso do ano letivo. Tal constatação reorientou o universo de livros didáticos a serem analisados, reduzindo-os a três: os que tratam especificamente do assunto Distrito Federal.

A esse respeito é importante mencionar que, entre esses três livros, apenas um - Distrito Federal: Geografia e Cultura – é específico de Geografia. Os demais têm seus conteúdos orientados à área de história. Nessa circunstância optou-se pela análise desses livros, por tratarem de questões relativas ao DF e principalmente por serem utilizados pelas professoras no contexto do ensino de Geografia. Essa situação expressa uma interessante faceta dessas áreas do conhecimento, na medida em que história e Geografia se fundem para explicar o processo de produção do espaço, no contexto de um território como o DF.

4.1.1 Análise dos Livros Didáticos

Os livros didáticos relativos ao DF foram analisados por meio dos seguintes procedimentos:

1. identificação dos conteúdos de cada livro e forma de sua distribuição;
2. leitura e fichamento desses, com identificação dos pontos relevantes de acordo com os objetivos deste estudo;
3. sistematização dessas informações em tabela - “Síntese de Conteúdos”;
4. identificação da forma de exposição dos assuntos tratados, na tabela “Síntese de Conteúdos”;

¹⁰ Livros didáticos relativos ao DF: Distrito Federal - Geografia e Cultura; Distrito Federal História e Sociedade ; História do Distrito Federal.

¹¹ Livros didáticos relativos a Geografia Geral: Projeto Pitanguiá – Geografia; Aprender juntos – Geografia ; Infância Feliz – Geografia; A Escola é nossa.

5. identificação das noções/definições de DF, Gama e Brasília apresentadas no contexto dos conteúdos dos livros, na tabela “Síntese de Conteúdos”;
6. identificação de incorreções conceituais referentes àquelas noções/definições, na tabela “Síntese de Conteúdos”;
7. identificação do que é especificado, em termos de conteúdos, à cidade do Gama, na tabela “Síntese de Conteúdos”;
8. elaboração de matriz de sistematização dos comentários, denominada “Matriz de Comentários”;
9. elaboração de matriz de sistematização dessas informações, denominada “Matriz Comparativa dos livros Didáticos”.

Faz-se necessário esclarecer o processo referente à elaboração das matrizes, itens 8 e 9 acima. Ambas foram elaboradas a partir da tabela Síntese de Conteúdos e se constituem Matrizes de Resultados, por expressarem as conclusões sobre a abordagem do lugar Gama, no contexto do DF.

A primeira matriz -Matriz de Comentários- apresenta um comentário relativo aos conteúdos dos capítulos de cada livro. Nesse sentido, apresenta uma síntese crítica sobre o teor daquelas informações. A segunda matriz -Matriz Comparativa dos Livros Didáticos- organiza as informações dos livros, a partir das seguintes questões:

- como são estruturados os conteúdos de Geografia no livro didático adotado pelo professor;
- como é equacionada a questão estudo do município nesse livro;
- quais são os conteúdos apresentados pelo livro; como são tratados os lugares do DF;
- quais são as definições legais e formais de DF, apresentadas;
- quais são as definições legais e formais de Brasília apresentadas;
- quais são as definições legais e formais de Região Administrativa apresentadas;
- quais são as definições legais e formais de Gama apresentadas;
- qual é o lugar proposto para estudo;
- se o livro é totalmente utilizado pelo professor;
- se as informações apresentadas demandam outras fontes de pesquisa;
- principais incorreções conceituais.

4.2 Entrevistas

As entrevistas efetuadas com as professoras foram realizadas em quatro encontros distintos e subsequentes. Cada um desses foi pautado por um objetivo definido previamente, conforme especificação que se segue.

O primeiro encontro foi direcionado à identificação do sujeito de pesquisa. Nesse sentido, buscou-se identificar quem é essa professora e qual é sua história de vida, a fim de apreender os fatos mais gerais de sua história pessoal e de seu local de trabalho.

Nessa ocasião foram tratadas as seguintes questões:

- onde estudou;
- nível de escolarização e respectivas datas de conclusão;
- participação em formação continuada;
- áreas de interesse na Educação;
- local de nascimento;
- lugares onde viveu;
- onde mora;
- onde trabalha;
- há quanto tempo trabalha nesse local;
- enquadramento funcional;
- conhecimento prévio sobre o lugar de moradia;
- conhecimento prévio sobre o lugar de trabalho;
- denominação pessoal para a escola e o Lugar.

O segundo encontro abordou o modo pelo qual o professor considerou o conteúdo de Geografia ao longo do ano. Foi identificado o modo como ocorreu o ensino de Geografia, a partir da identificação do conteúdo proposto para o ano letivo, bem como do planejamento proposto para o trabalho desses conteúdos. Nesse sentido, buscou-se tematizar o que foi trabalhado em Geografia e como isso foi feito.

As questões centrais que pautaram esse encontro foram:

- trabalho com os conteúdos ao longo do ano;
- modo pelo qual foram trabalhados esses conteúdos;
- quando e como o livro didático foi usado;
- posição do professor frente aos conteúdos desenvolvidos;
- posição do professor em relação ao ensino de Geografia nessa etapa de escolarização.

No terceiro encontro foi identificado o lugar trabalhado pelo professor. Nesse sentido, buscou-se conhecer as noções referentes ao Gama, Brasília e DF usadas pelas professoras, como também os lugares utilizados para trabalhar os conteúdos de Geografia.

Nessa ocasião foram tratados os seguintes assuntos:

- definição de Gama, Brasília e DF que as professoras usam ;
- modo pelo qual são trabalhados esses conceitos ;
- como é estudado o lugar;
- o que as professoras conhecem da cidade Gama;
- como as professoras promovem o conhecimento da cidade Gama;
- o que as professoras consideram interessante e como trabalham.

O último encontro pretendeu verificar como as professoras consideraram as crianças em relação ao seu lugar Gama. Os itens que se seguem buscaram especificar suas opiniões sobre:

- seus alunos;
- as respostas de seus alunos;
- o lugar de seus alunos;
- a cidade Gama;
- a cidade Brasília;
- a importância do Ensino de Geografia;
- a importância de se estudar o lugar.

4.2.2 Análise das Entrevistas

As entrevistas efetuadas com as professoras das Escolas Classes do Gama foram transcritas e originaram 429 páginas impressas. Em virtude desse expressivo volume de informações optou-se por utilizar um *software* de análise qualitativa denominado NVivo 8.

De acordo com Sauer-Amaral (2010) o NVivo 8 é um *software* que apresenta como principais funcionalidades os processos de Gestão de Dados, para organizar e recuperar o que pode ser utilizado ao longo de uma investigação, em vários formatos; Gestão de Ideias, para organizar o acesso ao conhecimento conceitual ou teórico construído durante a investigação; Pesquisa de Dados, para realização de perguntas simples e complexas e recuperação de informação relevante; Modelação Visual para a construção de modelos e gráficos a partir dos dados; e, Relatos para a apresentação dos resultados obtidos em formato visual ou texto para utilização em relatórios da investigação realizada.

O processo de análise desse acervo de informações, a partir de NVivo, exigiu uma classificação prévia. Nesse sentido, duas questões básicas orientaram o processo inicial de classificação: os lugares Gama, Brasília e DF e os objetivos desta investigação. Diante desses determinantes, optou-se por estabelecer três categorias centrais, correspondentes àqueles lugares: Gama, Brasília e Distrito Federal.

Posteriormente, para cada uma dessas categorias, foram associados os objetivos da pesquisa, originando subcategorias, conforme explicação que se segue.

- Construção da noção na narrativa – Neste bloco foram agrupadas as narrativas que atestam o modo pelo qual as professoras constroem as noções de Gama/Brasília/DF.
- Conceito de lugar trabalhado pelo professor – Neste item são agrupados os depoimentos que se referem explicitamente ao estudo do lugar Gama/Brasília/DF pelo professor.
- Construção da identidade mediada pelo lugar – Neste segmento encontram-se as referências de construção de identidade relacionadas especificamente ao lugar Gama/Brasília/DF. São as referências simbólicas de pertencimento ao lugar.

- Mediações estabelecidas pelo lugar – As narrativas deste bloco referem-se, especificamente, à utilização de exemplos que existem no lugar, que se constituem em elemento de vivência ou conhecido concretamente pelos alunos. É o caso de um conceito que se aplica ao lugar (geral para o particular).
- Trabalho efetuado com os alunos – Refere-se às atividades realizadas pelos alunos, sob orientação do professor, para conhecimento do lugar.
- Uso que foi feito – Narrativas que mostram o modo pelo qual os professores se utilizaram de determinadas atividades para a aquisição de conhecimento sobre o lugar.
- Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar – Nesta categoria encontram-se as narrativas que se utilizaram do lugar para a construção de um determinado conceito (particular para o geral). O lugar aparece viabilizando analogias, estabelecimento de conexões, estruturação do pensamento ou quaisquer outras funções que se constituam em etapas do processo de construção do conhecimento.

Assim, por meio do NVivo, as narrativas das professoras foram classificadas por categoria central e dentro de cada uma dessas, por objetivo de pesquisa.

Além dessas categorias centrais, relacionadas diretamente aos objetivos desta pesquisa, outras questões relevantes apareceram nas narrativas das professoras entrevistadas. Essas permearam seus discursos e agregaram importantes elementos à compreensão dos significados conferidos a muitos dos assuntos tratados. Assim, tornou-se necessário a definição de outro bloco de categorias, consideradas transversais, que foram agrupadas a partir de dois temas: um que vincula questões pedagógicas de ordem geral, denominado Dimensão Pedagógica; e outro que diz respeito ao entendimento que as professoras dispõem sobre território do DF, denominado Dimensão Conceitual.

A Dimensão Pedagógica agrega as seguintes temáticas:

- Condições de trabalho do professor;
- Ensino de Geografia;
- Importância do ensino de Geografia;

- Livro didático;
- Envolvimento da comunidade;
- Conhecimento do lugar pelo professor.

A Dimensão Conceitual enquadra as seguintes questões:

- Estado, município
- Entorno
- RA's.

A síntese das categorias utilizadas para sistematização das entrevistas das professoras e a decorrente identificação dos resultados deste processo, podem ser observados na tabela que se segue.

Tabela 7- Categorias utilizadas para a sistematização das entrevistas

O Lugar e a Construção da Identidade	
Categorias Centrais	
1. Gama	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da noção na narrativa • Conceito de lugar trabalhado pelo professor • Construção da identidade mediada pelo lugar • Mediações estabelecidas pelo lugar • Trabalho efetuado com os alunos • Uso que foi feito • Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar
2. Brasília	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da noção na narrativa • Conceito de lugar trabalhado pelo professor • Construção da identidade mediada pelo lugar • Mediações estabelecidas pelo lugar • Trabalho efetuado com os alunos • Uso que foi feito • Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar
3. Distrito Federal	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da noção na narrativa • Conceito de lugar trabalhado pelo professor • Construção da identidade mediada pelo lugar • Mediações estabelecidas pelo lugar • Trabalho efetuado com os alunos • Uso que foi feito • Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar
Categorias Transversais	
1. Dimensão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Condições de trabalho do professor • Ensino de Geografia • Importância do ensino de Geografia • Livro didático • Envolvimento da comunidade • Conhecimento do lugar pelo professor
2. Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> • Estado, município • Entorno • RA's

A partir dessa classificação, as narrativas das professoras foram agrupadas por temas específicos (categorias e subcategorias), a fim de permitir uma identificação

preliminar sobre suas posições, referentes a cada temática, isoladamente. Tal identificação foi efetuada por meio da descrição dessas, em item denominado “Descrição por Categoria e Subcategoria” e se aplica às Categorias Centrais e Transversais.

Assim, foram identificadas as narrativas das professoras, por categoria central – Gama, Brasília e DF -, em relação às subcategorias, a saber: construção da noção na narrativa; conceito de lugar trabalhado pelo professor; construção da identidade mediada pelo lugar; mediações estabelecidas pelo lugar; trabalho efetuado com os alunos; uso que foi feito; construção do conhecimento mediado pelo lugar. À descrição de cada uma dessas, se segue um esquema de representação, com o objetivo de sintetizar as principais características de cada tema.

Do mesmo modo, foram descritas as subcategorias vinculadas às Categorias Transversais Pedagógica e Conceitual, a saber: condições de trabalho do professor, ensino de Geografia, importância do ensino de Geografia, livro didático e envolvimento da comunidade, para a dimensão pedagógica; Estado, município, Entorno e RA, para a dimensão conceitual.

Posteriormente, essas informações foram sistematizadas em uma tabela (Tabela 9), a fim de possibilitar a comparação das subcategorias vinculadas às categorias centrais. Importante ressaltar que a necessidade de comparar as diferenças entre os lugares Gama, Brasília e DF nas narrativas levou à desconsideração das informações relativas às categorias transversais, pelo fato de se constituírem não somente, inerentes à temática tratada, como também por não permitirem comparações. Consequentemente, foram sistematizadas em matriz comparativa apenas as narrativas por subcategoria em relação aos lugares Gama, BSB, DF.

Capítulo III

1. Resultados

Os resultados desta investigação apresentam-se divididos em dois itens - Livros Didáticos e Entrevistas – de acordo com o estabelecido pelo método de trabalho.

1.1 Livros Didáticos

Análise dos livros didáticos adotados pelas Escolas Classe Leste, Sul, Norte, Central, Oeste do Gama

Os três livros didáticos referentes ao DF¹² usados pelas professoras foram analisados a partir dos procedimentos, abaixo explicitados.

Inicialmente foram identificados todos os conteúdos abordados por cada livro e o modo como esses eram apresentados. Esses foram especificados em fichamentos e originaram a primeira tabela de sistematização desse material.

A partir dessa foram identificadas: a forma de exposição dos assuntos tratados; identificação das noções/definições de DF, Gama e Brasília apresentadas no contexto dos conteúdos dos livros; identificação de incorreções conceituais referentes àquelas noções/definições; identificação do que é especificado, em termos de conteúdos, à cidade do Gama. Tal processo originou a elaboração de duas matrizes: a primeira com comentário geral sobre cada capítulo; a segunda, com a comparação entre os três livros.

¹²São eles: 1) Distrito Federal - Geografia e Cultura, de Bianca Amaral e Domingos Ferreira, Ed. FTD, 2008; 2) Distrito Federal História e Sociedade, de Bianca Amaral e Diane Valdez, Ed. FTD, 2008; 3) História do Distrito Federal, de Cristiano Alencar Arraes e Eliézer C. de Oliveira, Ed. Scipione, 2010.

Tabela 8 - Matriz de Comentários

LIVRO 1	
Especificação	Comentário
UNIDADE I - Aqui é o nosso lugar	
Cap. 1 Onde fica o nosso lugar	É interessante a perspectiva de abordagem do conteúdo do menor para o maior (do DF para o globo), do concreto ao abstrato (da sala de aula para o globo) porque procura aproximação com a vivência da criança ou de elementos por ela conhecidos, transformando o lugar conhecido e vivenciado em elemento de mediação. Entretanto, a ênfase recai sobre Brasília, que se apresenta como o ponto de referência para os lugares (o que está dentro e fora das super quadras), exemplos, localização e orientação.
Cap. 2 Você tem vizinhos	A abordagem pautada em analogias, a partir de referências concretas da vida infantil orienta esse capítulo. Nesse sentido são introduzidos conceitos, fundamentais a análise geográfica (divisas, fronteiras, espaço geográfico e rugosidades), com aporte histórico e associação ao local da criança. Fala-se em RA sem, entretanto, defini-la. A divisão do DF em RA's é uma característica marcante e uma especificidade do território do DF. Nesse sentido, a ausência de sua definição e explicitação pode evidenciar a não consideração de que, neste território, encontram-se cidades de nível médio, devidamente consolidadas em termos de desenvolvimento urbano.
Cap. 3 Distrito, Estado...afinal qual é o nome do lugar onde a gente mora	A ideia central do capítulo diz respeito à identificação do lugar onde “a gente mora”. Nessa perspectiva, de modo confuso e com vários erros conceituais, (como por exemplo Brasília ser um município) o texto procura estabelecer um diálogo, onde são definidos Distrito, Estado, cidade planejada. Fala-se de RA, mas não há explicação sobre o termo. Define-se, a priori, que o lugar (“da gente”) é o próprio DF. Entretanto, as explicações, confusas, estabelecem Brasília como ponto principal do lugar DF, conferindo às demais RA's uma posição sem importância (o resto)
Cap.4 Quem nasce em Brasília é brasiliense. Quem nasce em Samambaia é	O texto é confuso e há associações complexas quando se reportam a locais do DF (área de chácaras é rural, por exemplo). A premissa de sustentação dos argumentos ainda é Brasília como município. A tentativa de conferir um tom coloquial ao texto se transforma em uma sucessão de equívocos conceituais e abordagem superficial de conceitos importantes à análise geográfica (zona urbana e rural). Perde-se a oportunidade de explicar o que é Plano Piloto e Cidade Satélite, na perspectiva real e histórica desses termos. Nesse sentido, valoriza-se mais a ideia de que as pessoas usam tais designações de modo inadequado, do que a razão pela qual isso ocorre.

LIVRO 1 (continuação)	
Especificação	Comentário
UNIDADE II – Quem somos nós	
Cap. 5 – Planejando e construindo o Distrito Federal	A ideia do capítulo é interessante e a abordagem coloquial procura problematizar a questão do planejamento de Brasília e os problemas urbanos que se manifestam para além dessa cidade sem, entretanto, mencionar os demais lugares do DF. Implícita a supremacia de Brasília.
Cap. 6 Quanta gente	A problematização a partir da perspectiva do trabalho é uma interessante dimensão do espaço de vida das pessoas. Reporta-se ao crescimento populacional para justificar a criação de RA's e as dificuldades referentes ao processo de planejamento. A ênfase recai sobre o DF e o único destaque para Brasília diz respeito ao processo de planejamento.
Cap 7 Chegava gente de todo o lugar. E continua chegando!	A abordagem do capítulo é interessante, pois em tom coloquial e mediante exemplos, pequenas histórias e analogias com a vivência das crianças, se abordam as questões da ocupação do território do DF, a partir de Brasília. Entretanto, as especificações tendem a gerar entendimentos incorretos, na medida em que omitem o fato de Brazlândia e Planaltina existirem enquanto cidades anteriores à construção de Brasília, além de não vincularem todas as demais localidades às suas específicas RA's.
Cap.8 Quando o Entorno entorna	O capítulo é genérico, as analogias não são boas, não se explica a razão da desorganização do processo de ocupação do Entorno e ainda, lança-se mão de uma regionalização abstrata e que não se implementou na prática (RIDE).
Cap.9 Tantas culturas em um só lugar	Parte-se da premissa da mistura de culturas deste território para fazer menção à questão da identidade cultural. Entretanto, essa diversidade não se expressa ao longo do texto e nem tampouco as imagens que se reportam, tão somente, a Brasília.
Cap.10 Saboreando Distrito Federal	De modo coloquial e por meio de receitas, aborda-se a questão da diversidade e a influência regional nos pratos que existem por aqui.
UNIDADE III - A natureza do nosso lugar	
Cap. 11 Observando a natureza do nosso lugar	O capítulo introduz a temática ambiental de forma coloquial, decorrente da ocupação humana; especifica os elementos da paisagem natural de forma lúdica, a partir do concreto da criança (janela da sala de aula) de modo relacional, superando os dogmas da Geografia tradicional (positivista). Diferencia paisagem natural e modificada por meio do trabalho, mas considera os conceitos lugar, paisagem, espaço geográfico como sinônimos e tem Brasília como parâmetro de comparação.
Cap 12 No centro de um planalto vazio?	Pela primeira vez no livro há uma abordagem que trata o conjunto do DF, numa perspectiva bem interessante de apresentação de uma Geografia física. Porém, ao final do capítulo, reduz tudo a Brasília.

LIVRO 1 (continuação)	
Especificação	Comentário
Cap. 13 Vento que seca, alergia que chega	A centralização de Brasília é inconteste nesse capítulo, com o agravante de que o enaltecimento da beleza cênica do céu é ilustrado por Brasília, enquanto os problemas decorrentes da ação antrópica relacionam-se às outras localidades. De positivo há a questão de associação entre os elementos físicos da paisagem e a ação humana, na perspectiva da ocupação.
Cap 14 A força que nos move a água que nos molha	O capítulo é bem interessante na perspectiva de analisar a água de modo integrado ao processo de ocupação, com abordagem relacionada ao DF e possibilidade de replicação aos lugares de cada criança, sem especificá-los à priori.
UNIDADE IV – TRABALHANDO NO DISTRITO FEDERAL	
Cap. 15 Quanto custa morar no DF	O capítulo é denso e superficial. Fala do DF como um todo, mas ao especificar os setores da economia, não explora, nem destaca a riqueza de situações que existem nas várias cidades do DF. A centralidade de Brasília permanece, porém de modo implícito.
Cap.16 Passeando pelo nosso lugar	Tenta-se falar de DF, mas todo o texto refere-se exclusivamente a Brasília. Não há nenhuma menção a outra RA que não Brasília.
Cap. 17 O mundo todo cabe em Brasília	O DF é só Brasília. O “mundo todo” do capítulo diz respeito às embaixadas que estão em Brasília.
LIVRO 2	
Especificação	Comentário
UNIDADE 1 Quem somos nós	A abordagem do texto é interessante porque busca identificar a história de vida das crianças e de sua família, para explicar a questão da diversidade de população do DF. Fala-se em DF mas, ao final, a pergunta orientadora refere-se aos brasilienses.
Cap. 1 Somos parte de uma rica história	A narrativa é interessante, mas reduz a questão à identidade do brasiliense, aqui associado a todas as pessoas que vivem no DF. Além disso, utiliza a expressão Plano Piloto para se referir a Brasília.
Cap. 2 O Povoamento do Planalto Central	Especificação das localidades do DF e Entorno para exemplificação.
Cap. 3 Nossas origens indígenas	Abordagem interessante, pois considera a importância das culturas indígenas na formação do povo brasileiro. Há, porém, utilização do termo Plano Piloto para designação de Brasília.
Cap. 4 Nossas origens europeias	Interessante abordagem, pois identifica a influência de algumas culturas europeias na formação do povo brasileiro, em geral, e em particular, para inferir as bases de ocupação do território do DF, antes de Brasília.
Cap. 5 Nossas origens	As fotografias referentes às heranças culturais reportam-se a situações em Brasília.

africanas	
Cap.6 Nossos visit. ilustres	Interessante abordagem histórica para atestar o povoamento da região que considera a totalidade do território do DF.
LIVRO 2 (continuação)	
Especificação	Comentário
UNIDADE 2 Onde estamos e o que queremos	Interessante problematização para diferenciar Brasília e DF. Apesar de se considerar as perspectivas de pessoas que moram no DF e Entorno, para qualificar esse território, não há definição e ainda permanece a questão de denominação incorreta dos lugares (bairro e Plano Piloto).
Cap. 7 Uma nova capital para o Brasil	Proposição interessante. Nas atividades são efetuadas considerações associadas ao tipo de clima da região, ao sítio urbano daquelas cidades, às coordenadas geográficas.
Cap. 8 A construção de Brasília	A premissa de partida para a apresentação da ideia é incorreta: considera-se Brasília como Plano Piloto e ambos sequer são diferenciados; reafirma-se que os que nascem no DF são brasilienses. Por outro lado, destaca a questão da desigualdade de condições sociais que se apresenta desde os primórdios da construção e o estigma que vai caracterizar as cidades satélites.
Cap. 9 As cidades-satélites	As cidades satélites aqui são consideradas como os lugares das pessoas que moravam em favelas, de trabalhadores expulsos de Brasília, de pobres de um modo geral. Essa ideia apresenta-se em contraposição à organizada Brasília. Permanecem as denominações incorretas Plano Piloto, Cidades Satélites e bairro. As datas de fundação das cidades misturam-se como se fosse apenas um processo.
Cap. 10 Ecologia e preservação ambiental	Pela primeira vez no livro o conteúdo refere-se ao DF como um todo, sem destaque exclusivo a Brasília. Ainda permanece a designação incorreta de bairro. Não especifica que os locais de áreas de preservação ambiental não se encontram em Brasília e sim em Planaltina (Águas Emendadas), Park Way (Fazenda Água Limpa/UnB) e Jardim Botânico.
Cap. 11 Política e cidadania no DF	Ainda a designação incorreta das localidades. O destaque a Brasília é inevitável, pelo fato de ser a capital da República. É o único local do livro onde isso é plenamente adequado.
Cap. de Conclusão do livro Nós os brasilienses	A tônica geral do texto é interessante. Porém parte da premissa que tudo é Brasília, quando na realidade não é.
LIVRO 3	
Especificação	Comentário
Apresentação De mudança em mudança a história se trança	A frase de partida do texto atesta que o livro refere-se ao Distrito Federal. Entretanto, as imagens apresentadas e os exemplos dados são relativos exclusivamente a Brasília.
Cap. 1 No Planalto Central o Distrito Federal	A contextualização é interessante porque parte de problematizações. Entretanto, permanecem as designações incorretas relativas ao Plano Piloto, bairro, cidade satélite. E as imagens de cidade são, predominantemente, de Brasília.

Cap. 2 Gente mais antiga que a gente imagina	A única menção associada ao local onde está hoje DF especifica locais que não Brasília, mas o localiza de modo errado, pois omite o nome das RA's Gama e Park Way.
LIVRO 3 (continuação)	
Especificação	Comentário
Cap. 3 Outras nações na capital da nação	Introduz a questão indígena no Brasil de forma interessante, pois valoriza a diversidade de culturas indígenas no país e sua influência na conformação do povo brasileiro.
Cap. 4 De capital a capital: as capitais do Brasil	Interessante abordagem histórica, pela contextualização dos territórios das capitais brasileiras.
UNIDADE II A nova capital: um longo caminho em construção	Apresenta apenas uma fotografia de Brasília em perspectiva aérea.
Cap. 5 Do litoral para o cerrado: mudar de novo?	Abordagem interessante pois especifica as razões para a mudança da capital. Porém, com erros relativos à cidade de Brazlândia.
Cap. 6 Eu vou para o Brasil central, eu vou!	Abordagem interessante, pelo tom coloquial na abordagem das razões de migração. Desconsidera, porém, que existem muitos outros exemplos, que não Brasília.
Cap. 7 Anos JK: construção de Brasília, elogios, oposições, críticas, dívidas, dívidas	Por conta da perspectiva histórica não há como não se ressaltar Brasília. Porém, seu enaltecimento é desnecessário.
Cap. 8 “Rascunho”? “Rabisco”? o projeto urbanístico da nova capital	Esse seria o momento para o esclarecimento sobre a diferença entre Plano Piloto e Brasília, ou seja: de se esclarecer que o projeto de Lúcio Costa é o Plano Piloto. E que Brasília corresponde ao que a Terracap construiu, a partir de uma alteração na proposta de Lúcio Costa. Isso não ocorre.
Cap. 9 Enfim, mãos à obra!	Conteúdo de forte viés ideológico, na medida em que se destaca apenas a penúria dos trabalhadores da construção civil. Essa problemática extrapola tal categoria profissional, uma vez que envolveram outras categorias profissionais no processo de construção da capital. Além disso, existem outras perspectivas que deveriam ser ressaltadas, como por exemplo, as pressões sofridas por outros tipos de trabalhadores, a dificuldade e as condições de acesso a bens e serviços, a ótica estatal e política, etc.
Cap. 10 A nova capital não tinha crianças?	Abordagem muito interessante., pois contempla a criação da capital na perspectiva das crianças. Temática que vale a pena ser explorada.
UNIDADE III Novos tempos, velhos problemas, novas	Apresenta apenas uma fotografia de uma das cúpulas do Congresso Nacional.

lutas	
Cap. 11 Ai, ai, ai, está chegando a hora	Capítulo interessante pela abordagem social, que não suprime a realidade e ainda destaca o papel dos candangos.
LIVRO 3 (continuação)	
Especificação	Comentário
Cap. 12 Quero casa para morar: do provisório ao permanente	Interessante abordagem, inclusive pelo resgate de histórias de pessoas comuns. A explicitação do processo de segregação reforça a intencionalidade do ato e justifica a proposição de alternativas como a cidade satélite. Entretanto, reforça-se o fato dessas localidades já nascerem estigmatizadas. Isso pode ser justificado como um dos elementos de discriminação e preconceito, pois o nascimento das cidades satélites ocorreu em virtude da remoção de favelas. Interessante observar a associação entre trabalhadores da construção civil e quaisquer outros que não burocratas, às favelas.
Cap. 13 A ditadura militar: é proibido pensar, falar e criticar	O texto não omite questões relativas à repressão. Nesse sentido, a abordagem para a temática pode ser considerada nova, principalmente quando se considera o público alvo do livro. Porém, fala-se do assunto e desconsidera-se que o DF é mais que Brasília, na medida em que não há nenhuma menção à repressão popular no âmbito do DF. A Ceilândia, por exemplo, nasce nesse contexto e esse fato sequer é mencionado. Aliás, destaca-se mais a dimensão ideológica do que a histórica. A especificação da UnB aparece descontextualizada e, de novo, apenas reforça a dimensão de Brasília.
UNIDADE IV O tempo não para	A capa da unidade apresenta foto de concerto no gramado em frente ao Congresso Nacional em 1988.
Cap. 14 Brasília: uma história com marcos e marcas	A ênfase em Brasília é apropriada, pelo seu indiscutível papel como centro político nacional.
Cap. 15 Brasil: um país de palácios	A questão reforça o papel político de Brasília. O Catetinho integra a RA Park Way e não a RA I-Brasília.
Cap. 16 Os direitos da criança e do adolescente	O texto tem um bom propósito, mas é desnecessária a ênfase em Brasília. Apresenta incorreção referente à população.
CONCLUSÃO Há muita trança por trançar	O encerramento do texto deveria explicitar que o DF é muito mais que Brasília. Ao contrário, apenas enaltece Brasília.

Tabela 9 - Matriz Comparativa dos Livros Didáticos

Especificação	Livro 1 EC Leste, Norte e Oeste	Livro 2 EC Sul, Central	Livro 3 EC Leste
	Distrito Federal - Geografia e Cultura Bianca Amaral e Domingos Ferreira Ed. FTD São Paulo, 1ª Edição, 2008	História do Distrito Federal Cristiano Alencar Arraes e Eliézer Cardoso de Oliveira Ed. Scipione São Paulo, 1ª edição, 2010	Distrito Federal História e Sociedade Bianca Amaral e Diane Valdez Ed. FTD São Paulo, 1ª edição, 2008
Como são estruturados os conteúdos de Geografia no livro didático adotado pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, introdução e 17 capítulos distribuídos em 4 unidades temáticas. • Tom coloquial, analogias passíveis de compreensão por parte de crianças, elementos da vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, introdução e 11 capítulos distribuídos em 3 unidades. • Tom coloquial, analogias passíveis de compreensão por parte de crianças, elementos da vida cotidiana. • Estabelecimento de problematizações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, 16 capítulos distribuídos em 4 unidades e conclusão da temática. • Ênfase nos aspectos históricos e políticos. • Tom coloquial, analogias passíveis de compreensão por parte de crianças, elementos da vida cotidiana. • Estabelecimento de

			problematização.
Como é equacionada a questão estudo do município nesse livro	Brasília é considerado um município.	Não se menciona a questão de município.	Não se menciona a questão de município.
Quais são os conteúdos apresentados pelo livro	<p><u>Unidade I – Aqui é o nosso lugar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap. 1 - Onde fica o nosso lugar • Cap. 2 – Você tem vizinhos • Cap. 3-Distrito, Estado...afinal qual é o nome do lugar onde a gente mora • Cap. 4 – Quem nasce em Brasília é brasileiro. Quem nasce em Samambaia é <p><u>Unidade II – Quem somos nós</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap. 5 – Planejando e construindo o Distrito Federal • Cap. 6 – Quanta gente • Cap. 7 – Chegava gente de todo o lugar. E continua chegando! • Cap. 8 - Quando o Entorno entorna • Cap. 9 – Tantas culturas em um só lugar • Cap. 10 – Saboreando do Distrito Federal <p><u>Unidade III – A natureza do nosso lugar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap. 11 - Observando a 	<p><u>Unidade 1 – quem somos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap 1 – Somos parte de uma rica história • Cap. 2 – O povoamento do Planalto Central • Cap. 3 – Nossas origens indígenas • Cap. 4 – Nossas origens europeias • Cap. 5 – Nossas origens africanas • Cap. 6 – Nossos visitantes ilustres <p><u>Unidade 2 – Onde estamos e o que queremos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap. 7 – Uma nova capital para o Brasil • Cap. 8 – A construção de Brasília • Cap. 9 - As cidades satélites • Cap. 10 – Ecologia e preservação ambiental • Cap. 11 – Política e Cidadania do Distrito Federal <p><u>Conclusão – Nós brasileiros</u></p>	<p><u>Apresentação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De mudança em mudança a história se trança <p><u>Unidade I – Entre as capitais a capital</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap. 1 – No Planalto Central o Distrito Federal • Cap. 2 – Gente mais antiga que a gente imagina • Cap. 3 – Outras nações na capital da nação • Cap. 4 – De capital a capital – as capitais do Brasil <p><u>Unidade II – A nova capital: um longo caminho em construção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap. 5 – Do litoral para o cerrado: mudar de novo? • Cap. 6 – Eu vou

	<p>natureza do nosso lugar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap. 12 – No centro de um planalto vazio? • Cap. 13 – Vento que seca, alergia que chega • Cap. 14 – A força que nos move a água que nos molha <p><u>Unidade IV – Trabalhando no Distrito Federal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap. 15 – Quanto custa morar no DF • Cap. 16 – Passeando pelo nosso lugar • Cap. 17 – O mundo todo cabe em Brasília 		<p>para o Brasil central, eu vou!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap. 7 – Anos JK: construção de Brasília, elogios, oposições, críticas, dívidas, dívidas • Cap. 8 – “Rascunho”? “Rabisco”? O projeto urbanístico da nova capital • Cap. 9 – Enfim, mãos à obra! • Cap. 10 – A nova capital não tinha crianças? <p><u>Unidade III – Novos tempos, velhos problemas, novas lutas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap. 11 – Ai, ai, ai, está chegando a hora • Cap. 12 – Quero casa para morar: do provisório ao permanente • Cap. 13 – A ditadura militar: é proibido pensar,
--	---	--	--

			<p>falar e criticar</p> <p><u>Unidade IV – O tempo não para</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap. 14 – Brasília: uma história com marcos e marcas • Cap. 15 – Brasil: um país de palácios • Cap. 16 – Os direitos da criança e do adolescente <p><u>Conclusão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Há muita trança por trançar
Como são tratados os lugares do DF	<ul style="list-style-type: none"> • “nosso lugar é o espaço geográfico em que vivemos, onde construímos nosso jeito de viver, nosso trabalho, nossa cultura” (p.22). • Como partes do DF vinculadas a Brasília. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como sendo parte de Brasília 	<ul style="list-style-type: none"> • São considerados Brasília
Quais são as definições legais e formais de DF , apresentadas	<ul style="list-style-type: none"> • não é apenas um lugar no mapa e nem o eixo monumental (p 36). • não possui municípios nem prefeitos, sendo criado para cumprir uma função específica, projetado para ser o governo do Brasil (p.37). 	<ul style="list-style-type: none"> • é um território composto de cidades satélites. • Todos os que nascem no DF são brasilienses. 	<ul style="list-style-type: none"> • é uma unidade federativa diferente, pois não é igual a um Estado. • é uma unidade federativa autônoma.

	<ul style="list-style-type: none"> • lugar de pessoas com características próprias, ou seja, suas músicas, sua cultura, sua Geografia sua economia não são iguais aos Estados do Brasil (p.101). 		<ul style="list-style-type: none"> • é uma área dentro do Brasil, no Estado de Goiás. • não é um Estado do país, nem subordinado do Estado de Goiás. • não pode ser dividido em municípios, não tem prefeitos, nem vereadores. • o administrador é governador do DF e os deputados são distritais., eleitos por voto direto. • que o governador do DF nomeia administradores das RA's.
<p>Quais são as definições legais e formais de Brasília apresentadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • único município do DF, sede do governo Federal e Distrital, cujo Entorno possui RA's (p.40). • único município do DF e também uma de suas regiões administrativas (p.46). • um caldeirão cultural que junta um pouco de tudo e de 	<ul style="list-style-type: none"> • problematiza o que é Brasília na perspectiva de quem mora aqui, numa cidade satélite e numa cidade do Entorno. • é o Plano Piloto. • Todos os que nascem no DF são brasilienses. • Brasília é o Plano Piloto e as Cidades Satélites. 	<ul style="list-style-type: none"> • é a capital do país e sede do governo do Distrito Federal. • localiza-se no Distrito Federal para evitar influências e interesses de

	todos que formam o Brasil.		qualquer Estado. <ul style="list-style-type: none"> é um território autônomo.
Quais são as definições legais e formais de Região Administrativa apresentadas	<ul style="list-style-type: none"> Município e RA são consideradas a mesma coisa. São as cidades satélites e parte do DF. 	<ul style="list-style-type: none"> Não apresenta. 	<ul style="list-style-type: none"> Lugares que foram crescendo ao redor do Plano Piloto para abrigar os trabalhadores que construíram a nova capital.
Quais são as definições legais e formais de Gama apresentadas	A única menção encontra-se na tabela das RA's do DF.	Não apresenta.	Não apresenta.
Qual é o lugar proposto para estudo	O Distrito Federal. Porém, as explicações incidem predominantemente sobre Brasília.	O Distrito Federal. Porém, as explicações incidem predominantemente sobre Brasília.	O Distrito Federal. Porém, as explicações incidem predominantemente sobre Brasília.
Classificação do livro	Enquadrado no PNLD 2010/ 2012	Enquadrado no PNLD 2010/ 2012	Enquadrado no PNLD 2010/ 2012
Se o livro é totalmente utilizado pelo professor	Não	Não	Não
Se as informações apresentadas demandam outras fontes de pesquisa	Sim	Sim	Sim
Principais incorreções conceituais	<ul style="list-style-type: none"> Brasília como sinônimo de Plano Piloto. Brasília entendida como município. Brasília é o único município do DF. 	<ul style="list-style-type: none"> Brasília como sinônimo de Plano Piloto. Definição de movimento pendular. Cidades-satélites. Existência de bairro. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso do termo bairro. Brasília como sinônimo de Plano Piloto. População do DF

	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os que nascem no DF são brasilienses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os que nascem no DF são brasilienses. • Ceilândia surge no mesmo contexto e momento histórico de instituição das cidades satélites. • O Gama não consta da relação das cidades satélites que foram instaladas no contexto da construção de Brasília. • Samambaia é um bairro de Brasília. • As instituições públicas do DF trabalham em prol dos cidadãos brasilienses. • DF é Brasília. 	sendo considerada como população de Brasília.
Menção à cidade/RA Gama	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece em mapa das RA's. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece em mapa das RA's. • Local onde foram encontrados vestígios de populações ancestrais (cerâmica). • A cidade não consta da relação das cidades satélites que foram instaladas no contexto da construção de Brasília. 	Sítios arqueológicos de Ponte Alta no Gama.
Supremacia de Brasília em relação ao DF nos conteúdos apresentados	Sim	Sim	Sim

1.2 Entrevistas

1.2.1 Descrição por Categoria e Subcategoria

A classificação das narrativas das professoras foram agrupadas por categorias e subcategorias, com o objetivo pré estabelecido de identificar suas posições sobre cada temática. Nesse sentido, os itens que se seguem apresentam cada resultado (subcategorias por categoria), acompanhado de respectivo mapa conceitual.

1.2.1.1 Categorias Centrais

Categoria Central 1 – Gama

- Como os professores constroem a noção de Gama em suas narrativas

As professoras constroem a noção de Gama, inicialmente, no contexto da localização espacial. Começam a abordagem com o eu do aluno e a partir de desenhos vão ampliando sucessivamente os espaços. Nesse sequência chegam à cidade do Gama. A partir daí a contextualizam como RA e a ressaltam como parte integrante do DF; usam mapas do DF e do Gama e identificam locais próximos e distantes em relação à cidade; assinalam a distância em relação a Brasília; identificam os setores do Gama, estabelecendo paralelo com os conteúdos relativos à orientação espacial; no mapa do Gama identificam o local da escola, a quadra e/ou casa dos alunos, os setores do Gama, o hospital e a rodoviária.

Reportam-se ao histórico da cidade, reforçando que a região era uma antiga fazenda e mencionam o padre que deu origem ao nome da cidade. Esse histórico do Gama é apresentado no contexto dos conteúdos relativos ao DF, especificamente no processo de construção de Brasília, quando os operários que a construíram não tinham lugar para morar. Nessa contextualização assinalam o início da cidade.

