UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

MIKAEL RODRIGUES DE ARAUJO

**O *cotidiano* na produção bibliográfica da geografia brasileira:
uma análise das produções de geógrafos e geógrafas a respeito do ensino de geografia**

Versão corrigida

São Paulo
2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

MIKAEL RODRIGUES DE ARAUJO

O cotidiano na produção bibliográfica da geografia brasileira:
uma análise das produções de geógrafos e geógrafas a respeito do ensino de geografia

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Humana, do Departamento de Geografia da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo-USP.

Orientadora: Dra^o Glória da Anunciação Alves.

Versão corrigida

São Paulo

2021

Aos meus pais Edina Maria Rodrigues dos Santos,
e Inácio Alves de Araujo.
E às minhas avós
Raimunda Celestina do Nascimento e a
Antônia Maria de Araújo, em memória.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A658c ARAUJO, Mikael Rodrigues de
O cotidiano na produção bibliográfica da geografia brasileira: uma análise das produções de geógrafos e geógrafas a respeito do ensino de geografia / Mikael Rodrigues de ARAUJO; orientadora Glória da Anunciação ALVES - São Paulo, 2021.
130 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. cotidiano. 2. geografia brasileira. 3. ensino de geografia. 4. formas-conteúdos. 5. tríade. I. ALVES, Glória da Anunciação, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): _____MIKAEL RODRIGUES DE ARAUJO_____

Data da defesa: __07__/_01__/_2021__

Nome do Prof. (a) orientador (a): __GLÓRIA DA ANAUNCIÇÃO ALVES__

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, __05__/_03__/_2021__

(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: ARAUJO, Mikael Rodrigues de.

Título: O *cotidiano* na produção bibliográfica da geografia brasileira: uma análise das produções de geógrafos e geógrafas a respeito do ensino de geografia

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP.

Aprovado em 07 de janeiro de 2021.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Amélia Luiza Damiani

Instituição: USP

Julgamento: Aprovado

Prof. Dr. Carlos Rerisson Rocha da Costa

Instituição: UESPI

Julgamento: Aprovado

Prof. Dra. Sandra de Castro de Azevedo

Instituição: UFA

Julgamento: Aprovado

Agradecimentos

Nesse momento as palavras fogem e torna-se complexo encontrar um modo de expressar os meus profundos agradecimentos àqueles que direta e indiretamente contribuíram para que aqui eu estivesse, nesse momento, nesse instante, buscando em mim os autores ocultos desta pesquisa.

Aos meus pais Edina Maria e Inácio Alves dedico e agradeço a força, a dedicação, o empenho, os incentivos e muitas vezes os custos financeiros para o início, desenvolvimento e finalização dessa pesquisa. O sonho inicial era que alguém da família passasse no vestibular, depois avançou para a minha conclusão do curso de geografia – que aconteceu simultaneamente com 7 (sete) anos de trabalho no CEAPI (Centro de Abastecimento do Piauí) junto com vocês e como professor em escolas – e depois disso seguir o meu caminho e vim parar aqui. Nem sei direito como isso aconteceu, mas aqui estou. Mais sem dúvida alguma, *a princípio*, foi fazendo aquilo que vocês dois me ensinaram desde criança: encarar o trabalho com muita seriedade e responsabilidade. Então se nessa pesquisa tem um pouco disso que os primeiros a serem parabenizados sejam vocês.

Agradeço à minha irmã Samara pelo seu incentivo e principalmente pelo seu trabalho oculto de estar próximo aos meus pais nesses 3 (três) anos que estou em São Paulo-SP. Fato este que me proporcionou em momentos familiares difíceis certa tranquilidade para continuar aqui desenvolvendo essa pesquisa. Do mesmo modo agradeço aos meus familiares tia Dina, madrinha Lidia, tio Preto, compadre Itamar, tio Barto, tio Nego, tio Dolar e senhor Antônio que fizeram uma verdadeira ‘vaquinha’ para ajudar na minha mudança para São Paulo-SP e todos os outros pelos incentivos e cervejinhas nos momentos comemorativos. Agradeço também a minha sobrinha Dálety que em meio a uma pandemia a sua vontade de estudar e sonhar ajudou muito a manter vivo em mim a esperança de dias melhores.

A Amanda Thais agradeço o seu companheirismo durante parte significativa da elaboração dessa pesquisa. Pela sua compreensão nos dias e noites que tive que me recolher na solidude para leituras e escrita dessa pesquisa e outros trabalhos. Obrigado também pelas suas leituras e correções de alguns dos meus textos iniciais de ideias em construção.

Agradeço também a minha amiga Simone pela leitura do texto inicial do projeto e pelas conversas companheiras de quando estávamos passando por processos seletivos de mestrado. Também nesse sentido agradeço a Carlos Rerisson pelas leituras dos textos iniciais e as sugestões fundamentais para a elaboração inicial do projeto para essa pesquisa. Sugestões estas que sem as quais jamais teria tido coragem de vim tentar a seleção de mestrado nessa universidade. Lembro claramente do dia que eu estava desanimado depois de 4 (quatro)

tentativas de seleção de mestrado que não deram certo, ele disse: ‘cara, acho que a sua ideia de projeto é para a USP’. Encarei no tom de brincadeira e agora aqui estou. E vendo de hoje realmente seria difícil encontrar em outro lugar as condições estudantis e a autonomia que tive para desenvolver essa pesquisa.

E nesse sentido agradeço a minha orientadora Glória Alves por aceitar orientar o meu projeto. Inicialmente desconhecido mais que ao longo do tempo fomos nos conhecendo em debates no grupo de estudo no Laboratório de Geografia Urbana – LABUR, revisão de projeto, desenvolvimento da pesquisa, no estágio de Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE e etc. As suas críticas sempre pontuais e precisas. Instigando e permitindo a autonomia na construção da pesquisa. E muito obrigado também por sua sensibilidade humana para a compreensão dos limites que vida impõe para o desenvolvimento da pesquisa. Fato este que se tornaram ainda mais fundamentais em tempos pandêmicos.

Agradeço também a professora Amélia Damiani pelas sugestões de leituras, pelas conversas e debates nas disciplinas cursadas na pós-graduação. Pela oportunidade da realização do PAE em sua disciplina na graduação o que possibilitou um rico processo de aprendizado com os alunos da graduação e em conversas com Ricardo Baitz e James Amorim. A estes também agradeço as dicas para a construção dessa pesquisa e pelos incentivos a criatividade que as suas pesquisas transmitem.

Aos meus amigos Cassia, Cyro, Otoniel, Renato e Iago pelos debates construtivos no Laboratório de Geografia Urbana-LABUR, juntamente a professora Glória Alves; e pelas leituras e sugestões fundamentais a respeito do texto para a qualificação.

Ao amigo Ismane pelas traduções de resumos e passagens presentes aqui nessa pesquisa.

Ao Grupo de Estudo do Capital – GECA pelo aprendizado nas discussões em grupo, em organização de eventos e pelas críticas e sugestões para alteração do projeto de pesquisa.

Aos amigos Roger, Denys, Gilmar e Ubiratane pela recepção e dicas iniciais na minha chegada a São Paulo-SP e pela amizade companheira construída ao longo desses anos.

E aos meus amigos Tássio, Gilkelson, Tassy e Irisvan pelas conversas e ajudas nas coisas da vida extra-acadêmicas.

Por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela bolsa de estudo para o desenvolvimento dessa pesquisa.

“A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta
dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre
dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais
alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de
caminhar”.

Eduardo Galeano

Resumo

ARAÚJO, Mikael Rodrigues de. **O cotidiano na produção bibliográfica da geografia brasileira**: uma análise das produções de geógrafos e geógrafas a respeito do ensino de geografia. 130f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021.

Esta pesquisa apresenta uma investigação sobre a composição teórica-conceitual do *cotidiano* na produção bibliográfica da geografia brasileira tendo como recorte para análise as produções de geógrafas e geógrafos ligadas ao ensino de geografia. Demonstramos nesse sentido que a discussão do *cotidiano* avança na geografia brasileira a partir dos anos de 1990 simultaneamente, de modo especial, em duas linhas de pesquisa: o ensino de geografia e a geografia urbana. A primeira trabalhando de modo significativo o *cotidiano* como o nível das contextualizações da espacialidade da vida cotidiana onde os conceitos-chaves da geografia podem ser construídos e compreendidos – fato este que estamos conceituando de *abordagem*. E a segunda que avança e contribui para o debate do *cotidiano* na geografia brasileira com base na obra de Henri Lefebvre visando analisá-lo na totalidade concreta que move a reprodução das relações sociais de produção na dialética do nível global e privado. Diante disso iniciamos com uma discussão com base neste autor sobre uma possibilidade para a construção da tríade *cotidiano*, *cotidianidade* e *vida cotidiana* objetivando compreendê-la geograficamente. Após isso situamos a análise dos PCNs de Geografia (1998) como um documento que pode nos indicar a emergência e avanço dos estudos da geografia brasileira acerca do *cotidiano*. À vista disso situamos a sua análise no contexto histórico da sua elaboração o que proporcionou fundamentá-lo com as produções bibliográficas dos anos de 1990 sobre a geografia urbana e o ensino de geografia. Logo depois (partindo do pressuposto de que o que mantém viva uma obra, a concepção teórica e o indicativo de uma emergência teórica-conceitual) analisamos a composição teórica-conceitual do *cotidiano* nas produções bibliográficas dos grupos de pesquisa do ensino de geografia publicadas entre 2000-2010. Com isso apontamos a crescente multiplicidade teórico-metodológica nas quais o *cotidiano* continuou sendo trabalhado ao longo da primeira década do século XXI. Para tanto colocamos como método de análise as *formas-conteúdo* do *cotidiano*: *palavra*, *conhecimento cotidiano*, *abordagem*, *categoria* e *conceito* que visou, em certa medida, identificar a multiplicidade com a qual o *cotidiano* é trabalhado no documento e nas bibliografias analisadas. E, por fim, relacionamos esse método de investigação com a tríade citada tendo em vista apresentar um caminho para a compreensão e estudo do *cotidiano* em diferentes níveis de ensino-aprendizagem. Dessa maneira esta pesquisa expressa

uma contribuição para a investigação a respeito do *cotidiano* na geografia brasileira visando, de modo especial, ao entendimento e análise da espacialidade da vida cotidiana tendo como base as *formas-conteúdo* e a tríade *cotidiano*, *cotidianidade* e *vida cotidiana* como elementos para o seu raciocínio teórico-metodológico.

Palavras-chaves: cotidiano; geografia brasileira; ensino de geografia; formas-conteúdos; tríade.

Abstract

This research presents an investigation about the theoretical-conceptual composition of the quotidian in the bibliographic production of Brazilian geography, having as analysis the production of geographers and geographers linked to the teaching of geography. In this sense, we demonstrate that the discussion of *quotidian* advances in Brazilian geography since the 1990s simultaneously, in a special way, in two lines of research: the teaching of geography and urban geography. The first, working in a meaningful way *quotidian* basis as the level of contextualization of the spatiality of everyday life where the key concepts of geography can be constructed and understood - a fact that we are conceptualizing as an *approach*. It is the second that advances and contributes to the debate of daily *quotidian* in Brazilian geography based on the work of Henri Lefebvre aiming to analyze it in the concrete totality that moves the reproduction of social relations of production in the dialectic of the global and private level. Therefore, we started with a discussion based on this author about a possibility for the construction of the everyday triad, *daily life and everyday life aiming to understand* it geographically. After that, we placed the analysis of the Geography PCNs (1998) as a document that can indicate the emergence and advancement of Brazilian geography studies about everyday *quotidian*. In view of this, we placed its analysis in the historical context of its elaboration, which provided a basis for it with the bibliographic productions of the 1990s on urban geography and geography teaching. Soon afterwards (based on the assumption that what keeps a work alive, the theoretical conception and the indicative of a theoretical-conceptual emergency) we analyze the theoretical-conceptual composition of everyday *quotidian* in the bibliographic productions of research groups in the teaching of geography published between 2000-2010. With that, we point out the increasing theoretical-methodological multiplicity in which the daily life continued to be worked throughout the first decade of the 21st century. For this purpose, we put the *content-forms of the quotidian as an analysis method: word, quotidian knowledge, approach, category and concept* that aimed, to a certain extent, to identify the multiplicity with which quotidian is worked in the document and in the analyzed bibliographies. And, finally, we relate this research method to the aforementioned triad in order to present a path for understanding and studying everyday life at different levels of teaching and learning. In this way, this research expresses a contribution to the investigation regarding *quotidian* in Brazilian geography, aiming, in a special way, to understand and analyze the spatiality of daily life based on *the forms-content and the daily triad, daily life and daily life* as elements for its theoretical-methodological reasoning.

Keywords: Daily; Brazilian geography; Geography teaching; Forms-contents; Triad.

LISTA DE QUADROS

Quadro I	O movimento conceitual para a composição da tríade: cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana	41
Quadro II	As <i>formas-conteúdo</i> de como o <i>cotidiano</i> é trabalhado no terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental segundo os PCNs de Geografia	73
Quadro III	As <i>formas-conteúdo</i> de como o cotidiano é trabalhado nas produções bibliográficas vinculadas ao grupo de pesquisa Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia –NEPEG	87
Quadro IV	As <i>formas-conteúdo</i> de como o cotidiano é trabalhado nas produções bibliográficas vinculadas ao grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia – LEGEO	94
Quadro V	As <i>formas-conteúdo</i> de como o cotidiano é trabalhado nas produções bibliográficas vinculadas ao grupo de pesquisa ELO - Grupo de Estudos da Localidade	99
Quadro VI	As <i>formas-conteúdo</i> de como o cotidiano é trabalhado nas produções bibliográficas vinculadas ao grupo de pesquisa Educação e Didática da Geografia: práticas interdisciplinares – GEPED	103

Sumário

I. Introdução	13
II. Discussão teórico-conceitual do cotidiano a partir da obra de Henri Lefebvre	24
2.1 A progressiva generalização do condicionamento das relações sociais à reprodução das relações sociais de produção	24
2.2 A relação entre a metodologia dos níveis e dimensões com a tríade concebido, percebido e vivido	34
2.3 Cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana: uma aproximação teórica sobre a espacialidade da vida cotidiana em diferentes níveis	40
III. O avanço da discussão do cotidiano na geografia brasileira ao longo dos anos de 1990	56
3.1 A contribuição de Henri Lefebvre para o avanço da discussão do cotidiano na geografia brasileira	57
3.2 A pulsão do cotidiano em direção ao conceito: a tendência à relação da práxis com base no cotidiano	61
3.3 O cotidiano nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Geografia: teoria, método e metodologia	65
3.3.1 A emergência da abordagem cotidiana como base para os conceitos-chaves da Geografia	70
3.4 Apontamentos do cotidiano como conceito na geografia brasileira no fim do século XX	76
IV. Uma análise dos grupos de pesquisa: uma possível teoria-prática e práxis a partir do cotidiano	80
4.1 Continuidades e discontinuidades dos debates a respeito do cotidiano no ensino de geografia no Brasil	81
4.2 A presença e ausência do cotidiano: uma análise das bibliografias dos grupos de pesquisas do ensino de geografia no Brasil	85
4.2.1 NEPEG - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia	86
4.2.2 LEGEO - Laboratório de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia	93
4.2.3 ELO - Grupo de Estudos da Localidade	98

4.2.4	GEPED - Educação e Didática da Geografia: práticas interdisciplinares	101
4.3	A multiplicidade e potência da crítica da vida cotidiana por meio dos grupos de pesquisa de ensino de geografia no Brasil	107
V.	E agora? O que seria o <i>cotidiano</i>, <i>cotidianidade</i> e <i>vida cotidiana</i> enquanto conceito(s) geográfico(s)?	112
5.1	O cotidiano da palavra ao conceito: uma discussão geográfica da tríade <i>cotidiano</i> , <i>cotidianidade</i> e <i>vida cotidiana</i> .	112
	Considerações finais	120
	Referências bibliográficas	125

I Introdução

A construção de um conceito não nasce de um exercício teórico desvinculado da prática social. Nesse sentido as palavras emergem, avançam e se multiplicam na prática social por diferentes variáveis históricas, econômicas, políticas e tecnológicas. É por essa linha de raciocínio que são constantes e vivas no interior do conhecimento das ciências humanas as buscas sucessivas de superações teórico-conceituais e metodológicas tendo em vista a investigação da realidade social em movimento.

Segundo essa linha de pensamento, o conceito de cotidiano emerge, avança e se multiplica na geografia brasileira, mas, além disso, proporcionando uma análise da investigação da espacialidade da vida cotidiana com base no seu escopo teórico-conceitual principalmente a partir dos anos de 1990. Hoje, no senso comum o cotidiano aparece como aquilo que é habitual, costumeiro, diário; isto é, tudo aquilo que é comum a todos os dias, conjunto de ações que alguém faz ou vê acontecer todos os dias. Já no âmbito científico desta área de conhecimento o cotidiano vem adquirindo nos últimos 30 (trinta) anos composições teórico-conceituais ao nível da prática social e ao nível do global vinculados à reprodução das relações sociais de produção.

É nesse panorama que o debate acerca do cotidiano no âmbito da geografia brasileira vem ganhando força ao longo das últimas três décadas. Essa discussão avançou ao ponto de atualmente ter se tornado bastante presente em diferentes linhas de pesquisas da geografia nacional. Assim nos questionamos: por onde podemos começar uma investigação sobre a(s) origens(s) da emergência da discussão acerca do cotidiano no âmbito da geografia? As possibilidades são inúmeras. Podemos, por exemplo, retomar os estudos da noção de gênero de vida de Paul Vidal de La Blache; as formas como a espacialidade da vida cotidiana eram estudadas por geógrafos como Delgado de Carvalho, Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo; dentre outras possibilidades.

Mas especialmente a partir da década de 1990 – após a redemocratização do Brasil - as investigações sobre o cotidiano avançaram e nos levaram a debates sobre como a sociedade vive, cria o cotidiano e com isso o espaço. É nesse sentido que o *conhecimento cotidiano* se desenvolve visando à análise espacial do mundo atual e o que nele está contido. Isso foi sendo realizado dado que os estudos sobre o espaço vivido avançavam, por um lado envolvido no processo capitalista da produção do espaço e, por outro, nos aspectos simbólicos, familiares e afetivos do espaço. É buscando apresentar tais emergências, avanços e multiplicação dos estudos do cotidiano na geografia brasileira que realizamos o recorte desta pesquisa localizando nos anos de 1990 a análise dos PCNs de Geografia e na primeira década do século XXI as

produções bibliográficas dos grupos de pesquisa do ensino de geografia.

A partir desse momento as produções bibliográficas da geografia humana assinalaram as tendências de avanços a respeito das possibilidades de como o cotidiano pode ser trabalhado no quadro teórico-conceitual da geografia brasileira. Embora isso seja um debate recente e ainda tímido no âmbito da geografia (como iremos mostrar), é possível apontar as concepções de cotidiano avançaram e se multiplicaram de modo espacial simultaneamente em duas linhas de pesquisas: à geografia urbana e a de ensino de geografia. São nelas que as multiplicidades e composições teórico-conceituais do cotidiano se desenvolveram durante a década de 1990 e avançaram nos anos posteriores.

