

DE HISTÓRIA E PRÁTICAS: O PROJETO CONVULSIVO – SINÓDICO DO “CARLOS AUGUSTO”, PIEDADE/SP

Maria Lucia de Amorim Soares
Universidade de Sorocaba

Resumo

Entendendo cultura escolar como a presença de um *ethos* na maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar a vida escolar, bem como vivências de alunos e professores que passaram por um estabelecimento de ensino, num determinado momento histórico, o objeto deste trabalho é o de desvelar uma prática educacional realizada na EEPSPG “Prof. Carlos Augusto de Camargo”, de Piedade/SP, denominado Projeto Convulsivo – Sinódico. Convulsivo, porque a trama das relações e interações sociais que antecedem o momento sinódico, momento do equilíbrio, foram realizadas num campo de forças minado por concepções de formação, representações, sentidos e significados sobre o papel da escola e de seus atores na sociedade. Assim, este texto orienta-se para a discussão da atuação de educadores/as numa sociedade que sofre uma transformação cultural, cuja natureza e profundidade são discutíveis, mas transformação perceptível na emergência de uma nova forma de organização da subjetividade, um novo tipo de sociabilidade, que coloca o paradigma estético em posição chave com relação a outras redes de valores.

Palavras chaves: *cultura escolar, modernidade, pós-modernidade, ambiência cultural, paradigma estético.*

Abstract

Understanding scholar culture as the presence of *ethos* in the manner of being, acting, feeling, conceiving and representing scholar life, as well as experiences of students and professors who had passed in an educational establishment, in a specific historical moment, the aim of this paper is to disclose an educational practice carried out at EEPSPG “Prof. August Carlos de Camargo”, Piedade/SP, called Convulsive Project - Synodical. Convulsive, because the plot of the social relation and interaction which precede the synodical moment, balance moment, have been carrying out in a field of forces full of formation concepts, representations, feelings and meanings on the roll of the school and its actors in the society. Thus, this text is oriented to the discussion of the performance of teachers in a society that suffers from a cultural transformation, whose nature and depth are arguable, but perceivable transformation in an urge of a new form of subjectivity organization, a new type of sociability, that places the esthetic paradigm in a key position related to the other nets of values.

Key words: *scholar culture, modernity, pos-modernity, cultural ambiance, esthetic paradigm*

O intuito aqui é o de abordar a temporalidade histórica debruçando-se sobre textos de Walter Benjamin. Primeiramente, o texto “Escavar e lembrar”, cuja tese fundamental é expressa pelo autor ao afirmar que *quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava* (1986, p. 239).

Esse homem que busca seu passado atuaria, de acordo Benjamin, como um arqueólogo, realizando a tarefa do historiador materialista que pode estabelecer a ligação essencial entre o presente e o passado, à medida que concebe o passado como algo inacabado, podendo ser retomado a partir de suas ruínas. Porém, essa busca deve ser cuidadosa, adverte-nos Benjamin, aludindo ao quadro de Klee, intitulado *Ängelus Novus*, quadro que nos conta que o homem que busca seu passado pode ser atingido por uma tempestade que se chama progresso e, assim, pode ser impelido a olhar para o futuro, ao mesmo tempo em que é impedido de olhar o passado que está destruído. O progresso em sua linearidade, apresenta-se numa missão veladora da história dos vencidos e, ao mesmo tempo, glorifica as vitórias e elogia as estratégias da história dos vencedores. Dessa forma, as promessas feitas pelo progresso são acatadas pela humanidade, que passa a aguardá-las para o futuro.

O que busca Benjamin é resgatar a história esquecida, colocando-a como objeto de uma construção que tem lugar no conjunto de atualidades. Em sua concepção de história, o presente não se determina pela simples passagem entre o passado e o futuro, mas pelo encontro de vários acontecimentos históricos, que, ao se juntarem, fundam uma constelação cheia de tensões da qual emerge a relação do passado com o presente e do presente com o passado. Nessa perspectiva, o resgate da história passada requer mais do que a coleção de fatos presente; solicita a fidelidade à história presente, conforme suas palavras: *Assim, ele fundamenta uma concepção do presente como um momento presente em que se inserem estilhaços do tempo messiânico* (1986, p. 222).

