

A CATEGORIA GEOGRÁFICA COTIDIANO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ESCOLAS DO CAMPO E DA CIDADE

Adriana Maria Andreis
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/SC – Brasil¹

Resumo: No contexto dos desafios relacionados ao ensinar a prender na escola, o cotidiano é comumente referido como argumento para legitimar o conjunto de processos educativos envolvidos, especialmente, na Educação Básica. Ao encontro desse complexo, esta pesquisa compreende um estudo acerca do cotidiano enquanto categoria geográfica expressa em Projetos Políticos Pedagógicos de escolas de Ensino Médio. Visamos analisar o tratamento dessa noção enquanto potência às aprendizagens cidadãs, em escolas situadas na região oeste do estado de Santa Catarina/Brasil: uma localizada no campo e outra na cidade. A primeira adota a modalidade de Educação do Campo, e a segunda, adota a modalidade de Ensino Médio Inovador. Sustentando a investigação na noção de confroencontro dialógico, metodologicamente, organizamos o texto estabelecendo diálogo entre referenciais bibliográficos do campo teórico da Geografia, Educação e Filosofia, entre outros, com os projetos elaborados pelas escolas, e que são estudados por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin. Organizamos o texto, introduzindo com a explicitação das pretensões e da progressão argumentativa e, na sequência, apresentamos os entendimentos do cotidiano enquanto categoria geográfica, dialogando acerca dos entrecruzamentos entre campo e cidade, e comentando acerca das especificidades da escola na cidade e a Escola do Campo. Avançamos à análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, explicitando a metodologia de análise de conteúdo, e apresentando quadros com as constatações que afloram por meio desse percurso investigativo. Daí, confluímos às conclusões, refletindo sobre como o cotidiano é apresentado pelas escolas. Inferimos que, ambas as escolas, contidamente referem de modo objetivo a noção de cotidiano, mas que, por meio de enunciados diferenciados e de modo subjetivo, esta categoria compõe de modo central a proposição de organização das escolas. Depreendemos ainda, que a escola do campo destaca o cotidiano atribuindo um tom mais relacionado aos sentidos dos sujeitos e do contexto local, e que a escola da cidade acentua o tom mais vinculado aos significados conceituais e da generalidade dos lugares.

Palavras-chave: Espaço Geográfico. Arquitetônica espaço-temporal. Campo e cidade. Confroencontro Dialógico. Ensino Médio.

¹ Pesquisadora (vice-líder) do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE - UFFS/SC), do grupo de pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais (UNIJUI/RS), e do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE - UFSCAR/SP).

1 Introdução: para o estudo do cotidiano nas escolas do campo e da cidade

Neste estudo, analisamos o tratamento atribuído à noção de cotidiano nos projetos pedagógicos de escolas do campo e da cidade. Pela interlocução entre campo teórico e empírico, e utilizando as categorias da geografia, oferecemos elementos para pensar acerca dos desafios relacionados à educação, especialmente, no que se refere à implicação à aprendizagem. Assentamos a argumentação no entendimento de que as relações com os significados conceituais são construídas pelos sujeitos, por meio de vinculações com os sentidos que lhes são atribuídos. Partimos do pressuposto de que esse complexo interacional envolve a espaço-temporalidade dos sujeitos singulares, cuja natureza é social, e que, por isso, no campo da educação, o cotidiano é central à construção de conhecimentos. Nesse contexto habita a sua importância nas escolas de Educação Básica.

Essa abrangência enlaça este diálogo acerca de como o cotidiano está expresso no documento que rege e é elaborado pela própria escola, ou seja, no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Tomamos a análise desses documentos, para pensar sobre o cotidiano enquanto categoria central nos processos educativos. Nosso objetivo é entender como a relação com o cotidiano está expressa nestes documentos, em duas escolas, que têm Ensino Médio (EM), localizadas na região oeste do estado de Santa Catarina/Brasil: uma situada no espaço-tempo do campo e outra da cidade. A primeira, em cidade com mais de duzentos mil habitantes, adota os princípios do Ensino Médio Inovador (EMI) e, a segunda, em área de assentamento agrário, que adota os princípios de Escola do Campo (EC).

Para esse percurso, utilizamos como aporte teórico, especialmente, estudos da Geografia, Educação e Filosofia. Apoiando-nos nesses referenciais, dialogamos com os documentos das escolas, utilizando a metodologia da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin. Esta metodologia permite apreender aspectos que direta e indiretamente indicam a presença do cotidiano no PPP das escolas de EM.

Organizamos textualmente a pesquisa, argumentando acerca do arcabouço teórico-conceitual do cotidiano, destacando sua dimensão geográfica e espaço-temporal, e singularizando as noções de campo e cidade e de ambas as escolas. Na sequência, dialogamos com os documentos das escolas, explicitando a metodologia de análise de conteúdo, apresentando apreensões de relações mais gerais e mais específicas acerca do cotidiano, e confluímos refletindo sobre o cotidiano nos projetos das escolas do campo e da cidade.

2 O cotidiano enquanto categoria geográfica

O cotidiano é uma dimensão inseparável da vida, então, compreende relações espaço-temporais, que vão sendo elaboradas, por meio de interações, que são produto e também produtoras de espaço geográfico. Co-implica construções de vinculações dinâmicas e dialéticas, que envolvem ideias de distâncias e proximidades objetivas e subjetivas, entre pessoas, e destas com as coisas (naturais e artificiais) e com os outros seres vivos.

Essa relevância é destacada por Massey (2008, p. 14), afirmando que o “espaço é a dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes” e que “ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política”. Paralelamente, a pesquisadora rechaça a contraposição entre espaço e tempo argumentando a vida do espaço inescapavelmente relacionada com a vida do

tempo. Isso, porque assume que espaço é “a coexistência contemporânea de outros”, pois espaço é a “dimensão do social” co-implicada em tempo que é a “dimensão da mudança”. “O espaço contém tempo/tempos em seu interior. Esta não uma simultaneidade estática de um sistema fechado, mas a simultaneidade de movimentos” (MASSEY, 2012, p. 186).