Nesse período dos anos 1990, ganha força nesta geografia as pesquisas com base em Henri Lefebvre. Esse autor carrega na sua bagagem teórica-conceitual as pesquisas acerca da produção do espaço e do cotidiano, por exemplo. Sobretudo na relação destes dois conceitos nas investigações acerca do cotidiano na geografia fato este que proporcionou avanços na sua composição teórica-conceitual, manifestando-se especialmente por meio da teoria urbana crítica.

Simultaneamente a concepção de cotidiano apresenta-se em emergência e avanço nas pesquisas do ensino de geografia no Brasil. Muitas das vezes visando conceber os conceitos-chaves, conteúdos e temáticas da geografia tendo como base a *abordagem geográfica do cotidiano*. É desse modo que a partir dos anos 90 o cotidiano se potencializa sendo trabalhado de forma a relacionar os conteúdos teóricos (muitas vezes colocados como conceitos científicos) com as contextualizações espaciais tendo em vista localizar os estudos geográficos no cotidiano da prática social. Nesse exercício de ressignificação dos conceitos-chave, o cotidiano passa a ser cada vez mais trabalhado como *abordagem* necessária para analisar espacialmente o vivido do aluno a partir dos anos 90.

Desta forma, as discussões do cotidiano avançaram nas pesquisas da geografia brasileira em um movimento dialético entre dois pontos: 1. Os anos de 1990 correspondem ao momento em que, na geografia acadêmica, aconteciam as atualizações teórico-conceituais do cotidiano, especialmente sob a influência de Henri Lefebvre (1901 - 1991) e a sua propagação crescente nos estudos de diferentes temáticas da geografia humana. 2. A importante e necessária reafirmação do campo da geografia escolar como construtora do conhecimento geográfico; defendendo e construindo possibilidades metodológicas para a formação dos conceitos geográficos partindo da vivência dos alunos - exercício este que contribui para os avanços da composição teórica-conceitual do cotidiano.

Dessa maneira localizamos as nossas investigações centradas a partir dos anos de 1990 tendo como base teórica a obra de Henri Lefebvre. Primeiro porque tal autor demonstra em suas produções um amadurecimento da composição teórica-conceitual do cotidiano. Segundo o avanço das pesquisas da geografia brasileira baseadas em Henri Lefebvre contribui tanto para o avanço da composição teórica-conceitual do cotidiano nessa área como para a multiplicação do cotidiano (e suas multiplicidades) nas produções bibliográficas de diferentes linhas de pesquisa da geografia – inclusive a de ensino de geografia. E terceiro porque as nossas pesquisas com base nesse autor proporcionaram construir um movimento geográfico à tríade cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana – relacionando esse movimento com a emergência, avanço e multiplicidade do cotidiano passando pela *palavra, conhecimento cotidiano, abordagem, categoria e conceito*.

Tendo em conta essas dinâmicas dos debates do cotidiano na geografia brasileira desenvolvemos ao longo da redação desta pesquisa os seguintes objetivos:

- I) Apresentar a nossa apreensão do cotidiano a partir da obra de Henri Lefebvre buscando construir a tríade: cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana;
- II) Examinar a emergência, avanço e a crescente multiplicidade do debate do cotidiano na geografia brasileira ao longo dos anos de 1990 apontando as produções bibliográficas da geografia – especialmente as de ensino de geografia;
- III) Situamos a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Geografia nesse momento histórico objetivando identificar a composição teórica-conceitual com a qual o cotidiano era trabalhado nesse momento;
- IV) Analisar as produções bibliográficas dos grupos de pesquisa do ensino de geografia publicadas entre 2000-2010 (selecionadas metodologicamente) visando identificar a crescente multiplicidade teórico-metodológica nas quais o cotidiano foi trabalhado ao longo do início do século XXI;
- V) Baseado na *forma-conteúdo* de como o cotidiano vem sendo trabalhado nas bases de analisadas investigadas apresentamos uma proposição metodológica (*palavra, conhecimento cotidiano, abordagem, categoria e conceito*) e ~~relação~~ a sua relação com a tríade geográfica – cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana;

Antes de entrarmos na apresentação dos caminhos metodológicos do desenvolvimento dos capítulos, iremos esclarecer o nosso método de análise das composições teóricas-conceituais do cotidiano. Construímos esse método no decorrer do processo da construção desta pesquisa composta de atividades de leituras e análise de textos, de práticas em estágios

supervisionados e experiência em sala de aula. Com isso elaboramos *formas-conteúdos* de identificar a composição teórica-conceitual do *cotidiano* nas bibliografias e documento analisados.

A relação *forma-conteúdo* está presente na obra de Henri Lefebvre principalmente quando vai desenvolver a dialética de análise do fenômeno urbano. Isto é, para o autor no Urbano há uma *forma* (estrutura(s) projetada para a produção do espaço, por exemplo) e o *conteúdo* (as relações sociais que se fazem presentes na espacialidade de onde acontece/acontecerá a produção do espaço). Dessa maneira para Henri Lefebvre é nessa dialética da *forma-conteúdo* que se torna possível a análise fenômeno urbano assim como as incoerências que existem entre os projetos de produção do espaço e a prática social que acontece no seu terreno.

Para essa pesquisa a relação da *forma-conteúdo* adquiriu uma conotação que visa uma agregação à composição teórica-conteúdo das *formas* e do *conteúdo* de como o *cotidiano* é trabalhado na geografia. Para nós as *formas* do cotidiano são as definições das suas composições teóricas-conceituais (*palavra, conhecimento cotidiano, abordagem, categoria e conceito*). Estas *formas* constituem em si os conteúdos com as quais o cotidiano é utilizado no escopo teórico-conceitual da geografia, seja por meio da linguagem escrita ou verbal em sala de aula.

Na linguagem, cada palavra tem um sentido, isto é, um conteúdo. Na maioria dos casos, a palavra é empregada sem que o conteúdo esteja plenamente presente ou explícito. E o conteúdo de certas palavras de uso muito corrente (democracia, Estado, nação, indivíduo, consciência, humano, etc.) revela-se simultaneamente tão confuso e tão rico que sua explicação parece desencorajar a maioria dos próprios especialistas nesse tipo de pesquisa, até que surjam homens [ou mulheres] particularmente lúcidos e corajosos, que abordam os problemas teóricos e práticos implicados por esses termos. Até esse momento, são utilizados sem muitas precauções, e o caráter vago de seu sentido serve a muitas iniciativas – políticas, ideológicas, filosóficas – altamente contestáveis (LEFEBVRE, 1975, p. 132).

Nessa perspectiva examinando as *formas-conteúdos* de como o cotidiano era trabalhado nas literaturas geográficas e nas narrativas das experiências em sala de aula, discussões em grupos de estudo e participação de cursos ao longo do mestrado. Assim sistematizamos 4 (quatro) *formas-conteúdo* visando identificar a composição teórica-conceitual do cotidiano na geografia - segue o seguinte movimento:

Autor: ARAUJO, 2021.

A composição teórica-conceitual de cada *forma-conteúdo* elencada passando um estágio para outro na medida em que a composição do significado do cotidiano vai ampliado. Isto é, 1. *Conhecimento cotidiano*¹ - quando a forma como o *cotidiano* é trabalhado tem uma composição teórico-conceitual um pouco mais complexa do que o seu significado enquanto *palavra*. 2. *Abordagem* - quando se toma o *cotidiano* como ponto de partida para a compreensão de conteúdos e outros conceitos geográficos, mesmo quando não há corrente de métodos que o direcione. 3. *Categoria* – compreendida quando se parte de uma corrente de método para a sua investigação. 4. *Conceito* – não pretendemos fechar a definição do que seja um conceito, e sim instigar a refletir sobre o que é possível explicar a partir do *cotidiano* na relação entre a teoria e a prática. É no encadeamento destas formas-conteúdo de como o cotidiano é trabalhado que iremos analisar as suas composições teóricas-conceituais no escopo da geografia dos PCNs de Geografia e das produções bibliográficas dos grupos de pesquisa do ensino de geografia.

Sendo este o método de análise e das *formas-conteúdo* do cotidiano, iremos apresentar no capítulo II a discussão teórica-conceitual do cotidiano a partir da obra de Henri Lefebvre. Neste momento iremos apresentar com base no escopo teórico deste autor a progressiva generalização dos condicionamentos das relações sociais à reprodução das relações sociais de produção. Com isso construímos uma linha de raciocínio que tem em vista investigar como reprodução do capital fazendo parte cada vez mais da vida cotidiana da sociedade mundial.

Assim para nós o *cotidiano* emerge e avança na medida em que as relações sociais capitalistas se intensificam na vida dos sujeitos, conduzindo-os a reprodução do capital. Este conceito se desenvolve ao longo dos trabalhos de Lefebvre, por um lado, visando desvendar teoricamente as práticas sociais apoiando-se no conjunto categorial da obra de Marx; e, por

¹ Elaboramos esta forma-conteúdo de *conhecimento cotidiano* em diálogo com a obra de Lencioni, *Região e Geografia*, 2014. A autora, ao tencionar explicar o desenvolvimento e construção do conceito de *Região* na geografia, parte da premissa de que todos nós temos uma ideia do que seja *Região*; ou seja, mesmo no senso comum as pessoas têm uma noção do seu significado. A autora denomina esse processo de *conhecimento regional*. Nessa mesma linha de raciocínio, construímos o conceito de *conhecimento cotidiano*, no entanto é importante considerá-lo em sua diferença e em seu movimento entre a apreensão do *cotidiano* enquanto *palavra* e enquanto *abordagem*, bem como apontamos e iremos desenvolver posteriormente.

outro, analisando as possibilidades em que as práticas sociais têm para reconfigurar a teoria e, ao mesmo tempo, investigando as viabilidades para o sujeito social possa conduzir as suas ações concretas na vida cotidiana.

Situamos esse processo na produção do espaço construindo uma relação entre a metodologia de níveis e dimensões de análise: nível privado, intermediário e global – com a tríade concebido, percebido e vivido, que segundo Lefebvre é a tríade que produz e proporciona análise da relação produção do espaço e produção social. Com isso localizamos os ditames do *cotidiano* regida pela produção do espaço nos níveis de destacados. A partir disso construímos a tríade cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana, demonstrando que a produção da espacialidade do modo de vida da sociedade acontece em diferentes níveis de análise e de modo desigual.

No capítulo seguinte apresentamos os avanços da discussão do cotidiano na geografia brasileira a partir dos anos de 1990. Colocamos como um dos centros da discussão os avanços das pesquisas da geografia brasileira com base em Henri Lefebvre, em seguida e relacionado a isso apontamos a emergência dos estudos do *cotidiano* a partir da prática social trazendo para o debate as produções bibliográficas do ensino de geografia da época.

Assim discutimos, a nosso ver, como a obra de Henri Lefebvre passa a influenciar os caminhos teórico-metodológicos de uma parte da geografia brasileira a partir dos anos 90. A chegada da sua obra neste país é marcada por algumas possibilidades. O fato é que embora houvesse uma pulsante discussão teórico-metodológica sobre o cotidiano a partir desse momento, a obra de Lefebvre potencializa as possibilidades deste debate.

Por esse ângulo neste capítulo apontamos as possibilidades dos caminhos teórico-metodológicos que tendiam ao encontro do acervo conceitual de Henri Lefebvre em particular aqueles que trabalharam o *cotidiano* com uma composição teórico-metodológica que tendia a sua compreensão como *conceito*. Demonstramos isso através de pesquisadores tanto da vertente da geografia urbana, onde a obra de Henri Lefebvre teve um maior impacto; como nas de ensino de geografia, onde o *cotidiano* passa progressivamente a incorporar uma composição teórico-conceitual pulsante ao *conceito* na medida em que o vivido passa a ganhar cada vez mais espaço no plano de análise desta linha de pesquisa.

Dessa forma elucidamos as possibilidades dos caminhos em que as pesquisas sobre o cotidiano emergem e as bases teóricas que as potencializam a partir dos anos 90. Neste momento, tendo como eixo central a discussão do *cotidiano*, passamos pelo seu debate entre as diferentes perspectivas da geografia urbana e do ensino de geografia, transitando nas suas

principais semelhanças e diferenças. Nesse exercício começamos a apontar como as *formas-conteúdos* de *cotidiano* podem ser utilizadas para identificar as multiplicidades teórico-metodológicas do mesmo.

É pensando nisso que analisamos como o *cotidiano* é trabalhado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Geografia. Este documento marca a emergência dos debates a respeito do cotidiano no ensino de geografia; e, além disso, enquanto currículo para a educação básica proporciona que a *forma-conteúdo* de como o *cotidiano* é trabalho tenha se multiplicado na teoria (produções de livros, teses, dissertações, artigos, currículos estaduais, projetos políticos pedagógicos e outros) e também na prática de ensino dos professores de geografia.

Diante do contexto do século XXI onde a Base Nacional Comum Curricular – BNCC já está em vigência na educação básica brasileira é importante lembrar que a análise dos PCNs de Geografia se deu situado no contexto histórico da sua elaboração visando desvendar as possibilidades teórico-metodológicas e a multiplicidade teórico-conceitual que o *cotidiano* avançava a partir da década de 90. Além disso, os PCNs de Geografia de certa forma influenciaram as bibliografias e atividades dos grupos de pesquisas ao longo da primeira década do século XXI, uma vez que as diretrizes de tal documento era de dimensão nacional ~~da época~~ para educação básica no Brasil.

Traçado esse caminho debateremos as obras de ensino de geografia elaboradas nos fins dos anos de 1990 objetivando relatar as perspectivas teórico-metodológicas construídas por onde essa linha de pesquisa pudesse trilhar ao longo do novo século. Para isso serão utilizadas obras elaboradas durante os anos de transição da década de 90 para os anos 2000.

Dentre essas possibilidades o cotidiano era apontado como um conceito potente para situar a vida espacial dos indivíduos na práxis da vida cotidiana, isto é, entender a prática socioespacial e as dinâmicas que a constitui ao nível da vivência para daí realizar a sua crítica: a crítica da espacialidade da vida cotidiana, a práxis. No entanto, embora houvesse uma pulsão teórica que possibilitasse a discussão do *cotidiano* nesse momento, o mesmo ainda não era trabalhado enquanto conceito geográfico. É nessa dialética da presença e ausência do debate do *cotidiano* como conceito geográfico que conduzimos até aqui no desenvolvimento do terceiro ~~segundo~~ capítulo e a partir daqui a redação do próximo capítulo.

No capítulo seguinte realizamos um estudo dos grupos de pesquisa do ensino de geografia visando uma investigação das possibilidades de como *cotidiano* pode está sendo trabalhado na teoria-prática e práxis na construção do conhecimento geográfico. À vista disso

iremos analisar como o cotidiano continuou sendo trabalhado ao longo da primeira década do século XXI.

Para tanto partiremos do pressuposto de que dada a emergência, avanços e multiplicação das pesquisas que atravessam a discussão do *cotidiano* na geografia brasileira a partir dos anos de 1990; os apontamos e as multiplicidades teórico-metodológica do cotidiano; a forma-conteúdo de como foi trabalhado nos currículos e por diferentes geógrafos e geógrafas em livros e capítulos de livros; proporcionaram que a multiplicidade dos debates do cotidiano continuasse avançando nas produções geográficas ao longo da primeira década do século XXI.

Assim trouxemos para o leitor as continuidades e discontinuidades dos avanços teóricos-conceituais do *cotidiano* no ensino de geografia ao longo da primeira década do século XXI. Para analisar esse processo investigamos as produções bibliográficas dos grupos de pesquisa sobre o ensino de geografia certificados pela instituição e cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Primeiramente pré-estabelecemos alguns critérios de seleção de tais literaturas geográficas para a análise. A triagem dessas produções ocorreu conforme as seguintes etapas: a) seleção dos grupos de pesquisa; b) após isso destacamos as duas produções mais citadas de cada grupo de pesquisa, independente de autor, tema, livro de organização, artigo, tese e outros.

A seleção dos grupos de pesquisa de geografia ocorreu utilizando-se os seguintes critérios: a) certificação pela instituição e cadastro no CNPq entre 2000 e 2010; b) estar catalogado pelo Diretório de Grupo de Estudo no Brasil – CNPq no mesmo período; c) sites abertos para divulgação das produções realizadas pelo grupo de pesquisa. Devido à dificuldade (no que diz respeito a recursos financeiros e tempo para conclusão da pesquisa) de deslocamento até a localidade de cada grupo a fim de recolher os materiais para análise, a internet tornou-se uma ferramenta de ampla e acelerada disseminação de conhecimento seja ele cientificamente válido ou não. Diante disso os grupos selecionados foram:

Cidade	Ano de criação do grupo	Situação do grupo	Nome do grupo de pesquisa	SIGLA	Instituição do grupo
Goiânia	2009	Certificado ²	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica. Disponível em: https://nepeg.com/	NEPEG	UFG
Porto Nacional	2009	Certificado ³	Laboratório de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia.	LEGEO	UFT
Ribeirão Preto	2006	Certificado ⁴	Grupo de Estudos da Localidade. Disponível em: https://falagrupoeolo.blogspot.com/	ELO	USP

² Disponível em: < dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8988834791699991 >. Acesso em 06.06.2018.

³ Disponível em: < dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0571890028627036 >. Acesso em 06.06.2018.

⁴ Disponível em: < dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8397381803222653 >. Acesso em 06.06.2018.

São Paulo	2009	Certificado ⁵	Educação e Didática da Geografia: práticas interdisciplinares. Disponível em: http://www.geped.fe.usp.br/	GEPED	USP
-----------	------	--------------------------	--	-------	-----

Obs.: A pesquisa acerca da certificação grupos de pesquisas foi realizada até as 16h30m do dia 06.06.2018 pela plataforma online do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametriada.jsf.

A seleção desses grupos seguiu a rigor os critérios pré-estabelecidos. Em seguida selecionamos as suas duas produções mais citadas, que foram:

Grupos	Referência	Nº de Citações
NEPEG	CAVALCANTI, L. A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo: Papirus, 2008a.	195
	CAVALCANTI, L. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de. Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia. Goiânia: NEPEG, 2008b.	19
LEGEO	SILVA, V. “ Girassóis de pedra ”: imagens e metáforas de uma cidade em busca do tempo. 2008. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Campus de Presidente Prudente, 2008.	12
	PEREIRA, C. M. R. Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de geografia para o ensino fundamental. 2004. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Campus de Presidente Prudente, Área de concentração – Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental, 2004.	13
ELO	Grupo de Estudos da Localidade – ELO. Atlas Escolar: Histórico, Geográfico e Ambiental Ribeirão Preto. [Recurso eletrônico]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo - USP, 2008. 1 CD-ROM.	8
	BOMFIM, N. R. A imagem da geografia e do ensino de geografia pelos professores das séries iniciais. Estudos Geográficos , Rio Claro, v. 4, n. 1, Junho de 2006, p. 107-116.	11
GEPED	MORAES, J. V. de.; CASTELLAR, S. Ensino de Geografia: coleção ideias em ação. Brasil: CENGAGE, 2009.	164
	CASTELLAR, S (Org.). Educação Geográfica: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2005.	148
Totalizando		571

Obs.: O levantamento do número de citações foi realizado através do Google Acadêmico em 12.06.2018. Apenas as produções bibliográficas relacionadas à geografia foram levadas em consideração nessa análise tendo em vista que também havia produções na linha de pesquisa da educação.