De tal perspectiva, o homem que quer se aproximar do próprio passado, deverá agir como um arqueólogo, avançando na escavação, segundo planos pré-estabelecidos, mas arriscando-se, ao tatear com a enxada a terra escura, encontrar o imprevisível. O homem que busca seu passado, segundo Benjamin, terá que deixar de lado qualquer opinião pré-concebida sobre o curso global da história. Há que se envolver com as descobertas, deixando-se invadir pelo olhar e pelos cânones do tempo que investiga, de tal modo que o resultado dessa escavação resguarda e preserva aquilo que é revelado.

Aquele que busca escrever a história terá que se desvencilhar da história oficial, e alcançar a experiência – *ERFAHRUNG*, que é oposta àquela vivida individualmente – *ERLEBNIS*. Isso porque para o historiador materialista resgatar para o presente as esperanças não realizadas no passado implica realizar uma experiência histórica que ligue o passado com o presente.

Escavar o tempo, então, é uma estratégia contra a linearidade que partilha da noção de um tempo homogêneo, vazio, cronológico e linear. Esse propósito, encaminha para perceber como Benjamin vislumbra na literatura, particularmente no estilo narrativo, um possível para a história.

Em seu texto, “O Narrador” (1986), Benjamin descreve dois grupos de narradores: um tem como imagem a figura do marinheiro comerciante que, tendo viajado bastante, tem muitas histórias para contar; o outro grupo tem como imagem a figura do camponês sedentário que tendo sempre vivido em seu país, conhece suas histórias e tradições. O primeiro vive uma distancia espacial e o segundo vive uma distância temporal. A arte de narrar está intimamente ligada a uma sociedade cuja organização do trabalho é artesanal, sociedade na qual pode-se despir do tempo para contar ou ouvir uma história, pois nela o trabalho ensina o homem a obedecer seu ritmo lento.

Pensar a história como narração envolve o reconhecimento do caráter inacabado da história que é constantemente reconstruído pelo autor. Com o desenvolvimento tecnológico inerente à emergência do sistema capitalista, as condições de vida mudaram com rapidez, de

modo que a experiência fica impossibilitada e o homem se vê condenado à conseqüente perda da memória histórica. Mas, aí, está a possibilidade de um recomeço de uma nova cultura, por isso um fator positivo, afirma Benjamin.

O primeiro sinal da morte narrativa dá-se com o surgimento do romance e em seguida com a informação jornalística, cuja origem é o indivíduo isolado, que *não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem deve dá-los* (1986, p. 199).

O romance, novo gênero catalizador da época burguesa, só se torna viável com a invenção da imprensa, nascendo vinculado ao livro e às novas formas de trabalho que colocavam o trabalhador isolado, só podendo experienciar sua história pessoal. O romance, diferenciado de todas as formas de prosa, em especial, da narração *nem procede da tradição oral nem a alimenta* (Benjamin, 1986, p. 201). Ainda: o autor do romance sugere, em geral, no final do mesmo, um sentido da vida pelo qual o leitor ansiosamente procura. Dessa forma, o romance dá uma resposta para as angústias do leitor pois apresenta uma conclusão e um fim diferente da narração que traduz o movimento infinito da memória coletiva sempre aberta, sem limites, apresentando como fim apenas a interrupção da história narrada.

Com a consolidação da burguesia nasce uma nova forma de comunicação, a informação, cujo principal instrumento é a imprensa. A informação dá mais ênfase a acontecimentos distantes em detrimento daqueles que nos são mais próximos. A linguagem informativa diferencia-se ainda mais da narrativa porque vem acompanhada de explicações, tirando a chance do leitor de concluí-las por si mesmo. Por conseguinte, a informação apresenta-se como algo acabado enquanto a narrativa *se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas* (Benjamin, 1986, p. 204).

É retomando o trabalho com ruínas, proposto por Benjamin, e trabalhando nas ruínas pedagógicas, de uma unidade escolar que este texto tem seu escopo. Assim, o propósito é explicitar à luz de uma perspectiva sócio-política, na tensão modernidade/pós-modernidade, elementos significativos de teorias e práticas, imagens e projetos transformadores, envolvendo inclusive a formação de educadores.

Este texto orienta-se, também, para a discussão do significado da formação e atuação de educadores/as numa sociedade que sofre uma transformação cultural, cuja natureza e profundidade são discutíveis, mas transformação perceptível na emergência de uma nova forma de organização da subjetividade, um novo tipo de sociabilidade, que coloca o paradigma estético em posição-chave em relação a outras redes de valores filosóficos, científicos e de ação política. Logo, instante de anfigonia que explode num estado de anfigênia.

