Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

O COTIDIANO COMO DIMENSÃO CIENTÍFICO-DIDÁTICA DA GEOGRAFIA NO PROJETO DA ESCOLA

Adriana Maria Andreis
adriana.andreis@uffs.edu.br

Professora Doutora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó/SC, no curso de Licenciatura em Geografia, e nos programas de mestrados em Geografia (PPGGeo), em Educação (PPGE) e em História (PPGH). Endereço: Rua Guaporé, 280 E, ap. 1104. Centro. CEP 89.802-300. Chapecó/SC.

RESUMO

O cotidiano é comumente referido para legitimar processos educacionais, especialmente aqueles relacionados às aprendizagens. Trazemos à reflexão esse argumento, pesquisando o tratamento atribuído ao cotidiano por escolas de Ensino Médio, localizadas no campo e na cidade. Amparados na Geografia e na Educação estudamos, por meio da metodologia de Análise de Conteúdo, a expressão do cotidiano nos projetos político-pedagógicos (PPPs) elaborados pelas escolas que adotam modalidades de Educação do Campo e de Ensino Médio Inovador. Nesse percurso investigativo, arguimos o cotidiano como dimensão geográfica, a singularidade e o contexto das escolas e de seus projetos. Estudando as referências diretas ao cotidiano, e as indiretas, por meio das noções de "trabalho", "comunidade", "realidade", "lugar", "vida" e "local", a pesquisa indica que o cotidiano apreende uma sustentação científica e didática pelo viés geográfico, e que precisa ser fortalecida na formação inicial e continuada de professores de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE

Geografia e Educação, Arquitetônica espaço-temporal, Lugar e território, Projeto Político Pedagógico.

EL COTIDIANO COMO DIMENSIÓN CIENTÍFICO-DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA EN EL PROYECTO DE LA ESCUELA

ABSTRACT

El cotidiano es comúnmente referido para legitimar procesos educativos, especialmente aquellos relacionados a los aprendizajes. Traemos a la reflexión ese argumento, investigando el tratamiento atribuido al cotidiano por escuelas de Enseñanza Media, localizadas en el campo y en la ciudad. A atraves de la metodología de Análisis de Contenidos, estudiamos la expresión de lo cotidiano en los proyectos político-pedagógicos (PPPs) elaborados por las escuelas que adoptan modalidades de Educación del Campo y de Enseñanza Media Innovadora. En ese recorrido investigativo, discutimos lo cotidiano como dimensión geográfica, la singularidad y el contexto de las escuelas y de sus proyectos. En el estudio de las referencias directas a lo cotidiano, y las indirectas, por medio de las nociones de "trabajo", "comunidad", "realidad", "lugar", "vida" y "local", la investigación indica que el cotidiano aprehende una sustentación científica y didáctica por la perspectiva geográfica, y que necesita ser fortalecida en la formación inicial y continuada de profesores de Geografía.

KEYWORDS

Geografía y Educación, Arquitectónica espacio-temporal, Lugar y territorio, Proyecto Político Pedagógico.

Introdução

Implicado em pressupostos espaço-temporais, o cotidiano é elo fundamental na construção dos conhecimentos escolares. A par desse pressuposto do Ensino de Geografia, estudamos a dimensão científico-didática do cotidiano, ancorados na Geografia, assumindo-o enquanto "arquitetônica espaço-temporal" (ANDREIS, 2014) fundamental às aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. O objetivo da pesquisa é estudar o tratamento atribuído ao cotidiano pela escola. Especificamente, envolve compreender o cotidiano como dimensão científico-didática da Geografia e analisar entendimentos de cotidiano expressos nos documentos orientadores de duas escolas.

Considerando que o cotidiano é, comumente, pertinentemente, referido para legitimar processos educacionais, especialmente, aqueles relacionados às aprendizagens, perseguimos a resposta à pergunta: qual o tratamento atribuído ao cotidiano pela escola de Ensino Médio? Para investigar essa abrangência, estudamos os modos de cotidiano expressos pelas escolas no documento de suas autorias, objetivado como Projeto Político Pedagógicos (PPPs), e estudamos como o cotidiano está enunciado nos documentos dos

projetos de duas escolas que têm Ensino Médio (EM), localizadas na região oeste de Santa Catarina, Brasil: uma situada no campo; outra, na cidade. A par desse percurso, agregamos interrogações secundárias: a noção de cotidiano enunciada nos PPPs, apreende uma dimensão científico-didática da Geografia (considerando a arquitetônica espaço-temporal dos sujeitos, que dá o tom dos sentidos aos significados conceituais), ou o cotidiano é tratado enquanto senso comum, como informações sobre a atualidade dos lugares do mundo?