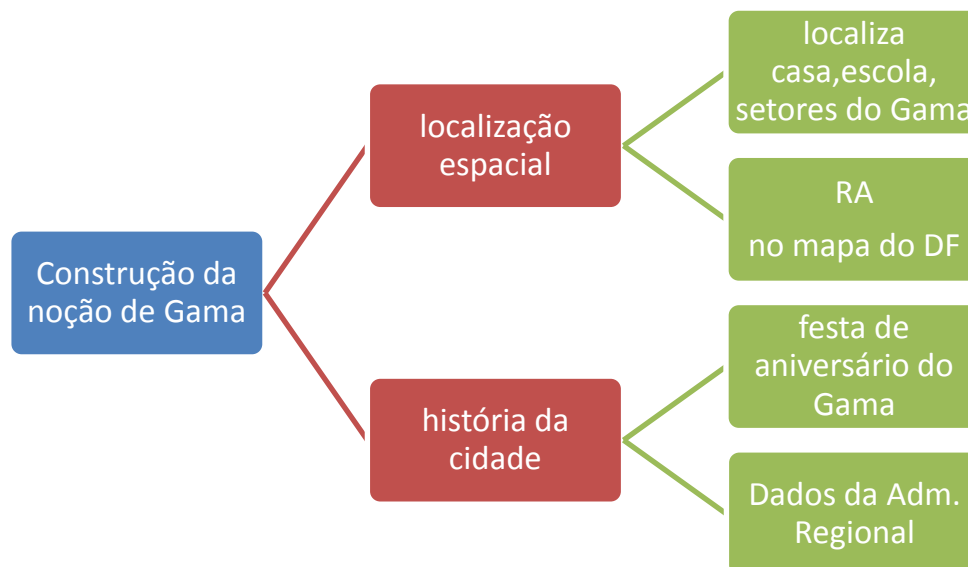
Como conteúdos formais sobre o Gama reportam-se à Administração Regional em busca de dados e trabalham as temáticas data da criação, desenvolvimento, população, comércio, Prainha, nomes dos principais administradores. Trabalham mais

esses conteúdos por ocasião das comemorações relativas ao aniversário do Gama, em outubro, quando as escolas desfilam para a comunidade.

As professoras não identificam pontos positivos na cidade que possam se traduzir em conteúdos formais sobre o lugar.

Temas centrais: localização/orientação espacial; desenhos e mapas; histórico do Gama; é uma RA; é parte do DF; paralelo com Brasília.

Figura 3: Como os professores constroem a noção de Gama em suas narrativas

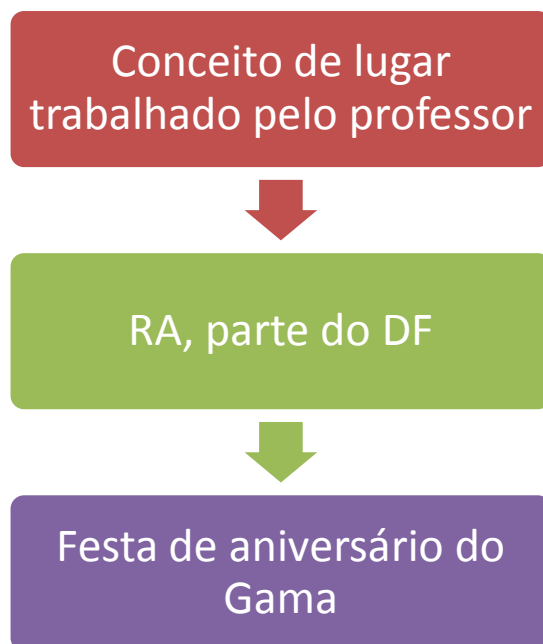


- Conceito de lugar trabalhado pelo professor

O Gama constitui-se lugar apenas no contexto das comemorações de seu aniversário e nas representações cartográficas, quando permitem quaisquer identificações por parte dos alunos (setores, casa, escola). Como conteúdo formal aparece apenas como uma RA, parte do DF e quando se reportam ao histórico de Brasília.

Temas centrais: localização espacial; mapa; historia do Gama; aniversário do Gama.

Figura 4 - Conceito de lugar trabalhado pelo professor



- Construção da identidade mediada pelo lugar

As referências simbólicas de pertencimento ao lugar e a construção da identidade gamense são observadas nos relatos de todas as professoras, uma vez que atestam terem nascido, crescido, constituído família no Gama e escolhido a cidade para morar e trabalhar. Nesse sentido, manifestam suas histórias de vida constituídas neste lugar e identificam localidades específicas desta vivência, representativas da história do Gama (Igreja de São Sebastião; Bezzerão; EC 1, Ponte Alta; Vila Roriz; feira do Goiano; Festa de aniversário do Gama).

De um modo geral a identidade gamense se expressa pela percepção que as professoras têm de sua própria cidade. A esse respeito prevalece uma percepção referente aos aspectos negativos do lugar, onde Brasília, a cidade mais desenvolvida, surge como parâmetro de comparação. Como principais pontos negativos do Gama são apontadas as seguintes questões: problemas de trânsito, estradas ruins, violência, segurança; rede de esgoto insuficiente; supermercados que ofertam produtos de baixa qualidade e com data de validade vencida; comércio que não atende às expectativas em termos de horário de funcionamento; faltam opções de lazer (cinemas, teatro, local para shows, parques e praças); existência de muitos animais (cavalos) e lixo jogado nas ruas;

ocorrência de barulho nas madrugadas; não é uma cidade bonita; cidade dormitório que depende de Brasília; carente nas questões relativas à saúde e moradia; pouco arborizada; ponto de passagem do pessoal do Entorno.

Os pontos positivos são assinalados pela constatação de que o Gama é uma cidade consolidada e que se desenvolveu bastante. A esse respeito todas as professoras concordam. Dessas, três atestam apego ao lugar e afirmam que nem pensam em sair do Gama, constituindo-se defensoras da cidade. Amam a cidade, a consideram linda, evoluída, palpável, real, perto da gente; conhecem sua história, mas reconhecem que isso não é tão valorizado; afirmam que a cidade oferece uma sensação de aconchego, pelo fato de todos se conhecerem. Julgam, ainda, que as pessoas que moram no Gama são importantes para Brasília e que a cidade já apresenta independência em relação a Brasília.

Em contraposição ao grupo de professoras que manifestam um sentimento de pertença e enaltecimento em relação ao Gama, há o relato de duas que afirmam o oposto: não sentem a cidade como a cidade do coração; não tem paixão pelo Gama, nem tampouco orgulho de falar sobre a cidade; consideram que o Gama não é o melhor lugar do mundo para se viver e enaltecem Brasília.

No que se refere ao trabalho na escola, pode-se afirmar que a construção da identidade gamense inicia-se com os conteúdos relativos à localização espacial, onde são utilizados mapas do Gama para localizar setores, quadras, escola, casa das crianças, percursos casa-escola-casa, igreja, hospital, rodoviária e mostrar que o Gama está no DF, assim como Brasília. Nesse processo são estabelecidas as histórias relativas ao lugar: a fazenda que deu origem a cidade e as razões para sua criação; origem do nome. São buscadas referências nas narrativas de parentes por meio de entrevistas, levantamento da história das famílias, biografias, árvore genealógica. Nesse contexto, as professoras definem o Gama para seus alunos por meio das seguintes afirmações: uma das cidades satélites; uma das RA's; faz parte do DF, mas não é a capital; surgiu com os candangos que vieram construir Brasília e não tinham onde morar; é o lugar onde nós estamos.

Importante ressaltar que esse processo de referência ao Gama se faz com o foco em Brasília, em seu desenvolvimento, seu histórico, seus monumentos, a capital do DF. Assim, o Gama constitui-se um ponto de referência concreto para comparação com Brasília.

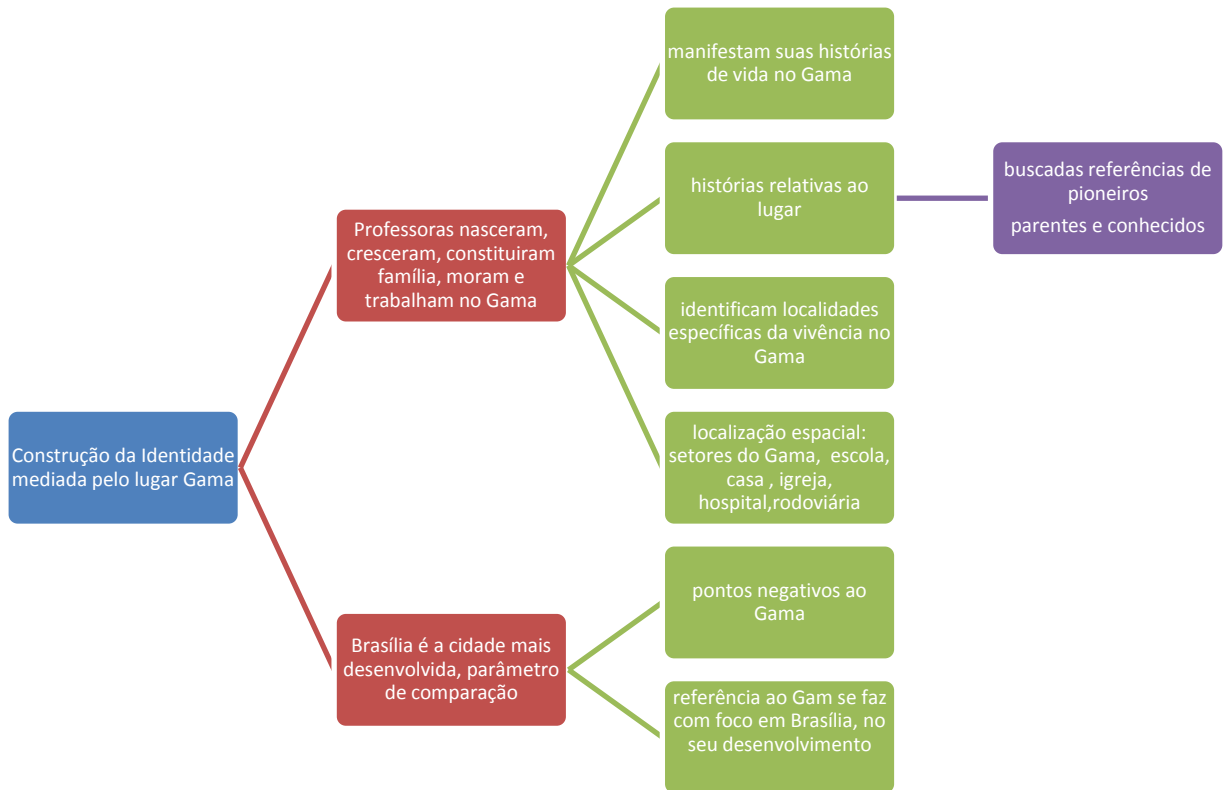
As professoras reconhecem que são poucos os conteúdos relativos ao Gama. A esse respeito afirmam que as crianças não são de falar muito sobre sua cidade, nem tampouco se mostram interessadas com esses conteúdos. Nesse sentido, quando falam da cidade demandam melhorias em relação ao lazer.

Ao final do processo as professoras relatam que os alunos, em sua maioria nascidos no Gama e fruto de uma geração gamense, percebem que estão próximos a Brasília, mas não são Brasília. Demonstram que nas atividades relacionadas aos desenhos sobre o lugar ou sua cidade, prevalece a identificação e o reconhecimento do Gama. Entretanto, algumas crianças ainda identificam Brasília como seu lugar, sua cidade.

Por fim, os relatos ainda apresentam um reconhecimento de que é necessário priorizar o ensino do lugar para aprender a gostar do lugar onde vivem e estudam. Nesse sentido, as professoras percebem a necessidade de contar histórias do lugar, as coisas do Gama, pelo fato dos alunos terem pais também nascidos e criados na cidade.

Temas centrais: localização espacial; mapa; história do Gama; aniversário do Gama; pontos negativos do Gama; pontos positivos do Gama; paralelo com Brasília.

Figura 5 - Construção da identidade mediada pelo lugar



- Mediações estabelecidas pelo lugar

A representação cartográfica do Gama permite trabalhar noções relativas ao processo de alfabetização cartográfica, na medida em que as crianças aprendem a identificar, não somente a localização dos setores, mas também localizar pontos de referência, que correspondem a locais conhecidos da cidade (Hospital do Gama, Rodoviária, Igreja de São Sebastião, Igreja Universal, Bancos, Shopping do Gama, Bezerrão, Supermercados Comper, Ponto Alto e Super Maia), além dos específicos referentes à sua vida (sua casa, seu percurso casa-escola-casa, sua escola).

O uso dos mapas do Gama e do DF possibilitam a compreensão sobre a localização da cidade no contexto das RA's, da Região Centro-Oeste, do Brasil e assim sucessivamente até alcançar o planeta Terra.

O conceito de vegetação é visualizado a partir das referências concretas da vida da criança. Nesse sentido, os relatos das professoras atestam que a vegetação nativa

(cerrado) pode ser observada na entrada do Gama e no caminho de casa para a escola. Nessa mesma perspectiva, de observar seus caminhos, são abordados conceitos relativos ao relevo. A esse respeito chama à atenção a menção ao Shopping do Gama para ressaltar a idéia de diferença de altitudes dentro da própria cidade.

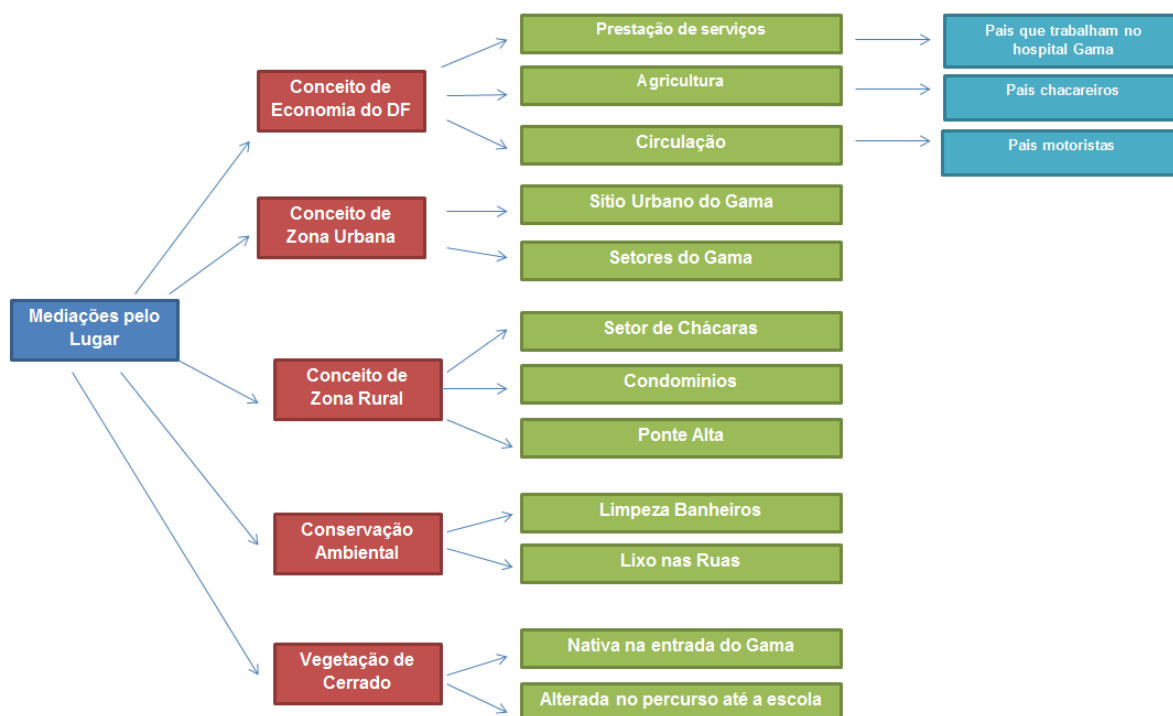
A noção de “Economia do DF” é passada a partir de exemplos dados pelo trabalho dos pais dos alunos, abordando-se o tipo de serviço (pais que trabalham no hospital do Gama), à produção (pai chacareiro que produz para vender), à circulação (pais motoristas que levam produtos para outros lugares e que trazem produtos para o Gama), entre outros.

Os conceitos “Zona Rural e Zona Urbana” são estabelecidos a partir da localização do setor de chácaras do Gama e da Ponte Alta, áreas rurais fora do sítio urbano do Gama e dentro desta RA. Nesse sentido, a partir das diferenças existentes entre esses locais e a cidade, são definidos aqueles conceitos. Nessa mesma ocasião são tratadas as questões relativas ao uso da terra, a partir das ocupações irregulares (condomínios horizontais), bem como a necessidade de planejamento do processo de ocupação do território.

A questão referente à limpeza dos banheiros na escola e o lixo jogado nas ruas é utilizada para trabalhar os conceitos de conservação ambiental e cidadania, na medida em que todos tem um papel a cumprir a esse respeito.

Temas centrais: setores do Gama; localização espacial

Figura 6 - Mediações estabelecidas pelo lugar



- Trabalho efetuado com os alunos

De um modo geral todas as professoras relatam que, frequentemente, recorrem à pesquisa em outras fontes, inclusive internet, para acessar informações referentes ao Gama. A partir daí produzem e/ou compilam textos, que são repassados aos alunos por meio de cópias ou são transcritos no quadro negro (quando pequenos) para serem copiados no caderno.

Em termos mais específicos destacam-se outras práticas. Em um dos relatos a abordagem do conteúdo relativo ao histórico do Gama teve a contribuição das crianças, que trouxeram de casa os resultados de entrevista com pioneiros da cidade, normalmente parentes ou conhecidos próximos. Essas informações foram socializadas no grupo e subsidiaram debates e produção de texto sobre o tema. Em outra situação, e com o mesmo fim, foi solicitada a cada criança que identificasse como sua família chegou ao Gama. O resgate dessas histórias de vida estruturou a compreensão do histórico da cidade.

Funcionários do DETRAN-DF ministraram palestra e trataram questões afetas à faixa de pedestres e ao trânsito em geral. A partir disso, foram trabalhados os temas trânsito no Gama.

Mapas e globos foram utilizados para mostrar, no que tange à localização espacial, os diferentes tipos de representação, a partir do referenciamento do Gama.

A dinâmica do barbante também foi utilizada para trabalhar os pontos cardeais e setores do Gama.

A fim de avaliar vários segmentos da escola (professor, direção, infraestrutura...) os alunos utilizaram-se de um processo de auto-avaliação. Nesse contexto efetuaram críticas diretas em relação ao seu próprio local: brinquedos quebrados, banheiros sujos, lanches ruins.

As crianças produziram, ao longo do ano letivo, um álbum com informações, desenhos, recortes sobre o aluno em seu lugar: auto retrato; auto identificação por meio de desenho; seus gostos, sua casa, sua rua, sua cidade...Nessa mesma perspectiva há o relato de uma professora que estrutura um portfólio sobre o lugar da criança.

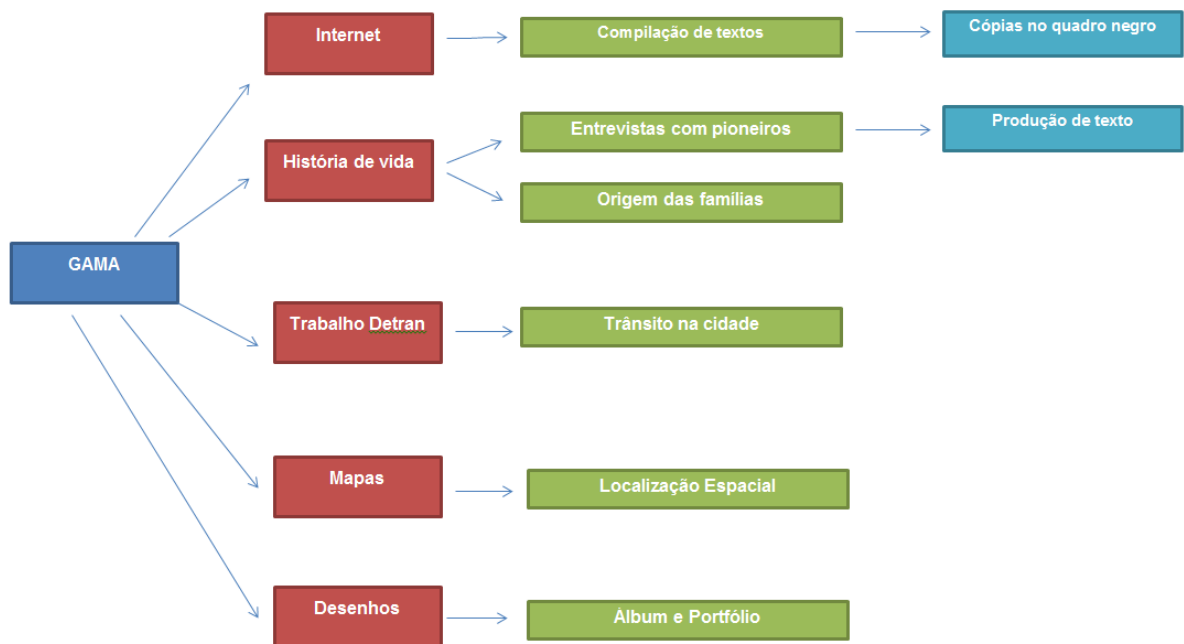
Um levantamento prévio sobre o que as crianças sabem sobre o Gama foi efetuado por uma das professoras, para orientar suas proposições de ensino sobre esse lugar.

São utilizadas gravuras para identificação de conceitos aplicados ao lugar (aspectos físicos da paisagem, por exemplo) em virtude da impossibilidade de efetuar trabalhos de campo no Gama ou nos arredores da escola.

O desenho é amplamente utilizado para referenciar os conteúdos relacionados ao lugar da criança.

Temas centrais: localização; setores do Gama; pesquisa

Figura 7 - Trabalho efetuado com os alunos

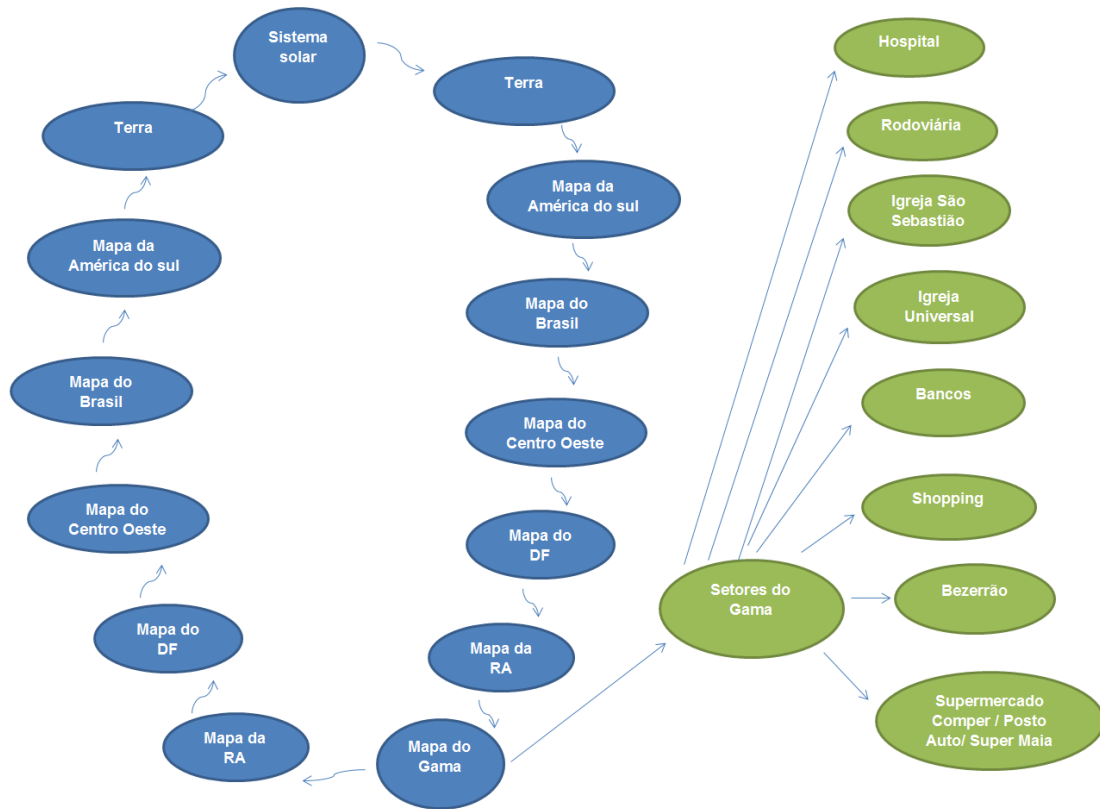


- Uso que foi feito

Nesse item o relato das professoras diz respeito às atividades efetuadas com as crianças a partir do mapa do DF e do Gama, que vão desde aquelas referentes à localização/orientação espacial e leitura de mapas como também, início de abordagem relativa a quaisquer aspectos relacionados ao Gama.

Temas centrais: mapa do Gama

Figura 8 - Uso que foi feito



- Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar

À despeito dos conteúdos tratarem o DF como um todo e enaltecer Brasília, o relato das professoras atesta que o Gama se traduz na referência concreta para a compreensão de temáticas mais abstratas e complexas, na medida em que apresenta exemplos e situações conhecidas, a partir das quais são estabelecidas relações e analogias que evidenciam o processo de construção do conhecimento sobre o lugar.

A temática relativa ao uso do solo urbano no DF é complexa e não se refere a um conteúdo para a faixa etária dos alunos do 4º ano. Entretanto, como o Gama apresenta uma área rural que vem sendo ocupada por condomínios horizontais, considerados irregulares, e isso faz parte do cotidiano de muitos alunos das escolas visitadas, as professoras abordam a questão. Assim, seus relatos atestam que a partir dessa situação concreta, conhecida cotidianamente, são dadas explicações sobre o Plano de Desenvolvimento Local/PDL e o Plano de Desenvolvimento e Ordenamento Territorial do Distrito Federal/ PDOT, especificadas as questões relativas às invasões de terra, o

processo de regularização fundiária, o papel político dos governantes e de cada um. Nesse caso observa-se a dimensão de cidadania.

Os depoimentos atestam que as características urbanas da cidade do Gama são muito exploradas, para levar à compreensão do que é uma zona urbana, bem como os principais problemas existentes nessas localidades. A partir de exemplos concretos são estabelecidas generalizações. Assim, são abordadas as questões relativas ao trânsito no Gama, que se revela problemático, para subsidiar as explicações referentes ao processo de crescimento urbano, onde se destaca a preocupação com o aparecimento de prédios altos em vias pequenas. Nessa mesma linha de raciocínio são tratadas as questões afetas aos meios de comunicação, à infraestrutura urbana (em contraposição com a rural) e às áreas degradadas. Nesse caso destacam-se os exemplos de parques infantis, que se encontram em situação de precariedade (animais, areia suja, cacos de vidro).

O processo de crescimento urbano da cidade, bem como o seu próprio desenvolvimento, são assinalados por marcos temporais: a compra de gás, antigamente, demandava organização e planejamento, pois obrigava atenção ao calendário de distribuição e dispor de um botijão de reserva. Atualmente, basta escolher para quem ligar quando o gás acaba; antes, o pagamento de contas de água e luz ocorria em filas intermináveis. Nos dias de hoje, existem os caixas eletrônicos, loterias, lojas de conveniência; os biscoitos de ontem eram comprados em latas de dezoito litros e eram sempre de água e sal. Hoje, as condições financeiras das famílias mudou e a oferta é muito maior.

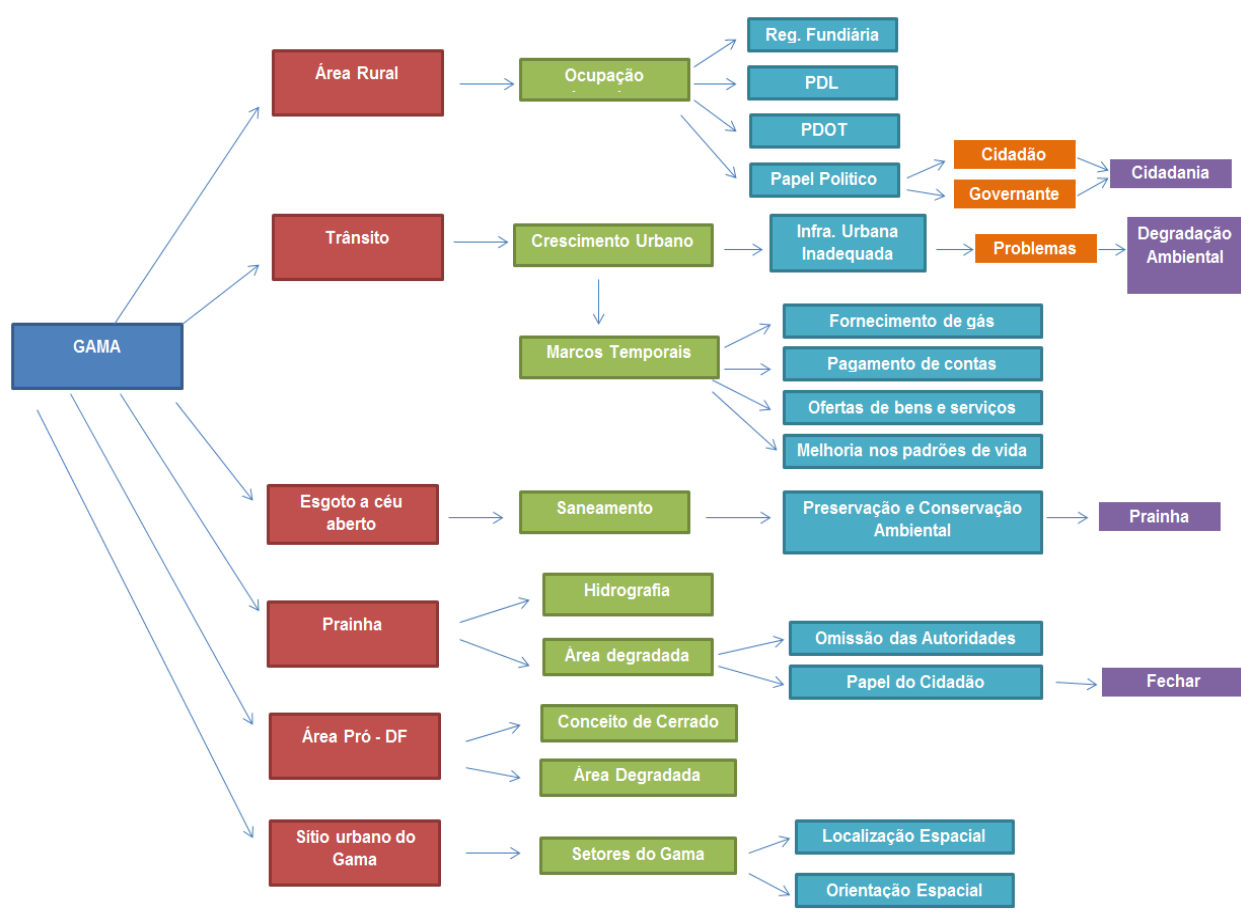
A existência de esgoto a céu aberto em alguns lugares viabilizou a oportunidade de trabalhar o conceito de saneamento básico o qual, por sua vez, remeteu às questões relativas à preservação/conservação ambiental. Nesse contexto, a Prainha foi utilizada como exemplo para subsidiar a construção dos conceitos hidrografia/nascente, em algumas situações. Em outras, para falar de área degradada, omissão das autoridades, papel do cidadão. A esse respeito a necessidade de preservação da água se destaca e os relatos atestam que essa ideia é abordada a partir de questões pontuais e cotidianas, como manter as torneiras da escola fechadas, por exemplo.

Os relatos trazem ainda a memória de uma área de cerrado que foi devastada

(PRO-DF), para contribuir com a compreensão acerca do conceito cerrado, tipo de vegetação do Gama. Por fim, o sítio urbano da cidade, setorizado em consonância com os pontos cardeais, contribui para a construção do conhecimento relativo à localização e orientação espacial.

Temas centrais: zona urbana/rural; condomínios; trânsito; crescimento; preservação ambiental.

Figura 9 - Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar



Categoria Central 2 – Brasília

- Como os professores constroem a noção de Brasília em suas narrativas

As professoras entrevistadas constroem a noção de Brasília a partir de sua

contextualização histórica. Reportam-se ao processo de mudança da capital, e todas as questões históricas envolvidas nisso (José Bonifácio, Tiradentes, Missão Cruls, etc) para especificar a criação do DF e nesse território a cidade de Brasília. Estabelecem sua importância histórica, político e institucional, destacando-a como capital do Brasil, centro de decisões.

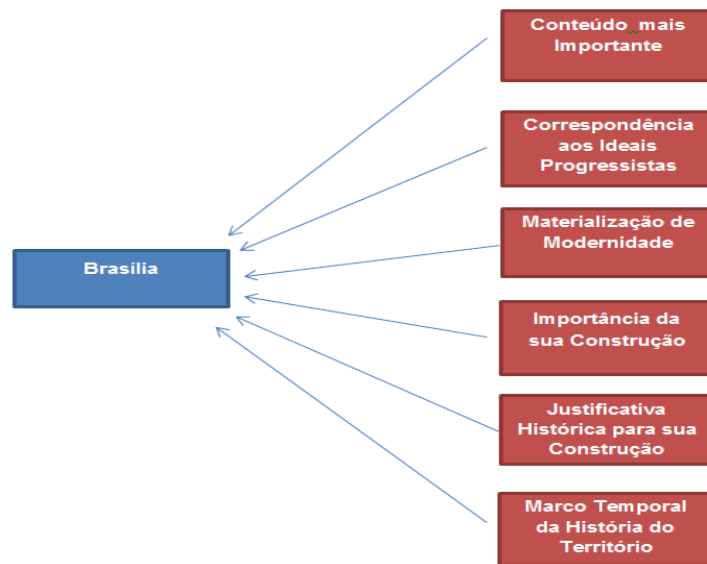
Adotam a cidade como referência para contextualização do DF, conteúdo obrigatório ao longo de todo o 4º ano. Nesse sentido, reportam-se à criação da capital como o “começo de tudo”. Especificam o processo de sua construção e em seguida delimitam as outras regiões e estabelecem o parâmetro de comparação com as demais localidades, ou seja: situam Brasília como a referência em relação às demais localidades do DF.

Enaltecem a arquitetura, o fato de ter sido uma cidade planejada e sua importância política.

Trabalho de campo é realizado para complementar os conteúdos sobre Brasília. Nesse sentido, todas as escolas promoveram um passeio aos principais pontos turísticos da cidade, bem como atividades relacionadas a isso: desenhos, produção de textos e localização da cidade no mapa do DF.

Temas centrais: capital, centro de decisões, começo de tudo, arquitetura, cidade planejada

Figura 10 - Como os professores constroem a noção de Brasília em suas narrativas



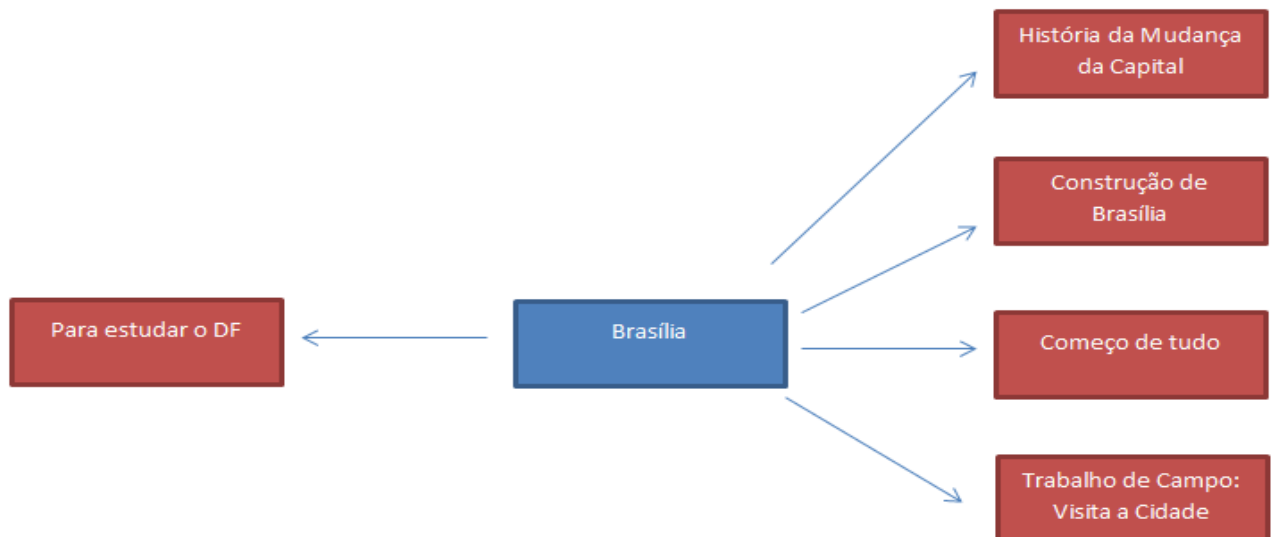
- Conceito de lugar trabalhado pelo professor

O lugar trabalhado pelas professoras é Brasília. A partir dos conteúdos históricos que se reportam à mudança da capital e à construção de Brasília, a cidade vai sendo referenciada como o ponto de partida e chegada para todas as análises. É a partir do que se fala de Brasília que são considerados os conteúdos. Brasília é considerado o conteúdo mais importante.

Constituem-se lugares em Brasília os pontos turísticos visitados por ocasião dos trabalhos de campo.

Temas centrais: onde nasceu tudo; é a mais importante; passeios para Brasília, pontos turísticos.

Figura 11 - Conceito de lugar trabalhado pelo professor



- Construção da Identidade mediada pelo lugar

As referências identitárias são estabelecidas a partir de Brasília. Os conteúdos propostos para ensino, ao contextualizarem historicamente o DF, assinalam Brasília como o ponto de partida. Os alunos se identificam como sendo de Brasília. As professoras atestam ser de Brasília. Reconhecem que, para fins de identificação, não se menciona o Gama e sim Brasília. Os trabalhos de campo para Brasília, bem como as atividades pedagógicas decorrentes disso, reforçam a noção de pertencimento a cidade, inclusive em detrimento do Gama. As professoras trabalham o Gama como local de moradia, mas a referência de identidade é Brasília. Consideram, ainda, ser mais importante estudar Brasília porque é o começo de tudo. Brasília é atrativa o Gama não.

Temas centrais: sou de Brasília; Brasília é atrativa

Figura 12 - Construção da Identidade mediada pelo lugar

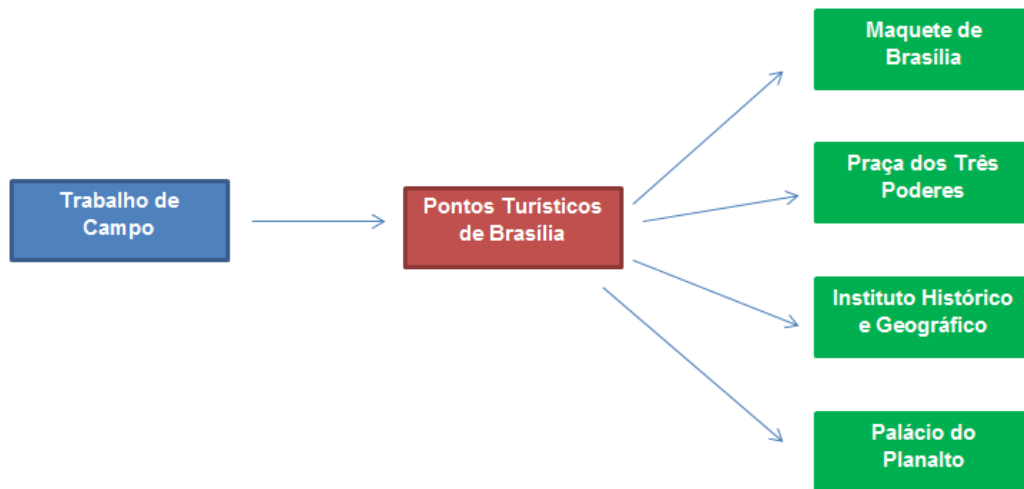


- Mediações estabelecidas pelo Lugar

As mediações estabelecidas pelo lugar ocorrem em decorrência da visita aos pontos turísticos de Brasília. Nesse sentido, os locais visitados concretizam os conteúdos dados sobre a cidade. Destaque para a maquete da cidade na Praça dos Três Poderes, ao Instituto Histórico Geográfico e Palácio do Planalto. Esse trabalho de campo permitiu, ainda, mediações relativas ao clima, relevo e vegetação do DF, quando apontados no percurso da viagem.

Temas centrais: pontos turísticos de Brasília; aulas de campo.

Figura 13 - Mediações estabelecidas pelo Lugar



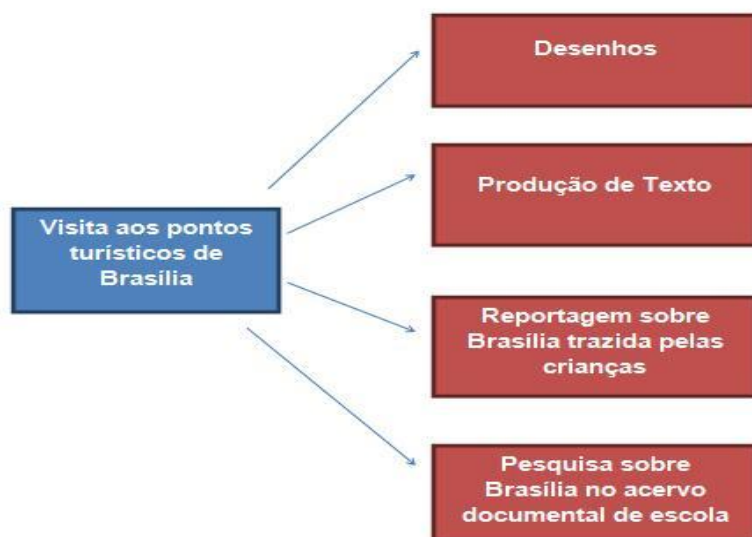
- O trabalho efetuado com os alunos

Os desenhos realizados pelos alunos constituem-se uma atividade após os trabalhos de campo. Nesse sentido todas as professoras solicitaram aos alunos que desenhassem algo relativo às visitas aos pontos turísticos de Brasília, a fim de avaliar o processo de aprendizagem. Em alguns casos também foram realizadas produções de texto. Reportagens trazidas pelas crianças e livros reforçaram a aprendizagem sobre Brasília.