A empiria, que tem como senda o exercício “No caminho de Burri/não iremos à Miami”, buscou encontrar nova maneira para ler e descrever o mundo social na escola, aí incluída a Universidade. Trata-se aqui, então, de fornecer inovações que expurquem leituras conclusivas ou lineares sobre a formação de educadores(as). Através de estruturas que se projetam, ao mesmo tempo, sobre aspectos plásticos presentes nas formas das obras construídas na EEPSG “Prof. Carlos Augusto de Camargo” de Piedade/SP, quer-se revelar os planos teóricos da expressão e do conteúdo de normas que fazem do espaço ensinar/aprender lugar de conclusões definitivas. Desta forma, no nível de tentativa, responder se do olhar à reflexão é possível subverter a formação de educadores(as). Se isso for possível é o que se quer.

Instante de Anfigonia

Na fala de seus algozes, a essência dos pós-moderno estaria na diluição e na recuperação, pelo sistema político e institucional vigente, de vanguardas artísticas, esvaziadas do próprio conteúdo crítico e da própria dimensão utópica. Em consequência, o pós-moderno segue carregado de um ecletismo banal, fruto de uma instrumentação das artes visuais para atender as exigências de produção e consumo do capitalismo monopolista. Neste caminho os *shopping-centers*, grandes templos do pós-moderno, como também casas, clínicas, algumas escolas torres, jardins e praças aparecem coloridos, lúdicos, sedutores, feericamente iluminados como se fossem um parque de diversões, com a preocupação maior do impacto do projeto, e não da realidade da vida social e de suas necessidades básicas.

Seria, então, o pós-moderno um estado de espírito que registra, entre outras características, a da voragem do mercado e da hipnose consumista? O que já é confirmado apoteoticamente é a reciclagem, a citação, a acomodação, a autocomplacência, o *slogan* publicitário, o insulto, o obsceno, o desencanto, a competitividade, o sucesso, a ociosidade, a forma fática, a ética flúida, a deriva social, a decadência da civilização, a descrença nas ideologias políticas, a substituição da ciência pela operacionalidade tecnológica, a repulsa aos grandes mitos, a aversão aos modelos racionalizadores, o rancor aos sistemas de pensamento, a língua reduzida à prática de socialetos vulgares, a descrença no futuro como redenção, o tempo em torvelinho somente como presente, a convivência de diferenças e contrastes, o pastiche, o desespero terminal... uma colagem de algazaras, um real opaco para ser surfado, deletado, escaneado, resetado, deglutido.

Quais seriam, objetivamente, as formas de ser ou estar-aí, para falar como os filósofos da existência, do pós-moderno? A resposta mais simples diz que é vivendo pela própria forma do pós-moderno, forma adjetiva, atributiva, impessoal, estética, sincrética, eclética, plural, pré-apocalíptica, global, robótica, telemática, informática, heterotópica, dessacralizada, fluída, hiper-real. Viver na pós-modernidade é navegar em um mar de símbolos como *voyeur*, quer seja estudando, trabalhando e passando momentos de lazer em ambientes de alta intensidade simbólica.

Neste sentido, os corrosivos pós-modernos desgastam, quanto ao significado e sentido do trabalho docente, formação de educadores, pensamento, tarefas, tomadas de decisão, saberes, crenças e valores, bem como conceitos de socialização profissional, cultura escolar, formação básica e continuada, etapas da carreira. Num mundo de subjetividade plural, polifônica, que não obedece a instâncias deterministas de causalidade unívoca, mundo marcado pela desarticulação, variedade, heterogeneidade e despadrãoização, afloram dois dilemas: no dilema pós-moderno o dilema da formação do/a educador/a para o mundo pós-moderno. Mundo onde o conhecimento como é concebido tradicionalmente se desmancha no ar para ser reconstituído em superfícies líquidas, cinematográficas e teatrais. A possibilidade mesma de adquirir conhecimento ou de fazer uma descrição do mundo, para dele se apossar, é posta em dúvida. Instante de anfigonia.

Como DAVID LYON (1998):

Enquanto antes se podia ver como a estrutura do conhecimento refletia a estrutura da sociedade que o produzia – pense nos estudos de Weber sobre a racionalidade burocrática na Alemanha em sua fase de modernização – o pós-moderno nega tal estrutura tanto no conhecimento como na sociedade. Adeus ao “conhecimento” elaborado no passado; em vez disso, boas-vindas aos discursos flexíveis (p. 23).