Milton Santos, também geógrafo, enfatiza em sua obra, o entrecruzamento entre espaço e tempo, argumentando sua inseparabilidade. Ambos os pesquisadores apresentam proposições que têm vinculação com a noção de espaço geográfico, compreendido enquanto conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações (SANTOS, 2004). Essa complexidade espaço-temporal que forma a dimensão espacial, não acentua de modo unilateral e linear o determinismo ambientalista nem o determinismo possibilista.

Assim, espaço geográfico compreende as relações entre os humanos, enquanto seres dotados de capacidade de escolha, e destes com os elementos (geomorfológicos, climáticos etc.), e com os outros seres e formas de vida (animais e plantas), cujos movimentos resultam de processos de causa e efeito e de ações instintivas. Não há uma pressuposição hierárquica de forças, mas entrecruzamentos nos quais todos os aspectos sociais e naturais produzem o espaço geográfico.

Consideramos que o espaço compreende além das relações e concepções subjetivas, também, a relação material entre os sujeitos, que são produtos e produtores deste espaço geográfico. Então, o cotidiano tem força central nos processos na configuração do mundo. Isso, porque envolve

[...] a base da vida em comum. [...]. É o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2004, p. 322).

Essa concretude espaço-temporal, referida pelo pesquisador da Geografia, implica a realidade enquanto os sentidos atribuídos aos significados, em relação àquilo que nos toca, e que tocamos. A relação entre espaço geográfico e cotidiano numa perspectiva dialético-dialógica, configuramos, especialmente, por meio da interlocução entre a obra de Massey com a obra do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin.

Com esse apoio teórico, perpassamos a noção de dialética-dialógica, que permite configurar o confronto dialógico, afirmado como relação inescapável de entrecruzamento entre o sim e o não (ANDREIS, 2014). Não há isolamento, nem igualdades e repetibilidades. Essa dialogicidade é espacial, pois compreende a espacialidade como processo relacional e inacabado (MASSEY, 2008). E, é no diálogo como confronto, que sustentamos o cotidiano como dimensão da vida, tendo como protagonista um sujeito (de natureza social) em interação no e com o mundo.

O argumento central é de que o cotidiano é o “aqui-agora” nos e dos lugares e dos e entre sujeitos (ANDREIS, 2014). Em ambas as dimensões, o cotidiano é sempre construído enquanto arquitetônica espaço-temporal, impossível de ser substituída. A “arquitetônica espacial é diálogo aberto, relacional e múltiplo” implicado no cotidiano que é “singular e sempre novo”, envolvendo “uma elaboração dialógica complexa, que é sempre confronto inacabado-inacabável, ou seja, vivo como é o espaço que estamos construindo”. (p. 292 e 294).

Por isso, a referência ao cotidiano, pode estar mais aproximada da noção de relação com o cotidiano dos sujeitos, ou numa ideia mais generalizada, como cotidiano do mundo.

O cotidiano é assim, uma categoria geográfica, porque é tratado enquanto modo de abordagem. É essa noção de cotidiano enquanto arquitetônica espaço-temporal dos sujeitos em interação, que utilizamos como parâmetro, para pensar sobre qual noção se destaca nos PPP das escolas do campo e da cidade.

2.1 *Campo e cidade*

A pretensão desta pesquisa é pensar sobre o tratamento dado ao cotidiano nos documentos de escolas de EM, localizadas no campo e na cidade. Por isso, esta breve argumentação serve para deixar claro, que as escolas, além das distintas localizações, historicidades e temporalidades, também, adotam modalidades de EM diferentes entre si: Escola do Campo (EC) e Ensino Médio Inovador (EMI). Por isso, consideramos importante nos dedicar rapidamente à contextualização das noções de campo e cidade, o que sugere, também, um diálogo com o rural e urbano.

Apesar de cidade e campo serem noções co-implicadas, utilizá-las exige critério, pois esses conceitos apenas remetem a alguns elementos que podem estar mais e menos destacados em cada âmbito de áreas. A dinamicidade das relações entre campo e cidade é expressiva, porque ambas se constituem mutuamente, visto que, decorrem de relações, permanentes como complexos que se realizam por meio de entrecruzamentos multidirecionais e multidimensionais. Cidade e campo são inseparáveis, mas, também, devido a suas singularidades, são indissolúveis.

Hespanhol (2013, p. 104), pesquisadora na área da Geografia, apresenta uma reflexão envolvendo os pressupostos teóricos dessas noções, esclarecendo que é necessário distinguirmos com clareza os seus significados. Refere a autora, que esses pares rural-urbano e campo-cidade não podem ser compreendidos separadamente, já que não existiriam isoladamente, e cita Souza (2010), para afirmar que, embora “apresentem um conteúdo social e histórico específico, só podem ser compreendidos enquanto uma totalidade concreta do modo de produção capitalista”.

Para a reflexão acerca da configuração conceitual, refere Whitacker (in HESPANHOL, 2013, p. 104, destaques nossos), para expressar que:

Esta distinção é necessária porque cidade e campo se caracterizam por representar concentração e dispersão (...). Urbano e rural se distinguem por serem atributos e constituintes, condições e condicionantes. Enfim, cidade e campo são *formas espaciais*. Urbano e rural possuem, (...) uma dimensão processual, são conteúdo e contingente.

Afirmando a singularidade e, ao mesmo tempo, a inseparabilidade entre cidade e urbano e campo e rural, a Hespanhol (2013, p. 104) cita Biazzo, reiterando que “campo e cidade são *formas concretas*, “materializam-se e compõem as paisagens produzidas pelo homem; ‘urbano’ e ‘rural’ são *representações sociais*, conteúdos das práticas de cada sujeito, cada instituição, cada agente na sociedade [...]” (destaques nossos).