A fidelidade aos critérios pré-estabelecidos nos levou a esse universo de perfis diferentes de produções bibliográficas como livros, capítulos de livros de organização, artigo, teses e livro didático. Isso possibilitou analisarmos como o *cotidiano* está sendo trabalhado em diferentes níveis da pesquisa que tenham sido destinados a diferentes públicos leitores e também em diferentes temáticas - a cartografia geográfica, teórica e prática da geografia no ensino, formação de professores de geografia, geografia urbana no ensino e outras.

Sendo assim ressaltamos que trouxemos para esta pesquisa apenas a análise das produções geográficas que aparecem no corpo de sua redação o cotidiano, cotidianidade ou vida cotidiana. Nesse sentido, embora a genealogia do pensamento de cada autor seja relevante para conseguir ir o mais próximo possível da sua concepção acerca de determinados conceitos, não temos aqui a pretensão de se prender a isso de modo minucioso no que diz respeito à sua obra como um todo. Faremos isso naqueles pontos diretamente ligados ao *cotidiano*, *vida cotidiana* ou *cotidianidade*, ou a algum tema/conceito que os atravessem diretamente. Tomaremos aqui

⁵ Disponível em: < dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6567863688091867 >. Acesso em 06.06.2018.

essa postura por três motivos: primeiro porque alguns livros selecionados são de organização e por isso há vários autores que muito provavelmente desencadearia diferentes genealogias amplas e complexas; e segundo, ligado diretamente àquela, no mestrado não há tempo suficiente para a realização desse processo. E o terceiro é que essa forma de análise nos levou construir um movimento das *formas-conteúdos* do cotidiano.

Nesse sentido, no capítulo seguinte apresentamos o ‘fio da meada’ do desenvolvimento desta pesquisa. Montamos uma proposição teórico-conceitual e metodológica para dar movimento ao *cotidiano* a partir das suas *formas-conteúdos*. Assim demonstramos a emergência do cotidiano como *palavra* na prática social até a sua compreensão enquanto *conceito*. Chegando a isso apresentamos as possibilidades das conexões desse movimento com a tríade geográfica *cotidiano*, *cotidianidade* e *vida cotidiana*.

Autor: ARAUJO, 2020.

É de suma importância lembrar que a geografia no ensino que estamos nos referimos aqui é no âmbito da discussão teórica-conceitual e de análise de produções bibliográficas. Fato este que também conduz de alguma forma a prática em diferentes níveis dos profissionais formados em geografia. Dito isto, se nos desprendermos deste princípio podemos ser levados a pensar que o debate aqui levantamos signifique algo que temos o intuito de que seja diretamente ensinado nas escolas. Longe disso. Há um longo caminho a ser trilhado até chegarmos a esse ponto. Várias questões teórico-metodológicas, metodologias, aspectos pedagógicos e, especialmente pesquisas que proporcionem estudar o *cotidiano* na relação entre a geografia acadêmica e a geografia escolar. Sendo esta pesquisa talvez um pontapé inicial nesse sentido, mas que deve seguir sendo construído coletivamente.

Partindo disso, com a estrutura do capítulo V apontaremos uma possibilidade de explicar o cotidiano em diferentes níveis de ensino, uma vez que partindo da origem do estudo do cotidiano como *palavra*, passando pelo *conhecimento cotidiano*, destacando a forma significativa de como o cotidiano é trabalhado como *abordagem*, apontando as perspectivas *categoriais* e *conceituais* do cotidiano. Dessa forma atravessamos a relação da complexa da

teoria geográfica e da almejada metodologia didática do ensino de geografia partindo da uma análise da prática social.

De tal modo, colocamos o estudo e a crítica dessa espacialidade na dialética a presença e ausência dos debates do cotidiano na geografia brasileira. Para que possamos construir alternativas teórico-conceituais e práticas para formar um pensamento/ação no espaço. Uma vez que para isso seja necessário ter a consciência mais aguda de todas as alienações que as técnicas de condicionamentos sociais provocam, pois, simultaneamente a isso, temos possibilidades de um processo de desalienação, a partir da resistência.

Isso é plenamente possível na medida em que o cotidiano deixar de ser utilizado como apenas uma expressão e passe a ser trabalhado nas suas contextualizações concretas colocando-as ao nível do global onde estão presentes as alienações espaciais, ideológicas, midiáticas, consumistas, a fragmentação das classes sociais, a precarização do trabalhador, a generalização da propriedade privada, como também o seu endeusamento. Considerando para isso o movimento teórico e prático visando uma agregação à composição do conhecimento geográfico ao cotidiano.

II. Discussão teórico-conceitual do cotidiano a partir da obra de Henri Lefebvre

Neste capítulo apontamos algumas possibilidades de compreensão da discussão do cotidiano na obra de Henri Lefebvre. Para este autor o cotidiano emerge e avança na medida em que as relações capitalistas se intensificam na vida dos sujeitos conduzindo-os a reprodução do capital. Este conceito se desenvolve ao longo dos trabalhos de Lefebvre, por um lado, visando desvendar teoricamente as práticas sociais apoiando-se no conjunto categorial da obra de Marx; e, por outro, analisando as possibilidades em que as práticas sociais têm para reconfigurar a teoria. Nesse sentido foram construídas possibilidades de investigação das viabilidades para o sujeito conduzir as suas ações concretas tendo em vista a crítica da vida cotidiana.

2.1 A progressiva generalização do condicionamento das relações sociais à reprodução das relações sociais de produção

A trajetória intelectual de Henri Lefebvre foi conduzida pelos caminhos da filosofia, sociologia, história, economia e geografia. O modo como construía as suas pesquisas possibilitou investigar temas que oportunizaram analisar acontecimentos que atravessaram o século XX. Dentre seus estudos destacaram-se a crise urbana, a produção do espaço, a intensificação do urbanismo, e a discussão teórico-conceitual sobre o cotidiano.

O estudo acerca da obra deste autor é um convite ao conhecimento de uma pesquisa marcada pela análise da prática social tendo em vista a práxis. É dessa forma que constrói a sua teoria crítica dialetizando duas vertentes: as alienações filosóficas (aquelas situadas no mundo das idealizações); e por outro lado, as alienações práticas (quando os filósofos, tendo como uma das causas a situação anterior, se distanciam das pesquisas localizadas na prática social). Com a dialética entre estas vertentes Lefebvre não se preocupava somente com problemáticas econômicas e históricas, mas também trabalhava as particularidades da prática social visando analisá-las como incorporando-a ao movimento do Capital.

Para compreender a sua obra é necessário inseri-la na tradição marxista. Assim Henri Lefebvre teve como base teórica a obra de Karl Marx e buscando a sua atualização dessa maneira produziu contribuições originais e autorais no campo marxista. Nesse sentido Lefebvre avançou teórico e conceitualmente a respeito da produção do espaço e também aponta os possíveis problemas teóricos e práticos que acarretaram na não realização do projeto utópico de Marx: a revolução proletária. “A revolução não trouxe a liberdade, mas sim outras

modalidades de opressão e de repressão, muitas vezes mais terríveis e mais eficazes do que a repressão burguesa (na democracia)” (LEFEBVRE, 1971, p. 230).

Por esse ângulo Henri Lefebvre salienta que Marx anunciou o fim de tudo aquilo que existia no capitalismo para dar lugar ao homem total, ao ser genérico; porém as contradições capitalistas e nem a sua lógica tiveram o seu fim (por enquanto). Pelo contrário, se generalizaram mundialmente ao longo do século XX e “o último aspecto da reprodução do capital, as relações sociais, só vem suplantá-lo dos meios de produção pelos fins do século XIX, levantando novos problemas” (LEFEBVRE, 1973, p. 8-9).

Esses problemas se revelavam para Henri Lefebvre na medida em que a produção era colocada em confronto com a reprodução das relações sociais de produção que paulatinamente se generalizava mundialmente. A composição teórico-conceitual de *O Capital* demonstrava limites para realizar uma análise de como as forças produtivas do capitalismo estavam subsumindo a vida dos indivíduos à lógica das relações sociais mediadas pela troca. Assim, para Lefebvre em fins do século XIX e início do século XX havia uma expectativa de que as relações sociais de produção ultrapassassem cada vez mais os muros das fábricas, generalizando-se espacialmente.

O conceito da produção e da reprodução das relações sociais de produção (das relações sociais) resolve uma contradição no pensamento de Marx, contradição essa que, de resto, poderia aparecer-lhe como tal. Marx pensava que as forças produtivas estão constantemente em choque com os estreitos limites das relações de produção existentes e do modo de produção capitalista; para ele, a revolução iria fazer explodir esses limites; as crises parciais transformam-se em crise geral; a classe operária, impaciente, espera a sua hora iminente a vai-se entrar no período de transição (entre o capitalismo e o comunismo) após a revolução política. Por outro lado, ele pensava que também a burguesia tem um papel histórico a cumprir: o crescimento das forças produtivas; que os limites do capitalismo lhe são internos; que um modo de produção só desaparece depois de ter desenvolvido todas as forças produtivas que contém (LEFEBVRE, 1973, p. 21).

Ao contrário disso a burguesia conseguiu e ainda consegue superar as crises e os limites do capitalismo que lhes são internos. Encontrou outras formas de desenvolver as suas forças produtivas. Fato estes que vêm se dando para além da escala espacial das fábricas e da escala territorial. Os Estados Unidos (um dos principais precursores dessa generalização do modo de produção capitalista em nível global) a partir dos fins do século XIX “[...] aprenderam gradualmente a mascarar o caráter explícito das conquistas e ocupações territoriais sob a capa de uma universalização não espacial de seus próprios valores [...], como assinala Neil Smith, no que veio a ser conhecido como ‘globalização’” (HARVEY, 2004, p. 47).

Com esse suporte somos levados a pensar que a generalização espacial da reprodução das relações sociais de produção não se deu somente por meio do comércio presente em uma determinada localização geográfica, mas, antes disso, também por meio das relações culturais, educacionais, políticas, econômicas, que direcionavam a sociedade global a se relacionarem por meio da lógica capitalista.

Seria, por exemplo, difícil entender a Guerra do Vietnã ou a invasão do Iraque apenas em termos dos requisitos imediatos da acumulação do capital. Em verdade, pode-se alegar plausivelmente que esses empreendimentos antes inibem do que promovem as vicissitudes do capital. Todavia, da mesma maneira, é difícil entender a estratégia territorial geral de contenção do poder soviético pelos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial – as estratégias que criou as condições para a intervenção norte-americana no Vietnã – sem reconhecer a necessidade premente dos interesses comerciais dos Estados Unidos no sentido de manter a maior parcela possível do mundo aberta à acumulação do capital por meios da expansão das trocas, do comércio e das oportunidades de investimento externo (HARVEY, 2004, p. 34).

Esse processo se intensificou a partir do fim da segunda guerra mundial na medida em que os Estados Unidos saíram como potência econômica e política dominante. “Eram líderes na tecnologia e na produção. O dólar reinava supremo, e o aparato militar do país era bem superior a qualquer outro” (HARVEY, 2004, p. 48). Por outro lado, “a União Soviética carregara o principal ônus da luta contra o nazismo” (HARVEY, 2004, p. 48) e, por causa disso e da grande guerra, houve um contingente de sua população, degradação da sua capacidade industrial e militar em comparação com os Estados Unidos.

Dada essa estrutura e conjuntura iniciou-se um amplo ataque cultural aos valores europeus ‘decadentes’ e a promoção da superioridade da cultura americana e dos “valores americanos” (HARVEY, 2004, p. 32). Sobre isso Harvey coloca em xeque a relação indissociável entre a lógica capitalista e a lógica territorial. Isto é, “o capitalista que dispõe de capital financeiro deseja aplicá-lo onde quer que possa haver lucro, e tipicamente buscar acumular mais capital” (HARVEY, 2004, p. 32). Já os políticos e homens de Estado, que representam a lógica territorial, “[...] buscam tipicamente resultados que mantenham ou aumentem o poder de seus próprios Estados diante de outros Estados” (HARVEY, 2004, p. 32)⁶.

⁶ Atualmente (2020) está em processo um problema de saúde pública que escancara essa relação da lógica capitalista e territorial em nível mundial: a pandemia do novo-corona vírus (COVID-19). Os capitalistas, especialmente na bolsa de valores, estão desesperados por causa da queda brusca da taxa de valorização do valor no âmbito global. Isso está gerando o movimento de retirada de capital de circulação e, ao mesmo tempo, a aplicação de parte dele em lógicas territoriais onde o Estado ainda busca de alguma forma manter a valorização do valor do seu capital interno Estatal e de empresas privadas presentes no seu território. Para tanto, tomando medidas nas quais colocam em risco iminente a vida de toda e qualquer pessoa que contraia aquele vírus. Isso

Nesse sentido, segundo Harvey (2004) a relação entre a lógica capitalista e territorial só acontece se as relações sociais ao nível da vida daqueles que habitam esse determinado espaço estiverem alinhadas às relações capitalistas. Para tanto o Estado e o capital precisam de alguma maneira gerar nas relações sociais a lógica capitalista, seja por meios da cultura baseada no consumo ou (quando não é possível através disso) usa-se a força para depois aculturar. Como foi o caso da Guerra do Vietnã que ocorreu no período da Guerra Fria onde o conflito econômico, armado, cultural e, sobretudo, ideológico, ameaçava a lógica capitalista e a sua reprodução em nível mundial⁷.

Significa que ao longo do período de expansão de pós-guerra (1945-1973) “[...] teve como base um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico” (HARVEY, 1992, p. 119). Isso se deu, por meios do controle e expansão da representação do Estado capitalista. Por esse ângulo evidencia-se que o Estado “[...] tinha de tentar garantir alguma espécie de salário social adequado para todos ou engajar-se em políticas redistributivas ou ações legais que remediasses ativamente as desigualdades, combatessem o relativo empobrecimento e a exclusão das minorias” (HARVEY, 1992, p. 133).

Embora essa proliferação das relações capitalistas tenha reconfigurado o modo de produção, isso não significa que houve uma indeterminação ou diluição do conceito de produção. Pelo contrário, as problemáticas sociais e espaciais que emergiram após a segunda guerra mundial fizeram com que o conceito de reprodução dos meios de produção se tornasse cada vez mais restrito para a análise das práticas socioespaciais.

A investigação dessa prática a partir daquele do conceito de reprodução dos meios de produção partia da análise da produção e retornava sempre a ele. Nessa lógica ocultava-se gradativamente os exames fundamentais “[...] da produção e reprodução das relações sociais, que são coisas diferentes, ainda que estejam ligadas” (LEFEBVRE, 1973, p. 109). Assim “[...] o conceito de reprodução das relações sociais de produção incide sobre a totalidade” (Ibidem, p. 58) da práxis social colocando-a em movimento a nível global objetivando a análise da espacialidade da vida cotidiana. Dessa maneira a composição teórica-conceitual da reprodução das relações sociais de produção situa-se a partir desse momento nas relações de exploração e

somente para tentar manter o ritmo da circulação dos trabalhadores e consequentemente do capital. Além disso, há uma corrida avassaladora por equipamentos hospitalares e pela “*formula mágica*” da vacina para a COVID-19. E a finalidade dessa corrida não a exatamente salvar vidas, mas sim garantir a continuidade da reprodução do capital.

⁷ “Os Estados Unidos apoiaram a ascensão do fundamentalismo *mujahedin* e islâmico a fim de atrapalhar os soviéticos no Afeganistão, para mais tarde ter de suprimir a influência *mujahedin* numa guerra ao terrorismo fundado no fundamentalismo islâmico” (HARVEY, 2004, p. 50-51).

dominação, de autoridade e poder, nas relações entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores para além do espaço fabril. E onde isso tudo se encontra? Na espacialidade da vida cotidiana.

Harvey (1992) ao se referir à recessão de 1973 causada pelo choque do petróleo relata que houve uma conturbada reestruturação econômica e reajustamento social e político ao longo das décadas de 1970 e 1980. Isso possibilitou uma generalização e intensificação da lógica capitalista por meio das mudanças tecnológicas em busca de novas linhas de produção e espaços de mercado. À vista disso a dispersão geográfica das zonas de controle do trabalho como também da localização das indústrias para a produção de mercadorias passaram a fazer ainda mais parte dos planos estratégicos corporativos da sobrevivência das condições gerais para o aceleramento do tempo de giro do capital.

Podemos citar nesse sentido a ação do Estado e do capital industrial para descentralizar a indústria automobilística visando o encontro a novas áreas comerciais e acelerá-las com a redução dos custos de produção dos automóveis (caracterizando um dos exemplos de transição do sistema fordista para a flexível). Para Henri Lefebvre o automóvel é um dos exemplos da destruição do mundo moderno localizada cada vez mais ao nível da vida cotidiana. “O automóvel entra numa estrutura hierárquica composta de sutis diferenças: do carro pequeno ao carro grande, do carro cuidado e ‘bem acabado’ ao carro rústico, do carro banal ao carro banalizado” (LEFEBVRE, 1969, p. 13). E tendem a “substituir os meios de circulação mais racionais (os públicos) ou os mais aperfeiçoados”, substituir a reunião de pessoas por reunião de carros. Dessa forma, “o capital investido na sua produção atinge assim uma velocidade de giro acelerada, a verdadeira velocidade da circulação do automóvel” (LEFEBVRE, 1969, p. 13).

Esta estratégia de dispersão de zonas de controle e produção faz parte da relação entre a lógica capitalista e a lógica territorial. Nisso, no caso do automóvel, por exemplo, ocorreu/ocorre a dispersão das suas indústrias para produção e consumo de modo desigual pelo mundo. Esse processo gera na espacialidade da vida cotidiana as condições de potencializar a circulação do capital por meio da compra e venda do automóvel (muitas vezes mediadas por um financiamento) lojas e comércio de autopeças, estradas, pedágios, estacionamento, seguros contra roubos/batidas, personalização do automóvel e outros.

A flexibilização da produção como um todo permitiu uma aceleração do ritmo de inovação do produto “ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala” (HARVEY, 1992, p. 148). Ao mesmo tempo ocasionou a aceleração do

ritmo da vida cotidiana para atender esse potencial produtivo e o seu consumo. Para tanto se tornou fundamental o uso das “[...] novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (como o sistema de gerenciamento de estoques ‘just-in-time’, que corta dramaticamente a quantidade de material necessária para manter a produção fluindo)” (HARVEY, 1992, p. 148).