Discursos flexíveis, uma mescla de estilos (ou simplesmente a ausência de estilo), caracterizam as sociedades capitalistas ocidentais neste início de século, regido pela informática e pelas empresas multinacionais. Discursos flexíveis qualificam comportamentos num mundo eminentemente urbano, em cidades onde empresas são sociedades anônimas, onde predomina a prestação de serviços e a tecnologia faz-se presente na vida das pessoas como componente essencial. Discursos flexíveis, feixe de impessoalidades, fazendo romperem-se os vínculos com os hábitos tradicionais: “um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar” evapora-se. Nada é mais encontrado onde, antes, podia ser achado: do mundo das coisas, do mundo das pessoas, do mundo das palavras.

Nesta linha de idéias – “ambiência cultural” -, pode-se encontrar alguma alternativa concreta para a formação de educadores/as? VIEIRA PINTO (1998) pode ser ouvido em rumor:

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende. (...) A educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora. Ela consiste em abalar a segurança, a firmeza do professor, sua consciência profissional. (...) A resistência do aluno ao aprendizado é um fator de modificação da consciência do educador, e não uma obstinação, uma incompetência (p. 22).

O mundo pós-moderno traz no seu bojo um pressuposto: é um ponto – não é circular, não é linear, amalgamando coexistências de alta tensão. Dominar teorias e conhecimentos, a partir do desafio de dar conta das dificuldades da sua própria aprendizagem e da aprendizagem do/a seus/suas educandos/as, palingeneticamente leva a mais outro pressuposto: o/a educador/a deve ser capaz de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica escapando de singularidades retrógradas e ambíguas. Sem esperneios ou crispações, à maneira pós-moderna

Estado de Anfigênio

A escola é um espaço atravessado por tempos poliformes acumulados, materializados na forma dos edifícios, no estilo do mobiliário, na linguagem, no conteúdo ensinado, nas práticas educativas. Padece de envelhecimento. Como um sistema fechado é poderoso e torna-se mais poderoso porque não é atacado no âmago de sua necrose por ritmos e formas que novos inventos e técnicas, reciclados naquela interação imagem/cultura, aceleram e subvertem.

Acrescente-se que o espécime humano não foi projetado para sentar. Os milhares de anos que demorou para chegar à sua posição ereta exigiram numerosas adaptações em nível biológico. Para sentar, a coluna precisaria de outras tantas acomodações. O mesmo pode ser deslocado para a fala: seu caráter intencional e articulado, exerce papel proeminente mediante seu vocabulário, sua sintaxe, sua lógica estruturante.

O que faz a escola? Sitia o/a aluno/a numa carteira individual e costura sua boca. Ensinamos ainda como no tempo dos catecúmenos do século II e prenhes de valores capitalistas (pontualidade, obediência, trabalho mecânico/repetitivo). O processo de educação torna o aluno apto para a sala de aula, mas não para a vida real. Então, é preciso suturar esses opostos: mastigando-os, engolindo-os, fagocitando-os.

Logo há exigências de práticas de rupturas. Há necessidade do avesso, de virar o avesso, do avesso. Viver em estado de bumerangue. Caminhar com marinheiros na Revolução de 1917, investindo contra o Palácio de Inverno escolar. Minar o território com faixa – poema, como MAIAKOVSKI: “Come ananás, mastiga perdiz. Teu dia está prestes, burguês”.

Estado de Epizootia

Cabe aqui declarar que este platô é um vôo intencionalmente panorâmico. Entre a amplitude e a profundidade, de maneira pós-moderna, a opção foi pela primeira. Utilizando a metáfora – uma habilidade humana chave para realizar operações cognitivas, no caso a metáfora do teatro como estrutura de referência, enquanto associa a realidade às chamadas *performing arts*, na EEPSPG “Prof. Carlos Augusto de Camargo, em Piedade/SP, foi desenvolvido o Projeto “No Caminho de Burri/Não iremos à Miami”, junto aos/as alunos/as do Curso de Magistério, no ano de 1995.

Sinalizando diretrizes e metas segue-se a descrição do Projeto “Não iremos à Miami”, vazio da pulsação de sua presentidade. Somos enquanto agimos, o resto são bastidores teatrais depois da encenação: atores/público partiram. Fica o estado de apótese.