Consideramos teóricos da Geografia e da Educação, e apresentamos as legislações que regulamentam os PPPs, a Educação do Campo (EC) e o Ensino Médio Inovador (EMI) das escolas estudadas. De par com esses aportes, estudamos os PPP das escolas utilizando a metodologia da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2009). Esta permite depreender aspectos que direta (cotidiano) e indiretamente (trabalho, comunidade, realidade, lugar, vida e local) dão indicativos do tratamento atribuído à noção de "cotidiano" na educação escolar.

Organizamos textualmente a apresentação da pesquisa argumentando acerca do arcabouço teórico-conceitual do cotidiano, destacando sua dimensão geográfica e espaço-temporal vinculada a lugar e território, considerando a singularidade de campo e cidade. Na sequência, dialogamos com os documentos das escolas, explicitando a metodologia de Análise de Conteúdo e apresentando depreensões de relações mais gerais e mais específicas acerca do cotidiano. Confluímos refletindo sobre o cotidiano nos projetos das escolas, e afirmando a dimensão científico-didática aportada na Geografia, e a premência de sua discussão na formação (inicial e continuada) do professor de Geografia.

Cotidiano como dimensão científico-didática da Geografia

Partimos do pressuposto de que, na educação, as relações com os significados conceituais são construídas pelos sujeitos, por meio de vinculações com os sentidos contextuais que lhes são atribuídos. E isso tem relação com o modo como se aprende o complexo interacional espaço-temporal pelos sujeitos. O cotidiano é o elo inescapável nessa relação, cuja natureza assume um princípio científico e didático da Geografia

Cabe referir que Helena Callai (2013, 2011) e Lana Cavalcanti (2012, 1998) são pesquisadoras da Geografia e da educação, cujas investigações vêm tematizando as relações entre a vida e o ensino de Geografia, por argumentarem que o cotidiano é uma dimensão inseparável da vida, portanto pressuposto das aprendizagens. Seus estudos

indicam a intrínseca relação entre cotidiano e lugar, e destes com o território, pois essas dimensões geográficas compreendem relações espaço-temporais que vão sendo elaboradas por meio de interações, são produto e também produtoras de espaço geográfico. São construções que se vão realizando por meio 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. Ou seja, compreendem o objeto espaço geográfico.

Ao afirmar 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", Massey (2008, p. 14) considera o cotidiano, o lugar e o território. Paralelamente, está rechaçando a contraposição entre espaço e tempo argumentando a vida do espaço inescapavelmente relacionada com a vida do tempo. Afirma que espaço é "a coexistência contemporânea de outros", pois espaço é a "dimensão do social" complicada 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 (2004, 2010), geógrafo, enfatiza o entrecruzamento entre espaço e tempo argumentando sua inseparabilidade.

Ambos os pesquisadores apresentam proposições vinculadas à noção de "espaço geográfico", compreendido como complexo relacional múltiplo e indissociável de sistemas de objetos e de ações, em permanente construção. 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, 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.

O cotidiano tem relação com a arquitetônica espaço-temporal dos sujeitos que 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 quanto aos 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 as obras de Doreen Massey (2008) e Milton Santos (2004, 2010). Com esse apoio teórico, perpassamos a noção de "dialética-dialógica", que permite configurar o confroencontro 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 confroencontro 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 territórios, e dos e entre sujeitos. Em ambas as dimensões, o cotidiano é sempre construído como 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 confroencontro inacabado-inacabável, ou seja, vivo como é o espaço que estamos construindo" (ANDREIS, 2014, p. 292, 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 dimensão geográfica interdependente do lugar e território, pois é um modo de abordagem implicado inescapavelmente em uma arquitetônica espaço-temporal dos sujeitos em interação. Esta afirmação conceitual é parâmetro para o estudo da noção atribuída nos PPPs pelas escolas do campo e da cidade.

Brevemente, argumentamos acerca das noções de "campo" e "cidade", visto que, são inseparáveis, mas também, devido a suas singularidades, são indissolúveis. Hespanhol (2013, p. 104), refere que os pares rural-urbano e campo-cidade não podem ser compreendidos separadamente, já que não existiriam isoladamente.