Nesse contexto de compressão espaço-tempo onde o tempo de giro do capital (da produção ao consumo) está cada vez mais acelerado; e simultaneamente a isso temos a expansão e generalização da lógica de reprodução do capital pelo mundo que, progressivamente, torna-se maior, temos a reprodução do capital para se manter ativa, precisa que o repetitivo passe a fazer cada vez mais parte da espacialidade da vida cotidiana. É assim que a vida cotidiana também faz parte do processo a dispersão desigual da produção e consumo, no caso, do automóvel; uma vez que, em síntese, é na sua espacialidade que o repetitivo desse processo ocorre.

Para Henri Lefebvre (1973, p. 109) a geração desse repetitivo na vida cotidiana - buscando localizar a reprodução das relações sociais de produção nos interstícios da prática social – passa, a nosso ver, pelo chão da escola. Reitera que diante dos abalos significativos das grandes guerras em que o capitalismo se viu diante de outro projeto de sociedade: o socialismo, o capitalismo além da premente necessidade de reestruturar-se culturalmente precisava adestrar para o trabalho capitalista e, sobretudo, alienar ideologicamente os indivíduos para essa finalidade. Para isso os métodos de ensino passaram visar formar jovens segundo padrões que fossem convenientes ao mercado de trabalho e à divisão social do trabalho.

Para tanto o Estado passou a construir modelos de sociedade dando início à sua ‘gestação’ nas escolas tendo como um dos objetivos liquidar a compreensão crítica da sociedade burguesa e do capitalismo. Reduzindo-a às metodologias de modelos proclamando-as como verdade absolutas e eliminando não só a crítica radical mas também as contradições (a dialética) do vivido. Desse modo passa-se a formar e a inserir na produção e no consumo trabalhadores (vidas) à reprodução das relações sociais de produção, mas agora tendo a sua geração e realização na espacialidade da vida cotidiana⁸.

⁸ Esse processo passa a reverberar gradualmente no Brasil por meio do relatório do Banco Mundial para a Educação da América Latina e do Caribe. Com a sua influência é elaborada a Lei de Diretrizes e Base - LDB para a educação básica brasileira em 1996 e, por conseguinte, a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em 1998. Este documento será analisado no próximo capítulo dessa pesquisa objetivando localizá-lo como contribuinte para a potencialização e avanço da discussão do cotidiano na geografia brasileira. Embora não seja o nosso foco situá-lo na sua contribuição enquanto modelo de sociedade que vise gerar uma educação para a reprodução das relações sociais de produção, é fundamental lembrar que esse foi um dos seus objetivos centrais. Esse currículo foi reelaborado cerca de 20 (vinte) anos depois (2017-18) dando forma ao currículo vigente

Portanto os capitais “reproduzem-se no mercado, no sentido mais amplo do termo, na vida quotidiana, na família, na ‘cidade’; reproduzem-se também onde a mais-valia global da sociedade se realiza, se reparte e é dispendida, no funcionamento global da sociedade, na arte, na cultura, na ciência e em muitos outros sectores” (LEFEBVRE, 1973, p. 110). Nessa perspectiva percebemos que “não é o operário [o trabalhador, o aluno, o jovem] quem utiliza os meios de produção; são os meios de produção que utilizam o operário” (MARX, 2017, p. 18-19). Sua força de trabalho, sua vida, saúde, liberdade. Mas essa utilização embora tenda a se apagar não é completa: ainda há o trabalho improdutivo para a lógica do capital, ainda há educação crítica nesse sistema que constroem possibilidades de transformação do mesmo.

Aqui pode estar a potência para transformar estas relações. Entre a intensificação da exploração do trabalho e o trabalho improdutivo há o trabalhador. Entre o modelo no qual a escola está submetida e o modelo que se efetiva (dentre vários agentes que fazem a escola funcionar) há o professor e o aluno. Muitas vezes enganados, desanimados, cansados da vida cotidiana que a reprodução do capital os condicionam, têm em si as potências para a contestação, reivindicação e transformação da realidade⁹.

Mesmo não tendo a compreensão de todas as intencionalidades e estratégias para manter a reprodução das relações capitalistas, como algumas explicadas aqui, os trabalhadores, professores e estudantes conseguem criar resistências, reivindicar e, na medida do possível, transformar a realidade. Mas como? A reprodução nos ditames capitalistas também tem os seus limites. Embora as relações capitalistas busquem subsumir a vida à sua lógica, o viver humanamente e a reprodução das relações sociais de produção, são dois âmbitos com lógicas diferentes que tendem a entrar em conflitos.

O que objetivamos é potencializar tais resistências a partir da crítica da espacialidade da vida cotidiana e do desenvolvimento desigual dos seus ritmos. Com isso implantaremos um germe de pensamento ação no espaço a partir da sua crítica. Conscientizando, desmistificando, desalienando com base na compreensão da materialidade na qual faz parte. “A acção e a estratégia consistem em tornar possível amanhã o impossível de hoje” (LEFEBVRE, 1973, p. 39). Provavelmente essa pesquisa “só ganha sentido por via de uma impossibilidade: ater-se

intitulado Base Nacional Comum Curricular – BNCC em que, do ponto de vista para atender aos interesses da reprodução do capital, tem no seu modelo curricular um projeto ainda mais perverso do que o anterior conjecturado pelos PCNs.

⁹ Após desenvolvermos uma possibilidade de como se deu a emergência, avanço e crescente multiplicidade teórico-metodológica do cotidiano na geografia brasileira ao longo da década de 1990, mostraremos uma possibilidade de romper com essa lógica dos modelos curriculares e condicionamentos sociais sobre a educação escolar por meio da crítica da espacialidade da vida cotidiana realizada pelos grupos de pesquisa de ensino de geografia no Brasil (capítulo IV).

indefinidamente às relações (sociais) existentes. Ela detecta o que está impossibilitado torna possível e inversamente o que o ‘real’ de hoje oculta e bloqueia” (Ibidem).

Um exemplo disso é a seguinte condição: somos levados a acreditar que os meios de subsistência (alimentação, alojamento, cuidados de saúde e saneamento básico) aparecem fora da esfera da produção capitalista. Provavelmente o motorista de aplicativo pensa que por está fora do seu chão de ‘trabalho’ (setor produtivo, empreendimento, ‘bico’: a pulverização do significado do Trabalho está incalculável), ao longo do seu retorno para a sua casa, dirigir algumas horinhas a mais, o mesmo não imagina que está diretamente ligado à na esfera da produção e reprodução do capital. Longe disso. Da mesma forma muitas vezes o trabalhador que trabalha empacotando arroz e feijão é o mesmo que vai ao mercado comprá-los. Portanto, o trabalhador é explorado duplamente; primeiro na espera da produção concreta da mercadoria quando vende a sua força de trabalho e gera a mais-valia; e segundo, no momento da venda da mercadoria quando na mesma vem acrescido o(s) lucro(s) do(s) capitalista(s).

Isso ocorre quando o trabalhador está inserido no mercado de trabalho para manter a sua sobrevivência, a sua reprodução biológica. E este caso agrava-se quando nem se quer tem o trabalho de empacotador. Nesse sentido podemos pensar, como exemplo, o caso de quem trabalhar de motorista de aplicativo que, embora sem uma formalidade continua inserido no processo de reprodução das relações sociais de produção, por meio do direito a compra e ao crédito, por exemplo. Estando assim na condição de consumidor. Nesse sentido, também estão às questões de alojamento que se tornaram um grande negócio imobiliário; bem como: a saúde que, por exemplo, alimenta a indústria farmacêutica sendo ela privada ou pública; e o saneamento básico que nas periferias das áreas urbanas é coisa rara, e quando acontece é visando a valorização do espaço para realização da sua venda.

Ou seja, percebemos, mais uma vez, que a exploração não está mais somente no âmbito da fábrica e nem se reduz a fabricação e venda de produtos. “Ele designa também a produção do ‘ser humano’ por si mesmo no decorrer do seu desenvolvimento histórico. Isso implica a produção de *relações sociais*”. Quer dizer que o termo produção e reprodução das relações sociais de produção não envolve apenas a reprodução biológica (crescimento demográfico); “mas também reprodução dos utensílios necessários à produção, instrumentos técnicos e, ainda, reprodução das relações” (LEFEBVRE, 1991, p. 37) e a reprodução do ‘ser humano’ como trabalhador e consumidor.

Apreende-se que “esse movimento não se desenvolve somente nas altas esferas da sociedade: o Estado, a ciência, a cultura. É na vida cotidiana que se situa o núcleo racional, o

centro real das práxis” (LEFEBVRE, 1991, p. 37). Porque a reprodução das relações sociais de produção nos conduz a análises onde teoria e prática se relacionam dialeticamente na produção do espaço e da vida. Sobre isso Lefebvre destaca que

A concepção do espaço como produto social não avançava sem dificuldades. Dito de outra maneira, sem uma problemática em parte nova e imprevista. Não designando um ‘produto’ insignificante, coisa ou objeto, mas um conjunto de relações, esse conceito exigia um aprofundamento das noções de produção, de produto, de suas relações. [...] O espaço não pode mais ser concebido como passivo, vazio, ou então, como os ‘produtos’, não tendo outro sentido senão o de ser trocado, o de ser consumido, o de desaparecer. Enquanto produto, por interação ou retroação, o espaço intervém na própria produção: organização do trabalho produtivo, transportes, fluxos de matérias-primas e de energias, redes de repartição de produtos. À sua maneira produtivo e produtor, o espaço (mal ou bem organizado) entra nas relações de produção e nas forças produtivas. Seu conceito não pode, portanto, ser isolado e permanecer estático. Ele se dialetiza: produto-produtor, suporte de relações econômicas e sociais (LEFEBVRE, 2006, p. 5).

Isto é, na medida em que a corrida em direção ao espaço sideral ao longo da segunda guerra mundial também se intensificava a degradação do espaço vivido, por meio da construção de cidades, generalização/intensificação do fenômeno urbano, fome, condicionamentos às relações capitalistas e outros. Dessa forma, para Henri Lefebvre “a mundialidade do espaço se manifesta claramente a partir do momento histórico em que a reprodução das relações sociais ganham outro sentido” (CARLOS, 2007, p. 34). A novidade desse processo “[...] é a intervenção do Estado no espaço através das instituições consagradas à gestão e à produção do espaço, que leva em conta as forças sociais novas apoiadas na técnica e no conhecimento” (CARLOS, 2007, p. 34)

Assim, a produção do espaço é o produto social que transforma e condiciona a espacialidade da vida cotidiana. Esse processo pode não ser dominante no modo de produção, “[...] mas relegaria os aspectos da prática coordenando-os, reunindo-os, precisamente, numa ‘prática’” (LEFEBVRE, 2006, p. 6). E isso não é tudo, “se o espaço (social) intervém no modo de produção, ao mesmo tempo efeito, causa e razão, ele muda com esse modo de produção” (LEFEBVRE, 2006, p. 6) como também tem condições de mudá-lo.

O modo de produção projeta essas relações no terreno, o qual reage sobre elas. Sem que haja correspondência exata, definida de antemão, entre as relações sociais e as relações espaciais (ou espaço-temporais). Não se pode afirmar que o modo de produção capitalista tenha, desde o início, “ordenado”, por inspiração ou inteligência, sua extensão espacial, destinada a se entender em nosso tempo ao planeta inteiro! De início, houve utilização do espaço existente, por exemplo, das vias aquáticas (canais, rios, mares), depois das estradas; na sequência, construção de estradas de ferro, para continuar pelas

auto-estradas e pelos aeroportos. Nenhum meio de transporte no espaço desapareceu inteiramente, nem a caminhada, nem o cavalo, nem a bicicleta etc. Contudo, um espaço novo se constituiu no século XX, à escala mundial; sua produção, não terminada, continua. O novo modo de produção (a sociedade nova) se apropria, ou seja, organiza para seus fins, o espaço preexistente, modelado anteriormente (LEFEBVRE, 2006, p. 206).

A cidade, por exemplo, “[...] como conceito e realidade concreta realiza-se numa miríade de espaços-tempos justapostos; os da troca, do lazer, da circulação, do trabalho, reunindo e centralizando todos os elementos que dão sentido à vida social” (CARLOS, 2012, p. 98). Dessa maneira, pensarmos “[...] a cidade e o urbano é pensar a vida do homem, seus desejos e necessidades, como determinada sociedade vive e se reproduz na cidade e como pensa o seu futuro e aquele da cidade” (CARLOS, 2012, p. 99).

Então a cidade é constituída de espaços programados. Aqueles que tencionam responder as encomendas destinadas aos arquitetos, aos urbanistas. Espaços que contribuem de modo significativo para a ativação e abertura da reprodução das relações sociais de produção. Isto é, constroem simultaneamente a necessidade do indivíduo pelo espaço e, por conseguinte, da sua compra. Logo a necessidade de alguém comprar um espaço, uma moradia, um alvará de trabalho em algum local, um aluguel, por exemplo, só é gerado com a falta da mesma. Assim gera-se a circulação do capital na e pela produção social do espaço.

Este espaço “[...] concebido, como em geral ocorre, se eleva e se impõe sobre as outras dimensões do espaço, sendo apresentado à sociedade como o único possível e sobre o qual se procura impingir um consenso, como se as ações ao serem efetivadas gerasse apenas soluções e não conflitos espaciais” (ALVES, 2006, p. 6). Esse é outro ponto que condiciona o indivíduo ao cotidiano, isto é, de uma forma ou de outra ele está sendo direcionado diariamente a ter acesso ao espaço por meio da sua subsunção formal ou real à lógica do capital.

O cotidiano possui o privilégio de arcar com o fardo mais pesado. Se o poder ocupa o espaço que gera, o cotidiano é o solo sobre o que se erigem as grandes arquiteturas da política e da sociedade. Esta interessante propriedade não lhe retira a sua ambiguidade, misto de pobreza e de riqueza. Nele o insuportável e o atraente misturam-se, o mal-estar e a satisfação amalgamam-se. A felicidade breve se torna intolerável. O concreto torna-se abstracto e a abstração concreta, no cotidiano (LEFEBVRE, 1973, p. 101).

Dessa maneira, alastra-se as contradições sociais pelo espaço de modo desigual. Na mesma proporção que essas contradições sustentam a bases da reprodução das relações sociais é nessas mesmas contradições que se localiza as contestações. Logo quando partimos para a análise do fenômeno urbano revela-se “[...] a reprodução da vida em todos os seus sentidos, revela momentos de alienação – desalienação, passividade e luta. Esta é a tese que fundamenta

a construção das hipóteses que, em seu conjunto, denotam a totalidade do fenômeno urbano, permitindo sua compreensão” (CARLOS, 2012, p. 98-99).

Por isso o processo de produção e reprodução não se encontra mais na troca simples de mercadoria. A sua complexidade, fragmentação e diluição concreta da sua dinâmica se localizam na dimensão da espacialidade da vida cotidiana. Pois é neste espaço social o lugar da reprodução das relações sociais de produção e simultaneamente de momento e instrumentos da planificação e planejamento do espaço e lógicas de crescimento. Dessa maneira, “o cotidiano aparece como nível de análise no qual se estabelece o neocapitalismo, por ser o lugar onde se reproduzem as relações sociais para além do lugar do trabalho, isto é, na sociedade inteira, bem como no espaço inteiro” (CARLOS, 2007, p. 29).

Dessa forma, dada a complexidade que envolve a discussão do cotidiano em Henri Lefebvre (como apresentamos as possibilidades da emergência do seu debate ligado a reprodução das relações sociais de produção) iremos na próxima seção partir da teoria metodológica de níveis e dimensões de análise e da sua tríade concebido, percebido e vivido para buscar uma maior aproximação da espacialidade da vida cotidiana.

2.2 A relação entre a metodologia dos níveis e dimensões com a tríade concebido, percebido e vivido

A teoria de níveis e dimensões de Henri Lefebvre se deu, especialmente, ao longo das suas obras publicadas na década de 1960¹⁰. Tal teoria foi construída a partir da sua interpretação da obra de Marx e Engels e na discordância da concepção dos estruturalistas. “Trairíamos o pensamento de Marx se imaginarmos ‘níveis’ exteriores uns aos outros e mecanicamente superpostos; em todos os *movimentos* da formação econômico-social, o que produz é atividade criadora dos seres humanos em grupo” (LEFEBVRE, 1971, p. 104). Nesse sentido a incessante interação dialética da análise da atividade produtora juntamente “[...] com as contradições que ela cria e desenvolve historicamente, faz a profundidade e a riqueza da vida social. É o homem que produz e se reproduz, este homem total que cria a sociedade total, onde aí se perde e se reencontra, se aliena e se reconhece” (LEFEBVRE, 1971, p. 104).

Nesse sentido, para Henri Lefebvre os estruturalistas entendem o conceito de estrutura como um “especialista que desmonta e monta um motor, que o concebe, conserta ou o colocada

¹⁰ O conceito de estrutura em Marx; Reflexões sobre o estruturalismo e a histórico; A Revolução Urbana (onde a compreensão de Lefebvre sobre os níveis e dimensões já se demonstravam amadurecidas); A Vida Cotidiana no Mundo Moderno e O Direito à Cidade, são alguns dos exemplos das bibliografias e capítulos de livros de Henri Lefebvre que direta e indiretamente faz-se presente a discussão de níveis e dimensões de análise.

num ponto, pensa estruturalmente. Ele considera cada peça separada segundo sua forma e segundo sua função” (LEFEBVRE, 1971, p. 83). Para Lefebvre o mundo não funciona de modo mecânico, fechado ou estruturalmente encaixado cada peça em seu lugar; mas sim numa totalidade movente e vivente, onde os meios de produção, as relações sociais e a vida cotidiana estão se relacionando dialeticamente entre si.

Desse modo “é evidente que os grupos humanos ativos e sobretudo as *classes* pertencem simultaneamente às forças produtivas e às relações sociais e, portanto, aos dois graus ou níveis de *base* que, assim, não podem ser superpostos como andares de um edifício” (LEFEBVRE, 1971, p. 107). Que não caiamos na homogeneização banalizada da concepção de estrutura, no seu sentido estruturalista e nem como na sua interpretação como palavra. Isso pode anular a potência com a qual iremos relacioná-la aqui com as concepções de níveis e dimensões.

De acordo com Lefebvre há o nível global, o mediador (intermediário) e o da vivência. O global configura-se como os das relações mais gerais, o que eleva o seu nível de abstração, mas nele está contido fatores que são os condicionantes da sociedade capitalista como um todo: mercado de capitais, política e geopolítica do espaço; atualmente, bolsa de valores e pandemias (fatores quase que indissociável no atual contexto). O nível mediador é o nível da cidade, como a concepção do termo diz: é o nível misto, mediado ou intermediário das relações que movem a sociedade urbana. E o nível da vivência, da aliança indissociável da teoria-prática, podendo ser elevada à práxis; muitas vezes é um nível “considerado (equivocadamente) modesto, senão negligenciável” (LEFEBVRE, 1999, p. 78-79).