Algumas professoras adotam uma abordagem do macro para micro por meio de desenhos e pequenos textos, numa apresentação linear, partindo do Sistema Solar até chegar a Brasília: Sistema Solar, planeta Terra, Continente Americano, América do Sul, Brasil, Região Centro-Oeste, DF, Regiões Administrativas, Brasília.

Temas centrais: desenhos, produção de textos, reportagens, livros e revistas sobre Brasília, pontos turísticos de Brasília.

Figura 14 - O trabalho efetuado com os alunos



- Uso que foi feito

Nas visitas à escola foi constatado a existência de farto material referente à Brasília (livros, revistas, reportagens, encartes e publicações especiais), com destaque para o cinquentenário da capital. No entanto, somente uma professora relatou que fez uso desse material para pesquisar sobre Brasília junto aos alunos.

Temas centrais: pesquisa

Figura 15 - Uso que foi feito



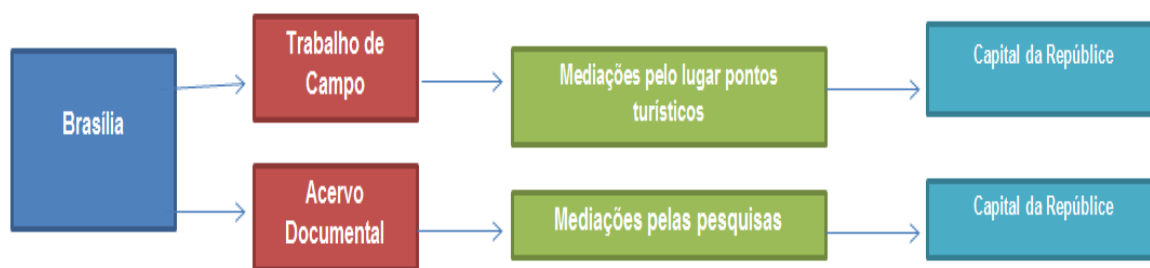
- Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar

As professoras relataram que o trabalho de campo, passeio aos pontos turísticos de Brasília, promoveram associações relativas à história de Brasília. Essas complementadas com reportagens de jornais e revistas, atividades de desenhos e produção de textos, subsidiaram a construção do conhecimento relativo àquela história.

Outra questão que merece destaque é o fato do Lago Paranoá, visto por ocasião da visita aos pontos turísticos, subsidiar o entendimento sobre hidrografia.

Temas centrais: reportagens, livros e revistas sobre Brasília, pontos turísticos de Brasília.

Figura 16 - Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar



Categoria Central 3 – Distrito Federal

- Como os professores constroem a noção de Distrito Federal em suas narrativas

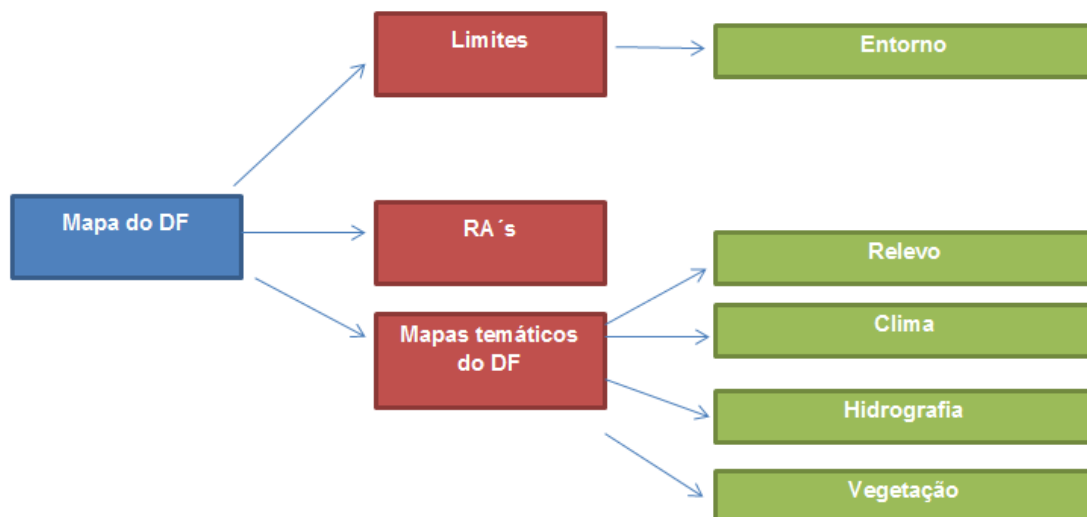
As professoras adotam um procedimento comum no que se refere à construção da narrativa sobre o DF: utilizam-se dos conteúdos e respectivas atividades relacionadas aos processos de localização espacial. Assim, começam com uma auto identificação e numa sequência linear vão ampliando sucessivamente os espaços (família, casa, cidade, RA, DF, região, país, continente, hemisférios, planeta, sistema solar) ou vice versa. Nesse contexto desenvolvem a ideia de Distrito Federal. Manuseiam mapas do Brasil, da Região Centro-Oeste e do DF, para identificar o quadrilátero. Assinalam que é um território, com limite definido e dividido em RA's. Especificam que o Gama está dentro do DF e que o Entorno está fora.

Quando o discurso é genérico, aplicando-se a um todo, referem-se ao DF. Nesse sentido, os conteúdos relativos a relevo, hidrografia, vegetação, agricultura, área urbana e rural, comércio e indústria aplicam-se ao DF como um todo, sem destaque para as cidades ou RA's.

As professoras atestam, ainda, que usam reportagens do jornal Correio Braziliense por tratar de assuntos relativos ao DF. Ressaltam as especificidades desta unidade federativa, distinguindo-a em relação às demais. Nesse caso específico, deixam transparecer dificuldades relativas a tal diferenciação, usando conceitos errados (município, Estado). Estabelecem relações entre Brasília e DF.

Temas centrais: território distinto; limites; localização espacial; mapa do DF.

Figura 17 - Como os professores constroem a noção de DF em suas narrativas



- Conceito de lugar trabalhado pelo professor

O conceito de lugar trabalhado pelas professoras nesta categoria é o mapa do DF. Ele se insere no contexto da localização espacial. É a referência visual (cartográfica) de onde o aluno está. Em alguns casos o lugar DF se traduz genericamente nos aspectos físicos da paisagem (hidrografia, vegetação e clima) e em passeios para Brasília.

Temas centrais: mapa político; localização espacial.

Figura 18 - Conceito de lugar trabalhado pelo professor

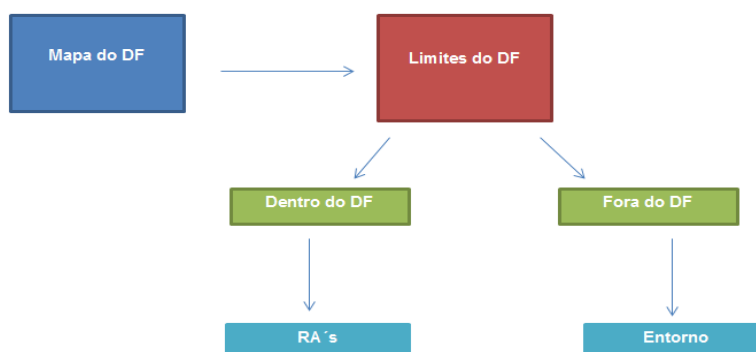


- Construção da Identidade mediada pelo lugar

As professoras enunciam a noção de pertencimento ao DF por meio do mapa político, em que estabelecem os limites desse território. Nesse sentido, fazem contraposição ao Entorno, assinalam as RA's e o Gama destacando-os como DF. Atestam que estudam o DF o ano inteiro.

Temas centrais: DF é o centro; mapa político; região administrativa; Entorno.

Figura 19 - Construção da Identidade mediada pelo lugar

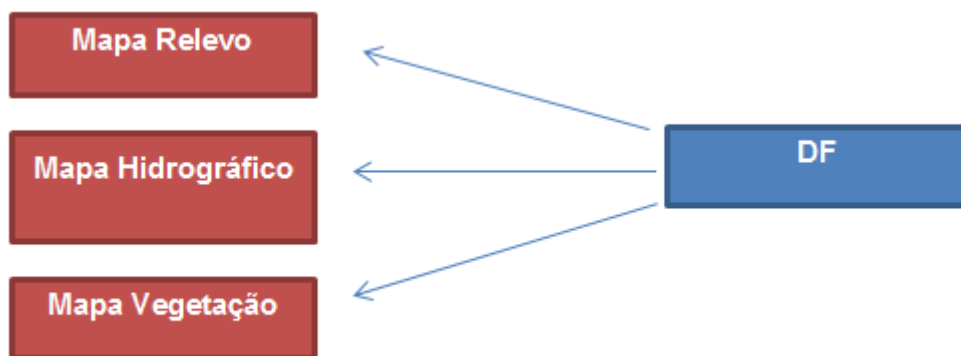


- Mediações estabelecidas pelo Lugar

As professoras atestam o lugar DF para se referir aos aspectos físicos da paisagem.

Temas centrais: passeio a Águas Emendadas; Estudo do relevo, hidrografia, vegetação.

Figura 20 - Mediações estabelecidas pelo Lugar

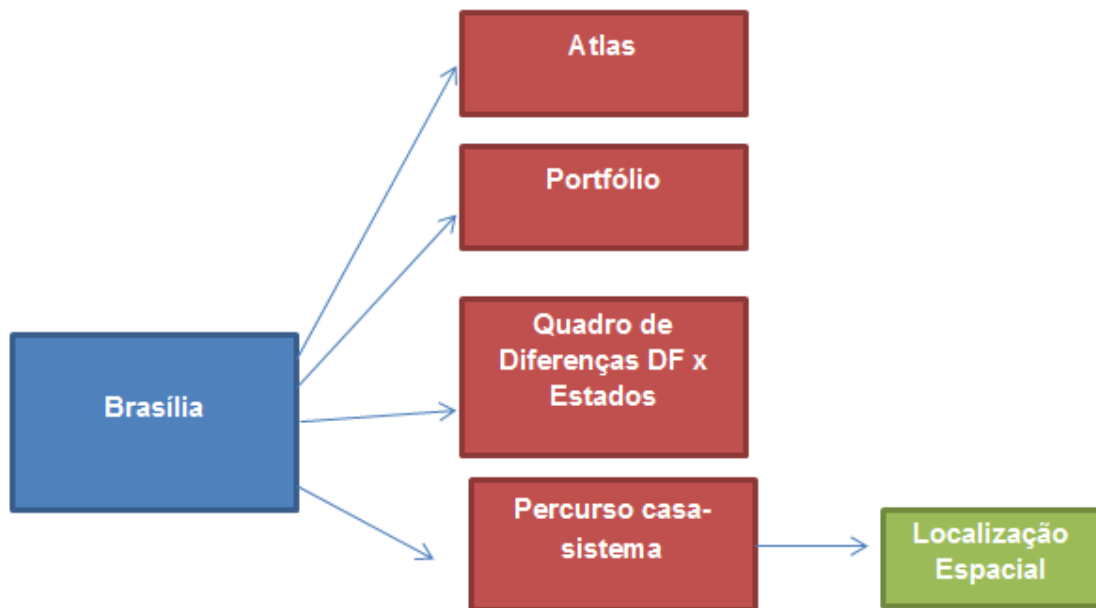


- O trabalho efetuado com os alunos

As professoras implementam várias atividades para trabalhar a noção de DF, a saber: atlas, portfólio, quadro de diferenças (Estados e DF). Nessas trabalham a orientação espacial/localização, partindo de uma abordagem micro para macro (eu, minha casa... até o sistema solar). Reforçam a ideia de que o DF faz parte do Brasil. Usam o DF para se referir aos aspectos físicos da paisagem (relevo e hidrografia principalmente).

Temas centrais: localização; orientação espacial; portfólio; atlas, mapas; maquetes.

Figura 21 - O trabalho efetuado com os alunos

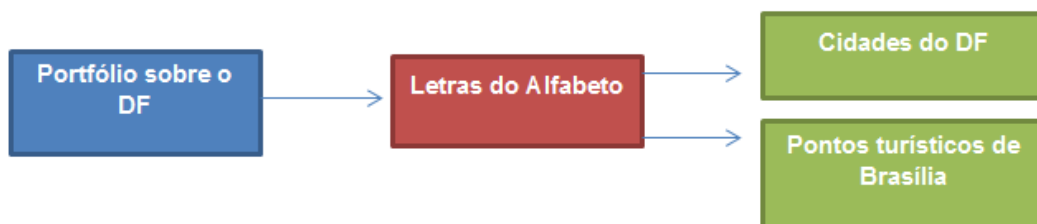


- Uso que foi feito

Uma professora destacou o trabalho efetuado por meio do portfólio, onde as crianças escolhem cidades ou pontos turísticos (de Brasília) por cada letra do alfabeto.

Temas centrais: portfólio.

Figura 22 - Uso que foi feito



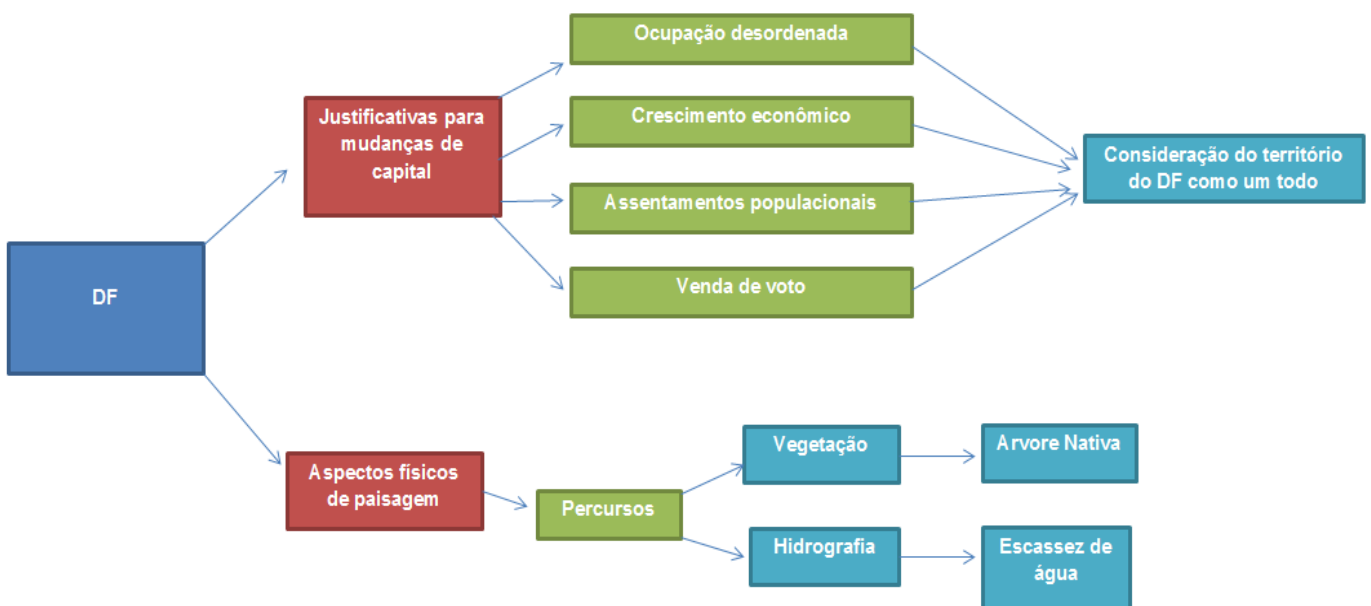
- Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar

As professoras explicam o processo de ocupação desordenada, de crescimento econômico, dos assentamentos populacionais, o problema da venda do voto, a partir das justificativas para a mudança da capital. Assim, o processo de ocupação desenfreada do solo urbano no DF, a questão dos assentamentos e o uso político disso é considerado na perspectiva de transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília.

Outra dimensão relatada diz respeito à apropriação dos conceitos relativos aos aspectos físicos da paisagem, onde as professoras procuram fazer com que as crianças percebam em seus percursos a vegetação e a hidrografia, para trabalhar o entendimento relativo a escassez de água e árvore nativa.

Temas centrais: desenvolvimento desenfreado; assentamentos; história do DF; água no DF; escassez de água; hidrografia; vegetação; cerrado; árvore nativa.

Figura 23 - Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar



As descrições apresentadas até o momento tiveram o objetivo de especificar o teor de cada subcategoria, por categoria central. A partir disso, então, se estabeleceram as condições para que essas fossem identificadas numa perspectiva integrada, ou seja, considerando as informações concomitantemente.

1.2.1.2 Categorias Transversais

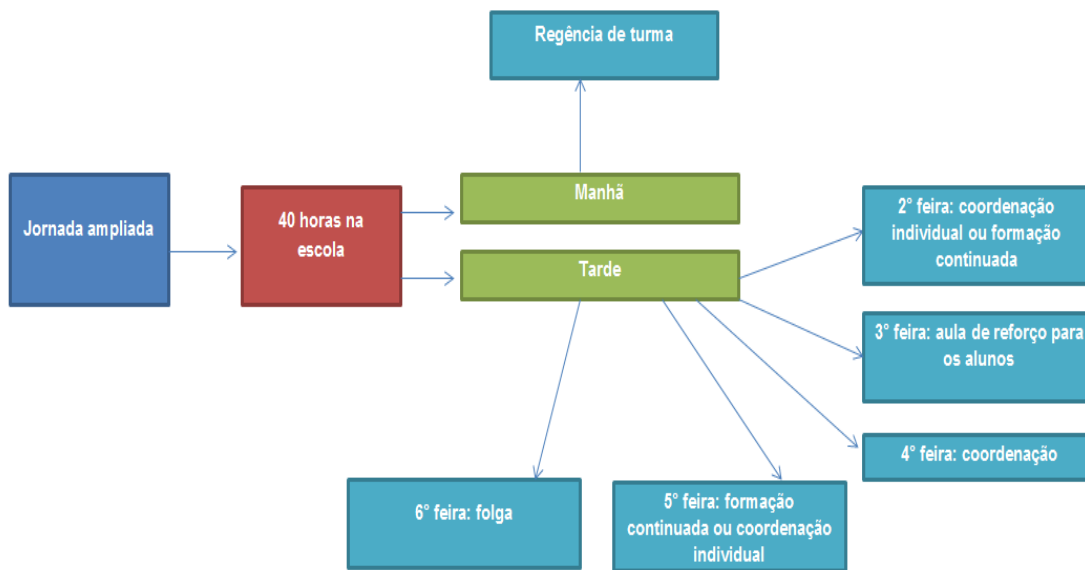
Categoria Transversal 1 – Dimensão Pedagógica

- Condições de trabalho do professor

As escolas onde as professoras entrevistadas trabalham, encontram-se em regime de jornada ampliada. Isso significa que as 40 horas de trabalho semanal são contempladas por aulas no período da manhã e atividades pedagógicas à tarde. Assim, as professoras são responsáveis por uma turma pela manhã, onde exercem a função de regência, e tem várias atividades à tarde, a saber: segundas feiras são destinadas às atividades de coordenação individual, que se referem ao momento de estudos e pesquisas do docente, sem a obrigatoriedade de permanência na escola; as terças feiras são destinadas às aulas de reforço, dadas a alunos do turno matutino, que demandam um acompanhamento mais específico (também realizado nas quintas feiras); as quartas feiras destinam-se ao processo de coordenação coletiva, com todo o corpo docente da escola, para definir temas, conteúdos, atividades, organização do trabalho em geral; as quintas feiras são destinadas ao processo de formação continuada (também realizado nas terças feiras), onde as professoras participam de processos de capacitação, normalmente promovidos pela EAPE, mediante manifestação de interesse por inscrição prévia, autorização por parte das instâncias superiores (direção e coordenação pedagógica da escola), cumprimento dos critérios de elegibilidade e disponibilidade de vagas; as sextas feiras correspondem às folgas semanais.

Temas centrais: jornada ampliada

Figura 24 - Condições de trabalho do professor



- Ensino de Geografia

Os relatos atestam a opinião que as professoras têm sobre o ensino de Geografia e como o valorizam no contexto da escolarização. De um modo geral, há o reconhecimento de que o ensino de Geografia é importante porque permite à criança conhecer não somente sua origem, como também a do lugar onde está inserida. Nesse sentido, as professoras afirmam que os conteúdos de Geografia fundamentam “aquilo que você é” e demonstram que história e Geografia são áreas vinculadas, sendo difícil identificar onde começa uma e termina outra. Expressam que a utilidade dessa área é levar o aluno a se localizar no espaço, se situar, identificar onde está.

A despeito desse reconhecimento, porém, o cotidiano escolar impõe um outro tipo de valorização. Há apenas uma aula de Geografia por semana, insuficiente para o cumprimento do estipulado pelo currículo. Assim, os conteúdos de Geografia acabam sendo atropelados, isto é, são protelados e por vezes deixam de ser cumpridos. Corroboram com isso a ênfase e a prioridade que assumem as disciplinas de português e

matemática, cujos conteúdos tomam a maior parte do tempo.

As professoras se queixam, ainda, que não há suporte para realização da disciplina. Em relação a isso atestam a falta de mapas e dados em geral, atualizados, sobre o DF, RA's, Gama. Consideram que o ensino de Geografia está perdido no contexto dos anos iniciais e que é necessária uma aproximação com ensino de ciências, para levar a criança à compreensão das temáticas abordadas. Afirmam que uma de suas maiores dificuldades refere-se ao trabalho com crianças que mal sabem interpretar um texto. Nesse sentido, a dificuldade que os alunos apresentam em atividades como leitura, interpretação e redação, constituem-se elementos que inviabilizam o exercício em Geografia.

Os conteúdos trabalhados em Geografia são estabelecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, que especifica um currículo a ser cumprido nessa etapa de escolarização, o qual se constitui em referência à orientação da disciplina. Assim, a partir dele, as professoras planejam como distribuir e trabalhar os conteúdos ao longo do ano letivo. De um modo geral as professoras atestam que trabalham as seguintes temáticas: localização e orientação; relevo, hidrografia, vegetação, clima, elementos naturais visíveis pelo homem; atividade econômica do DF, comércio, trânsito, crescimento urbano, saneamento básico, coleta seletiva de lixo; regiões do Brasil; DF, criação de Brasília e aspectos físicos do DF.

Em linhas gerais pode-se afirmar que os conteúdos em Geografia são implementados do mesmo modo. A abordagem inicial – localização/orientação espacial – é iniciada por meio de uma auto identificação do aluno, que se insere de maneira linear em espaços maiores, até atingir o sistema solar (eu, minha casa, minha rua, minha cidade/RA, meu Estado/Distrito, região, país, hemisfério, planeta). Nesse processo são utilizados mapas do DF/Brasil/mundo, efetuados desenhos e elaborados pequenos textos em Atlas e/ou portfólios. Não se enfatiza o conceito ou a definição, mas sim sua localização no mapa.

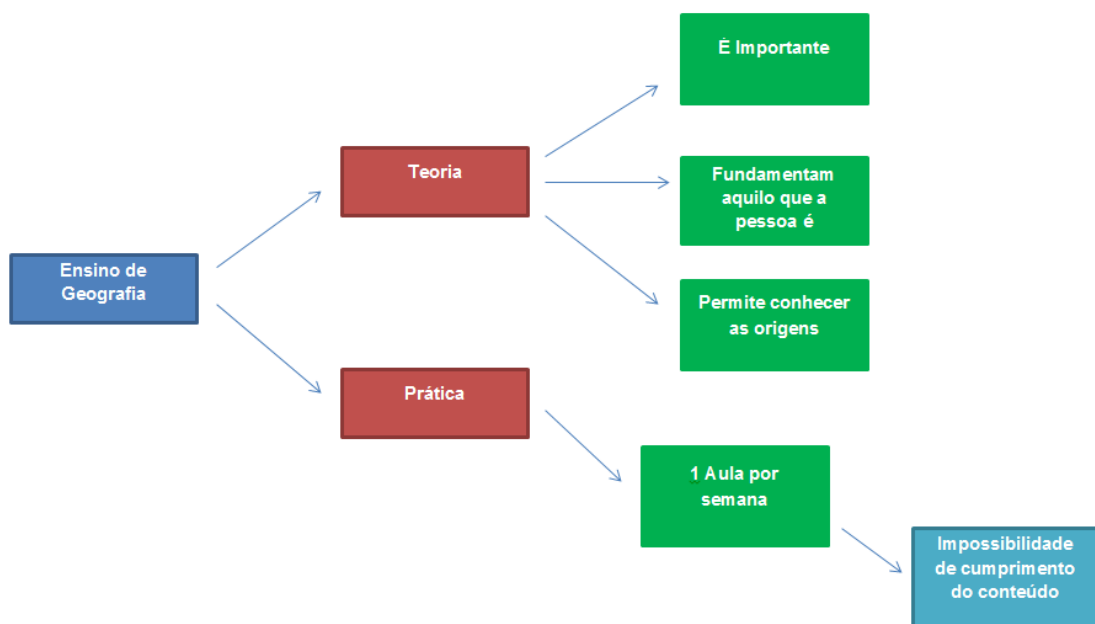
Em relação aos demais conteúdos, que tratam dos aspectos físicos e humanos relacionados ao DF, observam-se que textos e vídeos de ciências são utilizados para favorecer a compreensão das temáticas tratadas. O recurso pesquisa é frequentemente

usado para a aprendizagem de conceitos. Nesse sentido, as professoras são unânimes em afirmar que constroem coletivamente os conceitos, a partir do seguinte procedimento: solicitam uma pesquisa sobre algo ou estabelecem uma pergunta ou situação problema para ser investigada em casa; a partir do que as crianças levam para a sala de aula, normalmente resultados de pesquisa na internet, é iniciado o processo de construção do conceito. A professora pede que os alunos leiam suas pesquisas e a partir daí, vai explicando o conceito e formatando um novo que, ao final, é escrito no quadro para as crianças copiarem no caderno.

O mesmo procedimento é utilizado nas salas de informática da escola, quando a professora demanda especificamente a busca por um dado conceito. Chama a atenção a utilização das ferramentas *Google*, *Wikipédia*, e *Googlemaps*. Por vezes é fornecido material impresso, para as crianças colarem em seus cadernos. Por fim, há o relato que os conteúdos de Geografia e história são pouco cobrados no contexto das avaliações.

Temas centrais: localização; relevo, vegetação; pesquisa na internet; copiar no quadro; copiar no caderno.

Figura 25 - Ensino de Geografia

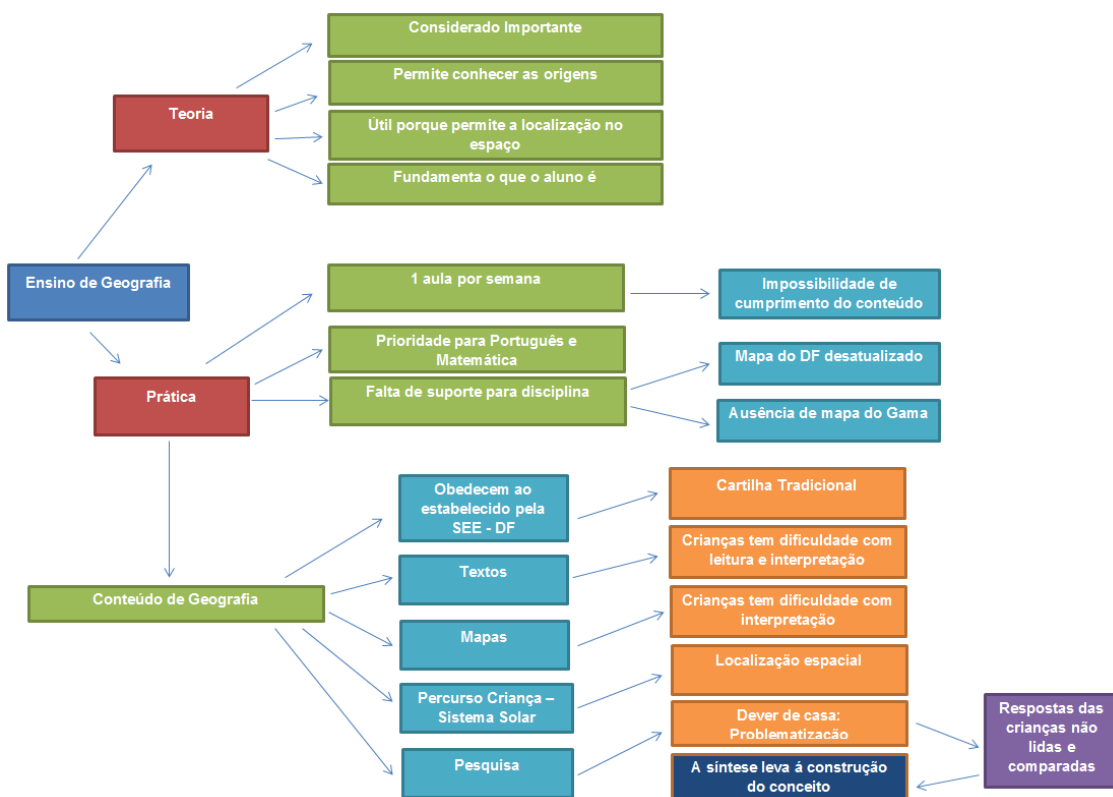


- Importância do ensino de Geografia

As poucas referências explícitas à importância do ensino na Geografia atestam dois pontos de vista opostos: o primeiro julga relevante a valorização dessa área do conhecimento, para dar “embasamento” às crianças; o segundo pondera o pouco sentido da Geografia nessa fase de escolarização, pelas dificuldades de leitura e compreensão de textos, por estar fora da realidade das crianças e por ser considerada “maçante”.

Temas centrais: precisa ser valorizada; é maçante.

Figura 26 - Importância do Ensino de Geografia



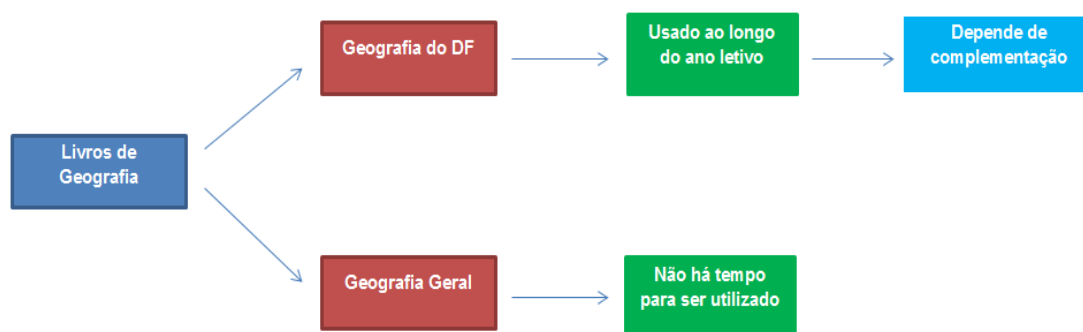
- Livro didático

As professoras informam que os alunos dispõem de dois livros didáticos, disponibilizados por meio do Programa Nacional do Livro Didático, a saber: um que

aborda a temática específica do DF e outro que contempla uma Geografia geral. Nesse sentido, em virtude do pouco tempo disponível para contemplar os conteúdos de Geografia estabelecidos pela Secretaria de Educação do DF, é utilizado, tão somente, o livro relativo a Geografia e história do DF. Esse não é utilizado numa sequência linear, pois se adéqua à programação de cada professora para a abordagem dos conteúdos. Algumas professoras o utilizam parcialmente, complementando o conteúdo com outros textos; outras o usam com a supressão dos textos considerados densos à capacidade de leitura/interpretação de seus alunos; há, ainda, o caso da professora que tem o livro didático apenas como um suporte de pesquisa, consultando-o esporadicamente.

Temas centrais: usamos o livro do DF; o livro é um suporte, uma referência.

Figura 27 - Livro Didático

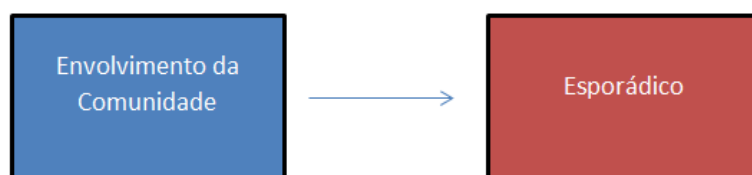


- **Envolvimento da Comunidade**

Apenas uma das professoras faz menção à participação da comunidade no contexto escolar. Nesse sentido afirma que esse envolvimento é esporádico e que não é efetuado nenhum trabalho acerca da questão.

Temas centrais: falta de iniciativas

Figura 28 - Envolvimento da Comunidade



- Conhecimento do lugar pelo professor

O fato de todas as professoras serem moradoras do Gama, além de terem nascido, se criado e constituído família na cidade, revela um conhecimento sobre especificidades do local, inclusive numa perspectiva histórica. Nesse sentido, os relatos evidenciam muita clareza em relação ao processo de ocupação de terras e decorrente regularização fundiária de áreas da zona rural, como o caso da Vila Roriz. A origem dessa localidade remonta a um assentamento irregular, cujo processo de regularização o incorporou em seu sítio urbano, no Setor Oeste. O conhecimento apresentado sobre essa localidade especifica as condições físicas da área (terra baixa, fofa, com plantação de mamona e cheio de descidas), o modo pelo qual se formou o assentamento e o responsável pela regularização.

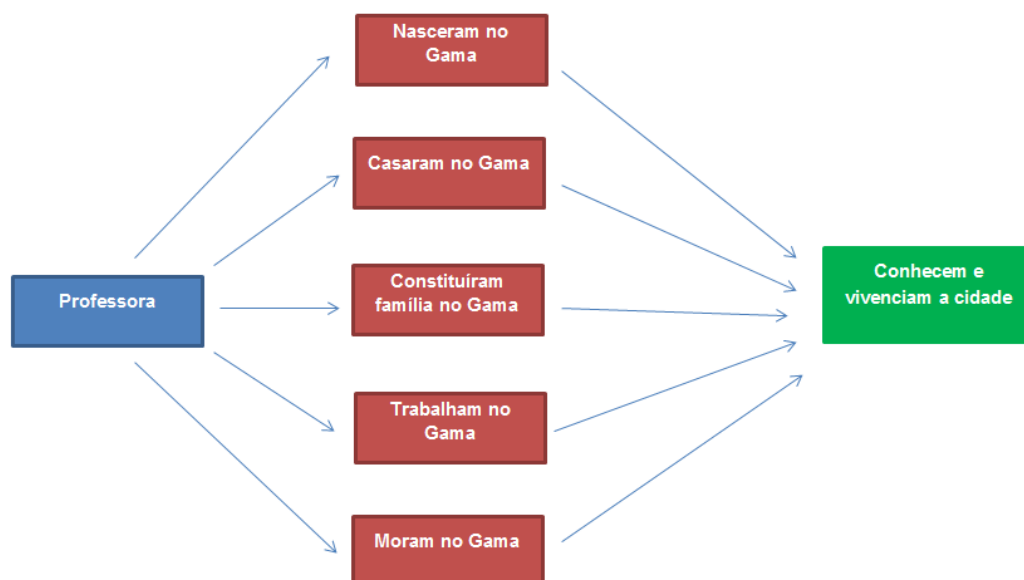
A clareza relativa ao processo de crescimento/desenvolvimento urbano do Gama se expressa por meio de vários exemplos: assentamentos que apareceram ao longo do tempo; escolas que permaneceram desativadas por um tempo; escolas que foram reformadas e voltaram a funcionar; memória de que o hospital do Gama era feito de madeira azul; a inauguração e permanência do shopping; aumento populacional; aumento do número de automóveis em circulação; inauguração de concessionárias de automóvel.

Do mesmo modo, as narrativas atestam a constatação da alteração da paisagem, mediante degradação de áreas naturais. Nesse contexto são especificados: a existência de nascentes no assentamento da Vila Roriz, que com o passar dos anos se transformou em um “corregozinho”; essa mesma área era considerada “área de natureza” e hoje é urbana, anexando-se ao sítio urbano do Gama.

Os relatos ainda apresentam informações vivenciadas e pouco conhecidas, a saber: os lotes do Setor Sul são os maiores do Gama e eram diferenciados e isolados em relação aos demais, contando com muita área verde; a rua em frente à EC Sul foi a primeira a constituir uma organização comunitária. Nesse sentido seus moradores ratearam os custos para definir o local para passagem dos carros e estruturar seus jardins. É considerada a rua mais organizada do Setor Sul, em decorrência dessa associação; a festa de aniversário do Gama é um evento na cidade, que conta com a presença maciça da população, bem como pessoas importantes do local e apresenta um desfile cívico equiparado ao desfile de Sete de Setembro. Nesse, além das escolas públicas e privadas, desfilam instituições significativas para a cidade (SESC, SESI e SENAI, entre outros).

Temas centrais: setores do Gama; localização.

Figura 29 - Conhecimento do lugar pelo professor



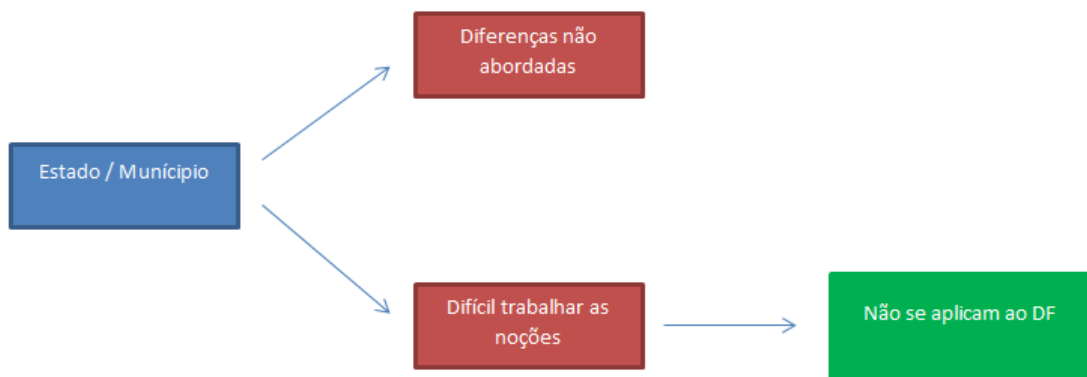
Categoria Transversal 2 – Dimensão Conceitual

- Estado/município

Em seus relatos as professoras enunciam que é complicado tratar a questão relativa aos conceitos de Estado e município. Nesse sentido, essas definições não são abordadas, pelo fato de não se referirem à realidade do DF. Nas situações em que tais termos são mencionados, ressalta-se sua aplicação às demais localidades existentes no Brasil e que não se aplicam ao DF.

Temas centrais: DF não tem município

Figura 30 - Estado/Município



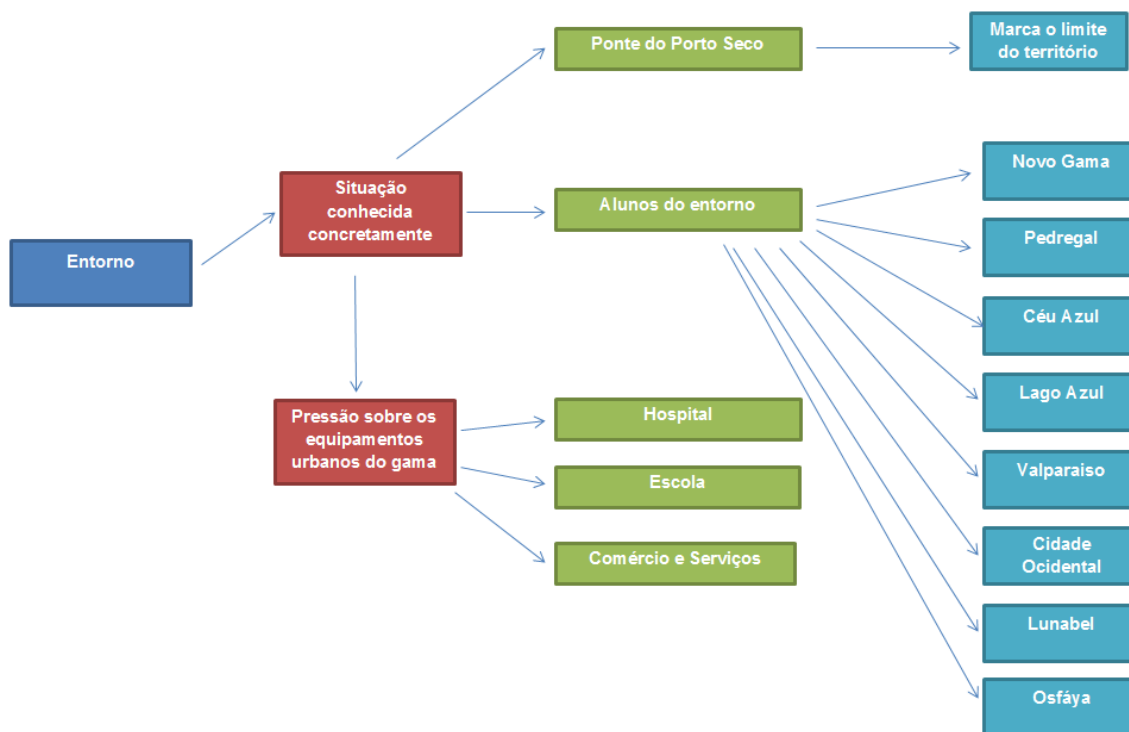
- Entorno

As professoras relatam que o Entorno é um conteúdo conhecido concretamente, na medida em que há um marco físico que demarca o fim do território do DF e início de Goiás. Nesse sentido, essa delimitação é identificada por meio da “ponte do porto seco”, próxima a Valparaíso. Além disso, existem muitos alunos que vêm das localidades ali existentes (Novo Gama, Pedregal, Céu Azul, Lago Azul, Valparaíso, Cidade Ocidental, Cidade Osfaya) para estudar nas escolas do Gama. Portanto, quando se fala do Entorno, há associações a tais localidades.