É nesse sentido, que cidades podem ser entendidas como geograficamente caracterizados pelas expressões físicas espaciais mais evidentes. Maior concentração populacional e de edificações, e estruturas de comércio, de serviços e de industriais,

por exemplo, algumas vezes em estruturas que se destacam com maior verticalidade, compõem densidades de elementos mais presentes no âmbito do que denominamos de cidade. Paralelamente, menores aglomerações populacionais e de edificações, e maior presença de estruturas relacionadas à agricultura, pecuária e extrativismo, cujas estruturas evidenciam maior horizontalidade, são elementos mais densamente presentes no campo.

Concordamos então, que campo e cidade são singulares, ou seja, inseparáveis, mas indissolúveis. Visto que, as paisagens da cidade e do campo têm elementos exclusivos e comuns, e sempre com algum percurso em ambos os âmbitos. E não há uma separação, mas coadunação e entrecruzamentos de singularidades, que em alguns pontos confluem em adensamentos que permitem expressar o que denominamos de cidade ou campo.

Para esclarecer esses entrecruzamentos inseparáveis e a suas singularidades, podemos pensar em qualquer paisagem do campo e da cidade. Refletindo sobre suas formas, processos e funções, é possível compreender essa dinamicidade. Nesses âmbitos singulares e localizam-se as escolas, das quais analisamos os PPP. E, são as formas espaciais concretas, que justificam a nomenclatura de escola do campo e escola da cidade, visto que, a escola com modalidade de EC poderia estar localizada na cidade, e a escola com EMI poderia estar localizada no campo.

2.2 A Escola do Campo e a escola na cidade

A escola enquanto parte do sistema educativo, pode estar localizada no campo e na cidade. E, em geral, todas admitem distintas modalidades de ensino como o EMI e a EC. A par do entrecruzamento e da inseparabilidade entre campo e cidade, e das múltiplas possibilidades de localização das escolas, no Brasil existe, no entanto, um tipo de escola denominado como Escola do Campo, e que, em geral, está situada no campo.

A EC, cujo PPP é objeto deste estudo, resulta de assentamento de trabalhadores rurais sem-terra e se localiza em localidade do município de Abelardo Luz, e a escola, que adota o EMI se localiza na cidade de Chapecó, ambas na região oeste do estado de Santa Catarina (SC), Brasil.

A modalidade de EC foi criada pelo Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010). Prevê esta deliberação legal, que “a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo”, esclarecendo que população do campo é são os “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”. Determina a lei, que EC é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”.

Os princípios da educação do campo compreendem: o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”; o “incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de

experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho”, o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”, a “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas”, e o “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo” (BRASIL, 2010).

A modalidade Ensino Médio Inovador – EMI, instituída pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE). Visa apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, ao encontro da disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. Singulariza-se pelas ações propostas, que devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC): I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII - Protagonismo Juvenil (BRASIL, 2009).

A característica que singulariza a opção da escola por essa modalidade de EMI, implica em seu redesenho curricular de modo que este, de fato, implique em ações que devem ir sendo incorporadas gradativamente, e que compreendem: a ampliação do tempo dos alunos de EM na escola, a perspectiva de educação integral, e a diversidade de práticas pedagógicas.

Considerando as especificidades da escola de EC e da escola de EMI, em geral, seus pressupostos e princípios cidadãos se aproximam, pois ambas envolvem o esforço de reconhecimento das singularidades dos sujeitos que a constituem e são com elas constituídos.

3 Os Projetos Políticos Pedagógicos da escola de EC e de EMI

Respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996), a cada escola cabe a elaboração do PPP a cada ano letivo. Trata-se de um documento que apresenta a sistematização explicitando os processos educativos, e se configura expressando tanto aspectos gerais, como as singularidades constitutivas da instituição e suas proposições para cada período letivo.

Analisamos o EM, pois a EC e a escola de EMI, nascem de propostas que se encontram com a perspectiva do reconhecimento dos sujeitos e dos lugares. E esta é uma etapa na qual há elevados índices de reprovação e a evasão dos jovens. Isso,

porque “apesar da maior democratização no acesso ao sistema escolar, a adequação idade/série educacional ainda é um desafio, principalmente na faixa de 15 a 17 anos de idade, em que só 50,9% dos estudantes estão na série/ano adequado (Ensino Médio) (BRASIL, 2013, p. 3-4), significando que em torno de 1,3 milhões de jovens abandonam a escola. Paralelamente, apenas em torno de 38% dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos terminam o EM.

Ao encontro dessa problemática, pautamo-nos no entendimento de que, afirmar o cotidiano no PPP permite inferir que a escola, respeita e prioriza os sujeitos e a humanidade, como princípios fundamentais. E que, exatamente por isso, nos discursos verbalizados e nos documentos, o cotidiano é frequentemente enunciado para expressar que a escola ensina conhecimentos conceituais, mas sempre considerados em suas relações, especialmente, com a vida dos alunos e dos professores.

Nesse sentido, nossa argumentação se encontra com a afirmação de que o cotidiano, enquanto categoria geográfica – pela sua potência de implicação das arquitetônicas espaço-temporais, por meio da vinculação entre os sentidos dos sujeitos e os significados conceituais apresentados pela escola – se configura como elo à aprendizagem da cidadania. E que, por meio dos modos pelos quais a escola declara expressamente seu compromisso e sua vinculação com a dimensão do cotidiano, podemos estudar como essa categoria é apresentada nos PPP da EC e da escola de EMI. Para essa pesquisa nos servimos do método da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009).

3.1 Metodologia de análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um método de leitura de dados que permite a compreensão dos processos, e elaboração de inferências, a partir dos destaques expressos no conteúdo (no nosso caso no conteúdo dos PPP). Parte da análise de categorias escolhidas, baseadas na hipótese do pesquisador e nascidas no percurso da pesquisa. Bardin (2009) propõe que, enquanto método, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos, para a descrição do conteúdo das mensagens.