O nível global está ligado mais diretamente com as ações econômicas e do Estado na qual objetiva a construção de estratégias para viabilizar a reprodução do capital mundialmente. É nele que a burguesia, os proprietários dos meios de produção “têm capacidade de ação, podendo modificar a distribuição dos recursos, dos rendimentos, do ‘valor’ criado pelo trabalho produtivo” (LEFEBVRE, 1999, p. 78). Para tanto as ações do Estado se tornam presentes nas interferências sociais por meio da política e de diversos condicionamentos que buscam direcionar a sociedade a inserir-se na lógica das relações capitalistas. Dessa forma o nível global projeta o desenvolvimento geográfico desigual e simultaneamente a espacialidade desigual da vida cotidiana tendo em vista à homogeneidade e alinhamento dos processos de reprodução capitalistas.

No nível intermediário é possível considerar a cidade como também o que a constitui – as avenidas, as ruas e outros. É nela que estão contidas as abstrações concretas das ações do Estado e das relações sociais de produção. “Esse conjunto especificamente urbano apresenta a

unidade característica do ‘real’ social, o agrupamento: formas-funções-estruturas” (LEFEBVRE, 1999, p. 80); uma vez que elas se relacionam dialeticamente entre si inseridas na totalidade social. Neste nível a função do Estado é fragmentar as classes sociais, fazendo com que os indivíduos se sintam reunidos sendo que estão cada vez mais separados (atualmente as redes sociais podem ser considerada um exemplo), centralizem-se as atividades e segregam as pessoas. Este nível “[...] é simplesmente o intermediário (misto) entre a sociedade, o Estado, os poderes e saberes à escala global, as instituições e as ideologias, de um lado, e, de outro, o habitar” (LEFEBVRE, 1999, p. 84).

Já o nível da vivência (muito próximo da vida cotidiana), considerado por muitos como banal e por outros interpretados como tal, não é somente o lugar de agentes menores, econômicos, sociais, sociológicos, familiares, do grupo de vizinhos ou das relações primitivas, e sim o reino do habitat que fez desaparecer quase que absolutamente do pensamento-ação e o que é ou era o habitar. “O habitat foi instaurado pelo alto: aplicação de um espaço global homogêneo e quantitativo obrigando o ‘vivido’ a encerrar-se em caixas, gaiolas, ou ‘máquinas de habitar’” (LEFEBVRE, 1999, p. 80). Pode-se considerar o habitat, como exemplo peculiar, os conjuntos habitacionais. Por meio deles o indivíduo é instaurado no cotidiano, isto é, nas relações sociais de produção; e neles são submetidos a viver em ‘gaiolas’ e muitas das vezes direcionados a todos os problemas decorrentes da segregação socioespacial: condições precárias do saneamento básico, do transporte público, e outros¹¹.

Embora cada nível (global, intermediário [misto] e privado) tenha características que marcam cada uma delas é necessário apreendê-los na sua indissociabilidade. Isto posto, independente da dimensão do fenômeno urbano estudada, as propriedades essenciais comuns à todas são as relações sociais presente na sua determinada localização geográfica. Ou seja, a dimensão pode ser global, nacional, regional, metropolitana, estadual, a das cidades, de bairros ou casas, as relações sociais, ou, possivelmente, as relações sociais de produção, estão presentes em todos os níveis e dimensões. Por isso o fenômeno urbano não é apenas uma projeção das relações sociais, mas o lugar e o terreno onde as estratégias se realizam e se confrontam. Pois há uma prática urbana que não se reduz nem as determinações do vivido e nem as instituições globais.

¹¹ O habitat e o habitar não podem ser entendidos e analisados na sua particularidade isolada. Ambos devem ser investigados na totalidade que os ligam ao global, à reprodução das relações sociais de produção. Isso por que os conjuntos habitacionais, de modo predominante no caso brasileiro, estão geralmente ligados ao capital internacional (só para termos uma noção da complexidade que envolve a discussão habitat - habitar). E no caso do habitar embora aconteça as suas resiliências no habitat elas também devem ser compreendidas da totalidade dos processos de condicionamentos à produção do espaço. Assim conseguiremos identificar e potencializar as possíveis potencialidades do habitar.

Para nós estas discussões de níveis e dimensões de análise têm uma relação e podem ser confrontadas com tríade Concebido, Percebido e Vivido de Henri Lefebvre. Esta tríade é a responsável, segundo o autor, pelo desenvolvimento e análise da lógica da produção do espaço no âmbito da homogeneização no nível global e da prática social – da vida cotidiana. Com isso realiza-se um movimento dialético entre a totalidade social e as possíveis contestações que também se localizam no campo do espaço vivido.

O concebido, portanto, situa-se no âmbito das representações do espaço. É o espaço onde os planejadores, urbanistas, arquiteto, ou seja, todo e qualquer agente produtor do espaço que esteja ligado à lógica do Estado e do capital, se realiza. É o espaço produzido por encomenda que aspira cumprir determinadas funções dentro do processo de reprodução social do capital.

Nessa lógica o espaço concebido gradualmente emergia como espaço dominante ao longo da expansão e generalização do fenômeno urbano mundialmente (LEFEBVRE, 2006, p. 40). Nesse sentido “o concebido [...] se eleva e se impõe sobre as outras dimensões do espaço, sendo apresentado à sociedade como o único possível e sobre o qual se procura impingir um consenso, como se as ações ao serem efetivadas gerassem apenas soluções e não conflitos espaciais” (ALVES, 2006, p. 12).

Alves (2006) ao trabalhar analisando o processo de valorização-desvalorização do centro de São Paulo aponta que são ações conduzidas pelo poder do Estado e dos agentes empreendedores. Destrinchando tais estratégias no âmbito do espaço concebido, a autora revela o conceito de debate sobre a requalificação urbana.

Na requalificação da área do centro tradicional da cidade, a mudança da paisagem é colocada como fundamental. Nas propostas, a criação de uma imagem positiva da área implica na retirada dos trabalhadores de baixa renda. Eles devem ser retirados da visibilidade já que a eles se associa não só pobreza como também violência. Assim se reduz, por exemplo, o aumento da violência à presença de pessoas de baixa renda que, em grande número e usando a área central para sua reprodução da vida, são também tidas como responsáveis pelo afastamento das camadas de melhor poder aquisitivo do centro. A tentativa de requalificação dessa área também contribui para a efetivação de um outro projeto para a cidade de São Paulo que é a sua manutenção na rede de cidades globais, cujas cidades que dela fazem parte deveriam fazer parte do comando e gerenciamento do processo de reprodução da sociedade capitalista (ALVES, 2006, p. 6).

No entanto, como dito, nem todos os espaços que são concebidos cumprem completamente a sua função *a priori* estabelecida. A Avenida Paulista, localizada no centro expandido da cidade de São Paulo, ao longo do tempo foi um espaço produzido social e

especialmente para ser um dos centros econômicos a nível nacional e internacional; mas este espaço, nas últimas três décadas, passou a ser usado para manifestações populares que visam contestar por seus direitos básicos (saúde, educação, transporte público), greves de trabalhadores de diversos seguimentos e movimentos como o LGBT, por exemplo.

Embora alguns destes meios de manifestações tenham sido de alguma maneira subsumida pela lógica do capital, elas contribuíram para que a lógica *a priori* estabelecida pela produção do espaço tenha se redirecionado. Pois para tal lógica a prática social deve possuir uma coesão, mas não implica dizer que na sua prática há uma coerência. Naquele exemplo estamos falando de um nível de uma cidade metropolitana, mas isso também pode ser levado em consideração em níveis privados da vida dos indivíduos, desde que tenha sua base teórica constituída sobre o que são ou não os espaços concebidos.

O espaço percebido localiza-se no âmbito dos aspectos empíricos, perceptível do espaço produzido. É aquilo que os sentidos (audição, olfato, tato e paladar) conseguem apreender por meio da produção do espaço. A sensação que o corpo tem acerca dos ritmos das cidades, das metrópoles, que, por conseguinte, revela o ritmo da reprodução das relações sociais de produção provocando ao corpo insônias, ansiedades, estresses e outros. Embora não pareça tão percebido assim, todos estes condicionamentos possíveis de ser apreendidos pelo espaço percebido. Pois é nesse nível que as materialidades dos elementos que constituem e condicionam a sociedade à produção social do espaço, como também as suas contestações, se relacionam. E esse movimento dialético Henri Lefebvre conceituou de *la presencia e la ausencia*.

Assim, o espaço percebido se realiza na vida cotidiana a partir e no fenômeno urbano, no emprego do tempo gasto nas dinâmicas urbanas e etc. Desse modo o trabalhador que mora na periferia para o local de trabalho que muitas das vezes localiza-se nas áreas centrais da cidade; a busca de otimização do tempo que leva à uma organização espacial dos fluxos de pedestres como o informe “*esquerda livre*” que significa, na metrópole de São Paulo, deixar a lado esquerdo da escada rolante para aqueles que pretendem utilizá-las caminhando/correndo; ou setas pintadas no chão indicando a organização dos fluxos de pedestres em áreas com grande aglomeração de pessoas (Santa Efigência, 25 de Março, Brás e etc.). Estes são alguns exemplos da relação entre o espaço concebido e o espaço percebido de uma metrópole.

Ora, sendo isto o espaço percebido o que seria o espaço vivido? O espaço vivido talvez seja o que tem uma relação mais direta com o nível privado. Ele está no plano da vida dos indivíduos, da familiaridade, das imagens e pensamentos (socialmente construídos). O espaço vivido é o espaço de representação, ou seja, é a base na qual se constitui o espaço percebido e

se realiza a tensão com a representação do espaço (o espaço concebido).

Talvez seja preciso ir mais longe e admitir que os produtores do espaço sempre agiram segundo uma representação, ao passo que os “usuários” suportam o que se lhes é imposto, mais ou menos inserido ou justificado em seu espaço de representação. Como se efetuam tais manipulações? Cabe à análise responder. Se é certo que os arquitetos (e os urbanistas) têm uma representação do espaço, de onde eles a tiram? Em proveito de quem ela se “operacional”? Se é certo que os “habitantes” têm um espaço de representação, um curioso mal-entendido começa a se elucidar. O que não quer dizer que ele desaparece na prática social e política (LEFEBVRE, 2006, p. 44).

O espaço vivido é o espaço que tende a ser dominado e condicionado ao espaço concebido. Aquele espaço, portanto, localiza-se no nível da vida cotidiana, onde as banalidades concebidas pelos produtores do espaço se misturam com a realidade vivida dos indivíduos ao ponto de mascarar a finalidade das relações sociais de produção. Em outras palavras ao pensar em produzir a cidade é o espaço concebido que prevalece, mas quando vai a sua efetivação, outros problemas emergem. “A grande questão é que, ainda que não se pense na dimensão do vivido ela faz parte e interfere na produção da cidade, não só questionando, como também colocando em xeque as estratégias apresentadas” (LEFEBVRE, 2006, p. 40). O espaço vivido “[...] contém os lugares da paixão e da ação, os das situações vividas, portanto, implica imediatamente o tempo. De sorte que ele pode receber diversas qualificações: o direcional

Sendo assim a produção do espaço social se realiza na e por meio destas três dimensões do espaço (concebido, percebido e vivido), bem como as contradições que permeiam a sua produção se revelam na sua indissociabilidade. Desse modo para compreender o espaço social precisamos nos reportar à espacialidade da vida cotidiana. Logo por que é na relação com o espaço que o sujeito social é desenvolvido ligado à desigualdade da espacialidade da vida cotidiana. Uma vez que cada indivíduo está em contato constante e recíproco com as dinâmicas espaciais externas ao seu pensamento isolado da realidade.

Sendo assim, para que possamos destrinchar a lógica que permeia a produção do espaço ao nível do vivido, e assim subvertê-la, é necessário inserir as práticas socioespaciais como determinados e determinantes do processo de reprodução das relações sociais de produção que se realizam espacialmente por meio da vida cotidiana. Dessa forma as análises espaciais por meio do cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana podem passar a ser consideradas como dimensão da resistência, desde que dadas às condições teóricas e práticas para a elaboração da sua crítica.

2.3 Cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana: uma aproximação teórica sobre a espacialidade da vida cotidiana em diferentes níveis

Baseando nessa progressiva generalização do condicionamento das relações sociais à reprodução do capital e na tese de Henri Lefebvre acerca de que há uma relação direta entre produção do espaço e a produção social, levantamos a hipótese de que tal autor ao colocar em tensão os conceitos de produção e reprodução das relações sociais de produção revela a dialética entre a totalidade do modo de produção e a totalidade social ao nível da práxis. Nisso emerge a apreensão de Lefebvre acerca dos conceitos de cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana, nos quais, embora trabalhados com certas ambiguidades, demonstram-se de algum modo relacionados ao modo de vida capitalista.

Partiremos da obra de Henri Lefebvre, mas, a partir de agora, conduziremos as concepções de cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana, como as entendemos. Para tanto, com base no apresentado até o momento, montamos a nossa primeira estrutura, com um conjunto de conceitos com coerências internas que visam dar movimento a essa tríade. O objetivo não é enquadrar a realidade a definição de um conceito, mas sim pela análise do desenvolvimento teórico-conceitual iluminar o desenvolvimento desigual da espacialidade da vida cotidiana¹².

¹² Destacamos que este quadro representa o movimento teórico-conceitual tendo em vista a compreensão da tríade *cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana*. Os elementos presentes no mesmo não têm uma definição isolada e muito mesmo podem ser compreendidos isoladamente. Portanto é importante a compreensão de tal estrutura articulando de modo dialético todos os elementos presentes na mesma.

Quadro I – O movimento conceitual para a composição da tríade: cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana

Autor: Araujo, 2021.

Entre os conceitos de cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana, há uma relação complementar no qual tem em vista compreender os condicionamentos espaciais e sociais em diferentes níveis teórico-metodológico. Mesmo correndo o risco de reduzi-los a uma definição, tentaremos aqui explicá-los cada um partindo do seu nível enquanto generalização da

reprodução do capital em escala mundial (bem como já apontamos na primeira seção), passando pelo processo de produção desigual da espacialidade da cotidianidade e tencionando uma aproximação com a práxis social através da vida cotidiana.

Sendo assim, vamos situar o *cotidiano* na ordem distante e global e a *vida cotidiana* na ordem próxima, na ordem da vida das pessoas, e a *cotidianidade* como a materialização da produção desigual da espacialidade que concretiza, realiza e condiciona a vida dos indivíduos à reprodução do capital. Mesmo correndo o risco de reduzi-los há uma definição, vamos localizar essa tríade no processo de produção desigual da espacialidade da *cotidianidade* e tencionando uma aproximação com a práxis social através da *vida cotidiana*.

O cotidiano se situa na produção social do espaço onde os condicionamentos das relações sociais à reprodução das relações sociais de produção são intensificados. Isto é, o cotidiano é a representação da tendência à 'homogeneização' do modo de vida capitalista, o modo de vida onde as relações são mediadas por mercadorias. Nesse âmbito são constantes conflitos entre o ritmo do giro do capital e o ritmo da vida no seu sentido humano.

Aqui, o cotidiano reina no que poderíamos chamar de estado quimicamente puro. O exemplo extremo pode ser visto na prática. Aqui, a vida cotidiana está encolhendo na vida privada. Todo objeto foi calculado e realizado tecnicamente para realizar uma função diária ao menor custo possível; implica uma série de ações e as traz à existência; são ações que garantem o essencial da existência, gestos funcionais previsíveis e previstos que obedecem às sugestões peremptórias da Coisa. Quando usada, tudo deve satisfazer uma necessidade (não um desejo, mas uma necessidade: isolada, analisada, dissociada e pretendida como tal). E esse funcionalismo integral poderia, com alguma justificativa, ser visto como a melhor hipótese: é a melhor coisa que poderia acontecer às pessoas que moram em novas cidades e em planos habitacionais recentes; as necessidades individuais e sociais são frequentemente negligenciadas, tratadas com desprezo, reprimidas ou frustradas (LEFEBVRE, 1961, p. 82)¹³

Dessa forma o cotidiano no seu estado quimicamente puro é o momento em que a reprodução da vida em todos os seus níveis está subsumida pela reprodução das relações sociais de produção e, sobretudo, à sua continua repetição. Nesse sentido tal conceito tem como *conteúdo* central a generalização e homogeneização das relações capitalistas, isto é, o cotidiano

¹³ Tradução nossa: Ici, la quotidienneté règne pour ainsi dire à l'état chimiquement pur. Les cas limite s'atteint dans la pratique. Ici, la vie quotidienne se rétrécit jusqu'à la vie privée. Chaque objet a été calculé et techniquement réalisé pour accomplir au plus bas prix une fonction journalière; il appelle une suite d'actes et les suscite; ce sont des fonctionnels prévisibles et prévus, obeisant à la suggestion imperative de la Chose. Chaque chose doit pour son usage assouvir un besoin (pas un désir: un besoin isolé, analysé, dissocié, prévu comme tel). Encore ce fonctionnalisme integral passé-t-il à bon droit pour la meilleure hypothèse; c'est ce qui peut arriver de mieux aux habitants des villes nouvelles et grands ensembles recent; trop souvent les besoins individuels et sociaux sont ignores, traits par le mépris, réprimés ou refoulés (LEFEBVRE, 1961, p. 82).

emerge, se realiza e se intensifica na sociedade mundial por meio de diferentes mecanismos como, por exemplo, a lógica capitalista e a lógica territorial. Por isso o cotidiano é a dimensão que engloba toda e qualquer relação social que seja regida pelas relações capitalista. “O cotidiano possui o privilégio de arcar com o fardo mais pesado. Se o Poder ocupa o espaço que gera, o cotidiano é o solo sobre o que se erigem as grandes arquiteturas da política e da sociedade” (LEFEBVRE, 1973, p. 101).

Para Carlos (2012, p. 12) “o cotidiano se constitui como produto da história; isto é, como consequência do processo de reprodução da sociedade envolvendo uma relação espaço-tempo”. Tal relação situa o espaço como componente onde a valorização do valor se realiza e se reproduz; e o tempo como período no qual a valorização-desvalorização do capital ocorre condicionando o tempo da vida a lógica da reprodução das relações sociais de produção. Nesse sentido “as relações sociais realizam-se concretamente através de uma articulação espaço-tempo, o que ilumina o plano do vivido, ou seja, a vida cotidiana e o lugar” (CARLOS, 2007, p. 41). Por isso “como categoria de análise, o cotidiano, desloca o enfoque do processo de reprodução do plano econômico para o plano social – a reprodução das relações sociais determinadas num outro patamar. Nesta dimensão o cotidiano constitui-se como produto da história” (CARLOS, 2007, p. 102).

Dessa maneira, para investigar a totalidade social a partir do cotidiano é preciso colocá-lo na espacialidade da vida cotidiana relacionando-a à totalidade das relações sociais de produção. “Esse movimento aponta a necessidade da compreensão da esfera do cotidiano como um espaço e um tempo subsumidos à lógica da acumulação sob a égide do Estado” (CARLOS, 2007, p. 111). Uma vez que “[...] a vida cotidiana em suas relações espaço-temporais e em sua completa subsunção às necessidades do desenvolvimento do processo de reprodução econômica” (CARLOS, 2007, p. 102).