As narrativas das professoras atestam, também, que algumas situações negativas são associadas ao Entorno. Nesse caso se enquadram os relatos das crianças sobre a ocorrência de violência; a preocupação em relação à segurança dos moradores do Gama em virtude dessa vizinhança; a pressão exercida pela população do Entorno, sobre os equipamentos públicos da cidade (com destaque para o hospital do Gama).

Temas centrais: Valparaíso, Novo Gama, Pedregal, Céu Azul, Lago Azul, Valparaíso, Cidade Ocidental, Cidade Osfaya.

Figura 31 – Entorno



- Regiões Administrativas

A abordagem das RA's, conforme o relato das professoras, aparece por ocasião do processo de localização espacial, quando são identificados os espaços ocupados pela criança numa perspectiva linear (eu, a minha casa/rua/cidade/RA/UF/região...). Nessa

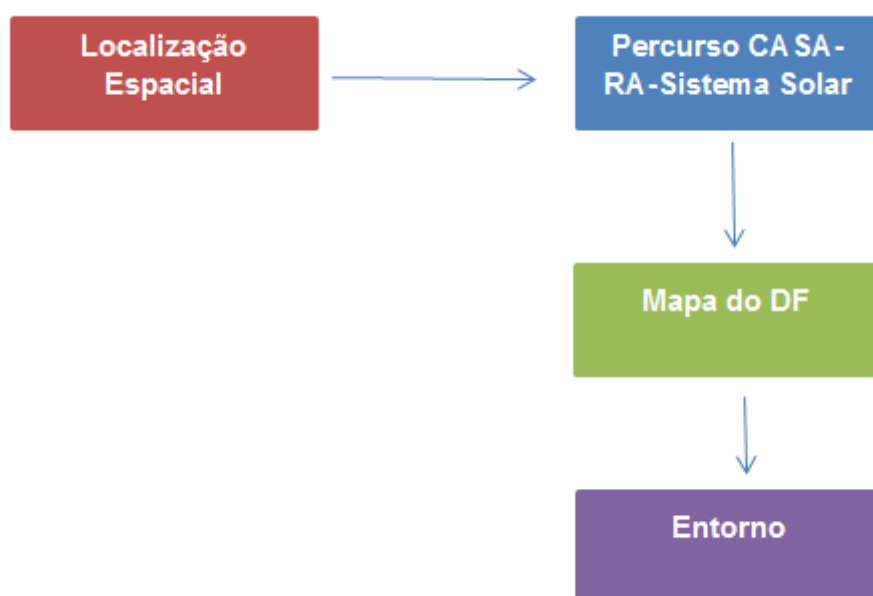
oportunidade é mostrado o mapa do DF, com a especificação das RA's existentes e a identificação de distâncias e vizinhos a partir da RA Gama. Aproveitam essa situação para assinalar no mapa o que é a região do Entorno do DF.

Tal questão mostra-se complexa e difícil de ser tratada pelas professoras, que reconhecem a dificuldade de definição do termo perante seus alunos. Nesse sentido, consideram-na como excepcionalidade, uma vez que se aplicam tão somente ao território do DF e buscam na história de construção de Brasília as razões para seu aparecimento. Por vezes estabelecem analogias com municípios e cidades satélites.

Quando mostram o mapa oficial do DF evidenciam o fato de que este apresenta apenas 19 RA's. A partir dessa constatação informam que existem outras, que ainda não aparecem no mapa. Nessa perspectiva consideram tal questão um ponto crítico do conteúdo, carente de informações completas e corretas. Para suprir essa lacuna buscam sites da internet, não oficiais, que dispõem de mapas com as 30 RA's existentes.

Temas centrais: mapa das RA's; definição complicada; número de RA's

Figura 32 - Regiões Administrativas



As descrições sobre as categorias transversais evidenciaram as temáticas que permearam as narrativas das professoras. Nesse sentido, atestaram que a despeito de não estarem diretamente vinculadas aos lugares Gama, Brasília, DF, repercutiram no modo pelo qual esses foram abordados, tanto em termos pedagógicos, quanto em termos conceituais.

Tabela10 - Matriz Comparativa de Classificação – Categorias Centrais

Categorias Centrais		
Gama	Brasília	DF
Subcategoria : Como os professores constroem a noção de Gama em suas narrativas		
<p><i>Temas centrais:</i> localização/orientação espacial; desenhos e mapas; histórico do Gama; é uma RA; é parte do DF; paralelo com Brasília.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constroem a noção de Gama, inicialmente, no contexto da localização espacial. • Começam a abordagem com o eu do aluno e a partir de desenhos vão ampliando sucessivamente os espaços. Nesse sequência chegam à cidade do Gama. • A partir daí a contextualizam como RA e a ressaltam parte integrante do DF. • Usam mapas do DF e do Gama para identificar locais próximos e distantes em relação à cidade. • Assinalam a distância em relação a Brasília. • Identificam os setores do Gama, estabelecendo paralelo com os conteúdos relativos a orientação espacial. • No mapa do Gama identificam o local da escola, a quadra e/ou casa 	<p><i>Temas centrais:</i> capital, centro de decisões, começo de tudo, arquitetura, cidade planejada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constroem a noção de Brasília a partir de sua contextualização histórica. • Reportam-se ao processo de mudança da capital, e todas as questões históricas envolvidas nisso (José Bonifácio, Tiradentes, Missão Cruls...) para especificar a criação do DF e nesse território a cidade de Brasília. • Estabelecem sua importância histórica, político e institucional, destacando-a como capital do Brasil, centro de decisões. • Adotam a cidade como referência para a contextualização do DF, conteúdo obrigatório ao longo de todo o 4º ano. • Reportam-se à criação da capital como o “começo de tudo”. • Especificam o processo de sua construção e a partir daí situam Brasília como a 	<p><i>Temas centrais:</i> território distinto; limites; localização espacial; mapa do DF.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constroem a noção de DF por meio de conteúdos e atividades relacionadas aos processos de localização espacial • Começam com uma auto identificação e numa sequência linear vão ampliando sucessivamente os espaços (família, casa, cidade, RA, DF, região, país, continente, hemisférios, planeta, sistema solar) ou vice versa. • Manuseiam mapas do Brasil, da Região Centro-Oeste e do DF, para identificar o quadrilátero. • Assinalam que é um território, com limite definido e dividido em RA's. • Especificam que o Gama está dentro do DF e que o

<p>dos alunos, os setores do Gama, o hospital e a rodoviária.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reportam-se ao histórico da cidade e à razão do nome, que são apresentados no contexto dos conteúdos relativos ao DF. • Assinalam o início da cidade. • Como conteúdos formais sobre o Gama reportam-se à Administração Regional em busca de dados. • Trabalham as temáticas data da criação, desenvolvimento, população, comércio, Prainha, nomes dos principais administradores. • Trabalham mais esses conteúdos por ocasião das comemorações relativas ao aniversário do Gama • As professoras não identificam pontos positivos na cidade que possam se traduzir em conteúdos formais sobre o lugar. 	<p>referência em relação às demais localidades do DF.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enaltecem a arquitetura, o fato de ter sido uma cidade planejada e sua importância política. • Ocorrência de trabalho de campo em Brasília • Produzem desenhos e textos sobre a cidade • Localizam a cidade no mapa do DF. 	<p>Entorno está fora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando o discurso é genérico, aplicando-se a um todo, referem-se ao DF. Nesse sentido, os conteúdos relativos a relevo, hidrografia, vegetação, agricultura, área urbana e rural, comércio e indústria aplicam-se ao DF como um todo, sem destaque para as cidades ou RA's. • Usam reportagens do jornal ICorreio Braziliense • Ressaltam as especificidades desta unidade federativa, distinguindo-a em relação às demais. • Deixam transparecer dificuldades relativas a tal diferenciação, usando conceitos errados (município, Estado). • Estabelecem relações entre Brasília e DF.
Categorias Centrais		
Gama	Brasília	DF
Subcategoria: Conceito de lugar trabalhado pelo professor		
<p><i>Temas centrais:</i> localização espacial; mapa; história do Gama; aniversário do Gama.</p>	<p><i>Temas centrais:</i> onde nasceu tudo; é a mais importante; passeios para Brasília, pontos turísticos.</p>	<p><i>Temas centrais:</i> mapa político; localização espacial.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Constitui-se lugar apenas no contexto das comemorações de seu aniversário e nas representações cartográficas • Como conteúdo formal aparece apenas como uma RA, parte do DF e quando se reportam ao histórico de Brasília. 	<ul style="list-style-type: none"> • O lugar trabalhado pelas professoras é Brasília • A partir dos conteúdos históricos que reportam-se à mudança da capital e à construção de Brasília, a cidade vai sendo referenciada como o ponto de partida para todas as análises. • Brasília é considerado o conteúdo mais importante • Constituem-se lugares em 	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de lugar trabalhado pelas professoras nesta categoria é o mapa do DF. • Se insere no contexto da localização espacial. • É a referência visual (cartográfica) de onde o aluno está. • O lugar DF se traduz genericamente nos

	Brasília os pontos turísticos visitados por ocasião dos trabalhos de campo.	aspectos físicos da paisagem (hidrografia, vegetação e clima) e em passeios para Brasília.
Categorias Centrais		
Gama	Brasília	DF
Subcategoria: Construção da identidade mediada pelo lugar		
<i>Temas centrais:</i> localização espacial; mapa; história do Gama; aniversário do Gama; pontos negativos do Gama; pontos positivos do Gama; paralelo com Brasília.	<i>Temas centrais:</i> sou de Brasília; Brasília é atrativa.	<i>Temas centrais:</i> DF é o centro; mapa político; Região Administrativa; Entorno
<ul style="list-style-type: none"> • As professoras, nasceram, cresceram, constituíram família, moram e trabalham na cidade. • Manifestam suas histórias de vida constituídas neste lugar • Identificam localidades específicas desta vivência, representativas da história do Gama (Igreja de São Sebastião; Bezzerão; EC 1, Ponte Alta; Vila Roriz; feira do Goiano; Festa de aniversário do Gama). • Possuem uma percepção referente aos aspectos negativos do lugar, onde Brasília, a cidade mais desenvolvida, surge como parâmetro de comparação. • Pontos negativos do Gama são apontadas as seguintes questões: problemas de trânsito, estradas ruins, violência, segurança; rede de esgoto insuficiente; supermercados que ofertam produtos de baixa qualidade e com data de validade vencida; comércio que não atende às expectativas em termos de horário de funcionamento; faltam opções de lazer (cinemas, teatro, local para shows, 	<ul style="list-style-type: none"> • As referências identitárias são estabelecidas a partir de Brasília. • Os conteúdos propostos para ensino, assinalam Brasília como o ponto de partida. • para fins de identificação, não se menciona o Gama e sim Brasília. • Os trabalhos de campo para Brasília, bem como as atividades pedagógicas decorrentes disso, reforçam a noção de pertencimento a cidade, inclusive em detrimento do Gama. • A referência de identidade é Brasília. • Consideram ser mais importante estudar Brasília porque é o começo de tudo. • Brasília é atrativa o Gama não. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciam a noção de pertencimento ao DF por meio do mapa político • Estabelecem os limites desse território. • Fazem contraposição ao Entorno • Assinalam as RA's e o Gama destacando-os como DF.

<p>parques e praças); existência de muitos animais (cavalos) e lixo jogado nas ruas; ocorrência de barulho nas madrugadas; não é uma cidade bonita; cidade dormitório que depende de Brasília; carente nas questões relativas à saúde e moradia; pouco arborizada; ponto de passagem do pessoal do Entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os pontos positivos: Gama é uma cidade consolidada e que se desenvolveu bastante. • Atestam apego ao lugar • Duas não tem paixão pelo Gama, nem tampouco orgulho de falar sobre a cidade e enaltecem Brasília. • A construção da identidade gamense inicia-se com os conteúdos relativos à localização espacial, onde são utilizados mapas do Gama para localizar setores, quadras, escola, casa das crianças, percursos casa-escola-casa, igreja, hospital, rodoviária e mostrar que o Gama está no DF, assim como Brasília. • Nesse processo são estabelecidas as histórias relativas ao lugar: a fazenda que deu origem a cidade e as razões para sua criação; origem do nome. • São buscadas referências nas narrativas de parentes por meio de entrevistas, levantamento da história das famílias, biografias, árvore genealógica. • Definem o Gama para seus alunos por meio das seguintes afirmações: uma das cidades satélites; uma 		
---	--	--

<p>das RA's; faz parte do DF, mas não é a capital; surgiu com os candangos que vieram construir Brasília e não tinham onde morar; é o lugar onde nós estamos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A referência ao Gama se faz com o foco em Brasília, em seu desenvolvimento, seu histórico, seus monumentos, a capital do DF. • O Gama constitui-se um ponto de referência concreto para comparação com Brasília. • São poucos os conteúdos relativos ao Gama. • Percebem a necessidade de contar histórias do lugar, as coisas do Gama, pelo fato dos alunos terem pais também nascidos e criados na cidade. 		
Categorias Centrais		
Gama	Brasília	DF
Subcategoria: Mediações estabelecidas pelo lugar		
<p><i>Temas centrais:</i> setores do Gama; localização espacial.</p>	<p><i>Temas centrais:</i> pontos turísticos de Brasília; aulas de campo.</p>	<p><i>Temas centrais:</i> passeio a Águas Emendadas; Estudo do relevo, hidrografia, vegetação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • A representação cartográfica do Gama permite trabalhar noções relativas ao processo de alfabetização cartográfica: localização dos setores do Gama; locais conhecidos da cidade; específicos referentes à sua vida; da cidade no contexto das RA's, da Região Centro-Oeste, do Brasil e assim sucessivamente até alcançar o planeta Terra. • Conceito de vegetação: pode ser observada na entrada do Gama e no caminho de casa para a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrem em decorrência da visita aos pontos turísticos de Brasília. • Locais visitados concretizam os conteúdos dados sobre a cidade.: • Trabalho de campo permitiu, ainda, mediações relativas ao clima, relevo e vegetação do DF, quando apontados no percurso da viagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Referem-se ao lugar DF para se referir aos aspectos físicos. da paisagem

<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos relativos ao relevo: menção ao Shopping do Gama para ressaltar a ideia de diferença de altitudes dentro da própria cidade. • Noção de “Economia do DF”: a partir de exemplos dados pelo trabalho dos pais dos alunos, abordando-se o tipo de serviço prestado. • Os conceitos “Zona Rural e Zona Urbana”: estabelecidos a partir da localização do setor de chácaras do Gama e da Ponte Alta, áreas rurais fora do sítio urbano do Gama e dentro desta RA. • Uso da terra: considerado a partir das ocupações irregulares (condomínios horizontais), bem como a necessidade de planejamento do processo de ocupação do território. • Conservação ambiental e cidadania: considerados a partir da questão referente à limpeza dos banheiros na escola e o lixo jogado nas ruas. 		
Categorias Centrais		
Gama	Brasília	DF
Subcategoria: Trabalho efetuado com os alunos		
<p><i>Temas centrais:</i> localização; setores do Gama; pesquisa.</p>	<p><i>Temas centrais:</i> desenhos, produção de textos, reportagens, livros e revistas sobre Brasília, pontos turísticos de Brasília.</p>	<p><i>Temas centrais:</i> localização; orientação espacial; portfólio; atlas mapas; maquetes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Recorrem à pesquisa em outras fontes, inclusive internet, para acessar informações referentes ao Gama. • Produzem e/ou compilam textos, que são repassados aos alunos por meio de 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhos sobre pontos turísticos de Brasília. • Produção de texto sobre pontos turísticos de Brasília • Reportagens e livros sobre Brasília, trazidos pelas crianças • abordagem do macro para 	<ul style="list-style-type: none"> • Atlas, portfólio, quadro de diferenças (Estados e DF). • orientação espacial/localização, do micro ao macro. • Usam o DF para se referir aos aspectos físicos da

<p>cópias ou são transcritos no quadro negro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Histórico do Gama: entrevista com pioneiros da cidade. • Identificação da origem da família da criança. • Resgate das histórias de vida das famílias estruturou a compreensão do histórico da cidade. • Palestra do DETRAN-DF para orientação do trânsito na cidade • Utilização de mapas e globos foram utilizados para mostrar, os diferentes tipos de representação, a partir do referenciamento do Gama. • Uso da dinâmica do barbante também para trabalho com pontos cardeais e setores do Gama. • Produção de álbum e portfólio com informações, desenhos, recortes sobre o aluno em seu lugar. sobre o lugar da criança. • Levantamento prévio sobre o que as crianças sabem sobre o Gama. • Utilização de gravuras para identificação de conceitos aplicados aos aspectos físicos da paisagem, em virtude da impossibilidade de efetuar trabalhos de campo no Gama ou nos arredores da escola. • Uso de desenhos para referenciar os conteúdos relacionados ao lugar da criança. 	<p>micro por meio de desenhos e pequenos textos: do Sistema Solar até Brasília.</p>	<p>paisagem.</p>
Categorias Centrais		
Gama	Brasília	DF
Subcategoria: Uso que foi feito		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Temas centrais:</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Temas centrais:</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Temas centrais:</i>

mapa do Gama	pesquisa	portfólio.
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades efetuadas com as crianças a partir do mapa do Gama: localização/orientação espacial e leitura de mapas. • início de abordagem relativa ao Gama, pelo mapa. 	<ul style="list-style-type: none"> • A existência de farto material referente à Brasília (livros, revistas, reportagens, encartes e publicações especiais), em decorrência do aniversário de 50 anos de Brasília. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portfólio
Categorias Centrais		
Gama	Brasília	DF
Subcategoria: Processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar		
<p><i>Temas centrais:</i> zona urbana/rural; condomínios; trânsito; crescimento; preservação ambiental.</p>	<p><i>Temas centrais:</i> reportagens, livros e revistas sobre Brasília, pontos turísticos de Brasília.</p>	<p><i>Temas centrais:</i> desenvolvimento desenfreado; assentamentos; história do DF; água no DF; escassez de água; hidrografia; vegetação; cerrado; árvore nativa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • o Gama se traduz na referência concreta para a compreensão de temáticas mais abstratas e complexas, por meio de exemplos e situações conhecidas, a partir das quais são estabelecidas relações e analogias que evidenciam o processo de construção do conhecimento sobre o lugar. • A área rural que vem sendo ocupada por condomínios horizontais, permite abordar o Plano de Desenvolvimento Local/PDL e o Plano de Desenvolvimento e Ordenamento Territorial do Distrito Federal/ PDOT • as características urbanas da cidade do Gama são muito exploradas, para levar à compreensão do que é uma zona urbana, bem como os principais problemas existentes nessas localidades: trânsito no Gama, crescimento urbano, 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de campo: passeio aos pontos turísticos de Brasília promoveu associações relativas à história de Brasília. • Lago Paranoá para subsidiar noção de hidrografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocupação desordenada, crescimento econômico, assentamentos, venda do voto, são justificativas para a mudança da capital • Aspectos físicos da paisagem nos percursos das crianças.

<p>aparecimento de prédios altos em vias pequenas, de parques infantis depredados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O crescimento e desenvolvimento urbano da cidade são marcos temporais: a compra de gás, caixas eletrônicas, loterias, lojas de conveniência, biscoitos de ontem eram comprados em latas de dezoito litros e eram sempre de água e sal. Hoje, as condições financeiras das famílias mudou e a oferta é muito maior. • Esgoto a céu aberto em alguns lugares permitiu trabalhar o conceito de saneamento básico. • Preservação/conservação ambiental e conceitos de hidrografia a partir da Prainha • necessidade de preservação da água por questões cotidianas: manter as torneiras da escola fechadas. • memória de uma área devastada (PRO-DF), para conceito cerrado, tipo de vegetação do Gama • sítio urbano da cidade, setorizado em consonância com os pontos cardeais 		
---	--	--

2. Discussão

A presente discussão pauta-se pela premissa de que há uma relação entre a construção da identidade e a utilização de ferramentas mediacionais: considera-se que alguns processos identitários são construídos não somente por concepções do lugar, como também pelo próprio lugar, por meio de determinadas ferramentas que efetuam essa mediação. No presente caso essas se referem aos livros didáticos utilizados nas aulas de Geografia e à fala dos professores, obtidas por meio das entrevistas. Por isso, esta discussão é apresentada em itens – Livros Didáticos e Entrevistas - que analisam separadamente cada ferramenta. Tal opção constitui-se, apenas, uma opção metodológica de análise, diante da expressiva quantidade de dados que foram coletados, sistematizados e analisados, sendo dinâmicos e articulados no contexto das relações de ensino aprendizagem em Geografia, sem representar uma cisão entre si.

A esse respeito, porém, torna-se necessário estabelecer algumas considerações prévias acerca do processo de ensinar e aprender Geografia, identificadas nas narrativas das professoras, notadamente em relação às suas práticas pedagógicas. Essas incluem dinâmicas de aprendizagem que se propõem a conduzir as crianças à participação no processo de construção do conhecimento. Nesse caso, é pertinente lembrar, que as professoras entrevistadas relataram o uso de várias mediações nesse sentido, onde se destacam o estabelecimento de problematizações, para despertar o interesse das crianças e motivá-las a buscar respostas; a realização de pesquisas na internet, com discussão dos resultados pelas crianças e posterior formulação de um conceito comum. Ou ainda, a elaboração de atlas e portfólio elaborado por cada criança, constituindo-se material complementar ao livro didático.

Os resultados apresentados mostraram que a abordagem dos conteúdos em Geografia começa pelo tema Localização Espacial o qual, numa perspectiva linear, parte de uma referência próxima e conhecida da criança (seu corpo, sua casa, sua vizinhança) e se estende gradativamente a espaços mais distantes, maiores, mais complexos, inclusive no tocante à sua representação (continente Sul-americano, planeta Terra, Sistema Solar). As narrativas das professoras demonstraram esse percurso linear, conforme atesta o exemplo que se segue.

(...) a gente vai mostrando que a casa está numa rua, que está no Setor Sul, que está na cidade do Gama, que está dentro do DF, que está na região Centro-Oeste, no Brasil, na América do Sul, no planeta Terra, no sistema Solar...aí a gente volta. E fica indo e voltando pra mostrar onde estamos. (Professora da escola no Setor Central, p.324).

Conhecer quem sou eu, onde vivo, como vivo, com quem vivo, evocam questões sociais, que orientam o ensino de Geografia nos anos iniciais de escolarização, cuja compreensão contribui para a leitura de mundo, por contemplar os conceitos pertinentes à identidade individual e coletiva da criança, ao reconhecimento de sua história, do seu espaço e das condições de sua produção material, além das condições de vida em sociedade e de seu pertencimento ao mundo. Para isso, a leitura do mundo pretendida pela Geografia Escolar se viabiliza pelas oportunidades que são conferidas às crianças por meio do estudo do seu lugar – o Gama- que, então, se constitui o alicerce para compreensão das relações entre as pessoas que a cercam no contexto de sua comunidade, e de si mesmo nessa comunidade, e por conseguinte, ao entendimento das demais relações que se desdobram a partir daí, em especial àquelas que fornecem elementos à formulação de respostas às questões da vida cotidiana. Por isso é interessante a proposição de atividades que estejam assentadas na realidade concreta das crianças e num espaço e tempo objetivamente definido: o seu lugar vivido, a sua cidade, o Gama.

A abordagem do lugar, porém, deve ser efetuada numa perspectiva que supere a sequência linear, a partir da explicitação dos porquês de cada questão. A linearidade tem uma força descritiva, com o foco orientado às coisas (o que, onde, como, com quem), mas não explica; a explicação pelos porquês propicia a compreensão e por isso, apresenta a possibilidade da criança se libertar do conteúdo, aplicando-o a outras situações, replicando-o, reelaborando-o, ressignificando-o. O esforço pela explicação implica numa produção de outras lógicas de pensar – relacionais, multiescalares, pluriaplicadas, associativas, contestatórias- as quais desencadeiam respostas e/ou novas questões. A criticidade se manifesta, então, nesse processo explicativo que avança além da descrição no tempo e no espaço (o que, quando e onde), mediante equacionamento das questões que enunciam os porquês relativos a cada questão.

A partir dessas considerações, retoma-se a perspectiva de discussão referente aos livros didáticos e às entrevistas.

2.1 Livros Didáticos

Os resultados da análise dos livros didáticos utilizados pelos professores das EC Leste, Sul, Norte, Central e Oeste do Gama indicaram a ocorrência de duas perspectivas em relação à abordagem de seus conteúdos: uma caracterizada pela permanência de estruturas que se reportam a uma Geografia tradicional, como por exemplo a “Tabela de RA’s” que consta em todos os livros, com especificação do decreto de sua criação e respectiva data, única menção ao conjunto das cidades que compõem o DF; outra com inserção de métodos de ensino contemporâneos e de conteúdos críticos, como por exemplo a utilização de reportagens de jornais como ponto de partida para discussão de assuntos que se reportam direta ou indiretamente ao cotidiano das crianças. Tal dualidade evidencia uma complexa rede de influências, interesses e saberes que, conjugados, contribuem para a formação de uma identidade centrada em Brasília, em detrimento da consolidação de uma identidade centrada no Gama (ou qualquer outra localidade do DF que não Brasília), pois conferem à Brasília uma posição central e importante, em contraposição ao Gama, periférico e sem importância, uma vez que sua nomeação é expressa, apenas, como mais uma das RA’s naquela tabela. Nesse sentido, a hegemonia de Brasília em relação aos demais lugares que compõem o DF é evidente, contribuindo para a representação de valores que corroboram com tal situação.

Nesta unidade vamos ajudá-lo a compreender um desses importantes laços coletivos: aquele que você estabelece com a unidade de federação em que vive. Desse modo vamos ajudá-lo a responder a seguinte pergunta: quem somos nós os brasilienses? (livro 2, p.17)

Ou, ainda, o capítulo referente ao Distrito Federal – Planejando e construindo o Distrito Federal – que apresenta oito imagens de Brasília (Congresso Nacional, Plenário da Câmara, Igrejinha na SQS 108, Catedral, Ministérios e Itamaraty na Esplanada, Palácio da Alvorada e Ermida Dom Bosco) e uma de Niemayer, para enaltecer a cidade, quando o conteúdo, em tese, deveria se reportar ao DF (Livro 1, p.58 a 64).

No capítulo “Vento que seca a pele que fica” orientado à explicação de clima e tempo do DF, a centralização e simbologia de Brasília se apresenta por meio do enaltecimento da beleza cênica de seu céu, em contraposição aos problemas decorrentes da ação antrópica associado a outras localidades, inclusive com imagens:

Na RA de São Sebastião, a 20 km Ed Brasília, a cidade avança sobre o cerrado. As consequências disso trazem problemas para a população (...) observe a erosão às margens da rodovia BR-060, que liga Brasília a Goiânia. (Livro 1, p.140)

Em consequência, esses livros didáticos constituem-se componentes de um jogo de relações, que procura instituir uma cultura hegemônica, a partir do centro Brasília e em torno do qual se periferizam todas as demais localidades, originando um tipo de identidade aberta, contraditória, inacabada, fragmentada e subjugada: aberta porque permite a incorporação de quaisquer identidades a Brasília; contraditória em decorrência das lógicas desiguais que caracterizam os lugares do DF; inacabada, porque os processos de identificação, notadamente na contemporaneidade, são uma construção ininterruptas; fragmentada porque guardam uma diferenciação em relação ao todo DF; subjugadas, porque são compreendidas como periféricas ao centro hegemônico.

Os conteúdos dos livros analisados são apresentados por meio de narrativas coloquiais, analogias passíveis à compreensão das crianças, bem como elementos conhecidos de sua vida cotidiana e estabelecimento de problematizações. Tal forma de abordagem apresenta uma dinâmica interessante, tornando-se atrativa ao aluno e estimulando sua capacidade intelectual, ao contextualizar historicamente os fatos, relacionar prática à teoria, fomentar reflexões, efetuar críticas e proposições, apontar soluções, em consonância com o uso de métodos de ensino contemporâneo, como aqueles que incentivam a pesquisa, por exemplo. Nessa perspectiva, constata-se a existência de temas da contemporaneidade, notadamente aqueles associados à organização do espaço, consideração da dimensão social, crescimento urbano, preservação ambiental, cidadania, apenas para destacar alguns, evidenciando uma filiação à Geografia Crítica. Existem, ainda, evidências de uma Geografia Fenomenológica, pela proposição de resgate das histórias de vida do aluno, no sentido de contextualizá-lo em relação ao DF e até mesmo sua própria percepção acerca de determinadas situações (por exemplo: assassinato do índio Galdino ocorrido em Brasília).

Entretanto, tais evidências de contemporaneidade, em relação aos métodos de ensino e aprendizagem, assuntos tratados e vertentes geográficas, aplicam-se apenas a alguns conteúdos, pois na totalidade desses, ainda se observa a permanência de uma

Geografia tradicional, de base positivista, que enuncia fatos e informações de forma descritiva, sem associação de causa e efeito, sem elucidação dos porquês ou quaisquer outras explicações que permitam a compreensão sobre os fatos.

Ao norte, o relevo do Distrito Federal é um pouco mais acidentado, com vales profundos chamados vãos. Ao sul, são comuns os vales abertos e as encostas pouco íngremes (acompanha o mapa de relevo do DF) (Livro 1, página 133).

Interessante destacar que essa situação se aplica não somente à caracterização dos elementos que compõem a base física da paisagem do DF, como também à denominação das unidades federativas limítrofes a este território e aos processos de representação cartográfica, notadamente no que se refere à especificação das localidades que compõem sua realidade sócio-espacial. Nessa perspectiva se manifesta uma significativa contradição: a despeito de se pretender estudar o DF como um todo, só existem análises efetuadas numa abordagem contemporânea, aquelas que motivam a discussão e mobilizam à compreensão, para aquelas situações que se reportam a Brasília; a menção aos demais lugares do DF, resume-se à identificação de seus nomes em tabelas de RA's e descrição sucinta de algumas, num modelo que elenca dados sem correlacioná-los (nome, população, aspectos físicos, sócio-econômicos).

Quando se trata de Brasília, o modo pelo qual os conteúdos são apresentados é atrativo, constituindo-se em um diálogo com o aluno, problematizando questões e induzindo à busca por respostas, reportando-se a suas opiniões e vivências, enaltecendo a beleza cênica da cidade, de sua arquitetura moderna, de seu significado político; quando são mencionadas outras localidades, a narrativa é tradicional: aparecem tabelas de RA's, do quantitativo populacional, de representações cartográficas de complexo entendimento às crianças (mapa de relevo e bacias hidrográficas, por exemplo), de definições orientadas à memorização (clima, tempo, relevo, planalto, etc) e ainda, imagens sobre problemas urbanos, tais como o adensamento de Taguatinga, contaminação das águas por lixão, posto de Gasolina e cemitério em Valparaíso (Entorno), favelas no Núcleo Bandeirante, degradação ambiental por cascalheira irregular em Águas Lindas (Entorno), desmatamento em São Sebastião, erosão em Samambaia.

Essa forma de apresentação dos conteúdos é dual na medida em que uma narrativa dialógica e com belas imagens é associada a Brasília, em contraposição às demais localidades do DF, que servem para mostrar problemas urbanos ou mediar a informação sobre os aspectos físicos da paisagem, naquela perspectiva da Geografia tradicional. Como consequência, as narrativas sobre Brasília, apresentadas pelos livros didáticos, tendem a contribuir com o estabelecimento de uma noção de pertencimento a esse território (e não ao DF), em virtude do modo pelo qual se apresentam, conclamando à participação. De modo contrário, aquelas narrativas relativas aos lugares não Brasília, e aí se inclui a cidade do Gama e outras 28 RA's, são vagas, imprecisas, impessoais e não favorecem o sentimento de pertencimento. Enquanto conteúdos de livros didáticos, essa lacuna de informações cria uma condição desigual, na medida em que não aparecem elementos que possam contrapor-se ao estereótipo da segregação, imposto pelos nomes cidade-satélite, núcleo periurbano, periferia, Entorno (e aí se enquadra, também, o Entorno do DF). Desse modo, a noção de uma identidade única e estável, estabelecida pela centralidade em Brasília, se legitima em meio aos discursos escolares.

Tal situação em muito se assemelha ao estabelecimento da identidade nacional, aquela dos primórdios da nação. Guardadas as devidas proporções, dimensões e escalas, o processo é o mesmo. Nesse sentido, a identidade patriótica de Vlack (1991) e a identidade cultural nacional de Hall (2003), surgem como aplicações dirigidas ao DF. No primeiro caso, inverte-se o real pela desconsideração de que existem realidades diversas no território do DF, distintas se comparadas a Brasília; no segundo, o território do DF, expresso e difundido pela ideia de Brasília, constitui-se uma comunidade simbólica, que constrói identidades por meio das histórias de Brasília, das memórias que conectam seu presente ao passado, das imagens que dela são construídas. Desse modo, a identidade brasiliense constrói-se sobre uma comunidade imaginada, por meio das narrativas que lhe são conferidas: a narrativa sobre a nação, com a devida correspondência à dimensão política da capital da República; a ênfase na origem, de Brasília; o mito fundacional, referente à construção de Brasília.

Essa comunidade imaginada evidencia uma comunidade local, um domicílio, uma condição de pertencimento, na medida em que fundem, no território, os lugares

Brasília e não Brasília, ou Brasília e Gama no presente caso, por meio da noção DF. Isso imputa ao indivíduo a condição de ser membro de um território único e diferenciado - Distrito subordinado à União – o que por sua vez, implica na identificação com a cultura hegemônica, a de Brasília. Como resultado, então, são costuradas as diferenças, por meio daquela identidade comum, construídas pelo simbólico de Brasília, capital da República, a modernidade, o patriótico, o nacionalista.

Outra questão que merece ser destacada refere-se à designação do lugar DF. O conceito de lugar é aquele que permite uma compreensão acerca dos processos que produzem o espaço em escala mundial, por meio das referências concretas da vida cotidiana. É, por conseguinte, conhecido, vivido, concreto. Considerando-se que a vida das pessoas se concretiza nos seus lugares de moradia e trabalho, fundamentalmente, e que esses são partes do território, mas não o território em si, a noção DF apresenta uma concretude relativa. Em outras palavras, o lugar – vivido e por isso concreto – corresponde às cidades que compõem o DF, aos locais dessas cidades ou ainda a alguns locais nas RA's. Ao se considerar que nas 30 RA's existentes no território do DF, existem lugares específicos que não se encontram dentro dos limites do sítio urbano da cidade (cujo nome corresponde à RA e a identifica), pode-se constatar que os lugares/cidades extrapolam o número de RA's. Nesse caso se enquadram, por exemplo, o Engenho das Lajes e Ponte Alta, ambos na área rural da RA Gama. Assim, essas localidades se constituem lugares vinculados à cidade do Gama. Nesse contexto, a noção de pertencimento ao lugar não se expressa pelo DF e sim pelo Gama. Por conseguinte, tal noção se apresenta como abstrata e distante, conferindo ao lugar DF a mesma qualificação.

Nessa linha de raciocínio, a proposta dos livros didáticos de estudar o lugar DF, é passível de questionamento. Em primeiro lugar porque a concretude do lugar DF se manifesta por Brasília e isso consolida a hegemonia desse lugar em detrimento dos demais. A esse respeito é importante lembrar que 90% da população do DF não mora em Brasília. De acordo com o último censo (IBGE, 2010) o DF dispõe de uma população total de 2.570.160 pessoas e, em dados desagregados, Brasília dispõe de 209.855. Esses dados atestam que do total de moradores do DF, 2.364.305 pessoas vivem em outras RA's, que não Brasília. Em termos percentuais esse montante equivale

a 91,99% da população total do DF, sendo inconcebível considerar que esse quantitativo, expressivo, seja equivalente e/ou reduzido a Brasília. Assim, estudar o DF reduzindo-o a Brasília, significa suprimir a diversidade de suas populações e histórias. Como especificado anteriormente, tal fato corrobora com o estabelecimento de uma identidade única e estável que, na realidade, não existe.

Pode-se considerar que a hegemonia estabelecida pelo centro Brasília, que estipula uma identidade única – brasiliense – , esconde ou camufla a diversidade cultural presente nos muitos lugares do território do DF. Tal ideia encontra respaldo nas proposições de Bhabha (2001) que, ao defender a utilização do termo diversidade cultural em vez de diferenças culturais para explicar a hibridização de culturas, aponta a ocorrência de representações hierárquicas entre essas; ao utilizar o termo “elege”, provavelmente para evidenciar a negociação dos significados embutidos nas representações hierárquicas da cultura, escolhe a cultura de uma dada classe, como sinônimo de cultura, marginalizando e silenciando as demais. Em outras palavras a cultura brasiliense se impõe sobre as demais, calando-as.

Essa imposição, entretanto, é decorrente da disseminação do padrão cultural que se estabelece por meio do discurso nacionalista, o qual encontra na construção de Brasília uma oportunidade de legitimação. Assim, o caráter estratégico da localização da nova capital (longe das pressões populares do sudeste do país, no centro do território nacional, em área de baixíssima densidade demográfica) referenda a construção de uma nova identidade, moderna, a brasiliense. A ocupação desigual do território que se estabelece naquela ocasião, segregadora, encontra no discurso da modernidade e da novidade histórica da construção da capital, um terreno fértil para a disseminação de uma cultura – a nova, a moderna, a brasiliense- a partir da desconstrução de outras, das demais que existiam. Essas, aliás, assumem uma nova forma, territorializada, em áreas espacialmente segregadas em relação ao centro Brasília. São as cidades satélites que emergem reiterando o discurso legitimador da ideologia patriótica. Desse modo, o segregado legitima uma identidade que não é a sua, mas é aquela que o identifica socialmente. E aí, a identidade que se define, se assume e se dissemina não é a de sua cultura, mas sim aquela pautada pelo território, o novo território, o território a ser construído.

Como os resultados indicam, as definições de Brasília que se apresentam nos livros analisados ratificam essa concepção, corroboram com a consolidação da hegemonia da identidade brasiliense sobre as demais e apresentam informações equivocadas, que podem gerar preconceitos. Para demonstrar tal afirmação, serão destacadas as definições de Brasília que constam naqueles textos, transcritas da sistematização efetuada em Matriz do Livro Didático - “Definições formais e legais de Brasília apresentadas”, no item Resultados, para pontuar algumas considerações, a saber:

- *único município do DF* – Brasília, RA I, não é única no contexto do DF, que se encontra fragmentado em 30 RA's. Essa especificação de *único* imputa a desconsideração das demais localidades integrantes do quadrilátero, reforçando a hegemonia de Brasília. Essa cidade tampouco é município, pois a Constituição Federal estabelece que o território do Distrito Federal não pode ser dividido em municípios;
- *sede do governo federal e distrital, cujo Entorno possui RA's* - Brasília é, efetivamente, a sede desses governos. Porém a especificação de que em seu Entorno encontram-se as demais RA's atesta seu caráter centralizador e já especifica a condição periférica dos demais. Além disso, Brasília é uma RA;
- *um caldeirão cultural que junta um pouco de tudo e de todos que formam o Brasil* – por ser capital da República abriga representações de outros países e organismos internacionais, bem como órgãos vinculados aos governos estaduais e sede de empresas federais. Por conseguinte, sua população composta, majoritariamente, por funcionários públicos (CODEPLAN, 2004), apresenta diversidade de nacionalidades e naturalidades (embora já exista uma terceira geração de brasilienses), num conjunto relativamente homogêneo designado por funcionalismo público. Além disso, a expressão “caldeirão cultural” aplicada a Brasília é exagerada, porque são nas demais localidades do DF que a diversidade cultural se manifesta concretamente, inclusive por meio da arte: Hip Hop de Planaltina, Rap da Ceilândia, Boi Bumbá (do Teodoro) em Sobradinho, quadrilhas de São João do Paranoá, para citar algumas;

- *localiza-se no Distrito Federal para evitar influências e interesses de qualquer Estado*: tal afirmação evidencia o caráter estratégico da localização do território do DF no contexto de sua criação. Desde então, essa situação de isolamento foi alterada e a situação de *influencia e interesses de outros Estados* ocorre independentemente da localização. Nesse sentido, é interessante destacar que quase todas as unidades da federação possuem escritórios de representação em Brasília. Além disso, Brasília já se consagrou como palco de grandes manifestações populares, após o fim do regime militar.