A pesquisadora explicita que os procedimentos não são encerrados, mais que envolvem etapas que avançam da pré-análise, para a exploração do material, até o tratamento dos resultados, que configura a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009, p.121). Argumenta a autora, que a análise parte de um determinado universo de documentos, e que é necessário recortar à amostragem, de modo que seja possível a análise no contexto no qual se situa a proposição (p.122-123). A rigorosidade científica implicada está no respeito ao foco no recorte temático, e no critério das categorias escolhidas à captura dos elementos dispostos à análise.

3.2 PPP das escolas

Para analisar a força do cotidiano como noção geográfica potente à aprendizagens cidadãs, faremos inicialmente inferências gerais de ambos os projetos e, depois, nos dedicaremos às expressões mais pontuais em cada um dos PPP². Para o

² Reiteramos, que para análise de conteúdo, utilizamos como amostragem as referências relacionadas expressas ao Ensino Médio em ambos os PPP, visto que, a escola da cidade oferece, também, o Ensino Fundamental.

estudo, consideramos aproximações e distanciamentos de cunho mais geral, entre as escolas, e categorias objetivas na referência ao cotidiano, e subjetiva, na referência indireta ou aproximada da noção de cotidiano.

A escola localizada no campo e que adota a modalidade de EC, é escola de EM, criada em assentamento de trabalhadores rurais sem-terra, cuja origem data de 2006. “Está diretamente vinculada com a luta pela TERRA” (SANTA CATARINA, 2016, destaque na fonte). A escola localizada na cidade, que adota a modalidade de EMI, expressa poder ser “entendida como o resultado da luta de homens e mulheres pela continuidade da escolarização de suas crianças” (SANTA CATARINA, 2013, p. 2) e é fundada em 1980, o EM é criado em 1996, e a modalidade de EMI é adotada em 2012.

O PPP da escola localizada no campo é datado de 2016 e tem, ao total 43 páginas. Está organizado na sequência: apresentação, justificativa, papel da escola, objetivos, filosofia da escola, diretrizes, metas e ações, proposta curricular, metodologia de ensino, teorias multidisciplinares, ações específicas, sistema de avaliação e recuperação, conselho de classe, organização escolar, associação de pais e professores, conselho de representantes de turma, disposições gerais, e bibliografias. Já o PPP da escola localizada na cidade é datado de 2013³, tem no total, 35 páginas e está estruturado na sequência: apresentação, o papel da escola, marco legal, proposta curricular (que inclui o Ensino Médio Inovador), avaliação, dimensão administrativa, dimensão financeira, dimensão física, metas, ações e responsáveis, e referências bibliográficas.

Para o estudo, consideramos o conjunto do documento, independentemente da parte do texto na qual a categoria se encontra citada.

Começamos com a pré-análise, por meio da qual enunciamos observações gerais nos PPP de ambas as escolas. Depreendemos proximidades e distanciamentos e utilizamos essas noções, considerando a perspectiva dialético-dialógica, ou seja, as aproximações não são igualdades, e que nos distanciamentos há aproximações.

Temáticas com aproximações e distanciamentos nos PPP das escolas

Escolas com EC no campo e escola com EMI na cidade	
Aproximações	- Lutas e conquistas da comunidade - Centralidade nos/dos sujeitos - Educação integral - Cidadania.
Distanciamentos	- Modo impessoal e pessoal de redação - Acento à generalidade conceitual e ao contexto do lugar.

Elaboração própria 2017

As palavras, luta e conquista, são citadas inúmeras vezes nos PPP de ambas as escolas. No PPP da escola de EC, a palavra luta é citada 13 vezes (luta, lutar, lutando), afirmando a necessidade de lutas e enfrentamentos para a conquista dos direitos à terra e a educação: “é um marco histórico, não porque se construiu uma escola, mas também porque a luta conjunta conquistou o direito à construção de duas escolas nos assentamentos” (p. 4); “junção da luta pela terra e da luta pela educação, pois andam juntas” (p. 8). Em relação a palavra conquista, está, até mesmo, na denominação da

³ No período em que solicitamos o documento, para a realização deste estudo, foi-nos informado que o PPP de 2016 estava em revisão.

escola, assim, no conjunto do PPP, aparece 12 vezes: cinco vezes afirmando as conquistas (conquista, conquistando, conquistar) ainda necessárias, ou de conquistas que já são resultado de lutas da comunidade e, sete vezes é citada na reiteração da denominação da escola.

Na escola de EMI a palavra luta é citada 2 vezes, referendo “a luta pela democratização da sociedade abre novas possibilidades de conquistas” e que “a escola pode ser entendida como o resultado da luta de homens e mulheres pela continuidade da escolarização de suas crianças” (SANTA CATARINA, 2013, p. 2). A palavra conquista, por sua vez, aparece 4 vezes, para afirmar os resultados das reivindicações da comunidade e para afirmar os direitos dos sujeitos da escola: “[...] a escola foi autorizada a oferecer o Curso de Ensino Médio de Educação Geral, ampliando, assim, as conquistas da comunidade local” (p. 3); “conquista da priorização do ato de aprender, de construir-se, em detrimento do ato de aprovar ou reprovar, há de tornar os homens, mais felizes” (p. 19).

O enfoque nos sujeitos da escola e do lugar está expresso de modos singulares nos PPP. Por exemplo, no documento da escola de EC: “queremos preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática da realidade material” e “cidadã no papel social da educação, no compromisso da inclusão social e da dignidade da vida, como espaço da construção histórica dos sujeitos” (SANTA CATARINA, 2016, p. 7 e 10). No documento da escola de EMI, por exemplo: “a escola reconhece os alunos como sujeitos sociais e históricos e, por isso, acredita que, através da mediação, terão mais acesso ao conhecimento e aos conceitos científicos essenciais” e “a avaliação será contínua, processual e numérica, onde os professores elaboram um parecer da turma, observando os avanços e dificuldades dos alunos, enquanto sujeitos do processo” (SANTA CATARINA, 2013, p. 6 e 13), entre outros modos. Na EC destaca-se o sujeito da escola e na escola de EMI, destaca-se a humanidade.