A pesquisadora refere Whitacker (*apud* HESPANHOL, 2013, p. 104, grifo nosso), para destacar que a "distinção é necessária porque cidade e campo se caracterizam por representar concentração e dispersão" e que "urbano e rural se distinguem por serem atributos e constituintes, condições e condicionantes". Reitera que "cidade e campo *são formas espaciais"* e que "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, Hespanhol (2013, p. 104, grifos nossos) cita Biazzo, reiterando que "campo e cidade são *formas concretas*" que se "materializam 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 [...]".

Então, cidade pode ser entendida como geograficamente caracterizada pelas expressões físicas espaciais mais evidentes (maiores concentrações de população e de edificações, de estruturas comerciais, de serviços e industriais etc.), em estruturas com maior verticalidade e densidade. Paralelamente, menores aglomerações populacionais e de edificações (maior presença de estruturas relacionadas a agricultura, pecuária e extrativismo) evidenciando maior horizontalidade. Coetâneos, têm elementos específicos e comuns, sempre, interdependentes.

Nesses contextos singulares e entrecruzados, localizam-se as escolas das quais analisamos os PPPs, e são as formas espaciais concretas da escola com modalidade de EC e da escola com EMI.

A escola de EC e a escola de EMI

As escolas cujos PPPs são objeto na pesquisa se referem à escola que adota a modalidade de Escola do Campo (EC), localizada no município de Abelardo Luz (SC) (cerca de dezoito mil habitantes), situa-se no campo, construída em área de assentamento agrário que, atualmente, tem em torno de cinco mil habitantes; e à escola que adota a modalidade de Ensino Médio Inovador (EMI), está situada na área da cidade do município de Chapecó (SC), que tem cerca de duzentos e dez mil habitantes.

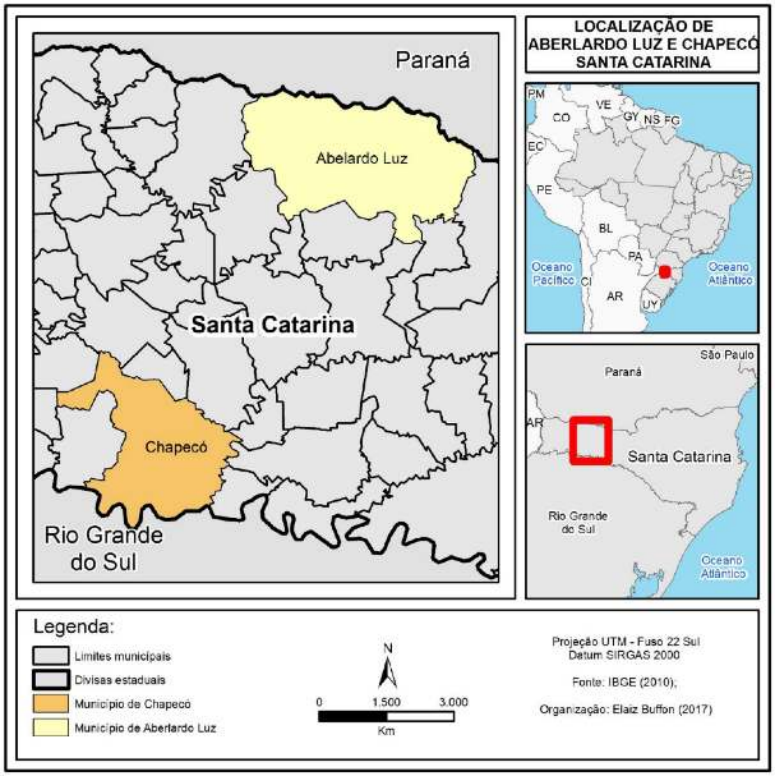

Figura 1: Localização das escolas de Ensino Médio
Fonte: Adaptada de www.googleearth.com. Organização Buffon (2017).

A modalidade de EC foi criada pelo Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010, não paginado). Prevê esta deliberação legal: "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 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; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; estímulo ao desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação; e articulação de experiências em articulação com o mundo do trabalho – considerando o atendimento da especificidade;

valorização da identidade com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo; flexibilidade na organização escolar; adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, não paginado).