Deste modo a ordem próxima com as características da ordem distante, o cotidiano, no processo de generalização da sua lógica ao nível global, determina a sociedade no nível da prática social ao campo do programado e do programável da reprodução das relações sociais de produção, tendo o Estado, o sistema econômico e político como seus principais condicionantes. Assim “[...] as novas relações entre as esferas do econômico e do político, dando um novo sentido para o Estado que vai reproduzir-se através da produção estratégica do espaço” (CARLOS, 2007, p. 102). Esculpido e realizando-se na imbricação dos condicionamentos da ordem próxima e distante da vida cotidiana.

A dialética dessas presenças e ausências das técnicas de condicionamentos do cotidiano

em diferentes níveis pode revelar também os seus resíduos, vazios, resistências, aquilo que não foi ou busca ser a negação das terminações capitalistas¹⁴.

Daí 'algo' irritante e cativante, um pouco tolo e muito inteligente (às vezes). O que? O cotidiano embrulhado e escondido, metamorfoseado e revelado. Esse "algo" que deseja ser total e, em certo sentido, é total, aparece em toda sua ridícula fraqueza e pobreza através de seu véu de imagens transparentes. Esse pseudo-cotidiano é vivido e percebido à maneira de uma consciência ambígua (nem falsa nem verdadeira, meio falsa, meia verdade, portanto contraditória, mas sem consciência das contradições, de modo que essas contradições se tornam embotadas e enfraquecidas, e isso poderia servir como uma definição de ambiguidade como uma categoria da vida cotidiana). Ele pode ser facilmente vinculado às questões importantes em constante mudança dos assuntos atuais, moda, arte, política e história. Ao mesmo tempo, oferece uma fuga dos problemas genuínos da arte, política, história e, no final, da vida moderna (LEFEBVRE, 1961, p. 88)¹⁵

A vida cotidiana é, dessa maneira, o nível do vivido, da realização da negação do homem total como também da sua resistência, é ao mesmo tempo a relação entre a micro história do lugar dos indivíduos à macro história do sistema produtivo das relações sociais. É neste nível de análise que as significações do observável do urbano se revelam. A partir disso atingimos, por meio do espaço, o 'privado', a dissimulação da vida cotidiana, a organização do espaço-tempo da cidade e dos indivíduos, e a vida dos indivíduos subsumida pela lógica e ritmo da circulação do capital. Como também "[...] o valor de troca invadindo o espaço, subjugando a vida e os conteúdos da prática espacial e explicitando as lutas em torno da moradia e dos acessos ao urbano" (CARLOS, 2012, p. 102).

É nessa complexidade da dialética da determinação e da resistência que os conceitos de cotidiano e vida cotidiana podem ser confundidos com "[...] o banal, com o indefinido, com o que não tem qualidade própria, que não se define a si mesmo como momento histórico qualitativamente único e diferente" (MARTINS, 2000, p. 101). Isso quer dizer que o cotidiano se situa na ordem distante e a vida cotidiana na ordem próxima da reprodução das relações

¹⁴ Essa dialética no desenvolvimento do pensamento da obra de Henri Lefebvre se apresenta na forma-conteúdo do Urbano acerca da discussão do Habitar/Habitat, Vivido/Concebido, Presença/Ausência, Representações do Espaço e Espaço de Representação. Essa discussão aproxima-se do debate que travamos na introdução dessa pesquisa sobre a forma e o conteúdo do fenômeno urbano.

¹⁵ Tradução nossa: D'où un << quelque chose >> d'irritant et de séduisant, d'un peunais et de très intelligent (parfois). Quoi? La quotidienneté enrobée et dérobée, métamorphosée et révélée. Ce << quelque chose >> que se veut total et l'est en un sens apparaît dans la d'rision, la faiblesse et la misère, à travers les images transparentes que Le voilent. Ce pseudo-quotidien, vécu et perçu sur Le mode d'une conscience ambiguë (ni fausse ni vraie, mi-fausse mi-vraie, donc contradictoire, mais sans conscience des contradictions, de sorte que ces contradictions s'émoussent et s'émoussent, ce qui peut passer pour une définition de *l'ambiguïté* comme catégorie de la vie quotidienne), ce pseudo-quotidien se relie aisément aux grands thèmes changeants de l'actualité, de la mode, de l'art, de la politique, de l'histoire. En même temps, Il permet d'échapper aux véritables problèmes modernes (LEFEBVRE, 1961, p. 88).

sociais de produção.

Na relação dialética entre ambas se revela a produção e a resistências das práticas sociais; as determinações da vivência e as suas subversões; e, sobretudo, as possibilidades de resistências por meio da crítica da vida cotidiana. Como percebemos até o momento, “[...] o cotidiano e o filosófico não podem mais ser ignorados e desconhecidos, permanecendo fora um do outro. O cotidiano foi elevado ao conceito. Como? Através da crítica da filosofia pela práxis” (LEFEBVRE, 1983, p. 107). Nessa dialética e crítica a vida cotidiana se revela no seu sentido prático e nos seus condicionamentos socioespaciais. Compreendê-la na sua totalidade social (sociedade como um todo, estrutura social, cultural, e etc.) a vida cotidiana pode ser entendida como qualquer coisa. Tudo o que dever ser feito para evitar essa banalização conceitual é admitir que nela tenha níveis de análise.

Vamos ao cerne da questão. Sim, existem estruturas sociais que mantêm e cimentam a sociedade "como ela é" (alinhando-a com coisas que, como sabemos muito bem, são o que são) em diferentes níveis de existência e consciência. A principal função dessas estruturas sociais é obscurecer os horizontes da vida cotidiana, fazendo com que apareça como uma mera série de momentos reais dentro do real, e nada mais (LEFEBVRE, 1961, p. 35)¹⁶

Na época em que Henri Lefebvre escrevia o livro *A crítica da vida cotidiana, Volume II*, é marcante no seu pensamento a dialética entre o que o cotidiano e o não-cotidiano, bem como insinuamos sobre a cidade produto e a cidade como obra, habitar-habitat e outros. Compreendemos que ao longo das décadas de 1960 e 1970 algumas manifestações populares como, por exemplo, maio de 68, auxiliaram o pensamento de Lefebvre à essa dialética. Ou seja, o habitar, a cidade como obra seria a apropriação do espaço pelos indivíduos de uma forma que subvertesse a lógica capitalista, geralmente, pré-determinada. Seria uma relação onde as contestações do espaço ao nível do vivido redirecionassem ou gerasse a outra lógica no espaço diferente do espaço concebido, isto é, um habitar o espaço com poesia, sem condicionamentos e etc.

O não-cotidiano, na primeira metade do século XX, segundo o livro *A crítica da vida cotidiana – volume I*, de Henri Lefebvre, demonstrava uma pulsão em direção à negação daquilo que era o cotidiano (bem como o compreendemos). Ou seja, a vida espacial e social dos indivíduos poderia ser vivida fora da lógica capitalista, sem as repetições que o trabalho lhes

¹⁶ Tradução nossa: Allons au fond des choses. Oui, il a des structures sociales qui maintiennent et cimentent, à différents niveaux d'existence et de conscience, la société << telle qu'elle est >> (en l'alignant ainsi sur les chose, don't on sait si bien qu'elles sont ce que'elles sont). Ces structures sociales ont notamment pour fonction de boucher les horixons de la vie quotidienne et de la faire apparaître, telle qu'elle est, comme du reel dans le reel (LEFEBVRE, 1961, p. 35).

condicionava, embora o trabalho já estivesse para além dos muros das fábricas ainda havia essa possibilidade.

Por esse ângulo “a vida cotidiana se vê tratada como embalagem: uma vasta máquina aproveita o tempo do trabalhador fora do trabalho e o dobra em uma embalagem tão estéril quanto o celofane protetor em torno de uma mercadoria, tempo de não trabalho do trabalhador” (LEFEBVRE, 1991, p. 83)¹⁷. A vida cotidiana não ocorre somente entre os muros da fábrica ela está espalhada pelo espaço, intensificando-se e generalizando-se juntamente com a expansão da sociedade urbana. Neste momento “a cidade e a fábrica se complementam alinhando-se ao objeto técnico. O mesmo processo torna o trabalho fácil e passivo, a vida fora do trabalho é bastante fácil e chata. Trabalho e não trabalho, portanto, se enquadram na mesma cotidianidade, governada por sistemas de *sinais*” (LEFEBVRE, 1991, p. 42).

Dessa forma, *grandezas cotidianas* que seriam a apropriação do corpo, do espaço e tempo, do desejo, a moraria, a casa, a criação de um mundo prático-sensível a partir dos gestos repetitivos, criação de obras a partir do cotidiano/fazer da vida cotidiana uma obra; tendem a diminuir dando espaço às *misérias cotidianas* como “[...] os trabalhos enfadonhos, a vida da classe operária, a vida das mulheres sobre as quais pesa a cotidianidade” (LEFEBVRE, 1991, p. 42), o repetitivo, a sobrevivência ou sua luta por ela, a abstinência, repressão dos desejos e outros.

É nesse sentido que o cotidiano na obra de Henri Lefebvre nos leva ao exercício dessa dialética da ausência e presença do seu ritmo na prática social. Isto é, “[...] o cotidiano como contraponto da festa, esta como momento do tempo cósmico do processo social” (MARTINS, 2000, p. 103); e por outro, “[...] o cotidiano como [...] o tempo (e as relações sociais) reduzindo à sua linearidade quantitativa, [...] o tempo determinado pela mediação do valor de troca das mercadorias e do trabalho mercantilizado” (MARTINS, 2000, p. 103).

Sobre isso é importante ressaltar que após vinte anos da publicação do primeiro volume da *Introduction à la critique la vie quotidienne*, Henri Lefebvre (1991, p. 38 e 45) no livro *A vida cotidiana no mundo moderno* relata a ingenuidade da sua concepção acerca das *grandezas cotidianas*, bem como seu destaque dado à questão da festa no momento da revolução que assolou a França entre 1935-44 (Frente Popular Francesa). Para ele, vinte anos depois, tais festas e grandezas não eram de fato uma negação daquilo que progressivamente estava se constituído como cotidiano naquele momento. Mais sim uma subsunção cada vez da vida

¹⁷ Tradução nossa: La vie quotidienne se voit traitée comme un emballage; une vaste machine saisit et plie, dans une enveloppe aussi glacée que la cellophane qui protège une marchandise, le temps hors travail du travailleur (LEFEBVRE, 1961, p. 83).

cotidiana aos ditames da reprodução das relações sociais de produção.

Nesse sentido, de acordo com Lefebvre, a partir da segunda metade do século XX há uma tendência de que o não-cotidiano se torne cada vez mais escasso. Pois o mundo da festa, da poesia, do habitar, da cidade como obra estão cada vez mais imersos na reprodução do capital. Embora o autor reconheça a importância da sua concepção sobre as grandezas cotidianas ao longo da década de 1940. Décadas depois no livro *A crítica da vida cotidiana, volume II* de 1961, Lefebvre aponta especialmente no primeiro capítulo as limitações das suas próprias concepções acerca do cotidiano na obra *A crítica da vida cotidiana, volume I, de 1947*.

O objetivo do nosso estudo é a vida cotidiana, com a ideia, ou melhor, o projeto (o programa), de transformá-lo. Então, o que aconteceu até agora? Nos últimos quinze anos, a vida cotidiana passou por extensas transformações. Portanto era questionável se esse projeto não foi realizado, de maneira imprevisível e notável, pela própria prática. Também tivemos que nos perguntar se o cotidiano como o definimos anteriormente não foi absorvido pela tecnologia, pela historicidade ou pelas modalidades da história ou, finalmente, pela política e pelas vicissitudes da vida política. Essas são perguntas que também incomodaram muitos dos que originalmente apoiaram a ideia, o objetivo e o próprio autor. Ainda precisamos encontrar uma resposta para eles, pois nossa resposta anterior foi ultrapassada pelas circunstâncias. Seria inútil fingir que esses obstáculos espalhados em nosso caminho não obstruíram o caminho a seguir (LEFEBVRE, 1961, p. 8)¹⁸.

Sendo assim percebemos que Lefebvre levantou questões a respeito de como a vida cotidiana estava se realizando na prática social. “O enfoque da compreensão do mundo no cotidiano é a grande contribuição da obra de Lefebvre localizada no movimento do processo de reprodução” (CARLOS, 2018, p. 26). Para tanto, “a obra do autor desvenda que, a partir da segunda metade do século XX, é através da produção do cotidiano, do urbano e do espaço que vem se realizando a reprodução das relações sociais de produção” (CARLOS, 2018, p. 26).

Consideramos que ainda é pouco discutido conceito de cotidiano ao longo da trajetória intelectual de Henri Lefebvre. Muitas vezes consolidando-se o discurso, especialmente na geografia brasileira, de que somente a partir da segunda metade do século XX há de fato a produção do cotidiano segundo o referido autor. Estamos aqui brevemente demonstrando alguns apontamentos sobre isso na transição dos livros *Introdução a Crítica da Vida Cotidiana*,

¹⁸ Tradução nossa: L’objet de notre étude, c’est la vie quotidienne, avec la pensée ou plutôt le projet (le programme) de la transformer. Or, qu’est-il arrivé? En quinze années la vie quotidienne a subi de grandes transformations. On a donc pu se demander si ce projet ne se trouvait pas réalisé, d’une façon imprévu et remarquable, par la pratique elle-même. On a également pu se demander si la quotidienneté, précédemment définie (1), ne se résorbait pas soit dans la technicité, soit dans l’historicité ou les modalités de l’histoire, soit dans la politique et les vicissitudes de la vie politique. Ces objections ont assailli ceux qui défendaient notion et projet et l’auteur lui-même. Nous aurons à répondre, une première réponse ayant été à son tour débordée par les circonstances. L’auteur ne songe pas à dissimuler que ces obstacles semés sur le chemin ont ralenti le cheminement (LEFEBVRE, 1961, p. 8).

volume I; Crítica da vida cotidiana, volume a II, e A vida cotidiana no mundo moderno de Henri Lefebvre.

Na *Introdução* ao volume I da *Crítica de a Vida Cotidiana*, apresentamos um programa de pesquisa empírica e teórica, começando com a elaboração de uma teoria da necessidade. No caso, e por razões que explicaremos imediatamente, esse programa se mostrou difícil de alcançar. Seremos bastante abertos sobre essas razões, pois, a nosso ver, elas não comprometem nem o conceito de cotidiano nem o próprio programa. Pelo contrário: eles os consolidam, pois colocam em primeiro plano os problemas reais e complexos aos quais estão vinculados. Conceitos estabelecidos e levemente desgastados são fáceis de trabalhar. O estudo empírico da realidade social requer mais paciência. Não é mais difícil por si só. A verdadeira dificuldade começa quando conceitos novos e ainda não totalmente esclarecidos entram em confronto com uma massa de documentação empírica, e nosso pensamento está preparado para não desistir desses conceitos em troca de inúmeras observações, nem desistir de fatos em troca de uma abstração conceitual. Como o programa implica, o estudo analítico e crítico da vida cotidiana é particularmente adequado para reunir fatos e conceitos. Isso não significa que ele apresenta uma estrada pré-determinada ao longo da qual viajar. Pelo contrário, deve abrir seu próprio caminho entre reflexões filosóficas e pesquisas fragmentadas e especializadas (LEFEBVRE, 1961, p. 11)¹⁹.

Dado este introito sobre a discussão do conceito de cotidiano na literatura de Henri Lefebvre e dos prolongadores de seu pensamento da geografia brasileira, ressaltamos que de acordo com a nossa leitura sobre a obra de Lefebvre não consideramos o cotidiano somente a partir da segunda metade do século XX (bem como foi apresentado anteriormente aqui através dos escritos de tal filósofo e de seus leitores).

Para tanto nos baseamos nos seguintes pontos e: **a)** há um amadurecimento teórico-metodológico acerca do cotidiano iniciando na *Introdução da Crítica da Vida Cotidiana, volume I, passando pelo seu volume II*, apresentando na *A vida cotidiana no mundo moderno*; como apresentado²⁰. **b)** ao nosso ver a *vida cotidiana* é a base na qual as relações capitalistas

¹⁹ Tradução nossa: L'Introduction à la *Critique de la vie quotidienne* proposait un programme de recherches empiriques et théoriques, et d'abord l'élaboration d'une *théorie du besoin*. Ce programme s'est révélé difficile à accomplir, pour des raisons que nous allons immédiatement exposer, en toute clarté, d'autant qu'elles ne compromettent à notre avis ni le concept de quotidienneté, ni le programme. Au contraire: elles les consolident, en mettant l'accent sur les problèmes réels et complexes qui leur sont liés. Il est facile de manipuler des concepts établis et un peu usés. L'étude empirique de la réalité sociale demande plus de patience; elle n'est pas plus malaisée. La véritable difficulté commence lorsque la réflexion confronte de nouveaux concepts, encore mal explicites, avec une abondante documentation empirique, et qu'elle refuse simultanément de renoncer aux faits pour accepter une abstraction conceptuelle. Selon son programme, l'étude analytique et critique de la vie quotidienne se prête particulièrement à la jonction des faits et des concepts. Cela ne signifie pas qu'elle ait devant elle une voie royale et trace d'avance, mais au contraire qu'elle doit se frayer son chemin entre les méditations philosophiques et les recherches parcellaires et spécialisées (LEFEBVRE, 1961, p. 11).

²⁰ É sabido pelo autor dessa pesquisa de que há um volume III da crítica da vida cotidiana. (LEFEBVRE, H. **Critique de la vie quotidienne III** - De la modernité au modernisme (Pour une métaphilosophie du quotidien). Paris: L'arche editeur, 1981). Por isso que o nosso objetivo nesse momento é sistematizar uma proposição que mostre e aponte algumas tensões acerca das rupturas, continuidades e descontinuidades do amadurecimento

se realizam dentro e fora dos muros das fábricas. Ora, entendendo a vida cotidiana dessa forma é pertinente dizer que a mesma só ocorre a partir dos anos 50? Acreditamos que não. Para nós, as relações e reprodução das relações sociais capitalistas são gestadas e generalizadas muito antes deste período, apesar de que a partir do processo de industrialização elas se tornem mais potentes e generalizadas à nível mundial.

Portanto, (tendo como base o nosso encadeamento teórico-conceitual das duas seções anteriores dessa pesquisa) advogamos que as dinâmicas do cotidiano passam a se generalizar paulatinamente em nível global a partir dos fins do século XIX. Até os anos de 1950 há o processo de expansão e consequente generalização do modo de produção capitalista em nível mundial. Nos anos posteriores a isso o que acontece é a intensificação dos condicionamentos da vida cotidiana ao mundo do trabalho. Acontecendo esse processo de acordo com o avanço do fenômeno urbano, dos avanços tecnológicos e ideológico objetivando cada vez mais colonizar a vida cotidiana para ritmá-la visando a reprodução do capital.