A referência à educação integral na EC está citada 3 vezes, e destaca os objetivos e a sustentação teórica da EC: “o direito à educação integral”; “educar para o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”; “Marx falava em desenvolvimento integral do ser humano, para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar às diversas esferas da vida humana, que o modo de produção capitalista prima em separar” (SANTA CATARINA, 2016, p. 7 e 11).

Já na escola da cidade, a perspectiva de educação integral e em tempo integral está citada 6 vezes no PPP da escola da cidade. Note-se que sua apresentação tem relação, também como a explicitação da modalidade de EMI, visto que, as atividades no contraturno, tidas como em tempo integral, compõem parte deste tipo de opção: “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”; “a integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial”; “a escola deverá primar pela formação integral dos educandos do ponto de vista pedagógico e do desenvolvimento humano” (SANTA CATARINA, 2013, p. 9, 11 e 19).

Ainda, destaca-se enquanto proximidade entre os PPP das escolas, a noção de cidadania/cidadão, pois ambas a referem, contudo, com tons singulares. Na escola de EC, essas expressões relacionadas a perspectiva cidadã está expressa com destaque a pessoa, ao cidadão e às cidadãs: “o acesso a essa modalidade de conhecimento é

condição para a cidadania. As camadas populares só conseguem ser cidadãs à medida que se equalizem culturalmente às camadas dominantes; “garantir o acesso ao conhecimento científico e ao senso crítico a todos os cidadãos e cidadãs, em especial aos assentados [...], garantindo a estes o direito à educação integral” (SANTA CATARINA, 2016, p. 7).

Na escola da cidade cidadão e cidadania são palavras citadas 9 vezes, por exemplo: “instrumentalizar [...]os/as estudante e docentes para uma formação política, social, ecológica, democrática e solidária capaz de promover a cidadania, a justiça social e a paz no planeta”; “o papel da Geografia é formar cidadãos críticos capazes de compreender a realidade espacial em que vive; entendendo como as relações internacionais interferem no seu cotidiano” (SANTA CATARINA, 2013, p. 6 e 14).

Notamos que na escola de EMI é atribuído um acento ao conceito de humanidade, ou seja, pautado em maior abrangência teórica. E, na EC, há maior reiteração das expressões cidadãos e cidadãs, o que permite depreender um âmbito mais enfoque nos sujeitos. Essa correlação também foi notada no estudo das referências aos sujeitos.

A par dessas aproximações, o tom diferenciado, e que distingue o texto dos PPP, refere-se, ao modo de redação, que já pode ser notada no modo de enunciar a perspectiva de cidadania. Corroboram para essa depreensão, o fato do PPP da escola localizada no campo estar expresso na primeira pessoa do plural: “nossa escola”; “Hoje somos uma escola autônoma que tem a liberdade para discutir e construir em conjunto com a comunidade o seu próprio projeto político”; “consequimos a conquista do novo prédio”; “por isso também é característica essencial de nossa educação a abertura de horizontes de nossos/as estudantes”; (SANTA CATARINA, 2016, p. 3, 4 e 9). Já no PPP da escola da cidade, que adota o EMI, a escrita do projeto é realizada no verbo impessoal: “a Escola de Educação Básica [...] está localizada [...] Chapecó – SC. Oferece Educação Básica [...]” (SANTA CATARINA, 2013, p. 2).

Essas aproximações (que envolvem singularidades, como no caso dos modos de os modos de referir cidadania e sujeitos) e os distanciamentos (que envolvem entrecruzamentos nos modos de redação) compreendem a leitura mais geral dos PPP.

Para as relações mais específicas com a ideia de cotidiano, é importante reiterar que nosso aporte conceitual se assenta na dimensão espaço-temporal, pelo viés geográfico, pois consideramos que espaço e tempo são elos à vida humana e a produção do espaço. Assim, organizamos nossa análise de conteúdo mais específica, elencando a categoria cotidiano como expressão direta, e as categorias comunidade, realidade, lugar, vida e local, como expressões mais indiretas da noção de cotidiano.

Por questões de limite contextual deste artigo, expressamos até 3 exemplos de citações, mas, no final de cada quadro, enunciamos a quantidade total de vezes que a palavra foi citada no documento de cada escola.

Considerando essa perspectiva e sentido, tomamos como referência objetiva a palavra cotidiano, citada nos PPP de ambas as escolas:

Cotidiano no PPP das escolas

Escola de EC no campo (SANTA CATARINA, 2016, destaques nossos)	Escola com EMI na cidade (SANTA CATARINA, 2013, destaques nossos)
O Projeto Político Pedagógico deve voltar-se para o espaço social do educando e de sua família,	O papel da Geografia é formar cidadãos críticos capazes de compreender a realidade espacial em

bem como ter o conhecimento do seu <i>cotidiano</i> , suas crenças, seus valores culturais e religiosos. A escola deve orientar o aluno quanto aos valores e à ética social e respeitar as diversidades culturais. (p.5)	que vive; entendendo como as relações internacionais interferem no seu <i>cotidiano</i> (p. 14)
Mais do que formar pessoas para o mercado de trabalho é fortalecer a formação de sujeitos preparados para a vida e seus obstáculos <i>cotidianos</i> . (p. 6)	
É, também, um meio de construir uma visão crítica do mundo em que vivemos formando uma postura alternativa diante dos problemas vivenciados no <i>cotidiano</i> . (p. 6)	
Citado 3 vezes em todo o documento	Citado 1 vez em todo o documento

Elaboração própria 2017

Ao encontro das depreensões na análise mais geral relacionadas às noções de cidadania e sujeitos, notamos que o cotidiano, na EC, é citado 3 vezes, e de modo mais personalizado, referindo-se as pessoas, e 1 vez na escola de EMI, e de modo mais generalista, e vinculado a disciplina de Geografia. Nessas referências, é possível inferir uma tênue relação de cotidiano de cotidiano dos sujeitos, na escola do campo, e de cotidiano enquanto atualidade do mundo, na escola da cidade.