A modalidade de EMI, instituída pela Portaria n. 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, a 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 Campos de Integração Curriculares (CIC): Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Línguas Adicionais/ Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; Protagonismo Juvenil (BRASIL, 2009).

A característica que singulariza a opção da escola por essa modalidade de EMI implica seu redesenho curricular de modo que este, de fato, origine ações que devem ir sendo incorporadas gradativamente: ampliação do tempo dos alunos de EM na escola, perspectiva de educação integral e 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 dos sujeitos singulares, em sua natureza social, produtora de mundo.

A escola do campo se situa em uma comunidade que nasceu e cresceu a partir de um assentamento de trabalhadores, criando em torno de si um adensamento populacional que hoje tem uma estrutura básica de comércio. A escola da cidade se situa no maior bairro da cidade de Chapecó (SC), tendo nascido de reivindicações da comunidade, e atualmente, apesar de ser uma das maiores escolas do município, está bastante sucateada.

Os projetos político-pedagógicos da escola de EC e da escola de EMI

Respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996), cada escola precisa realizar a elaboração do PPPs 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: esta é uma etapa na qual há elevados índices de reprovação e de 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 PPPs 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, como dimensão científica da geografia – 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 didático às aprendizagens. 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 noção é apresentada nos PPPs da EC e da escola de EMI. Para essa pesquisa, servimo-nos do método da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009).

Metodologia da Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo é uma metodologia para a leitura de dados que permite a compreensão dos processos, e a elaboração de inferências, a partir dos destaques expressos no conteúdo (no nosso caso, no conteúdo dos PPPs). Parte da análise de noções escolhidas, baseadas na hipótese do pesquisador e nascidas no percurso da pesquisa. Bardin (2009) propõe que, como 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, mas 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 a 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 noções escolhidas à captura dos elementos dispostos à análise.

O cotidiano nos projetos das escolas

Para analisar a força conceitual atribuída ao cotidiano, como noção geográfica potente às aprendizagens, inicialmente trazemos referências gerais de ambos os projetos; depois nos dedicaremos às expressões mais pontuais em cada um dos PPPs[1]. Para o estudo, consideramos aproximações e distanciamentos de cunho mais geral entre as escolas; noções objetivas na referência ao cotidiano, e subjetivas 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

[1] 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.

escolarização de suas crianças" (SANTA CATARINA, 2013, p. 2) e foi fundada em 1980; o EM, criado em 1996, e a modalidade de EMI foi adotada em 2012.

O PPP da escola localizada no campo é datado de 2016, e tem 43 páginas. Está organizado nesta 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, bibliografias. O PPP da escola localizada na cidade é datado de 2013[2], com 35 páginas; 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, referências bibliográficas.

Para o estudo, consideramos o conjunto do documento, independentemente da parte do texto na qual a noção se encontra citada. Começamos com a pré-análise, por meio da qual enunciamos observações gerais nos PPPs de ambas as escolas. Depreendemos proximidades e distanciamentos e utilizamos essas noções considerando a perspectiva dialético-dialógica, ou seja, que as aproximações não são igualdades, e que nos distanciamentos há aproximações.

Escola 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

Quadro 1: Temáticas com a*proximações* e *distanciamentos* nos PPPs das escolas
Fonte: Elaboração própria (2017).

As palavras "luta" e "conquista" são citadas inúmeras vezes nos PPPs de ambas as escolas. No PPP da escola de EC, a palavra "luta" é citada 13 vezes (luta, lutar, lutando), afirmando a necessidade de labutas e enfrentamentos para a conquista dos direitos à terra e à 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 à palavra "conquista", está até mesmo na denominação da

[2] No período em que solicitamos o PPP de 2016 para a realização deste estudo, o documento estava ainda em elaboração.

escola; assim, no conjunto do PPP, aparece 12 vezes: 5 vezes afirmando as conquistas (conquista, conquistando, conquistar) ainda necessárias, ou conquistas que já são resultado de lutas da comunidade; e 7 vezes é citada na reiteração da denominação da escola.

Na escola de EMI, a palavra "luta" é citada 2 vezes: "a luta pela democratização da sociedade abre novas possibilidades de conquistas" e "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 específicos nos PPPs. 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, 10). No documento da escola de EMI: "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, 13), entre outros modos. Na EC, nota-se destaque aos sujeitos da escola; na escola de EMI, a ênfase à humanidade.