Em contraposição a Brasília os livros didáticos pouco apresentam. Em se tratando do Gama há apenas a menção de seu nome na tabela de RA's, em dois dos livros analisados. No terceiro sequer é especificado. Além disso, a ocorrência do sítio arqueológico de Ponte Alta é citado como se fosse outra localidade e não parte da RA Gama. Para as crianças do Gama que estudam por esses livros, essa ausência de informações sobre a cidade que se constitui o seu lugar, vai no sentido contrário do que se pretende em termos de uma Educação voltada à formação cidadã, pois nega ou ignora a diversidade que pauta a história desse lugar e nesse processo, legitima a hegemonia de algo que, na prática, é distante da realidade imediata dessas crianças. Ao se considerar, como propõe Cavalcanti (2008), a cidade como um lugar de formação, que educa quando a relação da criança nesse lugar “se expressa por sua interação ativa, por suas ações, seu comportamento e seus valores, os quais se formam e se realizam nessa interação” (p.73), se está reforçando os laços de vida da criança com o seu lugar vivido que, nesse caso é o Gama e não Brasília. Nessa perspectiva haveria possibilidade de proporcionar ao aluno, seu próprio reconhecimento enquanto sujeito na história. Os livros didáticos ao conferirem maior importância a Brasília, inclusive em detrimento do Gama, contribuem para a negação dessa possibilidade efetiva de cidadania. O estudo da cidade Gama, lugar do aluno, que deveria ser o ponto de partida para a sistematização das aprendizagens realizadas e, por conseguinte, da construção de uma base referencial para aprendizagens futuras, simplesmente inexistente.

Um exemplo central para ilustrar as considerações efetuadas até o momento é dada por um capítulo, denominado “Quem nasce em Brasília é brasiliense. Quem nasce em Samambaia é...?” (Livro 1, p. 46), cujo texto se inicia da seguinte maneira:

Quem nasce em Brasília é brasileiro. Quem nasce em Samambaia é brasileiro também. Quem nasce na Ceilândia não é ceilandense. É brasileiro. Essa palavra – ceilandense- nem existe. Quem nasce em qualquer região administrativa do Distrito Federal é brasileiro (...) Se você mora em Brasília, então está no único município do Distrito Federal e por isso todos os que nascem aqui são brasileiros. (Livro 1, p. 46)

Esse capítulo parte da premissa que as pessoas que nascem em várias cidades do DF são brasileiros. Para explicar tal afirmação, o texto se reporta ao Ceilandense, informando que o termo sequer existe. A esse respeito é importante destacar que alguns Cartórios de Registro Civil no DF apontam outras cidades, que não Brasília, como locais de nascimento. É provável que isso ocorra em virtude da presença de hospitais regionais, que atendem significativa parcela da população do DF. Desse modo, quem nasce na Ceilândia apresenta em sua certidão de nascimento a especificação “Ceilândia-DF” no item local de nascimento e por isso é ceilandense. Tal designação é compatível com uma cidade que dispõe de 402.729 habitantes e é considerada a mais populosa do DF, de acordo com o último censo (IBGE 2010). Do mesmo modo, os registros efetuados no Gama especificam essa cidade como local de nascimento e, por conseguinte, nominam os gamenses.

Na sequência desse capítulo se sucedem inúmeros erros conceituais: Brasília é definida como o único município do DF e também uma de suas regiões administrativas. Nesse caso, inclusive, equipara-se a noção de município à de RA, tomando-as como iguais; considera que os termos município e cidade não são a mesma coisa, e a tentativa de definição desses apresenta-se confusa, em virtude da premissa equivocada que subsidia a estruturação do raciocínio – Brasília é município –. Nesse contexto é apresentada a tabela de RA's, com seus respectivos atos de criação. Tal abordagem assinala a manutenção de uma Geografia tradicional, para apresentar uma temática que não deveria ser considerada apenas como um dado. Portanto, esse capítulo demonstra não somente a hegemonia identitária de Brasília sobre as demais localidades do DF, como também evidencia a ambiguidade que cerca a compreensão dos termos que se referem às denominações políticas das localidades do DF. Nesse sentido, as incorreções conceituais identificadas atestam essa ambiguidade e podem ser justificadas como consequência dessa.

Se as considerações efetuadas até o momento forem analisadas na perspectiva das especificidades que caracterizam o contexto contemporâneo, torna-se necessário agregar algumas ponderações relativas à identidade brasiliense. Nesse sentido, pode-se afirmar que decorridos 52 anos de criação da capital e de algumas cidades, entre as quais o Gama, que tem a mesma idade de Brasília, a identificação social de brasiliense começa a apresentar ranhuras (a despeito dos livros didáticos a considerarem únicas e estáveis). Essas podem estar associadas ao processo de hibridização cultural, que emerge como consequência da globalização. A hibridização, entretanto, apresenta algumas concepções particularizadas, pautadas por Hall (2003), Canclini (2003) e Bhabha (2001), que subsidiam a compreensão dos processos identitários relativos ao Gama, Brasília e DF.

Na perspectiva de Hall (2003), a hibridização estaria associada à ascensão de novas identidades (híbridas), que sucederiam e/ou conviveriam com a identidade dominante (a brasiliense). Nesse sentido, uma nova identidade – híbrida- surgiria, à medida que os demais lugares do DF fossem se consolidando e se desvinculando daquela identidade dominante, por meio da conquista de uma autonomia e independência. Tal entendimento aplicado ao caso do DF, cujas cidades/RA's são partes indissociáveis do território do DF e, por conseguinte, não tem autonomia política e financeira, é complexa, pois seu caráter legal político-administrativo não o permite. Isso, porém, não impede uma autonomia identitária, principalmente se for considerado que o processo de nascimento, crescimento e consolidação de vários núcleos urbanos e rurais dentro do território do DF, tende a concretizar-se por sua diferenciação em relação a Brasília. Portanto, essas identidades conviveriam com a identidade brasiliense, a dominante, confirmando o entendimento de hibridização proposto por Hall.

Uma outra perspectiva de hibridização é proposta por Canclini (2003), para quem as identidades híbridas são resultados, fundamentalmente, de processos de negociação. Nesse sentido, essa negociação diz respeito aos sujeitos que dispõem de várias identidades e não de uma única, em locais onde essas e os decorrentes sentimentos de pertencimento são formados com recursos materiais e simbólicos de origem local, nacional e transnacional. Aplicados às cidades do DF tais recursos referem-se às gerações que já se sucedem em um dado território, notadamente naquelas

idades mais antigas, onde o processo de sobrevivência estabeleceu laços particulares de pertencimento ao local, seja pelas reivindicações relativas à posse e/ou legalização da moradia, melhorias das condições da infraestrutura urbana, acesso a bens e serviços, seja pelo estabelecimento de centros de lazer e convivência, conforme pode ser constatado pelo depoimento de uma das professoras entrevistadas.

Eu nasci e cresci aqui (...) eu ficava aqui porque têm muitos parentes meus aqui né? Eu morava aqui no Oeste, mas tinha parentes meus no Setor Sul. Tinha parentes meu no Leste, até hoje tenho muitos tios meus lá no Oeste, primos né? Então a minha vivência era aqui mesmo (...) acho uma cidade muito boa que tá em ascensão e assim não concordo quando eu ouço as pessoas falarem que no Gama não tem nada; que quem sai do Gama vai atrás de tudo. Há dias atrás mesmo eu estava comentando com um amiga, minha colega de Secretaria, também amiga pessoal, falei assim: aqui no Gama tem tudo. Tudo que você quiser você acha no Gama. Tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo sabe? Então, assim não concordo. Ó já tem até concessionária, a estação Fiat montou uma concessionária aqui. Tem concessionárias, o comércio tá muito assim, evoluiu, ó, consideravelmente. Né? Tem o aumento populacional. Foi muito grande, mas junto com esse aumento populacional, esse enxame de carros, também veio um progresso. O comércio melhorou muito... eu lembro que quando eu era criança a gente é tinha que esperar passar o carro do biscoito, uma vez por semana. Esse biscoito que era vendido na lata de dezoito litros... o gás também era naquele calendário, assim dos dias certo, todo mundo tinha que ter um gás de reserva né? Porque o gás só passava naquele dia e assim tinha muitas coisas que funcionava desse jeito, igual cidade do interior mesmo, e hoje não, hoje qualquer coisa que você quiser é só ligar (Professora da escola no Setor Oeste, p.367)

Além disso, para reforçar os laços de pertencimento à cidade, alguns eventos assumem a função de recursos materiais e simbólicos de origem local: é o caso das comemorações do aniversário do Gama, que se constituem como em ato cívico de significativa representatividade, com desfile de alunos das escolas locais e pessoas importantes do lugar. Como demonstrado nos resultados, os relatos sobre o Gama atestaram a importância desse fato, reforçado pela existência de uma terceira geração gamense, representada pelas próprias professoras ou seus filhos.

Em relação aos sentimentos de pertencimento formados com recursos materiais e simbólicos de origem nacional e transnacional, Leite (2007) identificou alguns elementos da cultura regional, concretizadas nos lugares do DF por meio de feiras livres ou centros culturais. Como exemplo pode ser elencado a Feira do Goiano no Gama e a Casa do Repentista em Ceilândia; constatou, ainda, filiações identitárias a elementos da cultura internacional, manifesta pela adesão à moda, ou à música (o hip hop como “voz da periferia”), modismos vários disseminados pela mídia. Nesse sentido, pode-se

afirmar que a convivência simultânea dessas referências identitárias – locais, regionais, transnacionais- num mesmo local, o Gama, expressa a negociação estabelecida pelos sujeitos desse espaço e reitera o pressuposto cancliniiano de hibridização.

Outra compreensão sobre o processo de hibridização é estabelecido por Bhabha (2001), para quem o hibridismo consiste na

reavaliação do pressuposto da identidade colonial, pela repetição de efeitos de identidade discriminatórios (...) é um processo que expõe a deformação e o deslocamento inerentes aos espaços de discriminação e dominação (p. 162-163).

A análise de Bhabha aplicada ao presente caso demanda uma adequação de escala. Nesse sentido, a identidade colonial aqui expressa não é aquela nacional, mas sim a brasiliense, imputada pela construção da capital do país, símbolo da modernidade recém-instituída, que segregou a população não vinculada ao funcionalismo público às áreas desprovidas das mesmas condições de reprodução. Essa segregação se manifestou, não somente, pela qualificação de seus sujeitos – os candangos- como também pela correspondência territorial para esses – cidades satélites-, concretizando o que Bhabha nominou de efeitos de identidade discriminatórios. Assim, o contexto de desenvolvimento dessas localidades, que levou ao questionamento do significado da designação satélite, estabeleceu um novo marco de identificação a esses territórios: “cidades são cidades, não são satélites” (Rap de “X” da Ceilândia). Portanto, a hibridização apresenta-se como um processo que expõe a deformação e o deslocamento inerentes aos espaços de discriminação e dominação, ou seja, explicita que os candangos das cidades satélites, se constituíram gamenses ou ceilandenses...a despeito de serem, erroneamente, designados por brasilienses.

É provável que essa identificação associada às cidades do DF não correspondam às 30 RA's de seu território, pois existem situações específicas que não permitem tal generalização. Por exemplo, as áreas conurbadas a Brasília, que tem a mesma dinâmica urbana dessa cidade: Sudoeste, Octogonal, Lagos Sul e Norte; ou áreas relativamente recentes como Samambaia, Águas Claras (que foi criada como um bairro de Taguatinga), Riacho Fundo, Vicente Pires, Recanto das Emas, que tendem a se consolidar como núcleos urbanos diferenciados de Brasília, a despeito de suas relações intrínsecas, entre outras; de qualquer modo, algumas localidades já dispõem de uma

identificação associada ao lugar, como o Gama, Ceilândia e Taguatinga, inclusive especificada nas certidões de nascimento. A identificação dessas particularidades, porém, não se aplica à presente investigação, que defende a necessidade de estudo dos lugares do DF, que não Brasília, por perceber que existem novas lógicas espaciais sendo gestadas, com implicações sobre os processos de identificação.

As considerações de hibridização apontadas por Canclini e Bhabha se fizeram necessárias para evidenciar que suas perspectivas aplicam-se ao DF. Tal fato enuncia, não somente, a complexidade da temática identidade deste território, como também, contesta a hegemonia da identidade brasiliense aplicada a todos os que aí vivem. Por isso, pode-se concluir que a identidade apresenta-se como aberta, contraditória, inacabada, fragmentada e ainda, em alguns casos, subjugada a Brasília. Nesse sentido, o discurso apresentado pelos livros didáticos legitima aquele processo hegemônico e anula a consideração de que existem outras referências identitárias presentes no território. Isso, por sua vez, resulta na negação do sujeito que vive em um lugar não Brasília. Aplicados ao Gama, os livros didáticos eliminam qualquer possibilidade de legitimar esse território como cidade, efetivamente, educadora.

Por fim, não se trata de desconsiderar a história e a importância de Brasília, mas sim da construção da autonomia e formação da cidadania aos sujeitos de um território, que se conformou espacialmente em lógicas muito diferentes daquelas que produziram a capital da República. Em se tratando de Educação e principalmente de conteúdos em livros didáticos, a inserção do conteúdo Brasília deveria ser efetuada na perspectiva das cidades que compõem o DF. Nesse sentido, a história desses lugares deveria ser um ponto a ser considerado para a inserção da temática Brasília, num confronto de tempos no espaço, para evidenciar o modo pelo qual os lugares são produzidos e, principalmente, o papel de cada um nesse contexto. Tal abordagem expressa a dimensão da territorialidade estritamente vinculada ao processo de formação da cidadania. Assim, trata-se de inverter a ordem de abordagem dos conteúdos: em vez de estabelecer Brasília como o ponto de referência para a marcação tempo-espaço e único referencial identitário, situá-la na perspectiva da história e memória dos lugares do DF, de cada lugar, do lugar da criança. Nas escolas do Gama, trata-se de contar a história do Gama e a partir daí situar Brasília e as demais localidades. Com isso, seria possível minimizar a

centralidade e hegemonia de Brasília nas referências identitárias da população do DF, para conferir oportunidade de reconhecimento e valorização de sua diversidade, ou daquilo que é diferente em relação à imagem simbólica de Brasília. Nessa perspectiva, a centralidade de Brasília seria redimensionada pelo fortalecimento das referências locais de identificação, importante elemento para a formação da cidadania. Desse modo, talvez, se estabeleça uma via efetiva de formação para a cidadania por meio do ensino de Geografia.

2.2 Entrevistas

A discussão dos resultados das entrevistas será realizada em duas perspectivas diferenciadas e complementares. A primeira incidirá sobre as subcategorias, de cada categoria central, onde serão efetuadas algumas considerações. A segunda será pautada pelas seguintes perguntas: como os professores resolvem a problemática do município em relação ao DF? Que noções os professores enunciam sobre o DF, Brasília e Gama? Qual é o conhecimento que os professores dispõem sobre o Gama? Quais os significados que os professores enunciam sobre o lugar dos alunos? Como o professor percebe os problemas do cotidiano em relação ao estudo do lugar? Como os professores trabalham as histórias do lugar? Quais e como são construídos os significados sobre a territorialidade? Os professores constroem relações entre conceito de espaço e a identidade do local? Como? Os professores consideram a cultura do local? Como o fazem?

A discussão dos resultados das entrevistas seguirá o mesmo padrão de sua apresentação. Nesse sentido, em um primeiro momento, serão analisadas as categorias centrais Gama, Brasília e DF a partir de cada subcategoria, destacadas em itálico. Posteriormente, e do mesmo modo, serão analisadas as categorias transversais nas dimensões pedagógicas e conceituais a partir de suas subcategorias.

Discussão dos Resultados Categorias Centrais

Categoria Central 1 – Gama

O modo pelo qual as professoras constroem a noção de Gama nas suas narrativas apresenta-se de modo contraditório. As professoras referem-se à cidade Gama como um dos *pontos de parada*, de um percurso que vai do micro ao macro e vice-versa. Assim, suas narrativas partem da criança e vão evoluindo gradativamente até alcançarem o sistema solar: a criança; sua casa; sua rua; seu setor; sua cidade; sua RA; sua RA no DF; o DF na região Centro-Oeste; a região no contexto do Brasil; o país na América do Sul; o continente no planeta Terra; a Terra no Sistema Solar. Assim, a

construção do lugar Gama, vivido e conhecido concretamente pelas crianças, perde-se no contexto de uma sequência espacial de pouca concretude para a faixa etária.

Além disso, nesse percurso de localização espacial, ao se referenciar a cidade Gama, busca-se contar a história do lugar a partir da construção de Brasília, ou seja: em vez de buscar as referências das pessoas que construíram a cidade, dos pioneiros, muitos dos quais estão ali representados por seus filhos e netos, se estabelece um paralelo com Brasília para filiar o nascimento do Gama. Nesse sentido, a noção de Gama que se apresenta pela história, a partir de Brasília, é aquela marcada pela segregação, do apartheid social estabelecido pelo surgimento da cidade satélite subjugado ao centro dominante, à referência territorial de identidade, imposta pelo discurso nacionalista de construção da capital. A história de como as pessoas dali produziram o lugar, suas estratégias de sobrevivência e atuação para consolidação da cidade, as referências culturais que se mantiveram e as que se perderam, são exemplos do que poderia ser considerado para contar a história do Gama, na perspectiva de sua própria valorização. Entretanto, questões dessa natureza pouco são consideradas na fala dos professores desse contexto escolar.

Tal situação é agravada quando as oportunidades de aprofundamento sobre a cidade do Gama são estabelecidas pelas informações fornecidas pela Administração Regional. Isso significa que as informações oriundas dessa instituição vinculada ao governo do Distrito Federal, assume um caráter oficial: constituem-se dados oficiais sobre a RA, muito mais aplicados aos processos de gestão, do que ao processo de identificação de suas particularidades enquanto lugar, suas histórias, suas memórias, seus heróis anônimos e cotidianos, suas pessoas. Esses dados oficiais não expressam o lugar na perspectiva das populações que aí vivem, pois o apresentam pela ótica de gestão de governo, em dados que são vagos e complexos para a compreensão infantil: população, posição e extensão, área e limite, ato de criação, nome dos administradores, pontos turísticos, distância entre as cidades do DF, produção, clima, relevo, entre outras, conforme pode ser verificado no site da Administração Regional do Gama (<http://www.gama.df.gov.br/>).

Esse contexto, de caráter oficial, que evidencia o aporte de informações sobre o lugar, expressa duas situações específicas: a primeira diz respeito ao tipo de informações fornecidas pela Administração Regional, que muito se assemelha aos inventários da Geografia tradicional, os quais em nada contribuem para a formação de um sujeito, de um cidadão, de uma Educação emancipadora, por serem impessoais, pouco aplicados à realidade imediata das crianças e, por conseguinte, sem significados concretos para os alunos (LEITE, 2007). A segunda refere-se à negação do sujeito que vive nesse lugar. Buscar conhecer o lugar das crianças, sua cidade, sem considerar a perspectiva desses sujeitos, no sentido de começar de suas próprias narrativas para, a partir delas, construir um entendimento, é negar a possibilidade de conferir voz a esse sujeito.

A desconsideração desse sujeito em sua cidade pode ter implicações sobre as referências identitárias da criança, dadas as relações intrínsecas entre memória e identidade. Se são contadas poucas histórias do lugar, na perspectiva de quem viveu e vive nesse lugar e são estabelecidas ênfases nas referências a partir de Brasília, que tipo de memória e identidade se está construindo? Não é aquela que permite à criança se perceber como parte de um todo, pois aquilo que ela vive e conhece se apresenta distante. Essa situação que coloca Brasília como referência próxima da criança - mesmo sendo distante - por meio de seu enaltecimento e decorrente valorização simbólica, se efetiva num contexto onde as vivências da criança, àquelas que traduzem a concretude do lugar e que lhe conferem significados próprios, são desconsideradas. Por isso se constitui distante - mesmo estando próximo-. Esses elementos contraditórios definem e compõem identidades híbridas, que constroem, reconstroem e desconstroem significados - próximos e distantes, Brasília e Gama - mediando o entendimento da realidade, por meio de um confronto cotidiano com o sentido de pertencimento e de identificação com os lugares Gama e Brasília.

Assim, a desvalorização da memória do lugar, a Geografia tradicional manifesta pelos dados oficiais da Administração Regional, o estabelecimento do tempo histórico a partir de Brasília e a decorrente hegemonia identitária, confluem para ignorar o sujeito, o cidadão e corroboram para imposição de valores que não são os locais. Em decorrência, se legitima um processo de Educação que esconde posições desiguais e não

permite confrontos políticos, o que lembra as colocações de Bhabha (2001) sobre a enunciação das condições sobre o discurso colonial. Essa situação justifica o fato das professoras não conseguirem identificar, e reportar aos seus alunos e com eles construir, o que a cidade tem de bom ou positivo para ser trabalhado como conteúdo referente ao Gama. Mesmo tendo nascido e vivido nesta cidade e aí morarem e trabalharem, essas professoras veem apenas as deficiências do lugar e apontam os principais problemas, que inclusive são comuns a inúmeras localidades (falta de segurança, lixo nas ruas, mato alto, falta de opções de lazer). Seus valores foram estabelecidos por aquele processo que enaltece Brasília e neutraliza o lugar em toda sua dimensão.

O Gama não é visto como um lugar, a despeito de ser vivido por todos os alunos e professores envolvidos no contexto educativo e educacional. Ele se apresenta apenas como parte do DF, naquele percurso da localização espacial. Sua representação cartográfica resume-se à parte do DF, enquanto RA. Suas especificidades perdem-se na cartilha da Geografia tradicional, por meio dos dados provenientes da Administração Regional e da tabela de RA's nos livros didáticos. O momento do aniversário da cidade, um evento significativo para marcar a identidade desse lugar, ocorre no segundo semestre (em outubro), distante da ocasião em que o conteúdo Gama se constitui oportunidade de considerar a cidade como conteúdo, como construtora de conhecimentos, e referência para a leitura das cidades em geral, como assinala Cavalcanti (2008) ao explicitar o “aprender na cidade, aprender da cidade, aprender a Cidade” (p.73).

Pode-se afirmar que as considerações efetuadas sobre a construção da noção de Gama e a identificação dessa cidade como lugar, denotam um certo distanciamento, ou como defende Hall (2003), um relativo descolamento da noção de identidade, em relação ao Gama. Entretanto, e paradoxalmente, os resultados referentes à *construção da identidade mediada pelo lugar* atingem uma significativa expressão. A formalidade e impessoalidade na transmissão de um conteúdo, que imputa à cidade a condição de ponto de parada, contrapõem-se ao processo de construção de uma identidade. Ou melhor, as referências de construção da identidade pautadas pelo Gama, contrapõem-se de modo contundente àquela impessoalidade. Portanto, o cumprimento do conteúdo formal (o ponto de parada) se distancia do “aprender na cidade”, se desvincula da

possibilidade de construção de significados de pertença, desprendendo-se da construção de laços identitários. Esse se mostra mais forte e contrapõe-se àquela impessoalidade.

Tal sentimento de pertença se manifesta nas narrativas das professoras ao contar suas histórias de vida no lugar Gama. Isso evidencia que a cidade não é lugar no contexto das relações de ensino aprendizagem, mas se constitui lugar quando são identificadas as referências identitárias das professoras, por meio da especificação das localidades de sua vivência na cidade, representativas da história do Gama e de suas próprias vidas.

(...) a minha a minha infância a minha adolescência eu conheci todo esse lugar. Essa área onde o espaço que é da escola, era um matagal só né? Só tinha umas chácaras longes, uma aqui, uma ali. Na minha infância a gente vinha de bicicleta pra comprar leite, ali na chácara né? O leite da vaca mesmo, tiradinho na hora, duas três vezes por semana, a gente vinha né? (...) até que o Roriz começou com esses assentamentos e tal. E aí fez essas vilas né, que foi difícil pra trazer essa estrutura pra cá, porque ela é bem baixa né, por causa da descidas, e como aqui era aquelas plantaço de mamona... Mamona! Então a terra aqui era mais fofa e muito descida. Então teve que ter um bom aterramento pra conseguir ter esse assentamento que nos temos hoje aqui (...)

___ e você gosta daqui? Você gosta do Gama?

___ ah... demais! Demais, eu sou gamada mesmo né? (...) meus alunos são nascidos e criados aqui no Gama. Inclusive, outra coisa interessante, é que tem muitas mães de alunos meus que foram minha colega de escola. Na adolescência sexta, sétima, oitava série, né? Encontrar assim com elas né? (...) assim a gente vive mesmo dentro de um círculo vicioso. E o que eu acho interessante de morar no Gama é isso, que ao mesmo tempo que é uma cidade grande, evoluída, você se sente aconchegada, porque você acaba conhecendo muita gente no local (Professora da escola no Setor Oeste, p. 366, 367 370).

Pode-se justificar tal argumento a partir das proposições de Hall (2003) referente à formação das identidades culturais. Guardadas as devidas dimensões, uma vez que ele se refere à nação, suas considerações permitem afirmar que o sentimento de pertencimento, indício da identidade gamense, é formado e transformado no interior da própria representação do Gama. Desse modo, constitui um sistema de representação social, que produz sentidos e gera uma comunidade simbólica, uma comunidade imaginada, onde o indivíduo compartilha a narrativa e os sentidos aí preexistentes. É esse compartilhamento que o conecta ao Gama e às suas referências simbólicas, conferindo significado e importância à sua própria vida. Portanto, esse sentimento de

pertencimento, essa noção de territorialidade, essa manifestação da identidade para com o lugar Gama, encontra-se, não somente, envolvido no processo de representação, como também localizado em um espaço e tempo simbólicos.

É o compartilhamento desses sistemas simbólicos que atesta a coprodução das identidades, como propõe Canclini (2003). Assim, professoras nascidas e criadas no Gama, morando e trabalhando nesta cidade, expressam os conflitos (e os transmitem aos seus alunos) decorrentes da coexistência entre a identidade hegemônica e a latente, ou seja, entre a brasiliense e a gamense, como demonstra o exemplo que se segue, onde a professora justifica a solicitação de informações sobre Brasília.

Em geral peço, por quê? Por que são os pontos de referência pras outras coisas (...) Brasília por ser a capital. Mesmo que eles não conheçam visitando, tá ouvindo o tempo todo no noticiário, lendo nos jornais, lendo os folhetos que a gente tem, procura tá trazendo pra eles, então Brasília é um foco e o Gama por que a gente estuda aqui. Então é importante tá falando também daqui, quando for possível trazer pra cá também (Professora da Escola no Setor Central, p.288).

Ou ainda, explicações sobre Brasília, quando a atividade em sala de aula solicitava identificação e nomeação do lugar Gama:

Porque ontem mesmo a gente tava fazendo exercício de matemática e perguntava assim qual a cidade que você mora? Eles já sabiam que era o Gama, aí qual é o estado é Brasília é Distrito Federal, aí foi quando deu pra gente até dar uma, eu fui explicar pra eles o que era Brasília o que era Distrito Federal né pra eles poderem fazer essa atividade então . Aí eu coloquei que Brasília era a capital mostrei pra eles lá é no livro, peguei até o livro lá que tinha o mapa e que o Distrito Federal englobava todas as cidades-satélites que estavam ali ao redor né do plano piloto, aí mostrei pra eles isso (Professora da Escola no Setor Norte, p.198).

Nesse contexto, manifestam-se as complexidades e nuances dessas interações, que são contraditórias e expressam os processos de negociação dessas e outras identidades. Ao mesmo tempo em que as professoras enaltecem o Gama, assinalando seu processo de desenvolvimento, estabelecendo um marco temporal de consolidação da cidade e identificando suas características peculiares, também a subjugam a Brasília num processo de comparação entre ambas. E nessa comparação, desigual em essência, desvalorizam o Gama.

ah no Gama falta...essa questão do lazer né, do passear, não tem restaurante, tem! Tem mais só esse? Só aquele? Sabe você que ir pra um teatro, você quer ir pro

show...Brasília! Plano Piloto. No Gama tem esse lado (...) eu não vejo o Gama como uma cidade independente, como Taguatinga por exemplo. Taguatinga que tem um comércio independente. Em Taguatinga tudo o que você precisa você acha no comércio, então você não precisa sair de Taguatinga. Aqui no Gama não. Eu não vejo o Gama assim essa cidade independente, que tem tudo sabe, que se basta sabe. Comércio, sabe. Diversão, sim, às vezes compras também. Diferente de Taguatinga, Brasília que você faz tudo ali. Eu vejo o Gama assim, mas gosto do Gama. Meu marido morava em Taguatinga, veio pro Gama quando casou comigo. Eu trouxe meu marido pro Gama. E assim, hoje, acho que eu tenho apego ao Gama. Eu gosto, eu gosto daqui, mas assim, ó, eu não penso em sair daqui não! (Professora da escola no Setor Sul, p.107).

Tal situação legitima a hegemonia brasiliense e permite uma analogia às considerações de Bhabha (2001), que afirma “cada vez mais as culturas nacionais estão sendo produzidas a partir das minorias destituídas” (p.25). Portanto, na relação desigual centro hegemônico e periferia satélite, as minorias (que nem são minoritárias, mas são assim designadas por se assumirem periferia e subjugadas a Brasília), reafirmam os valores perpassados pelo discurso da cultura nacional, representado por Brasília.

Se comparado a Brasília, o Gama apresenta-se aos olhos das professoras numa perspectiva inferiorizada, o mesmo não se aplica em relação às *mediações estabelecidas pelo lugar*. Nesse sentido, observa-se que determinados conceitos são explicados a partir de exemplos existentes no lugar, num processo que parte do geral (o conceito em si) e que se concretiza à criança, por meio da mediação estabelecida pela professora, conforme demonstram os exemplos que se seguem, relativos aos conceitos Trânsito, Estrutura Fundiária e Relevô.

E a questão do trânsito a gente trabalha, realmente, dentro da nossa cidade. Porque a gente já foca a faixa de pedestre. Normalmente vem até convidados, pessoas do DETRAN. Então o trânsito a gente trabalha dentro da cidade. (Professora da escola no Setor Leste, p.39)

(...) alguém que ganhou um terreno... o pai que ganhou de alguém, às vezes já até vendeu. (risos) Mas que ganhou! Ou então alguém que invadiu, então eles tem experiências pra contar sobre isso, né. Ai você entra na questão do voto, porque que isso acontece? Pra se ganhar, precisa se eleger, né. Então o que aconteceu, a consequência de todas essas atitudes, um grande aumento populacional, uma ocupação grande do território (Professora da escola no Setor Leste, p.14).

(...) nós trabalhamos com o relevo observando primeiro a nossa sala, depois a nossa escola, agora vai ficar um pouco mais difícil porque tem uma construção ali, né, e antes não tinha, era tudo aberto. Tinha uns montinhos lá e tudo, ai a gente observa como é o solo, como está, professora é um pouco assim reto, é a linguagem deles, é um pouco reto e ai sobe um morrinho assim. Pois é, será que o Brasil é todo assim? Ai a gente

começa com perguntas e a maioria das questões a gente faz perguntas, a gente não dá respostas. (Professora da escola no Setor Central, p.293)

Essa situação ratifica a importância da agencialidade do professor, na medida em que é o que ele conhece e aponta, na maior parte das vezes, que se constitui elemento de mediação. Desse modo, no contexto da mediação, o local se transforma em lugar, adquirindo significados importantes no processo de construção do conhecimento, que aí se evidencia como coletivo. Mesmo que as crianças identifiquem outras localidades, ao professor cabe a responsabilidade de identificá-las na perspectiva da construção da imagem do lugar, para que os significados que lhe estejam sendo imputados se traduzam em conhecimento construído coletivamente.

As professoras usam o lugar para mediar a aquisição de conceitos que são abstratos à compreensão das crianças ou de difícil entendimento. Ao associarem noções vividas e conhecidas para viabilizarem o contexto de compreensão de um dado conceito a partir do lugar, também são fortalecidas as relações de pertencimento e valorização desse, por meio das possibilidades de interação que se concretiza, quando os conceitos são enunciados. Nesse caso se enquadram os seguintes exemplos: trabalho dos pais para noção de economia, trabalho, prestação de serviços; condomínios horizontais para uso da terra e regularização fundiária; plantação e criação nas chácaras para zona rural e produção; setores da cidade para orientação espacial e zona urbana; localização do Shopping do Gama, para relevo; entrada do Gama para cerrado, entre outros. Em outras palavras, o que se constituiria um obstáculo epistemológico na aquisição do conceito, de acordo com Bachelard (1996), se traduz como possibilidade efetiva de construção coletiva de um saber, que aplicado à realidade vivida, fortalece as relações identitárias.

Do mesmo modo, no que se refere ao *trabalho efetuado com os alunos*, são feitas várias atividades que tendem a consolidar a noção de pertencimento ao Gama. O interessante, porém, é que tais atividades ocorrem num contexto onde as narrativas que estão sendo formalmente construídas sobre a cidade, valorizam Brasília, conforme explicitado anteriormente; é como se as atividades propostas contestassem a primazia daquele centro: os conteúdos teóricos valorizam Brasília e as práticas o Gama. Assim, as professoras vão construindo a noção do Gama de modo formal, ministrando o conteúdo localização espacial, que imputa ao Gama o caráter de *ponto de parada*,

quando usam os dados da Administração Regional, num percurso até o sistema solar. Nesse contexto impessoal, algumas professoras (não são todas) propõem trabalhos que tendem a valorizar o lugar e, por conseguinte, reforçar os laços de pertencimento ao local.

(...) O mapa do Gama, localizando o Setor Sul, localizando a escola, o mapa do Gama, depois apresentei o mapa do DF, mostrando o Gama dentro do DF, depois na região centro-oeste, apresentando a região centro-oeste dentro do mapa do Brasil. Localizando o DF dentro dessa região, depois o mapa do Brasil, aí sempre retomando esses espaços dos quais ele faz parte porque no nosso planejamento tava previsto da gente trabalhar a questão da localização espacial e utilizei alguns mapas. Esses mapas que eu to relatando agora. Depois o mapa-mundi mostrando a América do Sul né, e foi até esse mapa, o mapa-mundi mostrando a América do Sul, o Brasil na América do Sul. A região centro-oeste dentro do Brasil e assim o movimento de ida e volta, tanto mostrando pra ele começando do espaço menor que é o Setor Sul do Gama que é parte de espaços maiores, como quando, no final quando a gente chegou no mapa, no planisfério... mostrando pra eles o planisfério aí mostrou voltando também, então é o Brasil na América do Sul, foi isso mesmo, esses movimentos de ida e volta. É a região centro-oeste dentro do Brasil, é o Distrito Federal dentro da região centro-oeste, é o Gama dentro do Distrito Federal (Professora de escola no Setor Sul, p.146).

Há, ainda, os casos das professoras que buscam nas histórias de vida das pessoas do lugar, a valorização da cidade por meio de entrevistas com os pioneiros e pelos relatos dos pais dos alunos, sobre a origem de suas famílias. Tal valorização se traduz em conteúdo, quando são produzidos textos que se constituem base de aprendizagem sobre o Gama. Nesse processo se concretiza a possibilidade de aprender a cidade. E, então, aquela impessoalidade é quebrada e novos significados vão sendo construídos coletivamente e a partir daí, abrem-se perspectivas não somente de aprendizagem em Geografia, mas de constituição da cidadania.

(...) não tinha shopping no Gama. Hoje já tem todas as grandes lojas que tem por aí no shopping. Por aí é loja de "culi" culinária como Espoleto, Subway tem no Gama, né. Esses hipermercados né, como Maia, Supercei, tudo tem no Gama. Eu falo pra eles que antigamente o banco, quando eu tinha doze anos, eu ia pagar conta no Itaú no Centro de Taguatinga, porque não tinha Itaú no Gama hoje tem Itaú no Gama (...) antigamente pra você pagar uma conta de água de luz eram aquelas filas imensas, né porque tinha a data certa e só tinha os bancos certos que recebia né, então foi um grande ganho hoje a gente já pode pagar em lotéricas conveniências (...) Caixas automáticos e tem todos os bancos aqui no Gama. Então, são essas histórias assim que eu costumo falar pra eles, pra eles verem que melhoraram as coisas (...) Eles ficam surpresos né. E eles ficam surpresos e falam assim: eita, então quer dizer que já que era mais difícil né? Aí eu falo hoje, por exemplo, tem esse monte de biscoito, de comida, de variedade né? Quando eu era criança não. Só era aquele biscoito daquela lata de dezoito litros de biscoito de sal e pronto né? Então as condições financeiras das famílias mudaram e a oferta de produtos mudou, o gás era do Supergasbrás tinha um calendário anual e aí

tinha a rodelinha lá no número, o caminhão do gás passava duas vezes por mês em cada setor do Gama (Professora da escola no Setor Oeste, p. 427).

Contudo, se no grupo de professoras existem aquelas que agem desse modo, há, em contraposição, as que reforçam o distanciamento do lugar, por compilarem informações da internet para abordar o Gama. A esse respeito, é importante esclarecer que tais informações, as consideradas adequadas aos propósitos do ensino, são aquelas oficiais, que pouco ou nenhum significado tem para as crianças. Além disso, ao serem questionadas sobre a ocorrência de trabalhos de campo na cidade, as professoras alegam muitas dificuldades para sua efetivação. Porém, parece que essas não existem quando aplicadas a Brasília, uma vez que a visita a essa cidade é uma prática constante. Então, se estabelece nova contradição: para Brasília, trabalho de campo; para o Gama, pesquisas na internet sobre aspectos físicos da paisagem. Tais tensões tendem reforçar a hegemonia identitária de Brasília em detrimento do Gama.

Sobre as pesquisas na internet, referentes ao Gama:

(...) da terra 'né'? Na aula, a gente conseguiu fazer que eles construíssem o conceito através de outros conceitos que eles buscaram também buscaram na internet. A gente foi é..., primeiro ouviu o que eles achavam que eram, eles colocaram, a gente escreveu o que eles achavam e aí depois nós fomos procurar o que eles tinham encontrado na internet e fomos é... comparando com o que eles achavam e completando e formando conceito . E depois disso, a gente vai fazer é, já fizemos uma produção aí nós vamos é coloca, é vou digitar a produção pra eles né? A gente vai rodar e em cima disso a gente vai fazer um questionário pra eles estarem respondendo, né? E depois a gente vai passar pra outro tema que vai ser o clima

___ E você orienta essa pesquisa na internet?

___ Oriento.

___ Como é que você faz?

___ A gente procura primeiro os sites antes deles

___ Quais são os sites que você escolhe?

___ Ó geralmente a gente pega no Wikipédia, assim pra gente familiarizar eles. A gente fala assim: vamos procurar lá no Google. Aí eles colocam lá vegetação, aí a gente vai pegando juntos será que nesse tem... aí a gente vai pegando. Abre aí, vamos ver se tem o que a gente quer. Vamos ler aí. A gente vai colocando lá junto os sites no quadro pra quem não achou e fazendo junto. (Professora da escola no Setor Norte, p.216 e 238).

Sobre os trabalhos de Campo a Brasília, que ocorreram em todas as escolas visitadas:

(...) olha, a gente sempre trabalha aqui na escola, a gente faz um passeio turístico pra

conhecer Brasília, eles conhecem os pontos turísticos depois a gente faz produção de texto “né”? Eles contam o que eles vê, ou trabalha com reportagem porque sempre tem uma época que sai muitas reportagens né! Pro Gama? Não. Não tem trabalho de campo pro Gama, é muito complicado. (Professora da escola no Setor Norte, p.191)

Sobre a ausência de trabalhos de campo no Gama

(...) A gente tem medo de sair e a clientela já não e muito fácil né? E a gente tem medo. Então assim não está dentro dos meus planos fazer essa pesquisa de campo (...) não da pra fazer né, que você sabe que é uma série de burocracia, muita responsabilidade você sair com crianças né, pra fazer pesquisa de campo. Antigamente, muito antigamente, era feito isso né, digamos aos vinte anos atrás quando eu estudava, é, mais hoje em dia ta muito complicado né ? Porque a gente não pode ta andando em qualquer lugar, a gente não tem segurança, a gente não tem um PM que possa nos acompanhar né? Então assim, eu sozinha, uma mulher, sair com vinte crianças não dá! Então vai mesmo a questão do ai parte do questionamento e pra questão do abstrato, pra desenhos, pesquisas né? E aí assim no máximo que se pode fazer e ter dentro dos mapas que são apresentados né? Tem todos esses mapas listados né, parados, explicando cada um tentar fazer alguma maquete né ? Dos relevos, pra que eles possam entender né que são os relevos, o que é uma depressão, o que é uma planície, o que é um planalto (Professora da escola no Setor Oeste, p.381, 401).

A subcategoria *uso que foi feito* atestou que o mapa político do DF, que mostra as RA's, se constituiu um importante elemento de mediação. Nesse sentido, a representação cartográfica do DF permitiu identificar que este território é mais que Brasília e, ainda, visualizar a RA Gama nesse contexto. Além disso, tal mapa atestou o *ponto de parada* DF e Gama, no percurso da localização espacial até o sistema solar. Interessante observar, porém, que apenas uma escola dispunha do mapa do Gama, para trabalhar com os alunos. Esse seria um instrumento importante para representar, cartograficamente, questões da vida cotidiana das crianças e mostrar a totalidade desse território, conferindo significado aos mapas. Nesse contexto se apresentam as questões: usar o mapa do DF, onde o Gama se apresenta apenas como uma parte desse território, para falar dessa cidade não é inadequado? Como as professoras explicam as questões referentes à orientação espacial, especificamente àquelas relativas aos pontos cardeais, por meio desse mapa?