Como categorias mais indiretas, escolhemos aquelas que permitem compreender uma possibilidade mais subjetiva de relação espaço-temporal, com a noção de cotidiano. Assim, referimos e exemplificamos a citação das palavras comunidade, realidade, lugar, vida e local.

Comunidade

Escola de EC no campo (SANTA CATARINA, 2016, destaques nossos)	Escola com EMI na cidade (SANTA CATARINA, 2013, destaques nossos)
Sem fronteiras para que ultrapasse a sala de aula e os muros da escola para estar presente na realidade e na vida das pessoas e da <i>comunidade</i> . (p. 6)	Além destas, outras metas são observadas, contempladas neste PPP e implantadas na Unidade Escolar, sendo definidas no Planejamento Anual, elaborado no início de cada ano letivo, por toda a <i>comunidade</i> escolar. (p. 10)
Dentro de cada atividade prática a ser desenvolvida pela escola [...] para o ano de 2014 vamos procurar construir, em conjunto com a <i>comunidade</i> escolar, e coordenada pelos professores, os referidos projetos. (p. 18)	Outro ponto a ser considerado é o momento de problematizar todo o trabalho educativo desenvolvido na escola, não só das questões relacionadas diretamente as aprendizagens e sim o currículo, as formas de organização do tempo e espaço, as relações entre a escola e a <i>comunidade</i> . (p. 19)
Estimular a transformação da escola em centro de integração e desenvolvimento comunitário, por meio da participação da família na escola e da escola na <i>comunidade</i> (p. 34)	Oportunizar atividades de integração entre pais, Organização de uma festa junina para integrar a <i>comunidade</i> Todos os professores. Mês de Junho Integração da <i>comunidade</i> escolar (p. 33).
Citada 25 vezes em todo o documento	Citada 16 vezes em todo o documento

Elaboração própria 2017

Nesta pesquisa, a noção de comunidade é a categoria mais referida nos PPP de ambas as escolas. Notamos que nas referências citadas, expressam, em geral, o entendimento de comunidade enquanto realidade de relações com professores, alunos e familiares, e de ideia vinculada ao entorno, mas não como limite. Em ambas

as escolas, a referência a comunidade, em geral, permite inferir que sua citação tem um cunho mais conceitual, relacionado ao adotado pela legislação, vinculado à ideia de comunidade escolar. Por isso, não é expressiva, a relação com a noção de cotidiano.

Ao encontro dessa expressão mais formal, é importante considerar que a noção de comunidade envolve grupos que se reforçam entre si, acordando e concordando acerca de entendimentos (ANDREIS, 2014). Assim, cabe reiterar o cuidado referido por Massey (2012, p. 113), de que essa referência poderia ser entendida como uma crítica à fragmentação e desordem atual que estaria sendo proposta como contraposição, segundo a pesquisadora, “(idealizada) de uma época em que os lugares eram (supostamente) habitados por comunidades coesas e homogêneas”⁴.

Realidade

Escola de EC no campo (SANTA CATARINA, 2016, destaques nossos)	Escola com EMI na cidade (SANTA CATARINA, 2013, destaques nossos)
Esse conceito está em construção e se refere a <i>realidade</i> do campo (p. 8).	Possibilitar, através dos conteúdos e estratégias escolares, um profundo estudo, análise, interpretação, compreensão e articulação dos aspectos culturais, políticos, econômicos e históricos da <i>realidade</i> macro e micro social (p. 5).
Quando insistimos em uma educação do movimento não quer dizer que devemos nos fechar nos limites da nossa <i>realidade</i> imediata (p. 8).	É preciso compreender a matemática como um sistema de códigos e regras que a tornam uma linguagem de comunicação de ideias, permitindo, ao indivíduo, interpretar e modificar a <i>realidade</i> que o cerca (p. 14).
Devemos construir também a “consciência organizativa”, passando da crítica a ação organizada de intervenção concreta na <i>realidade</i> (p. 10).	Capacidade crítica: aluno questionador, capaz de realizar leituras da <i>realidade</i> onde está inserido (que se envolve, propõe, exige) (p. 21).
Citada 18 vezes em todo o documento	Citada 6 vezes em todo o documento

Elaboração própria 2017

Os enunciados envolvendo a palavra realidade, que aparecem mais citados no PPP da EC (18 vezes), mas em ambas os documentos podem ser relacionados com a noção de atualidade dos acontecimentos locais, regionais e globais. Ao encontro disso Savater (2012, p. 29-30) propõe, que realidade “é aquilo que está sempre aí, queiramos ou não, apresentando condições que nós não podemos modificar, ou que podemos modificar, porém não depende apenas da intenção individual”. Refere ainda, que “a realidade é tudo isso que de mil maneiras nos oferece resistência, incluindo nosso próprio corpo”.

O filósofo, que discute a ética e o valor de educar, reitera ser assim que todos nós crescemos, “como hidra, apoiando-nos em algo firme, que nos oferece resistência” (SAVATER, 2012, p. 40). Por isso, pensando a realidade enquanto sustentação (resistência e firmeza), é possível inferir que a realidade expressada por ambas as escolas, é assumida enquanto elo ao avanço como melhoria da vida em geral, e como processo de emancipação por meio do processo de aprendizagem, permitindo uma tênue relação com o cotidiano dos sujeitos.

⁴“Para a pesquisadora, são saudosismos e defensivas mescladas com ideias reacionárias, porque baseadas em algo que inexistiu e num suposto retorno impossível e até mesmo indesejável de acontecer” (ANDREIS, 2014, p. 156).