Início do ano escolar: greve. Julho/recesso escolar: reposição de aulas. Crise audível: desgaste da “qualidade” escolar (erodida a longo tempo, embricamento de inúmeras causas já levantadas por vários estudiosos). No campo de tensão, o “Carlos Augusto” escolhe um movimento novo no caminho do pintor Burri, conforme o descreve ARGAN (1993):

As matérias são matérias que se tornam sensíveis porque aludem a sofrimentos, ofensas, torturas padecidas, cuja dor se renova no acontecimento consumado. Tudo ocorre às claras, no nível da consciência, evidenciando a idéia dominante do artista: quanto maior a identificação com a matéria e seu padecer; tanto maior é a “tomada de consciência”.

Em outras palavras: há o momento trágico da alienação; no entanto, a própria consciência da alienação resgata sua passividade e inércia. (p.626)

Assim, num estado de epizootia foram trabalhados os **mofos** da instituição escolar, as **varizes** e **manchas** do velho prédio, numa identificação clara das **feridas** que dilaceram a Educação. Cada uma das manchas, rabiscos, desenhos, frases, trincas no chão, e nas paredes, mofos – do prédio e da “alma”, foi colocada a prova pelos/as alunos/as que não podiam ir à Miami, desejo sufocado no corpo e na imaginação dos componentes das camadas populares que vivem “via tela”.

Alguns exemplos, na impossibilidade da descrição do todo, podem clarear o projeto: as carteiras da sala de aula, apoiadas umas sobre as outras, transformaram-se numa grande tela e, sobre os escritos que os alunos fazem nelas, novas criações surgiram vibrantes; num mofo de parede, junto a porta da sala do Diretor, um epicédio foi elaborado: “Há um raio de sol na soleira da porta do meu Diretor”. Em suma: aglutinando cores e formas o “Carlos Augusto” lavrou no bolor da escola tornando alunos/as co-criadores seminais.

Convém explicitar quem foi Burri. Alberto Burri (1915-1995) foi um dos intérpretes mais abalizados do Informal europeu. Formado em Medicina, prisioneiro de guerra no Texas, lá amadureceu a sua necessidade de enfrentar as experiências artísticas, seguindo o fio de uma linguagem material existencial, expressamente simbólica. De seus Negros e Corcundas (quadros com relevos que emergem de trás, sobre a tela), dos Mofos aos Sacos gastos e rasgados, seus quadros são documentos das dilacerações, das feridas, do sangue, que os extermínios, as guerras, os genocídios infligiram à humanidade, e que se encontram entre os

momentos mais altos do Informal. Seguem-se Combustões (1957); Madeiras (1959), através de caixas de embalagens carbonizadas, degradadas e esgotadas; Plásticos Queimados brancos, vermelhos, negros. Toda sua obra é uma demonstração do sofrimento pelo absurdo: a um mundo orgulhoso de sua lógica, Burri mostra, seguindo a lógica, que há uma lógica que só se pode realizar por meio de um procedimento artístico.

Último Round:

No dizer de LINS (2000) ninguém fará a experiência por nós, em nosso lugar :

Experimental é da ordem do devir-pensamento e não do devir-opinião, do devir-moda, do devir fora-do-pensamento, do devir-burocrático, devir-chefe: Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascimento, o novo, o que está em vias de se fazer.

Em outras palavras: o homem não pode ficar encerrado no que descobriu sob pena de fazer de sua descoberta uma maloca identitária, uma razão, um logos, um modelo. Ora, mesmo os “melhores modelos” caducam, não suportam a violência positiva do novo, fragilizam-se ao contato com os ventos do deserto ou com os murmúrios dos corpos calados: amados, amantes.

É aqui que o devir e a resistência encontram sua lógica, seu campo de combate, sua vontade de potência ativa, que tem no corpo o seu aliado. Mais ainda: o sopro necessário à organização de um pensamento-outro. Pensamento-outro, que é produção singular, gerado na violência positiva, alheio à gramática do eu esclerosado pela sintaxe, determinado pelo consciente, ‘fenômeno superficial e terminal’, que amarra o devir numa estrutura, numa estabilidade, num tempo-morto: cochilo do pensamento e da criatividade (p.107).