A referência à educação integral na EC é citada 3 vezes, destacando 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, 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, com a explicitação da modalidade de EMI, visto que as atividades no

contraturno, tidas como em tempo integral, compõem parte desse tipo de opção, por exemplo: “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, 19).

Ainda, destaca-se como proximidade entre os PPPs das escolas a noção de “cidadania/cidadão”, pois ambas a referem, contudo com tons singulares. Na escola de EC, essas expressões relacionadas à perspectiva cidadã estão expressas com destaque à 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, 14).

Percebemos que na escola de EMI é atribuído um acento ao conceito de “humanidade”, ou seja, pautado em maior abrangência contextual e teórica. 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, que distingue o texto dos PPPs, refere-se ao modo de redação, que já pode ser notado no enunciar a perspectiva de cidadania. Corrobora para essa depreensão o fato de o 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”; “conseguimos 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, 9). No PPP da escola da

cidade que adota o EMI, a escrita 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 referir "cidadania" e "sujeitos") e os distanciamentos (que envolvem entrecruzamentos nos modos de redação) compreendem a leitura mais geral dos PPPs.

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, assim, à produção do espaço. Considerando esse aporte teórico, organizamos nossa análise de conteúdo mais específica elencando a noção cotidiano como expressão direta, e as noções trabalho, comunidade, realidade, lugar, vida e local como expressões mais indiretas da noção de "cotidiano".

Por questões de limite contextual deste artigo, expressamos até três 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 PPPs de ambas as escolas:

Escola de EC no campo	Escola com EMI na cidade
O Projeto Político Pedagógico deve voltar-se para o espaço social do educando e de sua família, bem como ter o conhecimento do seu *cotidiano*, 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). Mais do que formar pessoas para o mercado de trabalho é fortalecer a formação de sujeitos preparados para a vida e seus obstáculos *cotidianos*. (p. 6).	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*. (p. 14).
É, também, um meio de construir uma visão crítica do mundo em que vivemos formando uma postura alternativa diante dos problemas vivenciados no *cotidiano*. (p. 6).	
Citado 3 vezes em todo o documento	Citado 1 vez em todo o documento

Quadro 2: Cotidiano
Fonte: Santa Catarina (2013, 2016, grifos nossos).

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 às pessoas; e 1 vez na escola de EMI, de modo mais

generalista, vinculado à disciplina de Geografia. Nessas referências, é possível inferir uma tênue relação de cotidiano com a vida dos sujeitos na escola do campo, e de cotidiano como atualidade do mundo na escola da cidade.

Como noções 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". Estas, tomadas à relação com cotidiano, foram escolhidas *a priori* considerando o aporte nos referencias da Geografia. Mas, na apreensão geral dos PPPs, notamos a forte presença da palavra "trabalho", por isso foi uma noção incluída, e com ela iniciamos nossa análise.

Tratado como princípio educativo, o trabalho tem relação com a configuração da humanidade, por isso compreende relações com o cotidiano dos sujeitos. É a noção mais referida nos PPPs.

Escola de EC no campo	Escola com EMI na cidade
Defendemos uma educação omnilateral (pensamento marxista que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu *trabalho*). (p. 10). * Participar da solução de problemas de frequência, higiene, disciplina dos alunos e ainda programas que se refiram a horários e períodos de aula, tarefas escolares, *trabalhos* em equipe, uniformes, livros, transporte, etc. sempre dentro da harmonia que deve marcar a convivência de pais, professores e alunos. (p. 35).	g) Grupos de *trabalho* com professores – para atendimento de pais e alunos; [...] (p. 12). 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 comunidade. (p. 19).
1. Educação para o *trabalho* e pelo *trabalho*: (p. 16). Citado 30 vezes em todo o documento	- Pontualidade: aluno que respeita os termos estabelecidos (com nos horários de entradas nas aulas, com a entrega de *trabalhos*); [...] (p. 21). Citado 22 vezes em todo o documento

Quadro 3: Trabalho
Fonte: Santa Catarina (2013, 2016, grifos nossos).

Notamos que o PPP da escola de EC enfatiza seu compromisso com trabalho como dimensão constitutiva do humano, e com a luta pela terra, assumida como propriedade inerente ao direito cidadão, para a produção agropecuária e agroindustrial. Na escola de EMI, destaca-se o direcionamento mais para a noção de "trabalho" como atividade desenvolvida, e como emprego no mercado regional.