Lugar

Escola de EC no campo (SANTA CATARINA, 2016, destaques nossos)	Escola com EMI na cidade (SANTA CATARINA, 2013, destaques nossos)
Neste conceito têm <i>lugar</i> para todas as esferas de educação citadas anteriormente (p. 8).	Desenvolver as capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, valorizando e desenvolvendo habilidades de ouvir, falar, ler, interpretar, escrever, criticar e apresentar soluções, tomando como base situações e motivos que envolvam diferentes épocas, estilos, <i>lugares</i> e seres (p. 14).
Consideramos superada a visão de que a escola é o <i>lugar</i> onde somente se repassa o conteúdo teórico e que depois, lá fora, é que estes serão aplicados na prática (p. 15).	As diferentes formas de regionalização mundial, conflitos mundiais-Espaços e Tempo; A sociedade; <i>Lugar</i> ; Paisagem; Região e Território (p. 14). A Biblioteca da Escola, além de ser um <i>lugar</i> onde se encontram grandes obras em seu acervo bibliográfico, é movimentada pela pesquisa, já que possui uma estrutura que comporta tais finalidades (p. 30).
Citado 2 vezes em todo o documento	Citado 3 vezes em todo o documento

Elaboração própria 2017

A palavra lugar esta expressa nos PPP das escolas, como categoria e como conteúdo de ensino que serve aos estudos (na Geografia) e como âmbito de localização. Não é possível depreender o entendimento de que o lugar é assumido conceitualmente como dimensão espaço-temporal além da localização.

Sobressai-se a ideia de local onde algo ocorre e, ao encontro disso, é frágil o estabelecimento de vinculação entre essa ideia de lugar, com a noção de cotidiano.

Vida

Escola com EMI na cidade (SANTA CATARINA, 2013, destaques nossos)	Escola de EC no campo (SANTA CATARINA, 2016, destaques nossos)
(a escola) Procura trabalhar pautada na linha do Materialismo Histórico e Dialético, que, de acordo com TRIVINÕS apud MARAFON, (1992, p.73) o Materialismo Histórico "... é a ciência filosófica que estuda as leis sociológicas que caracterizam a <i>vida</i> da sociedade, da sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade" (p. 5).	Plural no respeito às diversidades. Cidadã no papel social da educação, no compromisso da inclusão social e da dignidade da <i>vida</i> , como espaço da construção histórica dos sujeitos (p. 7).
Garantir uma formação integral ao educando, considerando o ser multidimensional que é, ampliando as oportunidades de aprendizagem, para que ele possa enfrentar e superar todos os obstáculos que lhe são impostos na <i>vida</i> (p. 11).	As pessoas não educam-se da mesma maneira em todas as fases de sua <i>vida</i> , nem todas da mesma maneira (p. 12).
Proporcionar aos alunos (as) uma concepção de <i>vida</i> através da disciplina de Ensino Religioso Escolar Definindo como proposta que analisa múltiplas dimensões, como a vivência e a convivência e conhecimento, nas diferenças sociais, morais e familiares, aos níveis de crença, valores e ações. Fenômeno Religioso (p. 15).	Entendemos por processos políticos aqueles que envolvem o modo de governar e dirigir a <i>vida</i> social (p. 16).
Citada 9 vezes em todo o documento	Citada 11 vezes em todo o documento

Elaboração própria 2017

Observamos que a palavra vida, que pensamos poder se relacionar com cotidiano pela vinculação com os sujeitos das escolas, é uma noção expressa para representar as etapas biológicas do desenvolvimento humano, a convivência na sociedade, e a realidade mais geral que é vivida. Podemos inferir que a noção mais forte, relacionada a palavra vida, que está expressa nos PPP, remete à ideia de mundo comum, enquanto âmbito de coexistência de humanos, outros seres e uma realidade físico-objetiva. Não abre de modo destacado às relações entre arquitetônicas espaciais, que são constitutivas da vida humana, cuja natureza é social.

Local

Escola de EC no campo (SANTA CATARINA, 2016, destaques nossos)	Escola com EMI na cidade (SANTA CATARINA, 2013, destaques nossos)
A nossa escola tem que ser para o aluno um <i>local</i> onde o inclua e não o exclua, resgatando sua real função que é de sistematizar o conhecimento produzido, através de leitura e interpretações do mundo (p. 7).	A partir de 1996, a Escola foi autorizada a oferecer o Curso de Ensino Médio de Educação Geral, ampliando, assim, as conquistas da comunidade <i>local</i> (p. 3).
	(legislação prevê a) participação das comunidades escolares e <i>local</i> em conselhos escolares ou equivalentes. (p. 9).
	As diferentes formas de ocupação do espaço geográfico (<i>local</i> , regional, nacional e mundial) (p. 14).
Citado 1 vez em todo o documento	Citado 3 vezes em todo o documento

Elaboração própria 2017

Notamos, que todas as citações envolvendo a palavra local, reportam e reforçam a relação com o local no qual há posição de proximidade física com a escola. Esse tom conceitual, é visualizável, também, nas noções de comunidade e lugar, recebe um acento que pode ser entendido como relação de localização geográfica.

4 Conclusões: o cotidiano nos projetos das escolas do campo e da cidade

Qual noção de cotidiano está enunciada nos PPP? Acentua a arquitetônica espaço-temporal dos sujeitos, que dá o tom dos sentidos aos significados pela escola? Ou, é o cotidiano contextual coletivo, que acentua os a atualidade e generalidade conceitual do mundo comum?