Considerando-se que o sítio urbano do Gama é dividido em setores que correspondem aos pontos cardeais, perde-se uma oportunidade de compreensão dessa temática não somente no que diz respeito à cartografia, mas principalmente dos

processos de representação cartográfica de algo que é conhecido e vivenciado. Além disso, o nível de abstração referente ao tema poderia ser minimizado por essa mesma razão. A desconsideração disso, expressa pela ausência de um mapa do Gama e pela substituição desse por um do DF, evidencia a falta de ferramentas mediacionais relativas à cidade, aquelas que poderiam conferir significados à aprendizagem e formar a cidadania. Tal situação revela, ainda, uma desvalorização dessa cidade, na medida em que a RA e o DF constituem-se os itens importantes no contexto da localização espacial e no percurso até o sistema solar. Então, àquilo que seria significado coletivamente pelo grupo de crianças na escola, o seu lugar, a sua cidade, é reduzido a uma noção abstrata e confusa como a RA e o DF.

Por fim, em relação ao *processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar*, constata-se que o lugar Gama é utilizado para viabilizar analogias, estabelecer conexões, estruturar o pensamento, no contexto dos conteúdos orientados ao estudo do DF como um todo, a partir de Brasília. Nesse sentido, o relato das professoras atesta que o Gama é uma referência concreta para a compreensão de temáticas mais abstratas e complexas, na medida em que apresenta exemplos e situações conhecidas, a partir das quais são estabelecidas relações que evidenciam o processo de construção do conhecimento a partir do lugar. Assim, é interessante como na formalidade e impessoalidade do cumprimento de um conteúdo distante à criança, como o DF, se contrapõe uma lógica que subverte essa situação: no momento em que são efetuadas explicações, o lugar se mostra acessível às mediações e interações voltadas à construção da compreensão e aquisição de significados. Isso se apresenta não somente no que se refere aos conceitos científicos aplicados ao lugar (do geral para o particular), como também, e principalmente, das situações cotidianas e conhecidas que se transformam em conceitos (particular para o geral). Na possibilidade de concessão de significados, decorrentes das mediações com o lugar, são fortalecidos laços de pertencimento ao local, exatamente pela especificidade de serem conhecidos cotidianamente por um grupo específico de sujeitos: os que ali vivem.

A questão referente à preservação ambiental ilustra o caso de um conceito aplicado ao lugar:

(...) Aqui no Gama tem a Prainha né, que eles falam que é uma nascente, mas eu não conheço e parece que tem umas nascentes de água por aqui pela Ponte Alta, porque tem até umas reservas ambientais aqui, mas também não conheço, mas são poucas (...) a Prainha muitos deles conhecem, já foram lá, eles mesmo falam, a gente fala de reserva ambiental que às vezes tem alguns lugares, inclusive eles citam: professora lá no meu condomínio parece que não vai regularizar, porque lá é reserva ambiental diz que lá tem nascente de água eles citam, principalmente quem mora nos condomínios (Professora da escola no Setor Norte, p.192)

Do mesmo modo, a realidade vivida e conhecida pelas crianças media a construção dos conceitos zona rural, urbana e PDOT.

(...) Eu falei por causa que tinha que ter uma mudança, né. Igual a gente falou do porque que era o PDOT. Porque tinha que ter uma. É que aquilo ali, aquela área ali, era uma área que ainda ia, futuramente. Pode ser que ela mude. Pode vir a ser uma zona urbana, porque lá não é uma zona rural, que a zona rural é o que onde as pessoas vão plantar né? E lá não é lá, só porque era terras grandes, mas tavam improdutivas, as pessoas dividiram, fizeram condomínios, mas que é futuramente, provavelmente, seria uma zona urbana (...) De que era é... um uma lei, que o... é... dava pra você saber qual a definição do lugar onde você morava, porque a grande preocupação da maioria das crianças, porque eles escutam os pais, é: ah será que onde eu moro vai ser regularizado? que que é ser regularizado entendeu? Então essas conversas surgiram e aí foi por isso que a gente teve que falar pra eles que que era PDOT, PDL e explicar pra eles que tem tantas chances de ser regularizado, que provavelmente ninguém vai tirar as famílias de lá, porque eles já moram lá, então foi isso por isso que a gente teve que trazer esse conteúdo (Professora da escola no Setor Norte, p.243) .

Esses exemplos, de mediações pelo lugar Gama em conteúdos orientados ao estudo do DF por meio de Brasília, evidenciam que o espaço do DF se constitui lugar por meio do Gama, que expressa a experiência comum entre os membros dessa comunidade. Nesse sentido, é essa experiência compartilhada e conhecida que demonstra a capacidade de aprender a partir da própria vivência; o aprender significa transpor o conceito à prática, aplicar a informação à realidade e criar a partir disso. O lugar, nessa perspectiva, atinge a realidade concreta do sujeito porque é vivida, conhecida e compartilhada pelo grupo. Desse modo, a realidade passível de conhecimento é aquela que é um constructo dessa experiência de compartilhamento, uma criação de sentimento e pensamento, que desencadeia relações subjetivas entre as pessoas e coisas, que confere significados individuais e coletivos. Por isso, se estabelece um sentimento de pertencimento que tende a reforçar os laços identitários em relação ao Gama.

Categoria Central 2 – Brasília

A abordagem dos conteúdos referentes ao DF se estabelece a partir de Brasília. Em termos formais, isto é, no tocante ao cumprimento das temáticas determinadas pela Secretaria de Educação do DF, Brasília constitui-se o marco de situação e o parâmetro pelo qual serão construídos vários conceitos em Geografia. Nesse sentido, o marco temporal para análise da questão se efetiva pela construção de Brasília e não pelas razões que justificaram a transferência da capital. Interessante observar que nessa perspectiva, a edificação dessa cidade expressa o discurso nacionalista, a aspiração à modernidade, a estratégia de integração nacional como via para o alcance do desenvolvimento. Tal lógica progressista confere à cidade, antes mesmo de seu nascimento, um caráter de enaltecimento, um simbolismo peculiar de novidade histórica e salvação do Brasil, um indício de modernidade, que confluem para ocultar as razões pelas quais a capital foi transferida do Rio de Janeiro para o Planalto Central. A esse respeito são interessantes as análises de Costa (2008) sobre a geopolítica militar no Brasil, que considera o Planalto Central Brasileiro na perspectiva de sua posição estratégica para controle do território nacional. Tal concepção, de localização estratégica, expressa a influência de Mackinder que, de acordo com Costa, propõe o domínio de uma área core, para fins de controle efetivo do território. É essa imagem que caracteriza a *construção da noção de Brasília* nas narrativas das professoras.

(...) Brasília? Uma região administrativa sendo ela a capital. Sendo ela o centro e como se ela fosse um, uma veia principal, dela vai partir várias, várias decisões, várias coisas que envolvem todo o país. E que nós estamos muito perto dela. (...) A geografia desse primeiro e agora o segundo bimestre é, tem valorizado bastante a questão do, dentro do Distrito Federal, a, dentro do Distrito Federal a construção de Brasília e tudo que vem advindo disso (...). Eu moro no, ah eu moro próximo a Brasília. Que ele num mora em Brasília, mora próximo a Brasília, a referência é essa (Professora da escola no Setor Central, p. 292, 321, 339).

(...) Sim. Agora Brasília é a que nós mais aprofundamos né, ai vem onde foi feita a primeira missa, ai localizamos, então essas cidades que fazem parte da historia de Brasília é que a gente aprofunda mais um pouquinho e vem toda a questão, ai que entra a cultura né, ai amplia pra questão cultural. (...) O Gama ele é uma região é... e mesmo sendo Brasília uma região administrativa e o Gama sendo uma região administrativa Brasília ela sempre, ela tem uma certa, ela é tratada com mais importância né, do que as outras. Acredito porque ela foi o ponto inicial de tudo né, do Distrito Federal né, ali foi onde se originou tudo... (Professora da escola no Setor Leste, p. 43 e 56).

(...) O Gama é a nossa referência vamos dizer, o ponto de saída de tudo, do Gama pra qualquer outro, pra qualquer outra extensão maior né. Do grande pro menor. Mais a

questão de trabalhar mesmo, vamos dizer a gente tem em geografia a cultura né, então nós vamos trabalhar Brasília. (Professora da escola no Setor Sul, p. 105).

Desse modo, essa imagem vai se consolidando nas narrativas a partir de uma contextualização histórica, pautada nos heróis de constituição da pátria, como por exemplo José Bonifácio, o patriarca da independência, ao propor Brasília, evidenciando o discurso da ideologia do nacionalismo patriótico, como assinala Vlack (1991) ou ainda:

(...) no primeiro capítulo do Planalto Central, eu passei um questionário, perguntas e eles tinham que achar as respostas aqui (...) Aí parou em “Nossas Origens Indígenas”. É. Ai vai falar da formação do povo, em geral, mas fala um pouco aqui, fala até do Gama. Vasco da Gama que é importante, o Anhanguera que foi as bandeirantes. É isso, tem um pouco de tudo. Ô, fala da questão histórica, né? (Professora da escola do Setor Central, p.300)

É nesse contexto, inclusive, que se apresenta a criação do DF no Planalto Central e nesse território a cidade de Brasília, onde é ressaltada sua importância histórica, política e institucional e destacado seu papel como capital do Brasil, centro de decisões, com incontestável menção a Juscelino Kubistchek, que assume a função do herói da pátria de Vlack. Assim, a noção de Brasília que vai sendo construída com os alunos é repleta daqueles significados e reforçam um marco temporal estabelecido principalmente pelas professoras: Brasília é começo de tudo.

Por que lá no Rio de Janeiro já estava, observando, estava realmente muito perto do continente e tinha uma grande... começou uma povoação muito grande, então aquilo ali tava com muita, tava ficando muito povoado, então resolveu colocar no Distrito Federal, né, centralizou (...) dentro da questão de história você tem a questão da linha do tempo é quando Brasília foi, quando... quando Juscelino. Toda a história de Brasília na linha do tempo (...) a gente também foca o Distrito Federal e vai do começo da história mais, nós começamos exatamente de como foi feito esse crescimento desde o início da inauguração até hoje né (...) Juscelino... ai vai todo... ai já entra no caso do... do... no caso do planejamento de Brasília já é a questão do mapa, dos primeiros modelos né, os desenhos que foram feitos, do projeto né, então a gente estuda o projeto. Entendeu? Então é o ano inteiro você vai trabalhar história, Juscelino, é os primeiros habitantes, as mudanças, a... sempre você foca, você vai pra algum lugar mas você tá vendo o Distrito Federal (...) Ah, Brasília é o nosso conteúdo, é o Distrito Federal, como vai Distrito Federal, foca Brasília porque no caso Brasília é os pontos turísticos, tudo que nós estudamos é Brasília. Porque no Distrito Federal quando se fala né... fala o que Juscelino Kubistchek então todo esse processo histórico então vai direcionando para Brasília (Professora da escola no Setor Leste, p.34,38,55).

Ah, Brasília é moderna, é bonita, é a capital, centro de decisões, capital da República (professora da escola no Setor Sul, p.27)

Esse marco temporal, que confere ao território um status de “antes e depois” de Brasília, não somente desconsidera o que já existia, como também subjuga todo o porvir à essa cidade, pautando uma hegemonia, inclusive identitária, às demais populações deste território.

(...) é que é assim o Gama é... o que eu tento colocar pra eles é que o Gama ele depende de Brasília né? Então assim pra tudo pra eles verem a ligação. Que apesar de não ser, não está, o Gama faz parte do Distrito Federal, mas que não é a capital, não é Brasília, que Brasília é a capital (...) até porque depois que eles conhecerem o Gama ai a gente vai começar é de onde surgiu o Gama? Aí o Gama surgiu quando construiu Brasília. Porque era uma cidade dormitório as pessoas vinham, ai vai a gente vai começar a entrar na construção de Brasília, mas como? Quem pensou em construir Brasília? Aí a gente vai fazendo essa relação e vamos chegar lá na fundação de Brasília na construção. (Professora da escola no Setor Norte, p.192).

Importante esclarecer, que não se pretende contestar o impacto da construção de Brasília, nem tampouco sua inquestionável importância no contexto de articulação do território nacional. Porém, é de fundamental importância aos propósitos desta investigação, evidenciar o fato de que Brasília se constitui hegemonicamente e isso se expressa de modo concreto na produção deste território, seja pela segregação, consolidada a partir da instituição de cidades, satélites ao centro, seja pela negação de outras realidades que não a hegemônica. Assim, é Brasília que contextualiza o DF, pauta a delimitação das RA's e se constitui em parâmetro de comparação com as demais localidades. Essa hegemonia de Brasília aplica-se, inclusive, às referências culturais que são disseminadas no discurso de enaltecimento da capital, consolidando aquele imaginário simbólico nacional (a nova, a moderna, a brasiliense), valorizando essa cidade em detrimento das demais.

(...) O Gama ele é uma região é... é mesmo sendo Brasília uma região administrativa e o Gama sendo uma região administrativa Brasília ela sempre, ela tem uma certa, ela é tratada com mais importância né, do que as outras. Acredito porque ela foi o ponto inicial de tudo né, do Distrito Federal né, ali foi onde se originou todo (...) Brasília É atrativa porque lá ele vai ao shopping, lá ele vai ao zoológico, lá ele vai ao parque... ao parque da cidade né, então lá tem as festas né, os melhores parques estão lá né, o circo, quando chega um circo bem vai estar lá, o teatro... então a cidade te recebe né, Brasília te abraça né, fora que por exemplo, você recebe um parente aqui, você não vai mostrar pra ele o Gama, a gente não tem o que mostrar no Gama, só se tiver um jogo você vai até né, mas caso contrário não tem. Você vai até Brasília. Você vai em Brasília, pontos turísticos. Você apenas fica um local pra dormitório, mas é ele não tem essa opção, se tem nós ainda moradores não estamos enxergando isso. Desconhecemos (Professora da escola no Setor Leste, p.56).

A escolha da cultura de uma determinada classe, a de Brasília, que aparece como pronta em sua inauguração, e por isso é fictícia, impõe-se como sinônimo de cultura para o DF como um todo, marginalizando e silenciando as demais, em conformidade com o que pontua Bhabha (2001), ao se referir aos processos que camuflam ou escondem a diversidade cultural. Nesse sentido, os referenciais culturais e identitários disseminados a partir de Brasília, foram àqueles pautados pelo território simbólico da nação, a moderna capital da República, e não pela diversidade das culturas que nele se estabeleceu. As narrativas das professoras e os conteúdos dos livros didáticos confluem para a ideia do enaltecimento da capital da República, cuja localização no centro do Planalto Central, justificava-se em contraposição à antiga capital, Rio de Janeiro, de posição vulnerável frente às questões estratégicas de controle do território e do Estado Nacional, num país arquipélago, em franco processo de consolidação de um novo modelo de acumulação, pautado pela industrialização, de afirmação de uma identidade nacional traduzida pelas características físicas do território.

Nesse cenário de novidades, a inauguração da capital se traduz em evento de significativa importância por expressar o ideal de modernidade, o desafio da gestão política manifesta pelo processo de planificação¹³, a crença no progresso traduzida pela esperança das oportunidades de acesso a emprego, renda, moradia (Brasília capital da esperança, como atesta refrão do Hino de Brasília), atraindo milhares de pessoas a esse lugar. Nesse contexto, Juscelino personifica o herói nacional (popularmente designado como presidente Bossa Nova), por vencer o desafio de construção de uma cidade símbolo de modernidade, de arquitetura e engenharia arrojadas, contando ainda, com farta disseminação de informações sobre essa inusitada empreita, na mídia impressa, falada e televisionada e, posteriormente com as próprias instituições do Governo do Distrito Federal para manutenção dessa memória, tais como: Arquivo Público, Instituto Histórico Geográfico, Museu Vivo da Memória Candanga.

Assim, o discurso estatal dos primórdios da capital federal valoriza a

¹³ Pela primeira vez na história do Brasil se estabelece um programa de planificação do processo de desenvolvimento, denominado Plano de Metas (1956-1961), pautado pela articulação rodoviária entre as macro regiões naturais, o fortalecimento da indústria, entre outras ações e políticas setoriais para consolidar esse modelo. O jargão político dessa ideia – crescer 50 anos em 5- popularizou-e consagrou a ideia juscélica de planejamento (LEITE, 1991, p.74).

modernidade conquistada pela materialização de Brasília, expressa referências de cultura e identidade que correspondem à ideia da nação, à identidade pelo território, uma vez que são referenciados apenas os aspectos relativos à sua construção e respectivo significado político. Tais características se mantem no teor dos livros didáticos e nas falas das professoras, por meio do enaltecimento à construção de Brasília e sua história, que estabelece a marcação do tempo do DF por sua inauguração.

Além disso, a diversidade de culturas, provenientes não somente das pré-existentes, como também daquelas oriundas de distintos Estados brasileiros, que apareceram em decorrência da implantação e implementação da capital, constituíram um mosaico cultural desarticulado entre si, disperso no território, com repressão de oposição ao Estado, mesmo porque o momento político daquela ocasião não o permitia, mas com algo em comum: o compartilhamento do significado simbólico da nação, por meio de Brasília. Esse compartilhamento homogeneizou a diversidade, neutralizando-a pela instituição da identidade brasileira, que se legitimava nos discursos oficiais, entre os quais os escolares. Como resultado, consolidou-se a hegemonia identitária de Brasília, que se mantém até o momento concomitante, porém, ao processo de hibridização que emerge na contemporaneidade.

Então pra que fique bem claro, aí o interessante é que tem muito material nessa área da história, tem muito matéria eu mesmo tenho revistas, livros né, manuscritos que dá pra trabalhar bacana com eles essa questão da história, com ilustração, tem um jornais que cinquenta anos, quando teve os, quando teve os quarenta, teve um aniversário de Brasília. Aí que eu não me lembro qual foi o ano que eles fizeram uma grande tiragem de material (Professora da escola no Setor Oeste, p.401).

(...) A partir de Brasília. Não impede que eles é, que se fale que Brasília, que o Gama veio dessa formação também, né. Mas não vai ser a mesma coisa por que com Brasília nós temos muito materiais, no Gama não. Tem vários materiais (...) Tem várias revistas, mas, e as pessoas em geral quando elas veem as revistas assim de Brasília, elas guardam pra mim. É por que eu gosto muito (...) histórico do Gama? Do Gama não, eu não tenho, eu tenho do Distrito Federal (...) caderno aqui do Correio Braziliense, ele é super bonito, foi um aluno que trouxe – Cinquenta anos de Brasília - Tem vários, de vários anos. O bom de ter muitos anos em uma série é isso. Fica colecionando. (...) Trabalho esse caderno com eles, eu pedi pra esse aluno trazer quando nós falamos um pouco de Brasília, as áreas do Distrito Federal, e ai teve o aniversário de Brasília e tudo (...) a partir do segundo bimestre nós vamos diferenciar como era Brasília e como é Brasília hoje (professora da escola no Setor Central, p. 308, 310).

Há de se ressaltar, ainda, que a generalização da identidade brasiliense, a toda a população do território do DF, serve para encobrir a marca da segregação que assinala a criação das cidades satélites à Brasília. Nesse sentido, tais localidades, ao assumirem uma identidade que não é a sua, legitimam não somente a hegemonia de Brasília, mas principalmente aquela representação que o identifica socialmente. Desse modo, no contexto das relações ensino-aprendizagem, ao se ministrar conteúdos sobre o DF, a ideia de Brasília e seu significado simbólico, que é partilhado coletivamente, manifesta-se na marcação do tempo – é o começo de tudo – e subjuga tudo e todos a Brasília.

(...) Por que veja Brasília, a principio todos vieram pra construir Brasília. A... as outras regiões administrativas elas surgiram em consequência dessa... dessa mudança da capital, se a capital não tivesse, Rio de Janeiro , Brasília não tem Brasília, não tem regiões administrativas. Por que as regiões administrativas surgiram quando? Quando a capital ficou pronta e tinha que assentar os candangos. Então a partir daí tem um por que né, por quê? Então o porque traz a curiosidade... a explicação, o entendimento né? Então é por isso que sempre quando eles se identificam né, por quê que fica focando o tempo todo em Brasília, por lá é como se fosse a nascente, ali que nasceu tudo. É o ponto de origem, né? Então ela é o ponto de origem de tudo, das regiões administrativas, do entorno, que todo o desenvolvimento veio por conta dessa mudança (...) Brasília porque foi a capital, e aí vai ta Planaltina porque foi né, o ponto de inaugural, então é a própria historia nos conduz em geografia, né? Então a... a... o vamos dizer, o que conduz o nosso caminho na geografia é a historia porque a partir do momento que eu vou estudando e a partir daí as fronteiras né... os que fazem limites né, o espaço geográfico, e Brasília porque é a que deu início a tudo né, ali que iniciou o Distrito Federal né, as outras regiões administrativas dependem dela (professora da escola no Setor Leste, p.62, 82).

Nessa perspectiva, *o conceito de lugar trabalhado pelo professor* tem em Brasília a mediação necessária à consideração do conteúdo DF. Assim, a cidade vai sendo referenciada como o ponto de partida para todas as análises, uma vez que Brasília é considerado o conteúdo mais importante e a partir do qual são considerados os demais conteúdos. Constitui-se, ainda, o único local de trabalho de campo para as crianças, cuja visita resulta em várias atividades pedagógicas. A questão que se impõe, diz respeito não somente à neutralização do lugar da criança do Gama, como também à apresentação de uma identidade que é nacional, simbólica e confere uma noção de pertencimento à nação, distante da realidade imediata e vivida daquela criança. Assim, evidencia-se uma contradição, na medida em que a história do lugar que lhe é contada e valorizada, não é aquela do lugar onde ele se encontra. Essa aparece à margem do que é considerado mais importante e marcado pelo estigma de satélite.

Em decorrência disso, *a construção da identidade referenciada em Brasília*, constitui um discurso concreto marcado pela dualidade: de um lado Brasília, hegemônica, mais importante, bonita, central, não vivida e distante; de outro o Gama, subjugado, sem importância, feio, periférico, vivido e próximo. Essa dualidade, contraditória, imputa valorização ao imaginado (no sentido de não ser vivido cotidianamente) em detrimento do vivenciado, no contexto da abordagem dos conteúdos sobre o DF a partir de Brasília. Assim, na ausência de um discurso favorável ao Gama, podem se estabelecer situações que dificultam o reconhecimento dessa cidade como lugar, inibem sua valorização, corroboram com um sentimento de inferiorização, cerceiam uma identidade gamense e, por conseguinte, legitimam aquela identidade distante, mas simbólica, ambivalente.

(...) não existe essa preocupação em definição, o problema é eles entenderem que Brasília é uma capital que em torno de Brasília foi feito um Distrito Federal e que Brasília é por decisões políticas e tudo mais, ela é uma referência pro Brasil inteiro, que nós estamos muito próximos a isso, mas que nós estamos próximos, ao mesmo tempo que nós estamos próximos nós não somos de Brasília, estamos próximos de Brasília, mas nós não somos Brasília. E aí é uma questão difícil por que muitos dos pais são nordestinos e eles acham que moram em Brasília, eles falam Brasília. E a gente também diz que é de lá (Professora da escola no Setor Central, p.321)

A ocorrência dessa situação, entretanto, não evidencia a opção por uma identidade. Na realidade, essa transita de um lado ao outro, em consonância com as distintas oportunidades, que surgem nas diversas ocasiões, mas que, em essência, se fundem no ato de articulação a um corpo coletivo que impele à identificação, ora brasiliense, ora gamense. Desse modo, para identificação interurbana, por exemplo, prevalece a referência Brasília. Ao contrário, numa referência intraurbana, prevalece a identificação Gama.

Essa fluidez das tensões identitárias, que busca referenciação em Brasília ou Gama em consonância com as situações que aparecem cotidianamente, é uma evidência do processo de hibridização cultural e revela a face contemporânea da identidade, uma vez que aquelas referências não são antagônicas nem excludentes. Ao contrário, a cultura local e a regional não se anulam, porque circulam e são partilhadas tanto em um nível, quanto em outro, simultaneamente.

Porém, em se tratando de Educação, e principalmente de uma Educação por

meio da Geografia Escolar, tal fluidez pode significar um distanciamento da realidade vivida e, por conseguinte, uma perda de oportunidade de construir no lugar vivido, aquilo que é global. Ou, conforme enuncia Canclini (2003), perceber o glocal. Essa face da percepção representa a cultura territorializada, com significados específicos ao grupo que aí habita e por isso, é componente indispensável à construção da cidadania, que na escola se expressa por um fazer pedagógico que imputa ao lugar uma outra dimensão: a da mediação. A construção de significados se estabelece com a mediação dos sistemas simbólicos que se encontram concretizados no lugar, como elemento central à cultura. Então, o lugar expressa a cultura, assume a condição de mediador do processo de desenvolvimento do indivíduo, constitui-se importante fator no contexto da construção do conhecimento e por isso, não pode ser desconsiderado, nem tampouco corresponder a um espaço que não é vivido pelas crianças.

Nesse sentido, as *mediações estabelecidas pelo lugar* Brasília, por não se constituírem um espaço vivido pelas crianças, restringem-se aos monumentos visitados por ocasião do trabalho de campo ao centro dessa cidade e ao acervo documental existente sobre esse lugar, os quais representam a identidade nacional, a capital da República. Entretanto, pela perspectiva das narrativas das professoras, no cumprimento dos conteúdos sobre o DF, tudo se resume a Brasília. Assim, as mediações por esse lugar se estabelecem pelo imaginário simbólico da capital, que possui referências identitárias disseminadas a todo instante, inclusive pela mídia. A esse respeito é conveniente ressaltar que todos os relatos das professoras atestam a disponibilidade de farto material de consulta sobre a capital, em distintos formatos (livros, revistas, revistas em quadrinho, álbum de fotos, gravuras, cartazes, vídeos/cd's/dvd's, jornais, impressos em geral), os quais contribuem para o fortalecimento daquela imagem, que se traduz no elemento de mediação. No relato que se segue uma professora explica o trabalho sobre Brasília:

(...) trabalho com as informações do livro, que esse livrinho aqui mesmo ele não tem tudo, mas eu tenho outros, assim 20/25 livros na sala. Esse eu vou usando também, pegando daqui, pegando dali. Assim, o que eu vou dizer... essa parte é mais livresco, a gente tira mesmo do livro mesmo, e saber é mais do livro mesmo. Aí volta pra pesquisa, peço pra eles trazerem também. Peço: vão olhando o jornal, vão prestando atenção, alguma notícia no jornal, ou ouvindo pra depois falar, relatar ou anotar em um papel, ou trazendo o jornal mesmo, né? E alguns trazem outros não.... muitos têm acesso.... tem computador, tem internet em casa também, nem todos... mas pelo menos metade dos

meus alunos, hoje tem como, quando eu peço uma pesquisa ele tem como pesquisar em casa, sem ter que sair de casa pra ir pra *lan house* por exemplo... então os que tem em casa eles trazem... aí a gente socializa, peço a pesquisa sobre a capital. A capital né? A capital do Brasil! (Professora de escola no Setor Sul, p.142).

Desse modo, a mediação pelo lugar Brasília se concretiza por meio dessas imagens, algumas das quais se tornam conhecidas e vivenciadas pelas crianças, por meio da visita a essa cidade, conforme atestaram os relatos das professoras. Além disso, a disponibilidade e variedade das informações que existem sobre Brasília, contrapõem-se de modo desigual àquelas referentes ao Gama, que são as oficiais, provenientes da Administração Regional.

Do Gama? A gente busca na Regional né? Mais a Administração também tem. Busca no Google, limites, relevo, população, essas coisas né? (Professora de escola do Setor Leste, p. 62).

(...) tem que ver se tem na regional, por que eu não tenho aqueles folders, não tem nada na escola, não, quando eu procurei, o ano passado, esse ano eu não procurei ainda, mas quando eu procurei no ano passado, não tinha (Professora da escola no Setor Central p. 309).

De um lado esse contraste assinala o fortalecimento da hegemonia identitária de Brasília sobre o Gama, e de outro, revela a carência de informações sobre esse lugar, o desconhecimento sobre a importância dessas informações no contexto das relações de ensino-aprendizagem e, talvez, até mesmo sua desvalorização, uma vez que toda atenção e importância são conferidas a Brasília.

Eles falam, lá onde os pais deles trabalham em Brasília, a maioria. Ah professora, pois é... é importante né, lá vai muita gente trabalhar lá né... meu pai sai todo dia de casa pra trabalhar no Plano Piloto que é em Brasília. Então eles sabem, penso que eles tem sim essa noção que lá é mais desenvolvido, que... enfim... né comércio, essas coisas... Sim, nessa questão de comércio que eles sabem que os pais vão trabalhar lá, as mães são empregadas domésticas, muitas são empregadas domésticas e vão trabalhar em Brasília. Plano Piloto, fala mais Plano Piloto. (...) Eu acho que é até por uma questão cultural mesmo, porque até os adultos mesmo... quando você viaja, você é da onde? Sou de Brasília. Não fala que é do Gama, não fala que é da Ceilândia, não fala que é de Sobradinho, fala sou de Brasília (Professora da escola do Setor Sul, p. 155).

A citação que se segue, registra a fala da entrevistadora relacionando o material levado pela professora, para mostrar os materiais usados nas aulas de Geografia:

(...) então, estou falando para registrar na gravação, aqui tem uma porção de material: o livro das crianças; os cadernos das crianças; o Atlas que elas estão fazendo; uma revista do Correio Brasiliense, especial sobre Brasília; dois livros didáticos da professora, um

de história do DF e outro de Geografia Geral do 4º ano (entrevistadora com a Professora da escola no Setor Central, p.271).

Essas mediações se expressam, inclusive, no *trabalho efetuado com os alunos*. Nesse sentido, as imagens de Brasília, suas representações simbólicas, são ratificadas por meio de várias atividades pedagógicas, explicitadas nas narrativas das professoras, entre as quais se destacam os desenhos dos monumentos visitados em Brasília, a elaboração de textos sobre essa cidade, a pesquisa no acervo documental existente e aquela feita pelos alunos em casa. Como isso não é feito para a cidade do Gama, que só se constitui conteúdo no contexto das atividades relacionadas à localização e orientação espacial, a importância conferida a Brasília é maior, não somente como conteúdo formal, mas também como atividade pedagógica vinculada a esse. Assim, são reforçados os laços identitários de algo distante a realidade das crianças por meio da hegemonia brasiliense, o que torna próximo o que é distante e alimenta a ambivalência da identidade. Tal situação também se manifesta na subcategoria *uso que foi feito*, que se refere à utilização de atividades para aquisição do conhecimento sobre o lugar, na medida em que o acervo documental existente sobre Brasília foi amplamente utilizado para construir as imagens sobre a cidade, evidenciando o hibridismo dessas representações e em consequência, justificando a razão da ambivalência nas referências identitárias.

Por fim, a conjugação das subcategorias *trabalho efetuado com os alunos* e *uso que foi feito* atesta o modo pelo qual foi efetuado o *processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar*. Nesse sentido, como Brasília não se constitui o lugar vivido pelo grupo de alunos do Gama, as referências concretas para a construção do conhecimento do lugar Brasília, foram estabelecidas pela visita a Brasília e pelos trabalhos daí decorrentes, que ofereceram oportunidades para o conhecimento do DF a partir de Brasília.

(...) Nós vamos vai ter um passeio aos pontos turísticos de Brasília. Vai ser semana que vem, e aí é onde já vai ajudar mais ainda a questão do trabalho da história né porque juntando com o material que já tem né, já vai ter fotos e tudo mais nesses passeios também geralmente a gente arrecada mais alguns papeis e aí é como eu disse vai fazer parte da vida deles que eles foram eles viram né provavelmente a gente entra no *Panteon* tem todo aquele histórico lá né aquele outro que tem maquete. É a maquete que eu esqueci o nome no momento do espaço Lúcio Costa, então ali tem a maquete e tal, aquilo ali é algo que vai chamar a atenção deles né e como eles já trabalharam a questão

da planta e tudo mais, então vai chamar a atenção deles a partir daí vai ser um, um ótimo pontapé inicial né, esse passeio pro estudo da história do DF...depois eu pretendo fazer desenho e produção de texto (Professora da escola do Setor Oeste, p.400).

Categoria Central 3 – Distrito Federal

O Distrito Federal é um território autônomo que, ao lado de Estados e municípios, integra de forma indissolúvel a República Federativa do Brasil. Esse território que não tem capital, mas abriga a capital do país, apresenta especificidades que a distinguem frente às demais unidades federativas. Assim, o entendimento sobre esse conceito não é algo simples, notadamente no que se refere ao lugar DF, no contexto das questões de ensino – aprendizagem, conforme atesta o exemplo que se segue.

___ (...) como você trabalha esse conceito com as crianças?

___ Bom é como eu falei anteriormente a gente vem trabalhando dum mapa para o micro né? Então assim, inclusive semana passada a gente fez um passeio aos pontos turísticos e lá no... aí, no espaço Lúcio Costa né, onde tem aquela maquete, que um senhor lá muito simpático falou sobre todo o legado histórico da construção de Brasília, mostrou a questão dos poderes e tal, então assim facilitou muito a minha introduzida no assunto né. Porque de lá eles já tiveram uma noção e aí foi surgindo também a curiosidade a partir deles né? Aí então a partir do momento que a criança visualiza fica mais fácil se eles visualizaram o congresso né? E aí a gente mostrar que aquelas cubas, uma pra cima outra pra baixo não é meramente estética né?Então eu comecei dali a partir dali explorando do que nós vimos no passeio e os pontos turísticos.

___ Tá, mas aí você viu os pontos turísticos pra explorar o quê?

___ Deu pra explorar a arquitetura e justamente o objetivo do DF né? Que é a legislação a questão da legislação.

___ Do DF ou de Brasília?

___ Você ta me confundido.

(Diálogo entre a entrevistadora e a professora da escola no Setor Oeste, p 409)

Considerando-se a dificuldade que cerca a compreensão do termo, as *professoras constroem a noção de Distrito Federal* em suas narrativas, a partir de explicações referentes à sua representação cartográfica, especificamente no tema localização espacial, por ocasião do percurso criança - sistema solar.

(...) o Distrito Federal a gente quando trabalha o mapinha do Distrito Federal aí estuda as regiões administrativas e a partir daí nós localizamos o Gama, e do Gama as outras regiões que fazem fronteira... Então nós olhamos sempre ali e trabalhamos é... pra conhecer né o Distrito Federal, as regiões... E o Distrito Federal é o conjunto de todas essas regiões administrativas (...) E entender assim claro, os maiores né, o planeta, o né, naquele conjunto que eu te falei: do grande pro maior até chegar na região

administrativa e saber que cada região administrativa corresponde a uma cidade, que tem o entorno que já vai ver que fica em volta das regiões administrativas do Distrito Federal... então, não é tanto a questão do conceito, é a questão de onde você está, aonde você faz parte, você está fazendo parte de que espaço né. E quando você sai ou não do Distrito Federal, quando você está ou não dentro dele (Professora da escola no Setor Leste, p.64).

Interessante observar que a noção de DF é associada ao seu mapa e, por conseguinte, à imagem do quadrilátero. Nesse sentido, tal compreensão se pauta por uma ideia representada cartograficamente, mas não pela especificidade desse conceito. Isso implica num processo de identificação simbólica, associada a uma imagem – o quadrilátero – que confere uma diferenciação a este território, em relação às demais unidades federativas. Nesse sentido, aos que vivem nesse lugar, a imagem cartográfica do DF confere uma identificação de pertencimento e excepcionalidade, dadas suas características políticas diferenciadas. Do mesmo modo, aos que vivem fora dos limites dessa unidade espacial, na área fronteira, a imagem do quadrilátero define a exclusão, notadamente porque essas localidades representam o bolsão de pobreza da região metropolitana do DF, o Entorno do Distrito Federal.

(...) Porque ontem mesmo a gente tava fazendo exercício de matemática e perguntava assim qual a cidade que você mora? Eles já sabiam que era o Gama, aí qual é o estado é Brasília é Distrito Federal, aí foi quando deu pra gente até dar uma, eu fui explicar pra eles o que era Brasília o que que era Distrito Federal né pra eles poderem fazer essa atividade então. Aí eu coloquei que Brasília era a capital mostrei pra eles lá é no livro, peguei até o livro lá que tinha o mapa e que o Distrito Federal englobava todas as cidades-satélites que estavam ali ao redor né do plano piloto, aí mostrei pra eles isso. Então que a gente morava no Distrito Federal, nós estávamos no Distrito Federal (Professora da escola no Setor Norte, p. 199).

O significado de Distrito Federal é explicado como um território que abriga a capital do país e que não pode ser fracionado em municípios. Associa-se o território à capital e noção que vai sendo construída é aquela cartografada, do quadrilátero, que contém Brasília num primeiro momento, e no segundo, as RA's. Entretanto, do ponto de vista prático, para quem mora no Gama, tal imagem apresenta-se concretamente, pois corresponde a uma área urbanizada até os seus limites distritais, a partir do qual o cenário de urbanização se modifica. Há, inclusive, uma placa de identificação na entrada sul do Distrito Federal (Bem vindo ao DF) e sinalização indicando o acesso ao Gama. Assim, o limite desse território apresenta-se materializado nessa paisagem e tem

implicações não somente do ponto de vista das pessoas que ali habitam, como também das que se encontram fora. É uma noção concreta, pois se constitui visivelmente pelos limites fronteiros marcados em placas de sinalização. É nesse contexto que se situa a noção de Entorno, que qualifica seus moradores como não pertencentes ao DF e em algumas situações, os deprecia.

(...) Do entorno é também é bem fácil né porque o entorno pra eles é Valparaíso, quando você fala do entorno é Valparaíso né? Porque o Valparaíso é muito perto daqui né? Então é, por exemplo, o Valparaíso tá em alto porque tem *Mc Donalds* no Valparaíso e não tem no Gama entendeu? Mas Valparaíso não é Brasília é Goiás. Então a gente vai falando: ah sabe aquela ponte lá porto seco? Então você passou de lá, você já tá no Goiás. Aí eles acham o máximo... então é só atravessar a ponte eu já to em outro estado, já tá em outro estado (...) quando você vai pro Valparaíso tem uma ponte que é o porto seco, você passou já tá no Goiás (...) eles falam como ponte, então pra eles é então assim. Aí a gente mostra que o Entorno não é só isso né? Tem outras cidades e eles chegam muito, eles comentam muito da violência no Entorno (Professora da escola no Setor Norte, p.209)

Desse modo, a noção de DF e a respectiva imagem desse território, servem para qualificar não somente sua população (como aquela vinculada à capital federal), mas principalmente aquelas que moram, a partir de seus limites legais e que são genericamente representadas pelo termo Entorno. As narrativas das professoras revelam que a construção do conceito DF, por meio de sua representação cartográfica, agrega o simbólico de Entorno, no tocante à sua diferenciação. Tal fato permite, ainda, uma identificação de pertencimento a um território que dispõe de infraestrutura, em oposição a outro, onde essa é ausente, precária e insuficiente.

(...) Esse aqui é o Distrito Federal, claro que quando a gente fala do Distrito Federal a gente enfoca a cidade onde nós estamos, por que nem todos são daqui do Gama, então se eu falo do Gama muitas pessoas, muitos dos que não estão aqui, que não moram aqui e só vem estudar, eles não conhecem a realidade do Gama. E a realidade da água de onde eles moram é totalmente diferente das nossas, por quê? Porque tem uns que não tem água encanada, tem poço, tem uns que tem água, mas é a, a, o tratamento de água e diferenciado, por que é SANEAGO, Goiás, eu acho que é SANEAGO, é diferente. Às vezes tem falta de água lá e aqui não tem. Uma série de coisas (Professora da escola no Setor Central, 282).

Nesse sentido, é importante registrar, que todas as professoras tem alunos vindos do Entorno, em suas salas de aula. Além disso, nos relatos sobre os problemas da cidade, o Entorno aparece como causa, na medida em que pressiona os equipamentos urbanos da cidade (destaque para Hospital Regional do Gama e a própria rede de

ensino, tanto pública como privada) e congestionada sua malha viária. Essa situação, concreta aos habitantes do Gama, legitima uma identificação à imagem do quadrilátero, de pertencimento ao DF, e valoriza aqueles que pertencem a esse território, em contraposição aos que estão fora, no Entorno e, por conseguinte, desvalorizados. Assim, ao mesmo tempo em que são fortalecidas as referências identitárias em relação ao DF, inclusive pela relação com Brasília, são ratificados os laços de vinculação ao lugar Gama, manifestados pela posição contrária ao Entorno.

Nesse contexto, a ambivalência dos processos de identificação, que ora se associa ao Gama, ora a Brasília, reconfiguram-se numa nova dimensão, agora regional, evidenciando possibilidades multiescalares de identificação, por ampliar a lógica de pertencimento ao Gama e Brasília para RA e DF, reunindo e negociando significados que são partilhados por quem está fora ou dentro do DF. Tal situação é dinâmica, intensa, volátil, instável, características que identificam a hibridização nos processos de formação identitária.

Há ainda outra situação onde a noção de DF é considerada: àquelas que se referem às características físicas da paisagem. Nesse sentido, a abordagem dos conceitos relativos ao clima, relevo, hidrografia e vegetação são aplicados ao território do DF, como um todo, e tem em suas representações cartográficas o elemento de mediação da aprendizagem. Essa situação ilustra a continuidade daquela Geografia ministrada nas escolas no início do período republicano. Uma corografia regional, fragmentada (os elementos da paisagem física apresentam-se isolados, sem correlação de causa e efeito entre si), desvinculada de sentidos, significados e aplicabilidade.