A segunda noção mais referida é comunidade.

Escola de EC no campo	Escola com EMI na cidade
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 *comunidade*. (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 *comunidade* 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 *comunidade* 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 *comunidade*. (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 *comunidade*. (p. 34).	Oportunizar atividades de integração entre pais, Organização de uma festa junina para integrar a *comunidade* Todos os professores. Mês de Junho Integração da *comunidade* escolar. (p. 33).
Citada 25 vezes em todo o documento	Citada 16 vezes em todo o documento

Quadro 4: Comunidade
Fonte: Santa Catarina (2013, 2016, grifos nossos).

Nesta pesquisa, a noção de "comunidade" é a noção mais referida nos PPPs de ambas as escolas. Notamos que as referências citadas expressam, em geral, o entendimento de "comunidade" como realidade de relações com professores, alunos e familiares, e a ideia de 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, 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): esse modo poderia ser entendido como uma crítica à fragmentação e desordem atual que estaria sendo proposta como contraposição, "(idealizada) de uma época em que os lugares eram (supostamente) habitados por comunidades coesas e homogêneas". A pesquisadora argumenta que "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" (apud ANDREIS, 2014, p. 156).

"Realidade" é uma noção que pensávamos ser tratada como muito próxima da noção de "cotidiano".

Escola de EC no campo	Escola com EMI na cidade
Esse conceito está em construção e se refere a *realidade* 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 *realidade* macro e micro social. (p. 5).
Quando insistimos em uma educação do movimento não quer dizer que devemos nos fechar nos limites da nossa *realidade* 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 *realidade* que o cerca. (p. 14).
Devemos construir também a "consciência organizativa", passando da crítica a ação organizada de intervenção concreta na *realidade*. (p. 10).	Capacidade crítica: aluno questionador, capaz de realizar leituras da *realidade* onde está inserido (que se envolve, propõe, exige). (p. 21).
Citada 18 vezes em todo o documento	Citada 6 vezes em todo o documento

Quadro 5: Realidade
Fonte: Santa Catarina (2013, 2016, grifos nossos).

Os enunciados aparecem mais citados no PPP da EC (18 vezes), mas em ambos 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 como sustentação (resistência e firmeza), é possível inferir que a realidade expressada por ambas as escolas é assumida no sentido de elo ao avanço como melhoria da vida em geral, e como processo de emancipação por meio do processo de aprendizagem, permitindo uma relação paralela ao cotidiano dos sujeitos.

"Lugar" algumas vezes é tomado, até mesmo, como noção sinônima de "cotidiano". Nos PPPs, apresenta-se com essa configuração.

Escola de EC no campo	Escola com EMI na cidade
Neste conceito têm *lugar* 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, *lugares* e seres. (p. 14).
Consideramos superada a visão de que a escola é o *lugar* 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; *Lugar*; Paisagem; Região e Território. (p. 14).
	A Biblioteca da Escola, além de ser um *lugar* 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

Quadro 6: Lugar
Fonte: Santa Catarina (2013, 2016, grifos nossos).

Percebemos que, além da frágil diferenciação em relação a "cotidiano", a palavra "lugar" está expressa nos PPPs das escolas como noção 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, que implica um "acabar juntos" e provisoriamente; e, de modo relacional (MASSEY, 2008, 2012), de "sistemas de objetos e de ações" em interação (SANTOS, 2004, 2010). Sobressai-se a ideia de lugar onde algo ocorre e, ao encontro disso, é frágil o estabelecimento de vinculação com a noção de "cotidiano".

Pensamos que a palavra "vida" poderia indiciar a noção de "cotidiano" das escolas, pois tem relação com a vivência como convivência entre sujeitos.

Escola de EC no campo	Escola com EMI na cidade
Plural no respeito às diversidades. Cidadã no papel social da educação, no compromisso da inclusão social e da dignidade da *vida*, como espaço da construção histórica dos sujeitos. (p. 7).	(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 *vida* da sociedade, da sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade". (p. 5).
As pessoas não educam-se da mesma maneira em todas as fases de sua *vida*, nem todas da mesma maneira. (p. 12).	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 *vida*. (p. 11).
Entendemos por processos políticos aqueles que envolvem o modo de governar e dirigir a *vida* social. (p. 16).	Proporcionar aos alunos (as) uma concepção de *vida* 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).
Citada 11 vezes em todo o documento	Citada 9 vezes em todo o documento

Quadro 7: Vida
Fonte: Santa Catarina (2013, 2016, grifos nossos).