É no avanço dessas variáveis que a generalização do cotidiano tende a bloquear as renovações espontâneas e do mesmo modo as contestações ao sistema produtivo do capital. É fundamental, nesse sentido, ponderar de modo minucioso as definições teóricas a respeito do cotidiano e do não-cotidiano; principalmente no presente contexto capitalista do século XXI, em que nem o trabalho teve seu fim e nem a cidade como obra subsumiu a cidade como produto. Muito pelo contrário, a exploração do trabalho intensificou-se e houve a subsunção real/formal da cidade como obra à cidade como produto.

Isso tem como consequência, além da reprodução das relações capitalistas, a colonização do pensamento, dos sonhos e do modo de vida dos indivíduos. Constitui-se uma vida que tende a confundir o sonho com os pesadelos, impregnando-a “[...] de fantasias e de significações cujo deciframento depende de um código próprio e estranho aos componentes propriamente racionais da sociabilidade moderna” (MARTINS, 2000, p. 71). Revelar essas ações do cotidiano desmistificará as ilusões que são causadas por ele. Para isso é fundamental inverter o mundo de idealizações teórico-metodológicas a respeito do cotidiano. Logo as idealizações têm nos simbolismos, na subjetividade, o ponto de partida para a análise das relações cotidianas objetivando trabalhá-la na sua coesão individual. O que não é a nossa pretensão aqui.

Para se compreender o cotidiano nas suas condições materiais, como está perspectiva

teórico-conceitual do cotidiano na obra de Henri Lefebvre. Ao mesmo tempo buscando sistematizar a nossa compreensão a respeito da tríade *cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana*.

aponta, é fundamental estudar o cotidiano inserido no acúmulo das estratégias capitalistas objetivando demonstrar que a vida cotidiana é uma satisfação moderna mergulhada em uma sociedade burocrática de consumo dirigido. Para isso o cotidiano torna-se “[...] o humilde e o sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego de tempo. E isso sem que o interessado tenha de examinar as articulações dessas partes” (LEFEBVRE, 1991, p. 35).

Sendo assim o cotidiano se move e se reestrutura de acordo com as necessidades do modo de produção e/ou de acordo com as necessidades da sociedade que também estão aglutinadas ao modo de produção capitalista. “Esse movimento não se desenvolve nas altas esferas da sociedade: o Estado, a ciência, a ‘cultura’. É na vida cotidiana que se situa o núcleo racional, o centro real da práxis” (LEFEBVRE 1991, p. 38). É na condição da espacialidade da vida cotidiana que conseguimos analisar a totalidade do processo capitalista inserida na prática social. Ela nos ensina que signos e significados, espaços de representações e representações do espaço, são produzidas para a venda e consumo de mercadoria, dentre elas o espaço. Portanto o cotidiano “é o insignificante (aparentemente); ele ocupa e preocupa e, no entanto, não tem necessidade de ser dita, é uma ética subjacente ao emprego do tempo, uma estética da decoração desse tempo empregado. É o que se uni à modernidade” (LEFEBVRE, 1991, 31).

Os tempos modernos, a vida moderna, a modernidade. Que é que isto quer dizer? Estas palavras designam conceitos? Não. Retóricas? Sim. Um ramalhete de ideologias; flores venenosas, flores murchas, flores factícias artificialmente perfumadas, algumas flores resplandecentes. Se a modernidade pretende liquidar a historicidade, é uma pretensão abusiva. Tão falsa como, por exemplo, a redução do conhecimento à informação. A modernidade cintila e bruxuleia sobre a estagnação. Mascara o imutável sob as aparências, por vezes grosseiras, por vezes subtis, da novidade. Contra a análise crítica, faz apelo ao snobismo que cultiva e que passa por alta cultura. Sobretudo, recobre com o seu fluxo multicolor o solo embaciado do cotidiano. A modernidade e a cotidianidade, duas prostitutas cúmplices: a bela e a feia, a pintada e a baça, operando em conjunto, fazendo batota em conjunto, enganando, multiplicando as fraudes (LEFEBVRE, 1971, p. 242).

E onde essa relação dialética entre cotidiano e vida cotidiana acontece? Como se desenvolve espacialmente? Afinal, o que seria a cotidianidade? O conceito de cotidianidade talvez seja o nosso maior desafio. Os conceitos de cotidiano e vida cotidiana, bem como estão trabalhados nessa pesquisa, têm uma maior aproximação da forma com a qual aparece na obra de Henri Lefebvre. Já o conceito de cotidianidade tanto na obra de tal autor como nas de Agnes Heller (2008) e Karel Kosik (1976), embora em perspectivas diferentes, aparece ligada à história do modo de vida da sociedade.

Parece-nos que a cotidianidade possibilita, especialmente na de Henri Lefebvre, uma regressão aos aspectos históricos dos modos de vida sociedade, e ilumina o cotidiano como totalidade e situando a vida cotidiana como prática social. Construindo a partir da crítica da vida cotidiana uma perspectiva de práxis espacial, ou seja, quando a teoria e prática enquanto ação concreta passa a exercer uma transformação da realidade social. Essa é outra possibilidade de definição e movimento destes conceitos, e embora seja plenamente possível estudar a história do modo de vida da sociedade também por esse caminho, não iremos por ele.

Um dos motivos é por que da forma em que construímos a nossa estrutura (anteriormente apresentada), no movimento em que estamos dando à tríade Cotidiano, Cotidianidade e Vida Cotidiana, por que o processo de produção do espaço e produção social do cotidiano e da vida cotidiana se desenvolve espacialmente de modo desigual. É esse o cerne da composição teórica da nossa interpretação sobre a cotidianidade, e a análise que estamos construindo colocando em movimento tal tríade.

A cotidianidade situa-se na materialidade das técnicas dos meios de produção e condicionamento que direcionam um determinado fragmento da sociedade àquelas reproduções das relações capitalistas, objetivando o seu alinhamento à totalização do processo produtivo. A cotidianidade, portanto, representa o modo de vida socialmente construído a partir do capital fixo e, logicamente, o circulante, fossilizado através da produção social do espaço. Esse processo se desenvolve de modo desigual de acordo com a sua base natural, social, histórica e econômica; mas sempre em ritmos e intensificações também desiguais conforme a necessidade de aceleração do ritmo da reprodução do capital.

Em algum momento no futuro - embora seja difícil dizer quando - essas jornadas serão preservadas por uma "elite" técnica, social e política. É fácil imaginar que um dia a "humanidade" viajará além do sol, enquanto na terra homens de verdade, camponeses, por exemplo, ainda estarão vasculhando a terra, transportando coisas em burros e mulas e talvez vivendo com fome. O desenvolvimento desigual continua sendo a principal lei do mundo moderno, e há muito a aprender e a ser dito sobre isso. A distância - o abismo - entre o cotidiano e a tecnologia é refletida no abismo entre o investimento na indústria de armas ou a exploração interplanetária e o investimento na construção de novos conjuntos habitacionais (LEFEBVRE, 1961, p. 9)²¹

O desenvolvimento desigual relatado por Henri Lefebvre refere-se aos acontecimentos

²¹ Tradução nossa: On peut fort bien imaginer qu'un jour << les hommes >> auront dépassé les frontières du soleil, alors que sur terre d'autres hommes, des paysans, continueront à travailler à la houe, à transporter des fardeaux sur des mulets ou des ânes, et peut-être à souffrir de la faim. *Linégal développement*, sur lequel nous aurons beaucoup à apprendre et à dire, reste la grande loi du monde moderne. Entre le quotidien et la haute technicité, il y a la même distance – le même abîme – qu'entre les crédits investis dans la production de guerre ou l'exploration cosmique et les crédits accordés à la construction de cités nouvelles et de << grands ensembles >> (LEFEBVRE, 1961, p. 9.)

que permeavam a sua época durante os anos 50 e 60. Nesse período Lefebvre percebe que os avanços tecnológicos que gradativamente proporcionavam também a corrida espacial entre EUA e URSS geravam essa corrida em direção ao desbravamento do espaço sideral e ao mesmo tempo as intensificações dos problemas sociais no espaço terrestre se generalizavam. Como, por exemplo, a construção de novos conjuntos habitacionais ou bairros dos trabalhadores operários, classicamente conhecidos dessa maneira. Além disso, a sociedade que precisam (sobre)viver no espaço terrestre é condicionada à acreditar que àquelas tecnologias e outras contribuem para o seu bem estar. Dentre elas podemos citar diferentes meios de comunicação como a TV, Rádio, Jornais e outros, que conduzem a sociedade a referenciar as políticas ideológicas dos anos 50 e 60 e esquecerem os problemas da espacialidade da vida cotidiana e não realizar a sua crítica (LEFEBVRE, 1969, p. 9).

Você realmente acha que entendeu o significado das palavras: *crítica da vida cotidiana*? Trata-se de descrever, comparar e descobrir o que pode ser idêntico ou análogo em Teerã, em Paris, em Timbuktu ou em Moscou? Tal objetivo seria de fato restrito ao básico e ao fisiológico. O objetivo de uma crítica da vida cotidiana é bem diferente. É uma questão de descobrir o que deve e pode mudar e ser transformado na vida das pessoas, em Timbuktu, em Paris, em Nova York ou em Moscou. É uma questão de dizer criticamente como elas vivem, ou melhor, como eles não vivem, ou vivem mal (LEFEBVRE, 1961, p. 24)²²

A cotidianidade é desenvolvida espacialmente de modo desigual e pode ser identificada e estudada em diferentes níveis e dimensões. A cotidianidade expande-se à “[...] países, regiões, domínios, setores da economia, da cultura, da ciência, aos ramos da indústria, as empresas e partes das empresas, etc.” (LEFEBVRE, 1969, p. 16), buscando intensificar as relações sociais de produção.

Dessa maneira a especialidade da cotidianidade das cidades, por exemplo, se desenvolvem de modo desigual no tecido urbano produzindo a tensão entre o centro e a periferia. Tanto no centro como na periferia são implantados meios de produção e reprodução da lógica capitalista fixados no espaço e, com elas, as relações capitalistas e as que podem não ser consideradas capitalistas são desenvolvidas em ritmos e estilos desiguais. Embora sejam socialmente construídas para se complementarem tendo em vista a reprodução das relações

²² Tradução nossa: Pensez-vous avoir réellement compris le sens de ces mots: *critique de la vie quotidienne*? S’agit-il de décrire, de comparer et de trouver ce qu’il y aurait d’identique ou de très analogue à Téhéran, à Paris, à Tombouctou, à Moscou? Un tel dessein serait en effet voué à n’atteindre que l’élémentaire et le physiologique. Le projet d’une critique de la vie quotidienne est tout différent. Il s’agit de déceler ce qui peut et ce qui doit changer et se transformer dans la vie des gens, à Tombouctou, à Paris à New-York et même à Moscou. Il s’agit de dire de façon critique comment ils vivent ou plutôt comment ils ne vivent pas, ou vivent mal (LEFEBVRE, 1961, p. 24).

sociais de produção.

Para começar, a vida cotidiana não existe como uma generalidade. Existem tantas vidas cotidianas quantos lugares, pessoas e modos de vida. A vida cotidiana não é a mesma em Timbuktu, em Paris, em Teerã, em Nova York, em Buenos Aires, em Moscou, em 1900, em 1960. De fato, o que as palavras significam? O que se repete diariamente? A ação de abrir ou fechar portas, de comer e beber? Somente funções orgânicas correspondem à sua definição totalmente sem interesse (LEFEBVRE, 1961, p. 24)²³

Partindo desse esclarecido pondo de que a cotidianidade se desenvolve de modo desigual, apontamos que apesar daquelas generalizações e condicionamentos dos indivíduos às relações de consumo, a espacialidade da cotidianidade apresenta as especificidades da vida cotidiana em diferentes níveis de análise. Para estudar tais especificidades geograficamente cabe a nós situarmos a cotidianidade nas suas próprias histórias, localizadas nos seus países, estados, municípios, bairros, etc.

Assim, uma determinada localização, ponderando-se as suas escalas, apresenta uma base natural (solo, clima, fauna, flora)²⁴, uma materialidade histórica (processo de ocupação do espaço, formação de um determinado território), social (os aspectos culturais que ao longo da história estavam presentes ou foram construídos em uma localização), política (as formas de controle e organização social e territorial) e econômica (as bases de produção que foram possíveis de construir ou resistir sobre essas determinações e possibilidades anteriores). Assim passamos a entender a especificidade da espacialidade dos modos de vida e analisar esse processo em diferentes escalas, para que a partir disso possamos iluminar os ritmos da vida cotidiana e ao mesmo tempo relacioná-la aos condicionamentos globais das relações de produção capitalista.

Nesse sentido, consideramos também que a materialidade dos meios de produção e a reprodução do capital no/do espaço possibilitam diferentes níveis de ritmos de vida cotidiana. Assim a espacialidade da(s) vida(s) cotidiana(s) tem as suas especificidades, as suas próprias histórias, localizadas nos seus países, estados, municípios, bairros e etc. e, ao mesmo tempo, tem uma relação que as ligam a qualquer outro lugar por meio da reprodução do capital. Além

²³ Tradução nossa: La vie quotidienne, en général, d'abord ça n'existe pas. Il y a autant de vies quotidiennes que d'endroits, de gens, de façons de vivre. La vie quotidienne n'este pas la même à Tombouctou et à Paris, à Téhéran et à New-York, à Buenos-Aires et à Moscou, en 1900 et en 1960. En fait, qu'entendez-vous exactement par ces mots? Ce qui se répète chaque jour? La fait d'ouvrir ou de fermer les portes? de manger et boire? Seules les fontions organiques correspondent à votre définition. Aucun intérêt (LEFEBVRE, 1961, p. 24).

²⁴ O desenvolvimento desigual do petróleo pelo mundo é um exemplo de como essa condição e potência natural pode alterar substancialmente a cotidianidade da sociedade que vive nessa determinada área. E, ao mesmo, tempo como isso tem um impacto global no que diz respeito às articulações políticas, econômicas e sociais.

destas especificidades a materialidade dos meios de produção e reprodução do capital possibilita também o desenvolvimento desigual dos ritmos da própria vida cotidiana.

Naquelas metrópoles há uma circulação de pessoas, serviços e produção que se desenvolvem e circulam de modo desigual na espacialidade metropolitana. Essa circulação tem o traço marcante da modernidade: o ritmo, que geram a aceleração e o repetitivo. A exploração do trabalho aumenta proporcionalmente na medida em que é intensificado o ritmo das relações sociais são mediadas pela mercadoria. Por outro lado, em outros espaços do mesmo território nacional não têm internet, as relações de trocas acontecem por meio de dinheiro e não de cartão de créditos, algumas vezes acontecendo no “fiado” e sendo anotado no “velho caderninho” para se pagar no início do mês quando sair o salário (se houver). A organização do trabalho, por exemplo, na construção da casa de um vizinho ou parente, é realizado por mutirões e etc.

Isto é, o desenvolvimento desigual da espacialidade da cotidianidade gera ritmos e formas de relações sociais capitalistas que embora na sua essência a finalidade seja a reprodução do capital, acontece em intensidades diferenciadas. No entanto, não significa dizer que essa segunda forma seja menos desenvolvida do que a primeira no seu sentido de modernidade, exuberância, socialmente civilizada e etc. isso é discurso de quem ver no desenvolvimento desigual uma oportunidade de colonização da vida cotidiana para a própria reprodução do capital (o que politicamente está em uma classe oposta a nossa finalidade).

O ponto que chegamos até o momento com essa dialética é buscar esclarecer que independente do ritmo da vida cotidiana gerenciada pela cotidianidade, ela ainda continua de alguma forma condicionada à reprodução das relações sociais de produção. Portanto a cotidianidade se desenvolve paralelamente aos meios de produção gerando simultaneamente as relações sociais de produção. A materialidade das suas técnicas de condicionamento se desenvolve de modo desigual, mas sempre visando o seu alinhamento a totalização do processo produtivo.

Dessa maneira esse capítulo teve como finalidade elucidar alguns caminhos teórico-conceituais acerca do cotidiano na obra de Henri Lefebvre e a proposição para a tríade cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana. Assim no próximo capítulo iremos apontar a potencialização da discussão do cotidiano na geografia brasileira a partir dos anos de 1990, período este em que Lefebvre passa ainda mais a fazer parte do escopo teórico-conceitual para a análise do fenômeno urbano nacional. Nesse sentido os debates sobre o cotidiano na geografia brasileira avançam com uma multiplicidade teórico-conceitual. Tendo isso como ponto identificamos as suas formas-conteúdo (palavra, conhecimento cotidiano, abordagem, categoria

e conceito), demonstramos o seu movimento teórico-metodológico e as relacionamos com a tríade aqui construída.

III. O avanço da discussão do cotidiano na geografia brasileira ao longo dos anos de 1990

Ao longo do século XX Henri Lefebvre colaborou com os avanços teórico-conceituais do cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana sobretudo vinculados ao desenvolvimento da noção central da sua obra: a produção do espaço. A sua produção intelectual passa a influenciar de modo mais intenso os caminhos teórico-metodológicos de uma parte da geografia brasileira a partir dos anos 90. Mesmo que o início do estudo das suas produções neste país seja marcado por algumas possibilidades, o fato que a partir do aprofundamento das pesquisas geográficas com base em Lefebvre potencializam os debates e as possibilidades da discussão do *cotidiano* nesta área no Brasil.

Nesse sentido neste capítulo apontamos as possibilidades dos caminhos teórico-metodológicos que tendiam ao encontro do acervo conceitual de Henri Lefebvre, em particular aqueles que trabalharam o *cotidiano* com uma composição teórico-metodológica que tendia a sua compreensão como conceito. Demonstramos isso através de pesquisadores e pesquisadoras tanto da vertente da geografia urbana, onde a obra de Henri Lefebvre teve um maior impacto; como nas de ensino de geografia, onde o *cotidiano* passa progressivamente a incorporar uma composição teórico-conceitual pulsante ao conceito na medida em que o vivido passava a ganhar mais espaço no plano de análise desta linha de pesquisa.

Dessa forma elucidamos as possibilidades dos caminhos em que as pesquisas sobre o *cotidiano* avançam e as bases teóricas que as potencializam a partir dos anos 90. Neste seguimento transitamos nas principais semelhanças e diferenças no que diz respeito a forma-conteúdo de como o *cotidiano* é trabalhado pelos geógrafos e geógrafas, tendo como foco (no primeiro momento) demonstrar o pulsante debate do *cotidiano* na sua relação teoria e prática. Nesse sentido iniciamos este capítulo relatando as influências de Henri Lefebvre na geografia brasileira fazendo um movimento da teoria para a prática; e no segundo momento expomos a pulsão dos estudos do *cotidiano* da prática para a teoria.

Nesse exercício construímos o acervo teórico-conceitual de cotidiano enquanto *palavra*, *conhecimento cotidiano*, *abordagem*, *categoria* e *conceito* objetivando identificar as multiplicidades teórico-metodológicas de como o *cotidiano* é trabalhado²⁵. Buscando colocar a prova estas formas-conteúdos, no terceiro momento deste capítulo analisamos como o cotidiano

²⁵ Ressaltamos a importância de a partir desse momento do texto o leitor caminhar no estudo dessa pesquisa tendo apreendido as composições teórico-conceituais das formas-conteúdo do *cotidiano* apresentadas na introdução. Senão correremos o risco de entendê-las como expressões descoladas do significado que demos às suas composições teórico-conceituais.