(...) Ah a gente, quando a gente um determinado assunto, por exemplo, do relevo a gente foi e foi pesquisar lá na internet alguns mapas pra eles visualizarem porque a gente não tem disponível aqui na escola... Aí a gente viu, por exemplo, do relevo um mapa com eles, mostrei pra eles como era o relevo do Brasil e depois a gente fixou. Pegou o mapa do DF, mostramos como era o DF, só pra eles terem uma noção mesmo. (...) Aí eles visualizaram só o mapa né? (...) Aí nós visualizamos e vimos que qual era maior parte do relevo que eram os planaltos é a gente fixou nisso de mostrar. É foi assim uma coisa bem superficial mesmo, só pra eles terem uma noção mesmo... e depois trabalhamos a vegetação, o clima, a hidrografia. Assim desse jeito...no mapa do DF. (Professora da escola no Setor Norte, p.248)

Isso, por sua vez, aplicado ao contexto das relações de ensino-aprendizagem, corrobora para que o aluno, sujeito da aprendizagem, possivelmente, não perceba aqueles elementos como parte de seu lugar e de sua vida cotidiana. Essa percepção pouco contribui para a formação da criança, num contexto de mundo onde o exercício da cidadania se faz, também, pela adoção de atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente. Assim, para que isso possa ser compreendido, é necessário aprender que existem relações de causa e efeito entre os elementos que constituem a paisagem, que essas não podem ser consideradas isoladamente e, talvez o aspecto mais importante, que essa inclui o homem em sociedade.

Esse modo de considerar a paisagem física evidencia uma filiação àquela Geografia tradicional, de base positivista e ideologia patriótica. Na perspectiva positivista esse modo significa redução da realidade aos aspectos visíveis, ao meio físico tão somente, denunciando a ênfase na fisiografia da Terra, de forma fragmentada (relevo, hidrografia, vegetação, clima, de forma desassociada), evidenciando uma abordagem naturalizante, que considera homem e a natureza de forma dual, pela desconsideração das relações entre os homens/sociedade, que caracterizam o modo pelo qual a natureza foi apropriada e transformada ao longo dos tempos no espaço. No sentido da ideologia, essa abordagem inverte o real, por tomar como sujeito da análise geográfica algo que na realidade se constitui objeto da ação humana: o meio físico (Vlack, 1991).

Nesse contexto, o mapa do DF aparece como o *lugar trabalhado pelo professor*. Importante lembrar que toda a intenção de aprendizagem no 4º ano do Ensino Fundamental é, em tese, relativa ao DF. Porém, a perspectiva prática dessa intenção, conforme atestam os depoimentos das professoras, é o estudo do DF a partir de Brasília. Assim, de um lado, o DF se constitui lugar como representação cartográfica, notadamente no que se refere à definição de seus limites, para sua diferenciação em relação ao Entorno; de outro lado, apresenta-se como lugar para referenciar a fisiografia deste território.

A gente usa os mapas do livro né? Os de relevo, de hidrografia, pra mostrar a natureza do DF. Então a gente define planalto, planície, essas coisas. E pesquisa na internet. Os conceitos, a gente pesquisa, busca lá no Google. Depois copia no caderno, assim pra

eles terem uma noção né? (professora da escola no setor Norte, p.250).

Do mesmo modo, a *construção da identidade DF* é simbólica e não somente ratifica a posição desse território numa perspectiva central, como também confere ao seu Entorno a categoria de periferia subordinada a esse centro. A esse respeito, é interessante observar, que o mesmo processo de discriminação que se apresenta a quem é de uma cidade do DF que não Brasília, manifesta-se em relação à população do Entorno. Desse modo, os processos hegemônicos estabelecidos por Brasília vão aumentando sua área de influência, estendendo-se ao DF como um todo, por meio da segregação de novas áreas, o Entorno, incorporadas à lógica de diferenciação espacial, que se mantém e se (re) produz em acordo com os mecanismos de reprodução capitalista. Assim, a identidade DF se legitima para conferir a esse território um caráter central, inclusive em contraposição às demais áreas consideradas, nessa perspectiva, como periféricas.

(...) É, o Distrito Federal. Ai nós trabalhamos com a questão do Distrito Federal e valorizamos também o Entorno. Pra valorizar as crianças que vem daqui, principalmente, mas pra valorizar também o trabalhador, que algumas dessas pessoas não todos, mas muitas delas vêm trabalhar aqui. E ai, às vezes, a gente ouve e eles também os comentários de que o Entorno só enche os hospitais etc., etc., etc. Só coisas negativa né!? E ai a gente trabalha com isso também, enche sim, enche vem muita gente de lá pra cá por que lá não tem (professora da escola no Setor Central p. 324).

As *mediações estabelecidas pelo lugar DF* são aquelas efetuadas por meio das representações cartográficas dessa localidade. Nesse sentido, existem duas situações: a primeira é aquela onde o mapa do DF permite um entendimento sobre a totalidade desse território e confere uma possibilidade de identificação de pertencimento a esse, em contraposição ao Entorno. A segunda refere-se às mediações por meio dos mapas de clima, relevo, vegetação e hidrografia do DF. Nesse caso, conforme explicitado anteriormente, a aprendizagem sobre o assunto é questionável, notadamente quando se considera a mediação estabelecida a partir de algo abstrato, como um mapa de relevo, por exemplo.

Em relação ao *trabalho efetuado com os alunos*, o DF apresenta-se por meio de um portfólio e de um atlas. O primeiro constitui-se uma atividade que enumera, por ordem alfabética, as características do DF, onde se destacam os desenhos elaborados pelas crianças, referentes a Brasília. As demais localidades, somente algumas RA's, são

apenas enunciadas para compor as letras do alfabeto. O segundo constitui um conjunto de desenhos que representam espaços que vão do micro ao macro ou vice-versa (eu-sistema solar). Nessas duas atividades o DF se destaca como um quadrilátero no mapa do Brasil e como um território dividido em RA's. Assim, pelo o *uso que foi feito* desse material, ratifica-se a noção de DF por sua representação cartográfica. Em consequência, o *processo de construção do conhecimento mediado pelo lugar DF*, é eminentemente simbólico, na medida em que é a sua representação que evidencia uma noção de pertencimento a um território diferenciado.

Discussão dos Resultados **Categorias Transversais**

Categoria Transversal 1 – Dimensão Pedagógica

As questões de cunho pedagógico apareceram nas narrativas das professoras entrevistadas, permeando seus discursos, agregando importantes elementos à compreensão dos significados conferidos ao ensino em Geografia a muitos dos assuntos tratados, apoiando a compreensão das condições de trabalho, conhecimento do professor sobre as possibilidades do estudo da Geografia nesse momento da escolarização, do contexto mediador em que se desenvolve o fazer escolar analisado nesta tese. Notadamente, como elementos mediadores do processo de aprendizagem como a disponibilidade de recursos próprios do ensino de Geografia como mapas, globos e o uso do livro didático (*temáticas condições de trabalho do professor, ensino de Geografia, importância do ensino de Geografia, livro didático, envolvimento da comunidade e conhecimento do lugar pelo professor*), conforme discussão que se segue.

A primeira subcategoria refere-se às *condições de trabalho do professor* e pode ser analisadas em duas perspectivas: referente à jornada ampliada e relacionada à infraestrutura da escola. A jornada ampliada representa uma possibilidade efetiva de reflexão sobre a prática pedagógica, no contexto da própria escola, na medida em que o professor trabalha em um turno na sala de aula e no outro, prepara tal exercício. De um modo geral, pode-se afirmar que essa modalidade viabiliza encontros com os colegas e coordenadores para discutir as situações de aprendizagem; cria alternativas para enfrentamento de situações específicas à atividade escolar (aulas de reforço no período

contrário à aula, por exemplo); estabelece tempos orientados ao estudo e ao planejamento individual e coletivo das atividades; propicia oportunidades de formação continuada a partir dos cursos oferecidos pela EAPE, entre outros.

(...) Então assim, a minha semana funciona da seguinte maneira: todos os dias de manhã eu estou em sala de aula, de segunda a sexta. À tarde, nos dias da semana, na segunda eu faço um curso sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente lá na IAP. Na terça-feira as professoras de quarto ano, eu e a outra nos juntamos com a coordenadora e planejamos as aulas da semana até a semana seguinte. Na quarta-feira há o planejamento coletivo entre todos os professores da escola pra definir temas, pra definir algumas coisas em relação à organização do trabalho, o que vai ser feito em relação a alguma atividade feita na escola, com a comunidade. Tudo vai ser decidido em geral na quarta-feira, à tarde. Na quinta-feira é o dia do meu reforço, que você já participou, já viu a questão de como funciona o reforço, embora precário o espaço pra ser feito esse reforço, ele é fundamental, não só por uma garantia de direito dessas crianças, mas por uma necessidade que é muito grande. Então é necessário esse reforço eu não posso deixar nenhum desses dias. E sexta-feira é o único dia que eu tenho de folga, porque essa sexta-feira, em geral, eu tenho que fazer os meus trabalhos como aluna que sou, então realmente não dá (Professora da escola no Setor Central, p. 362).

Esse tempo fora de sala de aula, entretanto, não é ocupado com questões afetas ao ensino de Geografia. Em relação à formação continuada, no âmbito da própria EAPE, os cursos ofertados para aprimoramento profissional orientam-se, majoritariamente às áreas de português e matemática, havendo pouquíssima oferta para as áreas de Geografia e história (queixa comum por parte das professoras). Essa ausência, então, pode significar que aqueles conteúdos não representam dificuldades e/ou que não são considerados importantes a ponto de demandar aprofundamento. Não se pretende discutir tal questão (mesmo porque isso foge aos propósitos dessa investigação), mas sim chamar a atenção para o fato de que a jornada ampliada não se constitui garantia de aprofundamento teórico para a Geografia, seja porque as professoras acreditam que essa área do conhecimento corresponde à Geografia tradicional, seja porque a consideram fácil de trabalhar ou desconhecem seu papel no tocante à formação integral da criança.

(...) Então assim essas questões dos aspectos é... relevo, clima, vegetação eu acho muito difícil trabalhar com os alunos porque eu acho que fica algo muito abstrato, muito abstrato (...) essas questões a gente tem que trabalhar mesmo é oralmente né? Por textos informativos. Inclusive o livro eu achei muito interessante. O livro não tá bem atualizado, mas ele tem partes... trechos na internet, é coisas que saíram do livro. Aí eu falo pra eles: olha, vamos ver, então, amanhã em nossa aula de geografia... eu acho que a gente podia ver isso assim, assim, assim e dou o tema.... Aí eles procuram no livro, se for um tema mais complexo, procuram na internet. Então é um desafio a mais pra eles e

aí é assim que a gente trabalha (...) não faz tanto sentido pra eles porque eles ainda tão tendo que aprender a ler, a entender, a interpretar. Então Geografia pra eles fica muito fora da realidade deles, é muito maçante, porque ele não aprendeu nem a entender um texto direito, interpretar um texto (Professora da escola no Setor Oeste, p. 376, 403)

As condições de infraestrutura material para o trabalho de Geografia são precárias. Considerando-se que o tema localização espacial se constitui um item obrigatório do conteúdo programático em Geografia, e que esse foi ministrado por meio de um percurso criança-sistema solar, chama a atenção o fato de as escolas não terem globos terrestres, nem tampouco mapas adequados às várias escalas tratadas. Nesse sentido, os mapas disponíveis para trabalho com as crianças eram o do DF (apenas com 19 RA's) e o mapa político do Brasil. Importante registrar que não havia mapas oficiais da cidade do Gama. A utilização desses recursos é recomendável, visto serem ferramentas mediadoras da aprendizagem, notadamente para as questões mais abstratas, como por exemplo, os movimentos de rotação da Terra ou os setores do Gama, assim como para o trabalho com o lugar da criança em relação a esses elementos. Em se tratando do estudo do lugar é fundamental a disponibilidade de representações cartográficas, a fim de viabilizar as oportunidades de “aprender a cidade, da cidade, na cidade”. Assim, a ausência desses recursos pode comprometer o alcance dessas intenções.

Em relação ao *ensino de Geografia* os relatos das professoras enunciam uma significativa contradição. Nesse sentido, ao falarem sobre o tema, reconhecem sua importância quando associam essa área do conhecimento à possibilidade da criança conhecer não somente sua origem, como também a do lugar onde está inserida, uma vez que os conteúdos de Geografia fundamentam “aquilo que você é”. Entretanto, suas práticas em sala de aula, evidenciam outra postura frente à questão, pois há um enorme distanciamento dessa intenção em relação ao cumprimento do conteúdo, notadamente os relacionados à localização espacial: o modo pelo qual o assunto é abordado enfatiza processos de complexo entendimento (percurso até o sistema solar), numa abordagem onde o lugar vivido/conhecido se apresenta apenas um ponto de parada, substituído por outra representação (Brasília), que é a referência para a consideração dos demais conteúdos. Desse modo, a contradição se expressa não somente pelo fato do lugar Gama

ser desconsiderado, mas também pela escolha de Brasília como referencial. Nessa perspectiva ocorre um compartilhamento simbólico de uma identidade que não é a local. Além disso, a Geografia tradicional se mantém: se manifesta nas poucas representações cartográficas do DF, a partir dos mapas de clima, relevo, hidrografia, vegetação em consonância com os princípios pedagógicos de meados do século XX, marcados por uma Geografia regional de base positivista e que, frente ao caso, Educação em Geografia para nos anos iniciais de escolarização, em nada contribuem para a formação da criança.

A questão relativa ao *livro didático* emerge nas narrativas das professoras como um tema recorrente. Não existem problemas de oferta de livro, pois esses são disponibilizados por meio do PNLD e, no contexto desta investigação, chegaram às escolas antes do início do semestre letivo. Compõem o acervo documental para pesquisas sobre o DF, Brasília e o Gama e, a despeito de não serem utilizados numa sequência linear, em conformidade com a sucessão dos capítulos de cada livro, constituem-se base comum e regular dos conteúdos ministrados, nos quais são efetuadas consultas teóricas sobre os temas tratados, fornecidas representações cartográficas sobre o DF, listas de exercícios e atividades. Assim, os livros didáticos são recursos de aprendizagem utilizados, se mantêm no cotidiano das atividades pedagógicas e por isso são ferramentas mediadoras importantes da aprendizagem. Entretanto, é necessário destacar, que os livros adotados pelas professoras do Gama, além de não contemplarem esse lugar Gama, lhe conferem uma identificação limitada à categoria de RA, corroborando com o fortalecimento da identidade brasiliense, uma vez que a proposta de estudo do DF se viabiliza a partir de Brasília, como foi assinalado anteriormente quando discutiu-se a análise dos mesmos.

O *envolvimento da comunidade* poderia minimizar a hegemonia de Brasília, no sentido de conferir voz e possibilidade de participação às pessoas do lugar, para construir as referências simbólicas de pertencimento ao local, de identificá-lo coletivamente e, por conseguinte, valorizá-lo, entre outras. Entretanto, esse envolvimento é rarefeito no contexto escolar das escolas visitadas, uma vez que se restringe às comemorações de aniversário do Gama, promovidas pela Administração Regional. Nesse sentido, há apenas a manifestação expressa de uma das professoras

sobre a importância de iniciativas que resultem em envolvimento da comunidade.

Por fim, a subcategoria *conhecimento do lugar pelo professor* atesta outra contradição. Essa é expressa pelo fato das professoras entrevistadas serem filhas de pioneiros, terem nascido, crescido e constituído nova família no Gama, escolhido essa cidade para morar, trabalhar e mesmo assim, se designarem brasilienses. Seus relatos atestam amor à cidade por meio do enaltecimento de suas particularidades (cidade pacata, interiorana onde todos se conhecem), pelo orgulho em constatar seu processo de crescimento e desenvolvimento, pelas escolhas em permanecer no local, pelas histórias de suas famílias no começo desse lugar. Tal vivência se manifesta concretamente no contexto das mediações orientadas à construção do conhecimento, quando o lugar Gama se sobressai: seja no tocante a um conceito que se aplica ao lugar; seja na dimensão de algo concreto do lugar, que permite construir um conceito por analogia. O Gama emerge nesse cenário com um significado especial de identificação. Mas, ainda assim, as professoras reforçam os referenciais identitários brasilienses, corroborando, por conseguinte, com aquela ideia de pertencimento a uma imagem de país moderno, de capital da República, não enfatizando adequadamente atividades que negociem o local com a capital.

Nessa perspectiva, se perde o conhecimento lugar pelas professoras. Não porque eles inexistam, mas porque são desvalorizados. Desse modo, todo o conhecimento do lugar, traduzido por anos de vivência e por opções de vida pelo Gama, por parte das professoras, suas famílias e seus alunos, se perdem no contexto de valorização a Brasília, em detrimento do Gama. A partir do que indicam os resultados, pode-se construir a suposição que as professoras desconheçam o significado efetivo do lugar em termos de aprendizagem, não somente em relação à Educação Geográfica, mas também em relação à cidadania, como construção de negociações que conduzam à valorização da cidade e de suas pessoas e histórias. Há de se considerar, ainda, que o conhecimento relativo à Geografia, propriamente dito, parece não lhes está permitindo identificar a cidade do Gama como um lugar de formação e de aprendizagem. Nesse sentido, justificam-se intenções de formação continuada nessa área, a fim de mudar esse cenário.

Categoria Transversal 2 – Dimensão Conceitual

Os conceitos *Estado, Município, Entorno e RA's* constituíram-se subcategorias porque permearem, de modo significativo, as narrativas das professoras e evidenciarem o modo pelo qual o conteúdo DF foi abordado. Nesse sentido, não se pretende estabelecer uma discussão conceitual sobre esses termos, mas sim identificar situações advindas de sua utilização, no contexto das relações ensino-aprendizagem, para estudo do lugar Gama. Desse modo, tais subcategorias podem ser analisadas, a partir de três perspectivas, a saber: nível de abstração; especificidade conceitual; desconhecimento.

Em relação à primeira, é pertinente questionar em que medida os conceitos Estado, Município, Entorno e RA's apresentam concretude, para permitir às crianças, que tem aproximadamente entre 10 e 12 anos de idade, a compreensão do conceito. Considerando-se que esses correspondem às divisões político-administrativas do território, que se prestam eminentemente aos propósitos da gestão e que em alguns casos – Estado e município – não se aplicam ao DF, e em outros – Entorno e RA- são específicos deste território a questão apresenta-se dual. De um lado há uma concepção distante da realidade cotidiana das crianças e de difícil compreensão prática; de outro, apresenta uma concretude vivenciada pelas relações identitárias que decorrem de pertencer ou não ao DF ou a RA. Assim, é possível compreender os conceitos Entorno e RA, por serem vividos, conhecidos, relacionais e identitários. Ao contrário, os conceitos Estado e município apresentam maior dificuldade de entendimento, exatamente por se distanciarem do cotidiano dos alunos.

Em relação à especificidade conceitual é interessante observar que a compreensão dos termos Estado e município, passa pela diferenciação relativa às definições de DF e RA. Nesse sentido, o caráter específico da divisão político-administrativo do DF, bem como suas respectivas incumbências legais, se traduzem em dificuldades de compreensão por parte das professoras e, em consequência, para os alunos. As explicações pautadas por analogias, que vinculam a noção de DF a Estado e RA a município, encobrem a particularidade deste território e podem contribuir para a apropriação de um conceito incorreto. Assim, os conceitos Estado e município por não se aplicarem ao DF, não permitem analogias, nem generalizações. Porém, é a partir da

explicitação de suas diferenças e não por sua comparação pura e simples, que esses conceitos serão passíveis de compreensão.

As professoras revelam, para todos os conceitos aqui tratados, relativa dificuldade de definição dos termos perante seus alunos. Tal situação pode evidenciar a falta de domínio sobre o tema, o que impede o adequado processo de transposição didática. A esse respeito é importante considerar que as pesquisas/consultas realizadas pelas professoras, na maior parte das vezes (de acordo com seus relatos), se estabeleceram a partir dos livros didáticos e das definições existentes na internet (Wikipédia). Essas não são consideradas as vias mais adequadas e confiáveis para esclarecimentos de cunho conceitual e podem conter incorreções. Assim, se o aprofundamento teórico referente a tais questões se mantiver nesse patamar de generalidade, é bem provável que as dificuldades de compreensão dos termos permaneçam.

3. Conclusões

Esta pesquisa considerou o conceito de lugar, categoria de análise do espaço geográfico, como premissa de orientação às análises referentes ao trabalho de professoras do 4º ano do ensino fundamental, de cinco escolas da rede pública do Gama; identificou como o ensino de Geografia, por meio desse lugar, contribuiu para a construção da identidade, pela incorporação da subjetividade, representada nos processos de construção dos significados, no contexto de um território diferenciado e com uma história fortemente vinculada à capital federal.

A partir da identificação dos conflitos e a fragmentação da noção de lugar, existentes entre as definições legais e formais, as utilizadas por especialistas, livros didáticos e a construção histórico-cultural no uso do espaço pelos sujeitos, constatou-se que a atividade das professoras no uso da definição espacial a partir de Brasília, mediada pelo material pedagógico, ocasionou a fragmentação da noção de espaço cultural-identitário da criança aluna do Gama, por meio da negação e desvalorização de seu próprio lugar e, ainda, a segregação entre grupos, quando o lugar se refere ao DF. Assim, a identificação do modo pelo qual as professoras construíram os significados do lugar de seus alunos e suas respectivas referências identitárias, permitiu constatar que a história do DF contada a partir de Brasília, não acompanhou a significação dada/construída pela diversidade de ocupação e pela relação dos sujeitos com o espaço. Essa ideia, suposição inicial desta investigação, engendrou questionamentos cujas respostas assinalarão as conclusões desta pesquisa, conforme pode ser verificado nos itens que se seguem.

Como as professoras resolvem a problemática do município

A especificidade político-administrativa do Distrito Federal (que não apresenta seu território fracionado em municípios) associada à orientação legal de se estudar o município no curso do 4º ano do Ensino Fundamental, apontam a complexidade da temática quando aplicada à rede escolar da Educação Básica deste território. Nesse sentido, constitui-se um problema cujo equacionamento se estabelece em função da determinação da Secretaria de Educação do DF: a proposição de aplicação dos conteúdos em Geografia direciona-se ao território do DF como um todo e não ao

município. Tal situação aponta para o fato de que o termo município não é considerado nesse contexto, ou seja: todo o complexo envolvido nas relações de ensino aprendizagem em Geografia, nas escolas do Gama, omite o termo município, seja pela inexistência de correspondência à realidade sócio espacial do DF, seja pelo atendimento às determinações legais. Assim, teoricamente, justifica-se a omissão do termo, no contexto do repertório em Geografia nessa fase de escolarização.

A prática, entretanto, revelada nesta pesquisa por meio da análise dos livros didáticos adotados em cinco escolas do Gama e pelas narrativas das professoras dessas escolas, apontou que o termo município não somente se fez presente no contexto de vários conteúdos e explicações, como também se apresentou como um problema de aprendizagem. Tal termo aparece nos livros didáticos considerando Brasília, RA e cidades satélites como municípios do DF, o que é incorreto frente aos dispositivos legais vigentes, como a Constituição Federal, por exemplo, que em seu Artigo 32 veda a divisão do DF em municípios. Nesse sentido, consideradas as especificidades da organização político-administrativa brasileira, somente um Estado é divisível em municípios. Há de se ressaltar que a presença dessa incorreção em um livro didático, base de aprendizagem, corrobora para as dificuldades que cercam a compreensão do conceito, notadamente no que se refere à sua aplicação ao DF, e ainda tende a difundir-lo. Além disso, o desconhecimento do termo pelas professoras também é evidente, na medida em que atestaram dificuldades para sua explicação e não detectaram as incorreções presentes nos livros didáticos. Desse modo, ratifica-se o erro.

Considerando-se que o conceito município só se constitui problemática quando aplicado ao DF pode-se afirmar que essa é agravada pelas condições que cercam o uso desse termo: omissão oficial e intencional, erros conceituais nos livros didáticos, desconhecimento do termo pelas professoras e, por conseguinte, para os alunos. Assim, pode-se concluir que as professoras não resolvem a problemática relativa ao conceito município e repassam aos seus alunos todas as incertezas e incorreções sobre o assunto. A implicação dessa situação, no que tange às relações identitárias das crianças do Gama, diz respeito a uma indefinição e/ou incorreção sobre o seu próprio lugar: ao entenderem o Gama como município, perdem a oportunidade de valorizar a especificidade político-administrativa do DF como uma das principais características de diferenciação deste

território, notadamente em relação às demais unidades da federação.

Noções que as professoras enunciam sobre o Gama, Brasília e DF

As noções que as professoras enunciam sobre os lugares Gama, Brasília e DF são hierarquizadas, híbridas, contraditórias, fragmentadas, inacabadas e abertas.

A hierarquia é evidenciada por uma subordinação a Brasília, que aparece não somente nas narrativas das professoras, como também nos livros didáticos, como o lugar mais importante, o começo de tudo. Nesse sentido, constitui-se parâmetro de comparação, a partir do qual são estabelecidas todas as referências, inclusive as identitárias. Corresponde a um ideal de modernidade, concretizado pela capital da República e corrobora com a ideologia do nacionalismo patriótico, uma das funções do ensino de Geografia nos primórdios da República, ao homogeneizar o território do DF por Brasília. Se, anteriormente, essa ideologia estava associada à inculcação da noção de pátria à população brasileira, num contexto onde a identidade nacional estava sendo construída, agora se associa à noção de que toda população do DF é constituída por brasilienses. Essa homogeneização a partir de Brasília camufla os processos de segregação da população não vinculada ao funcionalismo público e/ou a alta renda¹⁴ às áreas desprovidas das mesmas condições de reprodução; evidencia a desconsideração da diversidade que caracteriza esse território e ainda impõe um padrão de identidade simbólico, único, cuja referenciação o identifica frente ao mundo. Assim, o pertencimento a algo imaginado e distante da vida cotidiana da esmagadora maioria da população do DF é compartilhado coletivamente, o que ratifica a coprodução dessa identidade, nos moldes teorizados por Canclini (2003).

Por outro lado, esse contexto também evidencia um hibridismo pautado pela diferença cultural, num modelo duramente criticado por Bhabha (2001), pelo estabelecimento de uma referência identitária pautada pela escolha da cultura de uma dada classe como sinônimo de cultura (a de Brasília), o que tende a marginalizar e silenciar as demais. Essa escolha é fruto daquela coautoria e por isso, minimiza a ideia

¹⁴ Há de se chamar atenção para o fato de que Brasília, em seus primórdios, era composta majoritariamente por funcionários públicos. Hoje esse perfil ainda permanece, mas associa-se junto com as RA's Lagos Sul e Norte às regiões de alta concentração de renda.

de imposição do padrão identitário estabelecido por Brasília, mas não oculta a intolerância ao estranho, ao diferente, à marginalização, à segregação. Assim, é passível de compreensão a ratificação da identidade brasiliense por quem sempre viveu à margem de Brasília.

Nessa perspectiva, conforme argumento desenvolvido na categoria central relativa ao Gama, corroborado por outros resultados apresentados e discutidos anteriormente, se evidencia a contradição. As professoras entrevistadas tem uma história de vida construída no Gama. Filhas ou netas de pioneiros na cidade, ali nasceram, cresceram, constituíram família e ainda escolheram o Gama para morar e trabalhar. Não pretendem sair daí. Percebem o processo de crescimento da cidade, seus marcos temporais, atestam memória afetiva e amor pela cidade. Seus relatos de mediação pelo lugar atestam vínculos com a cidade. Conhecem suas deficiências, seus problemas e respectivas causas, mas tem dificuldade em se reconhecerem gamenses e assumirem essa identidade. A despeito disso tudo, não conseguem perceber o que a cidade tem de bom, de belo, de significativo. E aí se assumem brasilienses. Essa contradição se expressa inclusive em seu exercício profissional, quando a ênfase no estudo do lugar DF se faz por Brasília e não pelo Gama, direcionando, de acordo com o que indicaram os resultados, à negação do lugar da criança e a ratificação daquela identidade simbólica nas práticas de sala de aula. Essa situação, do ponto de vista do ensino em Geografia, constitui-se uma perda na formação escolar das crianças. Fundamentalmente, perdem-se as oportunidades para o desenvolvimento de uma Educação que possa contribuir para a construção da cidadania; perde-se a chance de aprender a cidade, na cidade e da cidade; enfim, perde-se a oportunidade de conhecer o mundo a partir do local e de valorizá-lo frente a esse contexto.

Outro aspecto que chama a atenção no contexto da enunciação das noções relativas ao Gama, Brasília e DF é a fragmentação identificada quando as professoras relatam como ocorre no ensino. Essa ideia se baseia no fato de que tais noções são vistas isoladamente e não no contexto de relação de causa e efeito entre uma e outra. Em outras palavras, a especificação de que Gama e Brasília estão dentro do DF, como atestam os relatos das professoras quando trabalham o conteúdo localização espacial, não é suficiente para explicitar as relações intrínsecas entre as partes que compõem o

todo DF e as afetam mutuamente. Além disso, evidencia-se uma dualidade: de um lado, a apresentação de DF é cartográfica, tal como a de RA e, por conseguinte, a do Gama, evidenciando uma imagem estanque dos lugares Gama e DF, que não correspondem à realidade, não fomentando adequadamente as possibilidades de estabelecimento de diálogo entre esses dois espaços a partir do ponto de vista da criança; por outro lado, Brasília, se mostra vinculada ao DF e é o fator gerador das demais realidades. A fragmentação na abordagem das noções DF e Gama contrapõem-se ao modo como a imagem de Brasília é construída. Tal situação, então, tende a legitimar o discurso de priorização e importância de Brasília, em detrimento do lugar em que a criança vive.

Por fim, as noções sobre os lugares Gama, Brasília e DF não evidenciam apenas uma coprodução das identidades, pois existem muitos conflitos decorrentes da diversidade cultural dos sujeitos que habitam o território do DF, assinalando distintos cenários de trabalho e de consumo, que se constituem úteis às categorias de hegemonia e resistência. Nessa perspectiva, as complexidades e nuances das interações entre os sujeitos deste território diverso, impõe a necessidade de consideração das identidades como um processo de negociação, enquanto híbridas, maleáveis e multiculturais, que se realiza em condições desiguais, entre os variados atores e poderes que nela intervêm e, ainda, se recompõe nos desiguais circuitos de produção, comunicação e apropriação da cultura. Por isso as identidades no DF, mesmo com a hegemonia estabelecida pela identidade brasiliense é aberta e inacabada; é um processo ao longo do tempo, é uma construção, que se realiza e se transforma em relação com as condições sociohistóricas não redutíveis ao que está estabelecido.

Conhecimento que as professoras dispõem sobre o Gama

O conhecimento sobre o Gama, expresso pelas professoras, apresenta-se em duas dimensões diferenciadas. A primeira é aquela decorrente de uma história de vida construída nessa cidade. Trata-se do espaço real e vivido pelas professoras ao longo de toda sua existência. É um conhecimento prático, decorrente das experiências cotidianas e com carga forte carga emocional, por corresponder aos espaços de suas histórias, memórias e trajetórias de vida. É o tipo de saber que permite às professoras identificar onde acontecem os conceitos que estão tentando explicar. Dito de outro modo, é um tipo

de conhecimento que condiciona a mediação pelo lugar, seja na aplicação de conceitos que tem correspondência na cidade, seja no conjunto de situações da cidade que permitem a construção do conceito. Esse conhecimento constitui-se um saber sobre o lugar e como tal, pode configurar-se num poderoso instrumento de mediação e de valorização da cultura local. Em consequência, apresenta a possibilidade de quebrar a hegemonia da identidade brasiliense ou abrir a possibilidade de construção de novos referenciais identitários, mais afetos à realidade de vida dessa população.

A outra dimensão desse conhecimento é mais formal. É aquele aprendido no contexto da formação universitária, do exercício profissional e da formação continuada em atendimento às exigências da Secretaria de Educação do DF. Esse conhecimento é aquele que vai mediar as opções pedagógicas para selecionar conteúdos e julgar o que é certo ou errado, adequado ou inadequado, oportuno ou inoportuno, etc. Constitui-se um saber formal e como tal não se baseia em vivências, embora algumas situações o permitam. Desse modo é uma apropriação teórica sobre o lugar, por conseguinte, já deficiente, consideradas as pouquíssimas referências teóricas e consistentes sobre a cidade do Gama, a partir da qual as professoras poderiam compor um outro patamar de entendimento sobre a cidade.

As professoras apresentam um conhecimento sobre o Gama nessas duas dimensões. Porém, nenhuma delas se traduz, efetivamente, na construção de referenciais de identidade que valorizem o Gama e não Brasília. No primeiro caso, o do conhecimento adquirido pela vivência, o saber das professoras se restringe aos exemplos existentes na localidade para viabilizar o entendimento de determinados conceitos ou situações. Aquela possibilidade de avançar na descoberta do mundo perde-se, pois permanece restrita aos exemplos. No caso do conhecimento formal existe um significativo desconhecimento: sobre o que é Geografia, seu papel na escolarização, na formação da cidadania e principalmente, o significado do estudo do lugar nesse contexto. Assim, as professoras reiteram a cartilha da Geografia tradicional e ao fazê-lo legitimam um afastamento do lugar vivido da criança e, conseqüentemente, o negam frente a Brasília. Assim, o conhecimento que as professoras expressam sobre o lugar Gama, ainda é deficiente.

Significados que as professoras enunciam sobre o lugar dos alunos

Os significados conferidos ao lugar dos alunos apresentam-se de modo dual e dizem respeito ao Gama e ao Entorno. Em relação ao Gama, as professoras reconhecem a importância de se conhecer a história do lugar, as origens das crianças, sua localização no espaço. Entretanto, ao fazê-lo, não tratam do lugar da criança que é o Gama e sim de Brasília. Nessa perspectiva, pode-se inferir que ao Gama é imputado uma condição de inferioridade em relação à Brasília, que é sempre o ponto de partida sobre o qual são construídas as referências identitárias. As professoras vivem o Gama, mas não conseguem fazer dessa cidade o patamar sobre o qual serão edificadas suas referências de identidade, a despeito dessas se expressarem de modo contundente nas mediações relativas à aprendizagem de conceitos em Geografia. Ao contrário, reforçam os pontos negativos do lugar, numa relação desigual considerada a situação de comparação com Brasília. Entretanto, paradoxalmente, referem-se ao Entorno, à sua população, como aquela que vem à cidade do Gama pressionar os serviços urbanos da cidade. Nesse sentido, manifestam o pertencimento à cidade, quando esse se estabelece em oposição àquele que vem para usufruir dos mesmos serviços e equipamentos urbanos disponíveis na localidade.

Percepção dos problemas do cotidiano em relação ao estudo do lugar

O lugar Gama é o principal elemento de mediação no contexto da construção de conhecimentos em Geografia, não somente no que se refere aos exemplos concretos que existem no local, como também conceitos mais abstratos que possuem concretude no lugar. Como exemplo da primeira situação, quando a mediação pelo lugar permite identificar imediatamente a situação e ainda, analogias e generalizações, pode-se mencionar a Prainha, que propicia a compreensão dos conceitos hidrografia, vegetação e área degradada; ou os setores do Gama para trabalhar as noções referentes à orientação espacial. No segundo caso, aquelas situações mais complexas ao entendimento da criança, como o PDOT, por exemplo, são explicadas a partir da questão dos condomínios horizontais na área rural do Gama, em situação irregular; ou a questão do crescimento urbano traduzido pelo caótico trânsito da cidade.

Essas mediações foram pautadas essencialmente pelas questões cotidianas da vida no Gama. Nesse sentido, são as pessoas que vivem a cidade, àquelas que apresentam condições efetivas de compreensão dessas situações particulares do lugar. Essa especificidade, por sua vez, é reveladora de uma identidade latente, gamense, pois imputa às referências vivenciadas e/ou conhecidas cotidianamente pelos sujeitos da aprendizagem, as crianças, a condição para entendimento de uma situação, de um conceito, do lugar, do espaço. Mais do que isso, é essa dimensão que expressa concretamente a cidadania, pela oportunidade de identificação de um lugar comum a uma comunidade, mas particular à comunidade do Gama.

Trabalham com as histórias do lugar

As professoras medeiam pelo lugar, pelas questões cotidianas compartilhadas pela vivência na cidade, e que por isso são particulares do Gama, mas reduzem suas histórias às versões oficiais. Nesse sentido, a história do lugar corresponde à história de Brasília, a qual subjuga a própria história do Gama. As histórias dos pioneiros que construíram o Gama e a consolidaram como cidade de porte médio não é contada; apareceram, apenas, como atividade de pesquisa solicitada por algumas professoras. As histórias dos heróis do cotidiano, das pessoas que possuem expressão na identidade da cidade, das pessoas comuns do lugar, não apareceram nos relatos das professoras, nem tampouco nos livros didáticos. Tal situação aponta para o fato de que essas histórias, talvez, sejam desconhecidas ou, caso contrário, ainda não alcançaram a importância devida para se constituir conteúdo de aprendizagem sobre o lugar e, por conseguinte, de Geografia. As características intrínsecas da cidade, no contexto de sua evolução temporal, o processo de ocupação desse território e de produção desse espaço, foram pouco relatadas, evidenciando pouca importância à questão.

Não se trata, porém, de desconhecimento puro e simples dessas histórias, mas sim o que transparece, sua desvalorização frente ao que é considerado conteúdo e/ou importante, visto os recursos mediadores que tem a disposição na escola, para esse trabalho, assim como a descrição que fazem do uso do livro didático e o desdobramento do ensino de Geografia. No primeiro caso, desvalorização como conteúdo, evidencia não somente, um provável desconhecimento por parte das professoras, sobre a

relevância do desenvolvimento dos conteúdos que tratam do lugar da criança como ponto de partida para o diálogo com o DF e Brasília na formação do aluno, como também para o desenvolvimento da memória, identidade local em diálogo com um dos fundamentos para o desenvolvimento de cultura cidadã.

Construção e significados sobre a territorialidade

A construção da territorialidade para as professoras nascidas, criadas e estabelecidas no Gama e para a comunidade gamense, de um modo geral, evidencia processos distintos, simultâneos e contraditórios, que resultam em uma territorialidade ambivalente.

A construção da territorialidade é algo contínuo, que se revela cotidianamente, na medida em que resulta da vivência na cidade, por isso é eminentemente prática. De um modo geral, corresponde aos lugares do trabalho, moradia, circulação, consumo e lazer, sendo conhecidos na perspectiva rotineira do viver. Traduz um saber sobre o lugar, e a ele aplicado, que se constitui naturalmente e vai evoluindo da infância até a maturidade, em consonância com os ritmos dados pela própria vida. Por isso esse processo de pertencimento é contínuo e informal. Pode incorporar afetos, corroborar memórias e, por conseguinte, tem implicações profundas com as referências identitárias dos indivíduos da comunidade.

A informalidade e continuidade que caracterizam a construção da territorialidade em relação ao Gama, porém, contrapõe-se ao processo de construção da territorialidade associada a Brasília. Nesse sentido, o processo de formação da identidade brasiliense (para os gamenses) é formal: é aprendida nas escolas, nos livros didáticos, na mídia, no compartilhamento simbólico da moderna capital da República. Daí, também, a hegemonia de Brasília. Assim, tal construção é desigual, pois se situa num limiar onde de um lado encontra-se o discurso hegemônico de Brasília, e de outro, as referências práticas de vida no Gama. Desse modo, manifesta-se uma tendência de valorização do formal em detrimento do informal que implica numa dificuldade na transposição didática dos conteúdos de vivência para a sala de aula, que como vimos, é dificultada também pelos recursos disponíveis para o trabalho pedagógico.

Tais resultados permitem supor que uma identidade ambivalente, com um sentimento de pertença fragmentado e por vezes contraditório, esteja sendo construída. De um lado há uma territorialidade associada a Brasília, cuja construção da pertença é formal, é valorizada, traz uma identificação que confere *status* ao indivíduo, pois o legitima socialmente frente às demais unidades federativas, inclusive pelo compartilhamento simbólico da capital da República. De outro, há o espaço real do indivíduo na comunidade, no território; é a sua história de vida, sua prática cotidiana, seus valores, sua cultura, manifesta na cidade, que não dispõe, de acordo com a descrição dos professores, da valorização conferida a Brasília em sala de aula, mas dispõe de concretude e apresenta a possibilidade de desenvolvimento de afetos, memória e por conseguinte, de uma valorização que transcende o nível do simbólico, porque é real e vivido. Ambas as territorialidades, contraditórias, coexistem simultaneamente, expressando a ambiguidade dessa noção quando aplicada às identidades no contexto do DF. O gamense é gamense, mas em algumas situações é, também, brasiliense. A identidade Gama ou Brasília é flexível e se molda às situações, podendo prevalecer uma ou outra identidade, dependendo da ocasião em que isso seja demandado.

Construção das relações entre conceito de espaço e a identidade do local

Espaço e identidade são conceitos cuja relação se expressa, se explica e se materializa no lugar. Assim, o lugar medeia as relações referentes à identidade, na medida em que produção do espaço ocorre no cotidiano e é esse mesmo cotidiano que gera o sentimento de pertença, fundamental às relações identitárias.

Considerando-se que o espaço se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular, observa-se que o lugar não somente expressa essa contradição de modo concreto, como também tende a valorizar seus processos de diferenciação por meio da identidade. Assim, a produção de espaços no contexto da mundialização da sociedade urbana, assume a responsabilidade pelo estabelecimento de um padrão único de urbanização e, por conseguinte, pela constituição de espaços urbanos homogêneos em escala mundial. Por outro lado, porém, ao forçar as perdas de referências do indivíduo pela homogeneização imposta por

aqueles padrões, desencadeia a necessidade de contraposição, que se estabelece pela valorização do local, do particular, da própria cultura. Consequentemente, há uma tendência de reforço dos laços identitários pré-existentes, concomitantemente à definição de novos e, ainda, uma hibridização dessas identidades. Todas e ao mesmo tempo. Essa marca da contemporaneidade produz as identidades no espaço.