Ambas as escolas, contidamente referem de modo objetivo a noção de cotidiano, mas por meio de enunciados diferenciados e de modo subjetivo, esta categoria compõe de modo central a proposição de organização das escolas. Nesse sentido, cabe destacar, que as aproximações (lutas e conquistas da comunidade, centralidade nos/dos sujeitos, educação integral e cidadania), distanciamentos (modo de redação e acento à generalidade ou singularidade), e as referências objetivas (cotidiano) e subjetivas (comunidade, lugar, realidade, local e vida) ao cotidiano, em ambos os PPP, não estão referidas de modo estanque ou de modo excludente. Mas, compreendem o conjunto expositivo-argumentativo dialoga no contexto de cada documento, e nas propostas das escolas entre si.

Pudemos depreender, também, que a escola da cidade, que adota o EMI, ao atribui um tom menos pessoalizado, este é, também, dotado de maior generalidade.

Esse modo de enunciar, se por um lado contribui à construção de conhecimentos conceituais científicos, por outro, permite imprimir um acento à compreensão de cotidiano enquanto “aqui-agora” dos lugares do mundo. Um processo que atribui maior acento ao significado, do que ao sentido atribuído pelo sujeito.

Ao encontro disso – e paralelamente a generalidade impressa no PPP da escola da cidade – notamos, que a escola localizada no campo, e que adota a modalidade de EC, em geral, atribui um tom assertivo e forte na referência a importância da comunidade e da necessidade de se fazer ouvir enquanto realidade singular. Esse modo enunciativo, expresso em primeira pessoa do plural, relaciona-se com o contexto constitutivo da escola, cuja implantação resulta da luta do grupo de sem-terras, âmbito na qual é configurada.

A referência na EC, à cidadania, à realidade, ao cotidiano e à comunidade é marcada no texto do documento da escola, com ênfase na valorização e “re-produção da existência”, em alguns recortes reporta, até mesmo, ao encerramento dos sujeitos ao contexto do lugar na qual a escola se encontra. À esse tom cognitivamente restritivo, cabe atenção, pois pode ser avizinjado ao obstáculo epistemológico estudado por Bachelard (1996). Ao encontro dessa ressalva, cabe pensar que, o tom pessoalizado põe maior acento num entendimento de cotidiano que destaca a força da arquitetônica espaço-temporal dos sujeitos, pois afirma o enfoque nos sentidos atribuídos pelos sujeitos daquele lugar. No PPP da EC se sobressai o cotidiano atribuindo um tom mais relacionado aos sentidos dos sujeitos e do contexto local, e a escola da cidade acentua o tom mais vinculado aos significados conceituais e da generalidade dos lugares. Paralelamente, há um menor, mas ainda assim presente, enfoque aos significados conceituais dotados de generalidade.

O cotidiano está expresso de diferentes modos pelas escolas. Contudo, ambas as escolas têm, na base legal que as regulamenta e no PPP, elementos que indicam a abertura e o fomento às relações curriculares, que põem força ao cotidiano, uma vez que assumem a escolha por uma Escola do Campo e por uma escola de Ensino Médio Inovador. Mas, no conjunto, por meio da análise de conteúdo, notamos uma frágil relação com a noção de cotidiano nas categorias escolhidas como elos à leitura dessa noção nos PPP. Isso, porque no tratamento das categorias escolhidas à análise de conteúdos nos documentos, não referem expressamente os processos de identificação e pertencimento e de confrontos, nos quais as arquitetônicas espaço-temporais dos sujeitos estão em permanente interação e elaboração (ANDREIS, 2014), tanto no âmbito local como no global.

Outro aspecto importante que depreendemos, refere-se ao fato de ser possível relacionar esses modos de citação, como o âmbito da localização das escolas, no campo ou na cidade. Leitura essa, que pode ser relacionada com outra categoria, não discutida nesta pesquisa (e que demanda novas reflexões): a categoria trabalho. Isso, porque o PPP da EC enfatiza, reiteradamente, seu compromisso com trabalho e com a luta pela terra, enquanto propriedade para a produção agropecuária e agroindustrial. E, a escola da cidade relaciona a modalidade de EMI com a formação para a vida, entendida como âmbito do trabalho enquanto emprego.

Em geral, tanto o cotidiano como categoria mais direta, como as categorias que indiretamente podem denotar a noção de cotidiano, comunidade, realidade, lugar, vida e local – embora expressem ideias mais focadas nos sujeitos do lugar na EC e ideias mais focadas nos significados mais globalizantes – ambas não atribuem ideias

encerradas nesses âmbitos, bem como, ambas permitem indiciar a necessidade de reflexão sistemática por cada uma das escolas, sobre seus entendimentos e aportes conceituais envolvendo a noção de cotidiano.

Nesse caminho, a arquitetônica espaço-temporal de sentidos dos sujeitos, pode ser um debate importante a ser assumido, especialmente pela escola de EMI. E, a dimensão do cotidiano enquanto significados conceituais mais generalizantes e globalizados, pode ser encarado como importante à EC. E podemos referir que, enquanto conceitos e categorias caras à ciência e à educação, o cotidiano (e o lugar), carece de debates tanto nos cursos de formação inicial quanto de formação continuada de professores: uma demanda investigativa e formativa, à qual é fundamental que a Geografia se sinta convidada.

4 Referências

ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola**. Tese. Defendida no PPGE da UNIJUI, Ujuí/RS, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Portaria 971, de 9 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 22 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Diretoria de currículos e educação integral. Coordenação geral do ensino médio. Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador. Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

HESPANHOL, Rosângela Ap. de Medeiros. Campo e cidade, rural e urbano no Brasil contemporâneo. **Mercator**, Fortaleza, v. 12, número especial (2), p. 103-112, set. 2013.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. **Um sentido global del lugar**. Barcelona: Icaria Editorial, 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, 4ª GERED, Chapecó/SC - Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, Projeto Político Pedagógico, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, 5ª GERED, Xanxerê/SC - Escola de Educação Básica Semente da Conquista, Abelardo Luz - SC, Projeto Político Pedagógico, 2016.

SANTOS, Milton. **La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción**. Barcelona: Ariel Geografía, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2004.

SAVATER, Fernando. **Ética da urgência**. Madrid: Ariel, 2012.