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 à palavra "vida" expressa nos PPPs remete à ideia de mundo comum, âmbito de coexistência de humanos, outros seres e uma realidade físico-objetiva. Não abre de modo destacado as relações arquitetônicas espaciais, que são constitutivas da vida humana, cuja natureza é social.

Outra noção que tomamos para o estudo é a noção de "local", por entendermos que o cotidiano infere relações com o local onde os sujeitos vivem e com outros locais constitutivos de mundo.

Escola de EC no campo	Escola com EMI na cidade
A nossa escola tem que ser para o aluno um *local* 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 *local*. (p. 3).
	(legislação prevê a) participação das comunidades escolares e *local* em conselhos escolares ou equivalentes. (p. 9).
	As diferentes formas de ocupação do espaço geográfico (*local*, regional, nacional e mundial). (p. 14).
Citado 1 vez em todo o documento	Citado 3 vezes em todo o documento

Quadro 8: Local
Fonte: Santa Catarina (2013, 2016, grifos nossos).

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", e recebe um acento que pode ser entendido como relação com a localização geográfica.

Conclusões

Qual o tratamento atribuído ao cotidiano pela escola de Ensino Médio? A noção de cotidiano enunciada nos PPPs, apreende a dimensão científico-didática da Geografia, considerando a arquitetônica espaço-temporal dos sujeitos, que dá o tom dos sentidos aos significados conceituais? Ou o cotidiano é tratado enquanto senso comum, como informações sobre a atualidade dos lugares do mundo?

O estudo sistemático, realizado nos Projetos da escola do campo e da cidade, por meio da metodologia da análise de conteúdo, permite afirmar que ambas contidamente referem de modo direto a noção de "cotidiano"; mas, por meio de enunciados diferenciados e de modo subjetivo, o cotidiano compõe a proposição de parte da organização nas escolas. Expressos de diferentes modos pelas escolas, ambas têm na base legal que as regulamenta e nos PPPs têm elementos indicativos da abertura e 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. Contudo, no conjunto e por meio da Análise de Conteúdo, notamos uma expressão carente de sustentação em conhecimentos científicos e didáticos da Geografia. Essa depreensão decorre da leitura do seu tratamento nos documentos, que não refere relações com os conhecimentos científicos, conceitos e dimensões da Geografia.

Paralelamente, em nenhum momento os processos cognitivos implicados nas aprendizagens (dimensão didática), que têm relação com o modo de identificação e pertencimento, os confroencontros inerentes às aprendizagens, e nos quais as arquitetônicas espaço-temporais dos sujeitos, em permanente interação e elaboração, são fundamentais.

Depreendemos que as aproximações (lutas e conquistas da comunidade, centralidade nos/dos sujeitos, educação integral e cidadania), os distanciamentos (modo de redação e acento à generalidade ou singularidade) e as referências objetivas (cotidiano) e subjetivas (trabalho, comunidade, lugar, realidade, local e vida) ao cotidiano, em ambos os PPPs, não estão referidas como ideias estanques. Compreendem parte do conjunto expositivo-argumentativo articulado ao contexto de cada documento. A escola localizada no campo, e que adota a modalidade de EC, em geral, atribui um tom assertivo e forte na referência à importância da comunidade e da necessidade de se fazer ouvir como 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-terra, âmbito no qual é configurada. Paralelamente, na escola da cidade, que adota o EMI, notamos um tom menos personalizado, expresso na terceira pessoa, e dotado de maior generalidade.

No PPP da EC, sobressai-se o cotidiano atribuído de um tom mais relacionado aos sentidos dos sujeitos e do contexto local; e a escola de EMI acentua o tom mais vinculado aos significados conceituais e da generalidade dos lugares. A referência na EC à cidadania, ao trabalho, à realidade, ao cotidiano e à comunidade é marcada por ênfase numa espécie de reprodução da existência, que, em alguns recortes, reporta até mesmo ao encerramento dos sujeitos ao contexto do lugar no qual a escola se encontra. A esse tom cognitivamente restritivo cabe atenção, pois podem restringir a reiteração de elementos espontâneos do senso comum, e aos riscos vinculados à noção de "comunidade". Paralelamente, o tom pessoalizado pode indicar 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. Embora presente, há menos enfoque aos significados conceituais dotados de generalidade.