Nesse contexto, a identidade do lugar pode subverter os padrões impostos por aquela homogeneização, ao manifestar a cultura por meio de significados que são eminentemente locais, particulares, subjetivos, específicos, próprios do grupo, do território, gestados ao longo do tempo naquele espaço e, por conseguinte, ininteligíveis aos que não vivem ali. Tal situação expressa a negociação de significados entre os membros da comunidade e estabelece laços entre as pessoas, notadamente no que se refere à territorialidade. Essa negociação, dinamicamente influenciada pelos processos de produção do espaço, imputa à cultura o estabelecimento de uma relação direta com a identidade gamense.

Consideração da cultura local

A cultura local não é considerada formalmente no conjunto dos conteúdos relativos à Geografia, mas se manifesta de modo contundente no contexto da produção de significados relativos ao lugar e com implicações diretas às referências identitárias.

A vida em uma cultura corresponde à interação entre as versões do mundo que as pessoas formam sobre influência institucional e aquelas que são produtos de suas histórias individuais. Em termos aplicados a presente investigação, refere-se à ideia de que a hegemonia estabelecida por Brasília, que imputa uma identidade brasiliense, contrapõe-se ao vivido cotidianamente no Gama e, por conseguinte, fomenta o estabelecimento de uma identidade gamense, num contexto de negociação contínua e ambivalente, que conduz à filiações identitárias a um ou outro lugar ou a ambos concomitantemente. É a partir da interação entre essas duas identidades, uma macro e simbólica e outra micro e vivencial, que as pessoas do Gama constroem seu sentido de cultura e interpretam o mundo. É nesse contexto que a escola pode contribuir ao trabalhar o lugar da criança, ao apontar direções e fazer de formas diferenciadas os seus diálogos com os lugares nos quais vive e transita(rá).

A realidade vivida pela comunidade gamense é representada por um simbolismo compartilhado, expresso pela identidade ambivalente escala macro Brasília, micro Gama, que referencia o modo pelo qual realidade é organizada e interpretada. A partir dessa discussão, pode-se construir uma nova suposição de que esse modo simbólico é compartilhado pela comunidade, conservado, elaborado e transmitido a gerações sucessivas, que continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida. Em decorrência, alimenta simultaneamente a identidade gamense e a brasiliense, ou outros significados associados a outras culturas e/ou grupos sociais dentro de uma mesma cultura, quando apresentam elementos e estruturas de identificação provisória ou permanente.

A construção de significados se estabelece com a mediação dos sistemas simbólicos que se encontram concretizados no lugar, por meio da cultura. Nesse sentido, as referências locais utilizadas pelas professoras no contexto das mediações afetas às relações ensino-aprendizagem, evidenciaram aspectos particulares da cultura gamense: o lugar Gama se constitui elemento de mediação pelo fato de expressar a cultura local. Com isso, abre-se a possibilidade efetiva de aprendizagem sobre o lugar na perspectiva de sua valorização, pela disponibilização de referências culturais comuns ao grupo, o que tende não somente a reforçar os laços identitários em relação ao Gama, como também a diferenciá-los e possibilitar o diálogo em relação a Brasília. Portanto, mesmo que a temática relativa à cultura não esteja formalmente inserida nos conteúdos de Geografia, ela se manifesta concretamente no contexto das mediações pelo lugar. Assim, constitui-se a expressão sócio-espacial da identidade gamense.

Há que se ressaltar que o fato das professoras estarem explicando os conteúdos relativos ao DF por Brasília, a partir de exemplos do Gama, pode ser considerado uma forma de resistência à hegemonia identitária de Brasília, ou ainda uma incipiente possibilidade de afirmação e valorização de uma identidade gamense. No esforço e empenho para se fazerem entender pelas crianças, podem possibilitar novas compreensões de um dado conceito, mediando a construção de conhecimentos. Assim essa cidade não se traduz em conteúdo, mas se manifesta nas mediações por meio dos exemplos. Esses representam não somente a vivência, mas os aspectos particulares da

vivência no Gama, conhecidos somente por aquela comunidade, expressando simbologias próprias.

Mesmo que tudo conflua para reforçar a hegemonia identitária de Brasília (cumprimento formal dos conteúdos estabelecidos pela SEE, a utilização de livros didáticos e outros materiais com evidente priorização a Brasília, o trabalho de campo aos pontos turísticos de Brasília, a mídia em geral que enuncia majoritariamente Brasília e se reporta às demais localidades para mostrar problemas), as vivências do lugar se fazem presentes. Se manifestam nas mediações, nos exemplos para levar as crianças a compreender um determinado conceito. E nesse ponto de concretiza o lugar. Nesse sentido, é louvável o esforço das professoras, principalmente se consideradas as condições de sua formação e exercício profissional, que poucos elementos forneceram ao ensinar e aprender Geografia. Sua atuação cuidadosa com as crianças, seus alunos, denota empenho em atingir-lhes a compreensão dos conteúdos referentes a Brasília e DF, por meio das vivências no Gama. Mesmo que o Gama não seja formalmente trabalhado, ele se manifesta por ser o elemento comum nas mediações orientadas ao processo de construção do conhecimento; mesmo que não se constitua conteúdo formal, ele subsidia a compreensão dos conteúdos que são formais. Essa expressão, que pode ser considerada como resistência, tentativa de valorização do que é local, tende a compor referenciais identitários gamenses, os quais em conjunto com os brasilienses, conformam uma identidade ambivalente.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve um percurso que partiu de uma situação vivenciada no exercício profissional de formação de professores para os anos iniciais de escolarização, em um território marcado pela diversidade cultural, desigual e subjugado pela hegemonia identitária da capital da República. Essa situação desencadeou reflexões que suscitaram a necessidade de aprofundamento e que resultaram no presente trabalho. Nesse sentido, assumiu-se o conceito de lugar como o elemento estruturador das análises e nessa perspectiva, considerou-se o Gama como um lugar no DF, cujo desvelamento se deu por meio de narrativas de professoras dessa cidade, sobre sua prática profissional em Geografia, no contexto de uma etapa da escolarização que se propõe a estudar o município onde a criança vive.

Os resultados desta pesquisa confirmaram que nas práticas escolares descritas pelas professoras e instrumentos disponíveis para o trabalho em Geografia, não somente, há uma hegemonia identitária de Brasília sobre o Gama, como também identificou-se a negação do lugar de vida de sua população, referencial para a valorização e legitimação de sua identidade cultural, atestando as contradições e equívocos desse processo de construção de conhecimento e, por conseguinte, a ratificação de conflitos. Por outro lado, evidenciaram que, mesmo assim, o Gama dispõe de uma identidade particular que se revela nas mediações informais pelo lugar e que se mantém e se consolida concomitantemente à ratificação da identidade brasiliense. Tal fato origina uma identidade ambivalente que se vincula ao Gama ou a Brasília, de acordo com distintas e variadas situações, expressando o caráter aberto, instável e híbrido das identidades no contexto contemporâneo e ainda, uma evidente tensão entre as comunidades que habitam e circulam pelo território do DF.

As análises e conclusões efetuadas neste estudo permitem, ainda, o estabelecimento de algumas considerações, afetas principalmente à problemática que desencadeou a elaboração desta investigação. Nesse sentido, tratam do conceito de lugar relacionado ao ensino de Geografia, à questão dos livros didáticos e, fundamentalmente, à necessidade de estabelecimento de um diálogo com a cidade do Gama, formalizado inclusive institucionalmente, conforme pode ser constatado a seguir.

No que se refere às questões de ensino-aprendizagem em Geografia e suas relações intrínsecas com os processos identitários, o conceito de lugar apresenta-se como multiescalar, pois transita de um extremo ao outro no território e até no planeta, assumindo a identidade de bairro, cidade, Estado, região, país, continente, num ir e vir constante, para buscar referências concretas que possibilitem a transposição didática, a formulação de conceitos, o estabelecimento de referenciais identitários. Nessa perspectiva, supera a dimensão tempo/espaço por possibilitar o trânsito em diferentes tempos e espaços e então, aportar indícios de identidade. Como elemento de mediação no processo de construção de conceitos, constitui-se em exemplo de uma situação específica do lugar e/ou de algo do lugar que possibilite uma generalização. Por isso expressa o que está sendo negociado em termos das interações necessárias ao processo de construção coletiva do conhecimento.

O uso do conceito atesta, ainda, uma racionalidade implícita: se usado para explicar as relações globais que se concretizam no lugar, ressignificando-o, exprime a fundamentação materialista; se utilizado na perspectiva do pertencimento, onde são ressaltados os processos subjetivos de significação do lugar para a pessoa, resgatando-lhe sentimentos, afetos, memória entre outros que sejam particulares ao indivíduo em sua comunidade, expressa a orientação fenomenológica. Entretanto, no contexto das relações cotidianas de ensino-aprendizagem, especificamente no tocante às mediações necessárias à construção do conhecimento, essas duas perspectivas se conjugam para conferir significação aos conteúdos abordados.

Em relação aos livros didáticos é urgente uma providência para corrigir ou pelo menos minimizar os equívocos existentes, não somente no que diz respeito aos erros conceituais, mas principalmente para a consideração de que a história de Brasília não corresponde à história de seu território, mesmo porque essa é muito maior. Nem tampouco a história do DF pode ser reduzida a Brasília. Nesse sentido, faltam informações sobre o território do DF, sobre suas cidades, sobre o Gama, numa perspectiva palatável à compreensão e adequada aos processos escolares, em distintos níveis de escolarização; faltam informações sistematizadas, consistentes, que superem o discurso oficial e a Geografia tradicional. Que valorizem a cidade, qualquer que seja, e não consolidem a hegemonia de Brasília.

Importante ressaltar que não se trata de desconsiderar Brasília, mas sim de incluir a perspectiva dos sujeitos, outros, na história desse território, considerar a diversidade desses, mesmo com processos tão similares de produção dos espaços. Ou melhor, considerar que submetidos às mesmas lógicas de reprodução capitalista, existem sujeitos diversificados que precisam ser considerados sujeitos: para isso participar tendo voz e vez, inclusive nos discursos escolares. Assim, se a proposição de estudo em Geografia é voltada ao DF, porque não fazê-lo a partir do local – qualquer um – da criança e colocá-lo em diálogo com outras dimensões do experienciar? Por que não inovar na pesquisa das características espaciais desse, de sua conotação de urbano, na dimensão do vivido?

A Secretaria de Educação determina o cumprimento de conteúdos relativos ao DF no 4º ano do Ensino Fundamental e isso se concretiza a partir de Brasília; as professoras cumprem com tais conteúdos de modo formal e impessoal. Entretanto, ao explicarem os conteúdos e buscarem tornar tais explicações passíveis de compreensão, se reportam ao Gama. A partir dessa cidade medeiam o processo de construção do conhecimento, seja do geral para o particular, quando se propõem explicar um conceito e o aplicam ao Gama ou ao contrário, do particular para o geral, quando partem de algo conhecido e vivido do lugar, para teorizar ou formar conceitos. O fato é que o Gama se concretiza nas aprendizagens, mas não de modo formal e oficial. Aparece quase como um símbolo de resistência à especificidade do lugar. Tal fato pode ser um indicador de identidade gamense: mesmo com as determinações oficiais, os livros didáticos sobre o DF e os conteúdos de uma Geografia tradicional confluindo para a negação da identidade local pela supervalorização de Brasília, professores e alunos constroem conhecimentos a partir do lugar e, por conseguinte, fortalecem sua identidade local.

Tal situação, por sua vez, aponta para o processo da formação dos professores, que ainda trata a questão de modo incipiente. Nesse sentido, cumpre lembrar que as professoras entrevistadas mostraram que, na prática, já estabelecem sua voz identitária ao construir conhecimento a partir do lugar, ou usar o lugar para estruturar conceitos, ou fornecer exemplos e principalmente, estabelecer as condições para o exercício de uma cidadania no lugar. Talvez lhes falte consciência sobre esses atos, pois atuam numa perspectiva meramente intuitiva ou simplesmente didática. Assim, torna-se fundamental

instrumentá-las teoricamente, para que esse processo didático-intuitivo se formalize e transcenda essa condição.

Para isso é necessário o estabelecimento de um diálogo com a cidade e depois com a região, o local-global, que permita a consideração de suas características intrínsecas como conteúdo em Geografia; que possibilite a apropriação da informação e cultura que a cidade oferece; que viabilize a formação de um olhar crítico sobre as cidades em geral. Esse diálogo é, não somente, possível de ser implementado no contexto do ensino de Geografia, como também, fundamental à formação da cidadania, notadamente num território cuja dinâmica de desenvolvimento vem se intensificado nas últimas décadas, pressionando as cidades “não Brasília”, aumentando as tensões referentes à moradia, emprego, renda, mobilidade intra e inter urbana, equipamentos e bens públicos de um modo geral. Nessa perspectiva, conhecer as características intrínsecas deste território e seus lugares, traduz-se, também, em estratégia de sobrevivência.

Interessante chamar a atenção para as situações que se apresentaram no contexto da realização desta pesquisa e que apontaram para a necessidade de investigação sobre a realidade sócio espacial do Distrito Federal em geral, e sobre as cidades que compõem esse território, em particular. Nesse sentido, por ocasião da coleta de dados em campo, tive a oportunidade de descobrir que a RA Gama é muito mais do que atestam as informações oficiais, por dispor de sítio urbano em processo de crescimento pela incorporação de novas áreas (as de regularização fundiária recente, como por exemplo, a Vila Roriz anexada ao Setor Oeste e área industrial junto ao Setor Leste) e área rural diversificada, com núcleos muito específicos (Ponte Alta, Engenho das Lages, DVO), áreas de produção hortícola, condomínios horizontais (irregulares e em franco processo de expansão) e uma articulação intensa com as cidades goianas do Entorno. Tal articulação leva à suposição de que o Gama estaria polarizando boa parte dessas localidades vizinhas (Novo Gama, Céu Azul, Pedregal, Lunabel, Osfaya, Ocidental, Valparaíso) e sofrendo com a pressão sobre seus equipamentos urbanos. Tais situações se constituem importantes elementos de produção do espaço do DF e como tal, indicam novas temáticas à investigação.

Outro elemento de discussão, decorrente das reflexões estabelecidas por meio desta pesquisa, que sugere a indicação de outros estudos, diz respeito ao processo de nomeação das localidades para designação de seus habitantes – gamenses, ceilandenses. Nesse sentido, atrevo-me a supor que essa designação não corresponderia às 30 RA's do território do DF, pois existem situações específicas que não permitem tal generalização. Por exemplo, as áreas conurbadas a Brasília, que tem a mesma dinâmica urbana dessa cidade: Sudoeste, Octogonal, Lagos Sul e Norte; ou áreas relativamente recentes como Samambaia, Águas Claras (que foi criada como um bairro de Taguatinga) Riacho Fundo, Vicente Pires, Recanto das Emas, que tendem a se consolidar como núcleos urbanos diferenciados de Brasília, a despeito de suas relações intrínsecas, entre outras. De qualquer modo, algumas localidades já dispõem de uma identificação associada ao lugar, como o Gama, Ceilândia e Taguatinga, inclusive especificada nas certidões de nascimento. Essas questões confluem para a constatação de que a dinâmica urbana desse território é intensa e carece de investigação.

Há de se ressaltar que os resultados decorrentes desta investigação apontam, não somente, sugestões de pesquisa na área da Geografia Intraurbana, Urbana e Regional, mas principalmente na Escolar, cuja dimensão precisa ser considerada em relação às populações e suas histórias, no contexto das cidades e lugares que compõem o território do DF e, por conseguinte, no tocante ao papel que desempenham na formação da cidadania.

No caso específico desta pesquisa, o expressivo volume de dados gerados podem subsidiar novas investigações relacionadas à temática ensino de Geografia, a orientações teórico-metodológicas sobre os conteúdos ministrados, a material didático pedagógico sobre o Gama, com destaque para cartografia específica da cidade (Setores do Gama, Sítio Urbano, Uso da Terra, entre outros), à sistematização e disseminação de memórias do lugar a partir do resgate das histórias de vida identificadas nas falas das professoras, à identificação dos lugares do Gama e suas histórias (Ponte Alta, Engenho das Lages, DVO, por exemplo).

Os dados obtidos referentes à construção de significados podem, ainda, ser complementados pela perspectiva dos sujeitos de aprendizagem: podem ser utilizados

desenhos feitos pelas as crianças, que foram desconsiderados em virtude do recorte metodológico adotado, orientado à perspectiva das professoras. A análise desses poderia indicar quais os significados que as crianças estão construindo sobre seu lugar. A conjugação de ambas as perspectivas, dos alunos e professoras, forneceria outro aporte à compreensão do processo de construção do conhecimento em Geografia, a partir do lugar e, provavelmente, se constituiria em motivo de (re) valorização dessa área do conhecimento.

Por fim, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir com a valorização da Geografia Escolar nos anos iniciais de escolarização; com o reconhecimento de que é possível e necessário estudar o DF, também na perspectiva de seus lugares; de que é preciso conhecê-los, para criar novas oportunidades de formação, de desenvolvimento humano, conjugando história e lugar, base de conhecimento crítico. E, fundamentalmente, espera-se contribuir com a reflexão sobre esse campo disciplinar, inclusive no tocante à Geografia Escolar.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Perspectivas da Geografia Escolar no Brasil*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - IX ENDIPE. 1998, Águas de Lindóia (SP). p. 101-114.
- ALMEIDA, Rosângela D. de ; PASSINI, Elza Y. *O Espaço Geográfico : Ensino e Representação*. São Paulo: Ed. Contexto, 1991.
- ALVES, Gilberto Luiz. *O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836*. 2ª edição. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.
- LOPES, Eliane Marta. O Seminário de Olinda. In: LOPES, Eliane Marta et AL (Org). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.61-77.
- AMARAL, Bianca e FERREIRA, Domingos. *Distrito Federal - Geografia e Cultura*. São Paulo: Ed. FTD, 1ª Edição, 2008.
- AMARAL, Bianca e VALDEZ, Diane. *Distrito Federal História e Sociedade*. São Paulo: Ed. FTD, 1ª edição, 2008.
- ANDRADE, Marli T. Michelsen de. Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana. *Boletim Gaúcho de Geografia*. Porto Alegre, N.º 31, p. 186-189, out. 2006.
- APAP, George (Org). *A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARRAES Cristiano A. e OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. *História do Distrito Federal*. São Paulo: Ed. Scipione, 1ª edição, 2010.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmund. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- _____. *O Bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha*. Organização Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BOLIGIAN, L.A. *Geografia Escolar a partir dos livros didáticos: história da disciplina no Brasil*. 1º SIMPGEO/SP, 2008, Rio Claro: Universidade Estadual

Paulista, Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/simpgeo/836-849levon.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2007.

BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Tradução Marcos Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUTTNER, Anne. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLLETTI, Antônio (org). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, 1982, p.165-193.

GARCIA RAMON, M. D. Hogar, campo de movimento y sentido del lugar. In: GARCIA RAMON, M. D. *Teoria y método em La Geografia humana anglosajona*. Barcelona: Ariel, 1985, p.227-241.

CABRAL, João de Pina. *Identidades Inseridas: algumas divagações sobre identidade, emoção e ética*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Working Papers, 2003. Disponível em <http://www.ics.ul.pt/publicacoes/workingpapers/wp2003/WP2-2003.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2012.

CACETE, Núria Hanglei. *A formação de professores e os contextos institucionais*. In: SILVA, José B.; LIMA, Luiz Cruz; DANTAS, Eustógio W. Correia (Orgs.). *Panorama da Geografia Brasileira 2*. São Paulo: Annablume, 2006, p.243-248.

CAIXETA, Juliana Eugênia. *Guardiãs da memória: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos*. UnB Tese de Doutorado. Brasília: UnB/IP/PPDHS, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano*. Porto Alegre/RS: Ed. Mediação, 2000, p.83-134.

_____. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? In: *Terra Livre*. São Paulo: n. 16, 2001, p. 133-152.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Campinas: Cad. Cedes, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio-ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 005.07.2011.

CAMARGO, José C. G e REIS JR, Dante F. da C. *Considerações a respeito da Geografia neopositivista no Brasil*. In: *Geografia, UNESP, Rio Claro*: 2004. v. 29, n. 3, 2004. Disponível em http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/5917/1/ARTIGO_ConsideracoesGeografiaNeopositivista.pdf. Acesso em: 05 fev. 2012.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Mexico: Editorial Grijalbo, 1995. Disponível em: http://search.4shared.com/postDownload/OOqQANR/consumidores_y_ciudadanos_garc.html. Acesso em: 13 mar. 2012.

_____. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 4ª edição, 2003.

CAPEL, Horacio. *Geografia Contemporânea: ciência e filosofia*. Tradução Jorge Ulisses Guerra Villalobos. Maringá/PR: Eduem, 2010.

CARPINTERO, Antônio Carlos Cabral. *Brasília: Prática e Teoria Urbanística no Brasil – 1956-1988*. Tese de doutorado. São Paulo: FAU-USP, 1998.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLES, María Fernanda (orgs). *Ensino de História e Memória Coletiva*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. FFLCH. São Paulo: 2007. 85p. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>. Acesso em 22 abr. 2011.

CARVALHO, Marcos Bernardino de. *Friedrich Ratzel (1844-1904): o insípido está sempre incorreto*. Coleção Nossos clássicos. São Paulo: USP- Escola de Artes Ciências e Humanidades. Disponível em: www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/download/338/281. Acesso em: 02.02.2012.

CASTELLAR, Sônia. Alfabetização em Geografia. *Espaços da Escola*. Ijuí: vol. 10, n.37, p.29-46, jul/set 2000.

CASTELLAR, Sônia & VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 7ª reimpressão, 1999.

_____. *Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana*. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano*. Porto Alegre/RS: Ed. Mediação, 2000, p.11-81.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. Campinas/SP: Ed. Papirus, 2ª edição, 1998.

_____. *Geografia e Práticas de Ensino*. Goiania: Alternativa, 2002.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio-ago. 2005.

_____. *A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.

CLAVAL, Paul. *A Geografia Cultural*. Florianópolis: UFSC, 1999.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. Tese de Doutorado. Brasília: UnB/IP/PPDHS, 2010.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: Artes do Fazer*. Petrópolis: 6ª edição, Vozes, 2001.

CIDADE, Lúcia Cony e MORAES, Luciana Batista de. *Metropolização, imagem ambiental e identidade de cidade no Distrito Federal*. Rio Claro: AGETEO, *Geografia*, v.29, n. 1, p. 21-37, jan/abr, 2004.

CORRÊA, Roberto Lobato & ROSENDAHL Zeny. A Geografia Cultural Brasileira: Uma Avaliação Preliminar. Rio de Janeiro: UFRJ, *Revista da ANPEGE*. v. 4, 2008. Disponível em: <http://anpege.org.br/revista/ojs-2.2.2/index.php/anpege08/article/viewFile/12/pdf5B> Acesso em: 02.03.2012.

_____. *Matrizes da Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

CORREIA, Marcos Antonio. A Geografia Cultural no III Milênio: perspectivas epistêmicometodológicas e pedagógicas. In: *Educação: teoria e prática*, Rio Claro: v. 20, n.34, jan-jun-2010, p. 87-100. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/1959/2699> Acesso em 05.03.2012.

COSTA, Wanderley Messias da. *Geografia Política e Geopolítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

D'AVILLA, José Luiz Piotto. *A crítica da escola capitalista em debate*. Petrópolis: Vozes, 1985.

DEL RIO, Vicente & OLIVEIRA, Livia (Orgs.). Percepção ambiental: a experiência brasileira. São Paulo: Studio Nobel; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

ELIOT, T. S. *Notas para a definição de cultura*. São Paulo: É Realizações, 2011.

FARENZENA, D; TONINI, I; CASSOL, R. Considerações sobre a temática ambiental em Geografia. In: *Geografia: Ensino & Pesquisa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v.11, n.1, jul., p.1-56, 2001

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa. “A visão geográfica do espaço do homem”: In: SIMON, Samuel (org). *Um século de conhecimento. Arte, Filosofia, Ciência e Tecnologia no século XX*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011, p.917-944.

GATO, Maria Assunção. *Pode o espaço ser agente de poder e de identidade?* Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Sociologia/CIES 2010. e-working Paper N.º 96. Disponível em www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP96_Gato_000.pdf Acesso em: 25 mar. 2012.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

GIDDENS, P. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.

GOMES, Daniel M. *História da Geografia Escolar: Ensino de Geografia nas décadas de 1960 a 1989*. PUC, Programa de Estudos Pós graduados em Educação. São Paulo: 2009. Disponível em: www.enhpgii.files.wordpress.com/2009/10/daniel-mendes-gomes.pdf. Acesso em: 08 mar. 2012.

GONÇALVES, Amanda R. A Geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. In: UNIVERSIDAD DE BARCELONA. *Revista Bibliográfica de Geografía Y Ciencias Sociales. Serie documental de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*. Barcelona: v. XVI, n.º 905, 15 de enero de 2011. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-905.htm>. Acesso em: 20 jan. 2012..

GONZÁLES, Xosé M. Souto. *Didáctica de la Geografía-Problemas sociales y conocimiento del medio*. Espanha: ediciones Del Serbal. 2ª Edición, 1999.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p.230-253. 1990.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Portal do Cidadão- Administrações Regionais – Gama – RA II*. Brasília: GDF, 2011. Disponível em <http://www.gama.df.gov.br/>. Acesso em 20.12.2011.

_____. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Gama*. Brasília: CODEPLAN/SEPLAN, 2011.

HALLAIR. *Histoire croisée entre les géographes français et allemands dans la première moitié Du XX^e siècle : la géographie du paysage (Landschaftskunde) en question*. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/6479/these-hallair-imp-t1-12h-5aout.pdf> Acesso em 03.03.2012.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPA, 7^a edição, 2003.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, Ed. Loyola, 1992.

HETTNER, Alfred. La Sistemática de La Geografía, Geografía General y Geografía Regional. Murcia: *Didáctica Geográfica*, n.1, maio 1977, p.31-36.

_____. *A Geografia como Ciência Corológica da Superfície Terrestre (1927)*. Rio de Janeiro: UFFF, Coleção Nossos Clássicos, 2012. Disponível em: www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/.../318 Acesso em 03.03.2012.

HOLZER, W. O lugar na Geografia humanista. *Revista Território*, Rio de Janeiro, v.4, n. 7, p. 67-78, jul.-dez. 1999.

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. São Paulo: Madras, 2001.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/censo2010/resultados_do_censo2010.php Acesso em 25.05.2012.

ISKANDAR, Jamil I. e LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set.-dez. 2002.

KAERCHER, Nestor A. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul (RS): Edunisc, 1997.

LA BLACHE, Paul Vidal de. *Principes de Géographie Humaine*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ga000917.pdf>. Acesso em 03.02.2012.

_____. *As características próprias da Geografia*. In: CHRISTOFOLLETI, Antônio (Org). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel,

1982, p.37-47.

LACOSTE, Yves. A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1ª Ed, 1988.

LASSANCE, Adalberto. *Brasília e Distrito Federal: Imperativos Constitucionais*. Brasília: Verano Editora, IHGDF, 2002.

LEITE, Cristina Maria Costa. Educação no contexto contemporâneo: as possibilidades do Lugar. In: V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2011, Aracaju. *Eixo Temático 5 - Educação e Ensino de Ciências Humanas e Sociais*. Aracaju : Universidade Federal de Sergipe, 2011, p.1-12.

_____. *Relatório de Pesquisa – Projeto III: Identidade, Território e Paisagem*. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação/Departamento de Métodos e Técnicas, Brasília: 2007. Mimeo.

_____. Geografia no Ensino Fundamental. *Coleção Espaço e Geografia*, Brasília: Universidade de Brasília/ Departamento de Geografia v.5, n. 2. Gestão Urbana e Regional. 2002.

_____. O Zoneamento Ecológico-Econômico: impasses e perspectivas de um instrumento de Gestão Ambiental. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. Uma análise sobre o processo de organização do território: o caso do Zoneamento Ecológico-Econômico. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro: IBGE, nº 53(3), jul/set, 1991, p.67-90.

LEITE, Cristina Maria Costa & BARBATO, Silviane Bonacorsi. Reflexões Sobre a Construção do Conceito de Lugar na Escola Contemporânea. Brasília: *Coleção Espaço & Geografia*, Vol.14, No 2, 1:31, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria I. *A escola pública no Brasil*. Campinas: HISTEDBR, Autores Associados, 2005.

LOWENTHAL, David. Geography, Experience and imagination: towards a geographical epistemology. In: *Annals of Association of American Geographers*. New York/USA: Vol.51, n.3, p. 241-260, set. 1961.

MACHADO, Mônica Sampaio. A Implantação da Geografia Universitária no Rio de Janeiro. *SCRIPTA NOVA – Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales*. Innovación, Desarrollo y Medio Local : Dimensiones Sociales y Espaciales de la Inovación. Barcelona: Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788], n. 69(5), ago. 2000.

MCDOWELL, Linda. A transformação da Geografia Cultural. In: GREGORY, D. et alii. (Org.) *Geografia Humana: Sociedade, Espaço e Ciência Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

MACGREW, A. A global society? In: Stuart Hall; David Held e Tony McGrew(orgs). *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press/Open Universtity Press, 61-116. 1992.

MARANDOLA JR, Eduardo e GRATÃO, Lúcia Helena B. Do sonho a memória: Livia de Oliveira e a Geografia Humanista no Brasil. *Geografia . Revista do Departamento de Geociências*, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, v.12, n. 2, jul-dez. 2003. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geografia>. Acesso em: 12 dez. 2011.

MELO, Adriany de Á; VLACH, V; SAMPAIO, A.C.F. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. In: *Anais do VO Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2012.

MELLO, João Baptista F. de. *A criatividade toponímica do povo carioca*. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura/NEPEC. UERJ. Rio de Janeiro: s/data. Disponível em: http://www.Geografia.ufpr.br/neer/NEER-2/Trabalhos_NEER/Ordemalfabetica/Microsoft%20Word%20-%20JoaoBatistaFMello.pdf. Acesso em: 12 .03.2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2a ed., 1999.

MIETO, Gabriela S. de Melo. *Virtuosidades em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. Tese de Doutorado. Brasília: UnB/IP/PPDHS, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Guia de Livros Didáticos 2012*. Brasília, 2011. Disponível em “<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>”. Acessado em: 16 ago. 2011.

MORAES, Antônio Carlos Robert. Notas sobre Identidade Nacional e Institucionalização da Geografia no Brasil. *Caderno de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p.166-176. 1991.

_____. *Ideologias Geográficas*. São Paulo: Hucitec, 3ª edição, 1996.

_____. Geografia e Ideologia nos Currículos de 1º grau. In: BARRETO, Elba S. de S.(org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998, p.163-192.

_____. *Geografia - Pequena História Crítica*. São Paulo: Hucitec, 2ª edição, 1983.

MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *O pensamento geográfico brasileiro – as matrizes clássicas originárias*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *O que é Geografia*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org.) *Para onde vai o ensino de Geografia*. São Paulo: Ed. Contexto, 4ª ed., 1994.

OLIVEIRA, Livia. Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica. *Geografia*, Rio Claro, v.2, n.3, p.61-72, abr. 1977.

_____. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. *Geografia*, Rio Claro, v.25, n.2, p.5-22, 2000.

_____. Estudo Metodológico e Cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela D. De (O); *Cartografia Escolar*; São Paulo: Ed. Contexto, 2007, p.15.

OLIVEIRA, Livia; RUBINI, S. A. & FITTIPALDI, R. M. A. Um estudo sobre representação do espaço entre crianças, segundo Piaget. *Boletim da União Paulista dos Estudantes de Geografia*, v.III, n.1, 1971.

OLIVEIRA, Livia & XAVIER, Herbe. A percepção e a representação do espaço geográfico. *Revista Pedagógica*, v.54, 1991.

PAVIANI, Aldo. Gestão do território com exclusão socioespacial. In PAVIANI, Aldo. (org.) *Brasília – Gestão Urbana: Conflitos e Cidadania*. Brasília: Ed. UnB, 1999.

_____. A realidade da metrópole: mudança ou transformação na cidade. In: PAVIANI, Aldo (org.) *Brasília: Moradia e Exclusão*. Brasília, Ed. UnB, 1996.

_____. *Brasília: A Metrópole em Crise*. Brasília, Ed. UnB, 1989.

PEET, Richard. *Modern Geographical Thought*. USA: Blackwell Publishing ltd USA, 1998

PEREIRA, Eva. W. ; COUTINHO, L.M ; RODRIGUES, M.A ; HENRIQUES, C.M.N.;

SOUZA, F.H.de M. ; ROCHA, L.M.da F.(Orgs). *Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. *Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão de alunos de ensino médio sobre a Geografia atual*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/rodrigo_pessoa.pdf. Acesso em: 02 mar. 2012.

PEZZATO, João Pedro. *Ensino de Geografia – histórias e práticas cotidianas: estudo de caso envolvendo três escolas e três professoras atuando no Ensino de Geografia nas 5ª séries do ensino fundamental de Maringá-PR*. 2001. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - USP, 2001.

POLLICE, Fabio. *The role of territorial identity in local development processes*. University of Naples, Federico II, Italy. Disponível em: <http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/841/1/b3pollic.pdf> . Acesso em : 02 fev. 2012

PONTUSCHKA, N.N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (O rg.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2002. p.111-142.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I. ; CACETE, Núria H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo (SP): Cortez, 2007.

QUAINI, Massimo. *Marxismo e Geografia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RANA, Lalita. *Geographical Thought Systematic Record of Evolution*. New Delhi/India: Concept Publishing Company, 2008.

RATZEL, Friedrich. *Geografia dell'uomo (AntropoGeografia). Principi d'applicazione della scienza geografica alla storia*. Turin: Fratelli Boca Editori, 1914.

RECLUS, Elisée. *La Geografia al servicio de la vida (Antologia)*. Barcelona: Coletivo de Geógrafos, 7ª Ed, 1980.

RELPH, Edward C. As bases fenomenológicas da Geografia. *Revista Geografia*, v. 4, n.7, p.1-25, abr. 1979.

RESENDE, Márcia S. *A Geografia do Aluno trabalhador: Caminhos para uma prática de Ensino*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

RIBEIRO, Alcides. A Geografia do Brasil de 1500 a nossos dias. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, IBGE, n. 168, ano 26, p. 3-10, maio-jun. 1967.

RIBEIRO, Guilherme. Paul Vidal de La Blache e a Formação do Campo História do Pensamento Geográfico. Rio de Janeiro: *Geo UERJ* - Ano 13, nº. 22, v. 2, 2011, p. 232-249. Disponível em:

<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj>. Acesso em 02.02.2012.

ROCHA, Genilton O. R. *Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

_____. *Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil*. São Paulo: Terra Livre, 2000.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das letras, 2ª reimpressão, 2007.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *Da totalidade ao Lugar*. São Paulo: Edusp, 1996.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria (org.). O espaço social numa perspectiva interdisciplinar. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria (org.). *O espaço interdisciplinar*. São Paulo: Nobel, 1986, p.65-85.

SANTOS, Milton et al (orgs.). *Fim de século e globalização*. São Paulo: Hucitec – ANPUR, 1993.

_____. *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec-ANPUR, 1994.

SANTOS, Natália A.T.M dos; NOLASCO, Edgar C. Cultura Local versus Cultura Global: o glocal. *Raído*, Dourados/MS: v. 4, n. 7, p. 67-74, jan.-jun. 2010.

SANTOS, Theotonio dos. *Economia Mundial, Integração Regional e Desenvolvimento Sustentável: as novas tendências da economia mundial e a integração latino-americana*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993.

SARUP, Madan. *Marxismo e Educação. Abordagem fenomenológica e marxista na Educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SASAKI, Karen. A contribuição da Geografia Humanística para a compreensão do conceito de Identidade de Lugar. *Revista de Desenvolvimento Econômico-RDE*, Salvador, Ano XIII, n. 22, p.112-120, dez. 2010.

SAUER-AMARAL, Irina. *Curso completo de NVivo 8- Como tirar maior proveito do software para a sua investigação*. Bubok Publishing S.L., 2010. Disponível em <http://www.bubok.pt/livros/1472/Curso-completo-de-NVivo-8>. Acesso em: 13 set. 2011.

SAUER, Carl O. *The morphology of landscape*. California : University of California Publications in Geography 2, 1925, p.19-54. Disponível em: <http://www.colorado.edu/geography/giw/sauer-co/sauer-co.html> Acesso em

04.02.2012.

----- *Hacia una Geografía histórica*. Discurso a la Asociación Norteamericana de Geógrafos. Baton Rouge, Louisiana: 1940. Disponível em: www.colorado.edu/geography. Acesso em 02.02.2012.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, Coleção Memória da Educação, 2007 (a).

_____ O pensamento Pedagógico Brasileiro: da aspiração à Ciência à Ciência Sob Suspeição. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia v. 21, n. 42, p. 13-35, jul.-dez. 2007 (b).

_____ *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Coleção Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____ *Escola e Democracia*. 34ª ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Currículo de Educação Básica – Ensino Fundamental, Série Anos Iniciais*. Brasília: SEE-DF 2010. Disponível em “<http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00003279.pdf>”. Acessado em: 16 ago. 2011.

SCHIER, Raul Alfredo. Trajetórias do Conceito de Paisagem na Geografia. In: *Revista RA'E GA*. Curitiba: Editora UFPR, n. 7, 2003, p. 79-85. Disponível em : <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:dqf6vt6tpx8J:ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/download/3353/2689+> Acesso em: 03.03.2012.

SCHLÜTER, Otto. Über Inhalt und Aufgaben der Geographie. In: *Erziehung und Bildung*. Wissenschaftliche Beilage der Preussischen Lehrerzeitung 1, No. 10, 1920, p. 73-77.

SILVA, Adenir Domingos da. Virtualidades do Espaço e a Dimensão Regional e Local. *An. Sciencult*, Paranaíba, v.1, n.1. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/194/128> Acesso em: 03 dez. 2012.

SILVA, Armando Correa da. *Geografia e Lugar Social*. São Paulo: Contexto, 1991.

SOJA, Edward. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SOUSA, Maria do Amparo. *Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces com a ética e a sustentabilidade*. Tese de Doutorado. Brasília: UnB/IP/PPDHS, 2011.

SOUSA, Thiago Tavares de & PEZZATO João Pedro. A Geografia Escolar no Brasil de

1520 a 1960. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de (org.). *História do Pensamento Geográfico e epistemologia em Geografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 72 a 88.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. *A Ciência Geográfica e a construção do Brasil*. São Paulo: Terra Livre, 2000.

SOUZA, Rodrigo A. e MARTINELLI, Telma A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no Pensamento Pedagógico Brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.35, p. 160-162, set. 2009. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf. Acesso em: 02 mar. 2012.

TONINI, Ivaine M. *Geografia Escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2003.

VLACK, Vânia. *Geografia em Debate*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1990.

_____. *Geografia em Construção*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.

XAVIER, Libânea Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSP, 2002.

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

_____. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1983.

_____. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (org.) *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, 1985. p.143-164.

WALLERSTEIN, I. *O Capitalismo Histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANEXO 1

Brasília, 10 de março de 2011

Ilmo Sr.
Heitor Silva
Assistente Pedagógico da DRE do Gama

Prezado Sr.

Dirijo-me a Vossa Senhoria a fim de solicitar autorização para realização de pesquisa em Escolas Classe vinculadas a essa DRE. Nesse sentido, esclareço que tal investigação é decorrente de meu processo de doutoramento em Educação, da Universidade de Brasília, na área de “Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico”.

Minha proposta de estudo incide sobre o tema identidade e ensino de Geografia nos anos iniciais de escolarização, especificamente no 4º ano (3ª série) do Ensino Fundamental, momento em que, comumente, são estudados os “municípios” do Estado. Considerando-se que o Gama não é município e que o DF não é um Estado, pretendo verificar como essas questões são equacionadas no âmbito escolar e como colaboram, ou não, com os processos identitários. Assim, minha intenção é escolher uma escola em cada setor da cidade. Nessas pretendo realizar 4 entrevistas com o professor regente do 4º ano (3ª série) do Ensino Fundamental, com aproximadamente uma hora de duração para cada entrevista.

Os dados coletados são confidenciais e obedecerão aos critérios do Comitê de ética da Universidade de Brasília.

Por fim agradeço a confiança e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Cristina Maria Costa Leite
Doutoranda em Educação
Universidade de Brasília

ANEXO 2

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, ter ciência que as entrevistas concedidas a Cristina Maria Costa Leite, correspondem aos procedimentos de coleta de dados para sua pesquisa de doutoramento, ora em curso, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Nesse sentido, tenho conhecimento que a proposta de estudo foi submetida à EAPE e posteriormente à DRE-Gama, onde foi aprovada por não se constituir prejudicial ao bom andamento dos trabalhos dos professores envolvidos, como também não apresentar possibilidade de danos à imagem do professor, da escola e da rede pública de ensino.

Por fim, atesto que aprovo a transcrição das conversas gravadas, desde que preservada a identidade do professor no computo final das análises.

Escola: Leste

Nome: _____

Assinatura: _____

Escola: Sul

Nome: _____

Assinatura: _____

Escola: Norte

Nome: _____

Assinatura: _____

Escola: Central

Nome: _____

Assinatura: _____

Escola: Oeste

Nome: _____

Assinatura: _____