Criar, reinventar, já que criar ainda é o axioma fundamental do devir numa sociedade em que os vários segmentos da população concebem e avaliam o papel do/a educador/a como desvinculado da tarefa de reinterpretar os conhecimentos históricos da humanidade, aqueles necessários para a contemporaneidade. ANITA LEANDRO (2001) menciona que “uma imagem ensina na medida em que ela, tanto do ponto de vista formal quanto do conhecido, veicula um pensamento, engajando assim o pensamento no espectador” (p. 34). LEANDRO busca LUC GODARD, um cineasta ligado à técnica, quando diz que:

Um pensamento que se entrega ao ritmo de suas mecânicas se proletariza. A verdadeira condição do homem é pensar com suas mãos. Neste sentido, pensar com as próprias mãos é de acordo com GODARD um ato artesanal que garante a propriedade, a autoria do que se produz. E uma imagem assim produzida tende a gerar um pensamento perigoso. Perigo para o pensador e transformador do real. Perigoso e transformador porque retira o produto do trabalho, no caso das imagens, do contexto mercadológico da relação de troca, restituindo-lhe seu valor de uso (p.34-35)

Neste aspecto, a formação de educadores/as necessita ter posse dos códigos econômicos, sociais, políticos, culturais que emanam da sua própria imagem. Diante do quadro traçado ao longo deste texto e que pode ser sistematizado, em outras palavras, da seguinte maneira: sociedade da informação e do conhecimento; sociedade do não emprego e das novas configurações do trabalho; esgarçamento e deterioração das condições humanas, da violência, da extrema concentração de renda, da banalização da vida e das relações humanas que se reduzem a contatos fragmentários e temporários – há uma necessidade urgente de se requalificar a escola.

O projeto revelado “No caminho de Burri/não iremos à Miami” pode balizar um exemplo transformador e uma prática criativa, visto que o conhecimento se constrói num

processo contínuo entre o real e o aparente (a realidade no momento da observação) e o concreto pensado (a realidade refletida). Como chegar à concretização das transformações? Práxis! Daí “não termos o direito de gerar crianças sem ânus, nem cavalos com oito patas como em Chernobil, vocifera o cineasta Kurosawa.

O que se quer trazendo Kurosawa? Se quer exercitar o exercício do deslocamento para praticar o cérebro, fugir do tédio, usar astúcia criativa, propor um salto mental, salto mortal. Como César Vallejo que em sua Lima/Peru dizia: a praça tem os mesmos prédios da chegada dos espanhóis. Monumentais. Tenho vontade de colar chicletes. Só assim posso me comunicar com o passado: violando-o!

Diria também, com Van Gogh, porque vivemos numa sociedade dramatúrgica, que a imaginação pode levar a ir mais longe. Pode a imaginação levar os/as alunos/as e os/as educadores/as a ir mais longe, no sistema escolar? Do olhar à reflexão, através da imaginação é subverter a instituição escolar? Se isso for possível é o que se quer, porque a descoberta da verdade acontece, no lugar vivido, sendo a educação chamada para “compreender cada região como lugar da vida e o país como nação, cujo território deve ser usado por cidadãos e não apenas por consumidores e empresas” (SILVEIRA, 2002).

Bibliografia

ALMEIDA, M.I.M. **Noites nômades** Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ARGAN, G.C. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

AUGE, M. **Não-lugar: introdução a uma antropologia da Supermodernidade**. São Paulo: Papirus, 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única: obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. Escavar e lembrar; o narrador; Teses sobre a filosofia da história. In: **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura, obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, W. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, J.; GUATARRI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, (Coleção Trans, v.1).

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FRANÇA, L.C.M. **Caos – espaço – educação**. São Paulo: Annablume, 1994.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. Editora UNESP: São Paulo, 1991.

GIMENO, J.S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN Nóvoa, A., **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1991

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

- JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.
- JAMESON, F. **As sementes do tempo**. São Paulo: Ática, 1998.
- KUMAR, K. **Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997
- LYON, D. **Pós-Modernidade**. São Paulo: Editora Paulus, 1998.
- MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MARQUES, M.O. **Conhecimento e Educação**. Ijuí: Unijuí, 1988.
- PAZ, O. **A outra voz**. São Paulo: Siciliano, 1993.
- PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**, São Paulo: Cortez, 1982.
- ROJO, M.R. **Hacia una didactica crítica**, Madrid: Editorial La Muralla, 1997.
- SOARES, M.L.A. **Girassóis e Heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico**. Sorocaba: Prefeitura Municipal; Teaser Designer, 2001
- VELHO, G. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da Sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.