Na escola de EMI, o modo de enunciar é dotado de maior generalidade. Um processo que indica a atribuição de acento mais aos significados conceituais do que ao sentido atribuído pelos sujeitos. Se, por um lado, pode significar uma contribuição à construção de conhecimentos científicos mais abrangentes, por outro, sugere atenção e

cuidado no tratamento de cotidiano, para assumi-lo como meras atualidades dos outros sujeitos e dos outros lugares do mundo, tratados como fabulosos ou perversos.

Em geral, tanto cotidiano como noção mais direta quanto as noções que indiretamente podem denotar a noção de "cotidiano" – trabalho, comunidade, realidade, lugar, vida e local –, embora estas expressem ideias mais focadas nos sujeitos do lugar na EC e ideias mais focadas nas noções mais generalizantes, não atribuem ideias encerradas nesses âmbitos, bem como permitem indiciar a necessidade de reflexão sistemática por cada uma das escolas, sobre seus entendimentos e aportes conceituais envolvendo a noção de "cotidiano".

A pesquisa permite pensar acerca da dicotomia entre aquilo que está posto nos currículos prescritos e o que de fato ocorre nas práticas de ensino de Geografia. O cotidiano assumido é aquele entendido como acontecimentos previstos e ocorrências imprevistas, que vão sendo vivenciadas diariamente, reiterada e rotineiramente, e que envolvem tempos e espaços físicos mais ou menos demarcados. Tal entendimento difere daquele de "cotidiano" como dimensão científico-didática da geografia. Este compreende a arquitetônica espaço-temporal de sentidos dos sujeitos, que servem como aporte tensionador aos significados. É, por isso, um contributo educativo, pois envolve processos cognitivos que são sempre construídos pelo sujeito de modo exclusivo, por meio de relações situadas espacial e temporalmente. São esses elos que criam os laços entre sentidos pessoais com os significados conceituais dos conteúdos colocados em debate nas aulas.

As noções conceituais geográficas carecem de debate na formação inicial, que ainda privilegia um tratamento estanque, informativo, especialmente de lugar, paisagem, território e região, bem como a noção de "cotidiano", que é o enfoque desta pesquisa – como viemos afirmando, em geral, ainda é tratado como rotinas e acontecimentos diários, nos lugares e no mundo. Ao encontro dessa lacuna na formação inicial, na formação continuada a noção de "cotidiano" também carece de ressignificação, visto que a intensidade de atividades, o modo e o tempo dedicados ao planejamento e à reflexão acerca das aulas são limitados e ocorrem de modo pontual. Reforçamos a centralidade do cotidiano como dimensão científica e didática, pois a teoria surge da vida e as conceitualizações implícitas que temos do espaço modulam todas [as] esferas da vida.

Então, considerando que a aprendizagem no âmbito da educação envolve o diálogo propositado com conceitos (dimensão científica), que se entrecruzam com os tons dos sentidos emotivo-volitivos dos sujeitos (dimensão didática), não como limite,

mas como processo inerente à construção de conhecimentos, o cotidiano como princípio científico-didático geográfico é um debate fundamental a ser assumido pela Educação Básica. Apesar das pesquisas apontarem os cuidados no respeito aos pressupostos geográficos, ainda, o cotidiano (na relação com lugar e território) precisa ser fortalecido tanto nos cursos de formação inicial quanto nos de formação continuada de professores. Isso compreende demandas investigativas e formativas, às quais os professores e pesquisadores da Geografia devem se sentir convocados.

Referências Bibliográficas

ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano:** uma dimensão geográfica para ensinar e aprender na escola. Tese (Pós-Graduação em Educação: contração Geografia) – UNIJUÍ, Ijuí, RS, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: 2009.

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. Ministério da Educação. **Decreto n. 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. **Lei n. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **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.

BUFFON, Elaiz. **Mapa organizado a partir do site <www.googleearth.com**>. Documento de uso restrito. 2017

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia**: o professor. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. (Org.). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. São Paulo: Papirus, 2012.

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

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

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

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

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

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

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2010.

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

Recebido em 13 de janeiro de 2019.

Aceito para publicação em 26 de junho de 2019.