é trabalhado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Geografia.

Dois pontos são elucidados nesta análise: a primeira é que este documento marca o avanço dos debates a respeito do cotidiano na geografia brasileira, uma vez que nele esteja representado os estudos do *cotidiano* desenvolvidos no primeiro e segundo momento deste capítulo. O segundo é a composição teórico-conceitual de como o *cotidiano* é trabalhado aproxima-se do modo como estamos conceituando as suas formas-conteúdo: *palavra, conhecimento cotidiano, abordagem, categoria e conceito*.

Colocamos em relevo que atualmente encontra-se em vigência na educação básica brasileira a BNCC de Geografia, por isso ressaltamos que a análise dos PCNs de Geografia se deu situada no contexto histórico da sua elaboração visando desvendar as possibilidades teórico-metodológicas e a multiplicidade teórico-conceitual com a qual o *cotidiano* estava sendo trabalhado. Além de que os PCNs de Geografia de certa forma influenciaram as bibliografias de grupos de estudo e pesquisas, as suas atividades e, provavelmente, as práticas de ensino de geografia ao longo dos anos 2000 – como iremos demonstrar mais a diante.

Traçado esse caminho no quarto momento debateremos as produções bibliográficas do ensino de geografia elaboradas nos fins dos anos de 1990 objetivando relatar as perspectivas teórico-metodológicas construídas por onde essa linha de pesquisa pudesse trilhar ao longo do novo século. Dentre essas possibilidades o *cotidiano* era apontado como um conceito potente para situar a vida espacial dos indivíduos na práxis da vida cotidiana, isto é, entender a prática socioespacial e das dinâmicas que a constitui ao nível da vivência para a partir daí realizar a crítica da vida cotidiana. No entanto, embora houvesse uma pulsão teórica que possibilitasse a discussão do *cotidiano* nesse momento, o mesmo ainda não era trabalhado enquanto conceito geográfico. É nessa dialética da presença e ausência e das formas-conteúdo do cotidiano que iremos conduzir a redação desta dissertação a partir daqui.

3.1 A contribuição de Henri Lefebvre para o avanço da discussão do cotidiano na geografia brasileira

Identificar como a obra de um autor começou a fazer parte dos estudos da geografia brasileira é um caminho sempre passível de equívocos. No caso de Henri Lefebvre arriscamos dizer que se deu por mais de um caminho. Um dos possíveis diz respeito ao período em que ocorreram os seminários onde se reuniram professores das ciências humanas da Universidade de São Paulo – USP durante doze anos para ler a obra de Marx. Estas reuniões aconteciam no

antigo Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da mesma universidade.

O seminário teve início em 1975 e funcionou regularmente até 1987. A ideia era produzir uma compreensão rigorosamente acadêmica da ampla riqueza de procedimentos metodológicos de Marx em suas diferentes obras. Em 1988, o grupo decidiu continuar seu trabalho em um seminário, ainda sobre o método dialético, que examinasse agora a obra de um marxista contemporâneo de envergadura clássica e um dos principais teóricos da modernidade. Seus participantes escolheram um dos mais corajosos e competentes continuadores da obra de Marx, o sociólogo e filósofo francês Henri Lefebvre, autor de livros fundamentais sobre a sociedade moderna, suas transformações e suas contribuições (MARTINS, 1996, Texto de apresentação do livro *O retorno à dialética*).

Partindo dessa “rica ‘aventura intelectual’ faltava, porém, o mergulho nas obras de Lefebvre voltadas ao espaço, à cidade e ao urbano” (CARLOS, 2018, p. 8). Nesse sentido ao longo dos anos 1990 grupos de estudo e pesquisa foram se formando no Departamento de Geografia da USP. Os estudos da obra de Henri Lefebvre proporcionaram a origem do GESP (Grupo de Geografia Urbana Crítica, coordenado pela professora Carlos) “o que foi cumprido no âmbito do Laboratório de Geografia Urbana (LABUR): intento realizado e compartilhado entre Carlos e seus orientandos, bem como por outros grupos, também saídos da experiência com Martins, reunidos no mesmo laboratório” (CARLOS, 2018).

Por outro lado anterior aos estudos de Henri Lefebvre nos anos 1990, Seabra (2005) relata em uma entrevista à revista GEOSUL, Florianópolis-SC, que quando começaram a ler Lefebvre no grupo de Martins, alguns trabalhos de tal filósofo já circulavam entre os geógrafos do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. Nesse sentido a geógrafa destaca que “[...] quando escrevi o trabalho sobre [a cidade de] Santos 1979, lia *O Direito à Cidade* [obra de Henri Lefebvre], tanto que a epígrafe desse texto é de H. Lefebvre. Só depois disso é que comecei participar do grupo. O texto é de 1979 e entrei no grupo em 1980 (SEABRA, 1979, p. 173)²⁶.

Nesse sentido destacamos também a tese defendida por Carlos (1987), nesta pesquisa já

²⁶ A pesquisa a qual Seabra destaca refere-se a sua dissertação de mestrado intitulada *A muralha que cerca o mar: uma modalidade de uso do solo urbano*. E a epígrafe de Henri Lefebvre utilizada pela autora é: “Muito estranha, o direito à natureza (ao campo e à “natureza pura”) entrou para a prática social há alguns anos em favor dos lazeres. Caminhou através das vituperações, que se tornaram banais, contra o barulho, a fadiga, o universo ‘concentracionalista’ das cidades (enquanto a cidade apodrece ou explode). Estranho percurso, dizemos: a natureza entra para o valor de troca e para a mercadoria; e comprada e vendida. Os lazeres comercializados, industrializados, organizados institucionalmente, destroem essa “naturalidade” da qual as pessoas se ocupam a fim de traficá-la e trafegar por ela. A ‘natureza’, ou aquilo que tido como tal, aquilo que dela sobrevive, torna-se o gueto dos lazeres, o lugar separado do gozo, a aposentadoria da ‘criatividade’ (LEFEBVRE apud SEABRA, 1979).

havia uma pulsão teórico-conceitual em busca da compreensão da teoria da produção do espaço sendo possível também identificar uma preocupação crescente em considerar o nível do cotidiano na análise espacial, raciocínio este que tende ao que estamos concebendo como a *forma-conteúdo de conhecimento cotidiano e abordagem*.

Esses apontamentos sobre o ingresso dos estudos da obra de Henri Lefebvre na geografia brasileira podem ter trilhado esses caminhos e outros. O que estamos colocando em relevo é a possibilidade de antes mesmo do início dos aprofundamentos das pesquisas geográficas com base nesse autor, a geografia brasileira demonstrava uma composição teórico-conceitual que tendia ao encontro dos acervos conceituais de Lefebvre – podendo ser destacado nesse sentido as noções de *produção do espaço* e *cotidiano*.

Daí na medida em que as pesquisas da geografia brasileira avançavam sobre a obra de Henri Lefebvre em meados dos anos 1990 (tanto nos seminários coordenados por Martins como no Departamento de Geografia da USP) o entendimento de Lefebvre sobre a produção do espaço e o cotidiano foi tornando-se presente nas pesquisas geográficas via pesquisadores como Seabra (1979), Carlos (1987) e Damiani (1994).

Para esta autora no início dos anos 1990 “[...] o tema cotidiano se generalizou. Refere-se a qualquer tempo e a qualquer espaço. Pessoalmente, e apoiada, especialmente, em Henri Lefebvre, não o trabalhei [a geógrafa] dessa maneira” (DAMIANI, 1994, p. 434). Desse modo houve um avanço na composição teórica do *cotidiano* a partir da obra de tal filósofo, contribuindo para que progressivamente o *cotidiano* fosse trabalhado para além da sua compreensão apenas como atividades rotineiras, o dia a dia, a familiaridade e outros. “O tema se atualiza. Ajuda-nos a refletir o mundo atual, está circunscrito, não diz respeito a qualquer tempo ou lugar” (DAMIANI, 1994, p. 434).

Apesar de o significado do *cotidiano* tender a ser compreendido como *palavra* e ser propagado assim e com mais ascendência no senso comum (onde o cotidiano tende a ser percebido isoladamente, apartando-o do conjunto do processo), é necessário que o incluamos no cotidiano “[...] o homem inteiro em seus diferentes momentos: o da vida privada, o dos lazeres, o do trabalho; e exatamente quando cada um desses momentos se constitui como tal, sustentado por instituições, organizações, poderes, conhecimentos, é que o tema se torna crucial” (DAMIANI, 1994, p. 434).

Sendo assim, se as pesquisas sobre o *cotidiano* tem como finalidade de análise a espacialidade do modo de vida dos indivíduos, como podemos compreender o *cotidiano* de modo em que possamos considerar as especificidades espaciais e relacioná-la aos processos que

ditam a produção desigual modo de vida? Para tanto precisamos entender que “[...] o cotidiano não se restringe as atividades de rotina nem a atos isolados, mas, diz respeito ao encadeamento de ações que se efetua num espaço e tempo ligados à produção das relações sociais” (CARLOS, 1994, p. 431). Mas, ao mesmo tempo, “o tema do cotidiano, que guarda a trivialidade aparente do social, é fácil perder-se a ideia de totalidade social, confundindo-se o cotidiano como banal” (DAMIANI, 1994, p. 434).

Para isso é preciso a “[...] produção de um novo cotidiano onde costumes e hábitos modificam-se sem que as pessoas pareçam se dar conta, pois as modificações se fazem de modo gradual com a mediação da mídia” (CARLOS, 1994, p. 431). Assim na modernidade o capitalismo (especialmente na metrópole) colonizou a vida dos indivíduos ditando o ritmo cada vez mais acelerado e tendo as relações sociais gradualmente medidas e aceleradas pela mercadoria.

Assim a produção do cotidiano no mundo moderno, vincula-se a ampla difusão do consumo que criou o chamado mundo da mercadoria, na consequente penetração das relações capitalistas na esfera doméstica associada à necessidade de reprodução das relações sociais que tende a produzir um modo de vida, um modo de consumo, um tipo de consumidor, valores e necessidades (CARLOS, 1994, p. 431-432).

Esse breve histórico de como os debates do *cotidiano* pulsavam em direção a sua compreensão enquanto conceito, especialmente a partir da obra de Lefebvre; íamos revelando a subsunção da vida cotidiana aos ditames do capital. Entendemos e defendemos a hipótese de que a *vida cotidiana* não passou a ser subsumida pela reprodução das relações sociais de produção apenas a partir dos anos de 1990 no Brasil. O que estamos colocando em destaque é que o aprofundamento teórico-conceituais a partir da obra de Henri Lefebvre possibilitou um avanço da investigação e do debate da geografia brasileira nesse sentido. Favorecendo pensarmos essa análise a partir de seus elementos conceituais construídos ao longo da sua produção intelectual.

Desse modo o debate do cotidiano passou a ser gradativamente discutido e, conseqüentemente, ganhando espaços nos debates de diferentes temáticas da geografia brasileira. Refletindo sua presença por exemplo na obra de Milton Santos (1996) - *A natureza do Espaço*, na qual abre um capítulo intitulado *O Lugar e o Cotidiano*²⁷. Neste capítulo Santos (1996) ao

²⁷ Embora tenhamos a intenção de no futuro realizar um estudo aprofundado sobre a forma como é trabalhado o cotidiano na obra do professor Milton Santos (1996) e se possível construir a sua genealogia; para esta dissertação, não estamos nos propondo a isso. A finalidade é tentar construir e demonstrar as possibilidades da emergência e avanços dos seus debates acerca do cotidiano na geografia por meio do relato do contexto histórico da geografia da década de 90 (na qual estamos defendendo que potencializa a sua discussão) e da produção bibliográfica da geografia brasileira publicada na época.

relatar os desafios em que a análise da individualidade e da globalidade “[...] onde globalização e localização, globalização e fragmentação são termos de uma dialética que se refaz com frequência” (SANTOS, 1996, p. 314).

Impõe-se, ao mesmo tempo, a necessidade de, revisitando o lugar no mundo atual, encontrar os seus novos significados. Uma possibilidade nos é dada pela consideração do cotidiano (A. Buttimer, 1976; A. García Ballesteros, 1992; A. Damiani, 1994). Essa categoria da existência [o cotidiano] presta-se a um tratamento geográfico do mundo vivido que leve em conta as variáveis de que nos estamos ocupando neste livro: os objetos, as ações, a técnica, o tempo (SANTOS, 1996, p. 315).

Afinal, o que liga esse contexto da ‘geografia acadêmica’ a respeito da emergência e avanço sobre a composição teórico-conceitual do cotidiano ao ensino de geografia? Aparentemente parece uma pergunta ‘solta’, mas é nela que há alguns detalhes importantes para tentarmos entender uma das causas do que pode ter levado à multiplicidade de interpretações e concepções do cotidiano presente nos PCNs de Geografia, em demais obras do ensino de geografia e na prática dos professores em sala de aula. Na qual iremos agora elucidar na seção seguinte.

3.2 A pulsão do cotidiano em direção ao conceito: a tendência à relação da práxis com base no cotidiano

A discussão teórico-conceitual do cotidiano, tanto na compreensão construída por nós no segundo capítulo com base em Henri Lefebvre como no avanço das pesquisas da geografia brasileira com base nesse autor, emerge da prática social. Isto é, a construção de um conceito não nasce de um exercício teórico desvinculado da prática social. É nesse sentido que o cotidiano emerge partindo da prática social tencionando proporcionar estudos sobre o espaço vivido. No senso comum o cotidiano aparece como aquilo que é habitual, costumeiro, diário: tudo aquilo que é comum a todos os dias, conjunto de ações que alguém faz ou ver acontecer todos os dias. Emerge como palavra para dar significado à rotina vivida pelos indivíduos, portanto o cotidiano antes de ser um saber científico é um saber popular.

Assim a crescente utilização do *cotidiano* está relacionada com o período em que a geografia brasileira e mundial passava por um processo de revisão teórico-metodológica. Período este marcado especialmente entre os anos das décadas de 1970 e 1980 - que foi denominado de crise da geografia/renovação da geografia. Nesse momento as correntes de geografia marxista e fenomenológica avançaram na produção do conhecimento da geografia brasileira na medida em que as críticas a geografia teorética-quantitativa se consolidavam. Uma

das críticas ao marxismo deste momento era que a mesma ganhava espaço nas pesquisas geográficas com um aspecto voltado predominantemente ao economicismo.

[...] estamos numa época em que é o espaço a categoria estruturante dos discursos geográficos seja na literatura da geografia universitária, seja dos discursos geográficos da literatura da geografia escolar. O que parecia um problema de reciprocidade teórica mais não é, todavia, que a expressão da forma como o cotidiano da geografia universitária e o cotidiano da geografia escolar interagem com o cotidiano da sociedade correntemente. Vezes há que as relações com a teoria não coincidem. Vezes há, entretanto, que sim (MOREIRA, 2014, p. 152)

Após a segunda metade da década de 80, pesquisadores engajados com o ensino de geografia e trabalhando para fazer com que as renovações teórico-metodológicas da geografia chegassem à escola, proporcionaram um curso de ‘reciclagem’²⁸ para os professores da educação básica. Este curso tinha como finalidade mobilizar esses professores para atualizá-los acerca dos conteúdos, conceitos e temáticas que estavam sendo construídas nos últimos anos na geografia brasileira.

Por outro lado, havia pesquisadores que estavam produzindo pesquisas e defendendo que o campo da geografia escolar também é produtora de conhecimento. Isso se deu em resposta a uma possível transposição didática que estava acontecendo nesse momento; ou seja, geógrafos e geógrafas que defendiam que a geografia escolar era apenas reprodutora do conhecimento elaborado na academia.

Nessa tensão o vivido do aluno passa a ganhar força no plano de análise da geografia escolar, contribuindo para que o ensino-aprendizagem em geografia se construa e se realize nas escolas. O que chama a nossa atenção sobre isso é se mesmo com a emergência dos debates do cotidiano na geografia acadêmica brasileira e mundial (como demonstramos anteriormente) ainda é possível pensar nessa separação, sendo que ambas as ditas geografia(s) (acadêmica e escolar) partem do mesmo ponto: o cotidiano, a prática socioespacial? Questão para pensarmos ao longo da leitura essa dissertação.

Ainda sobre as atualizações dos professores da educação básica, ‘os cursos de reciclagem’²⁹ contribuíram para essa tensão e acarretou na elaboração da Proposta Curricular

²⁸ Moraes (1989, p. 118-124) e Oliveira (1989 p. 135-144) são alguns dos exemplos que destacaram a importância destes cursos de reciclagem.

²⁹ Ao longo dos anos de 1980-90 a geografia brasileira passou por intensas discussões teórico-metodológicas tanto em sua face acadêmica quanto escolar. O termo ‘cursos de reciclagem’ era bastante utilizado nesse contexto visualizando nesse sentido que a construção do conhecimento se dava, especialmente, na questões de como levar o conhecimento da ‘geografia acadêmica’ para a ‘geografia escolar’. A respeito disso abriu-se diferentes discussões acerca desse discurso de transposição didática e assim amadurecemos essa questão desse momento para cá. Ao ponto de principalmente a partir dos anos últimos da década de 1990 vem ganhando força na teoria e na prática de

do Estado de São Paulo - CEMP, 1986. Os professores da rede estadual e ensino do estado de São Paulo foram convidados para participar do debate da sua elaboração, o que levou à sua primeira publicação em 1986. A geografia presente nesta proposta faz referência aos acontecimentos da renovação da geografia, crítica da geografia e, sobretudo, à necessidade da geografia levar em consideração a vivência dos alunos.

Nesse sentido o cotidiano adquire cada vez mais espaço nos debates do ensino de geografia. Isso por que “perguntar se a Geografia tem sentido não é algo com que a geografia universitária se ocupe com frequência, mas é praticamente o cotidiano de vida da geografia escolar”; portanto, os estudos da geografia (acadêmica/escolar) precisam fazer sentido na vida prática da sociedade. É por meio disso que os debates sobre o cotidiano avançam na geografia brasileira tendo em vista o estudo da prática socioespacial tencionando a sua práxis, a crítica da espacialidade da vida cotidiana.

Esse processo acarretou na presença do estudo do cotidiano nas pesquisas de pesquisadoras do ensino de geografia como Cavalcanti (1996), Callai (1995) e Castellar (1996), mostrassem, em suas respectivas teses, a possibilidade da formação de conceitos

Ressalta-se, então, a problemática da relação entre os conceitos produzidos pela ciência geográfica (conceitos científicos) e sua estruturação em conceitos escolares (conceitos científicos articulados aos conceitos cotidianos) e seu papel na formação de raciocínio geográfico. Essa problemática, por sua vez, aponta, como um dos caminhos, o conhecimento dessa relação, o estudo das representações sociais dos alunos a respeito de alguns temas e conceitos trabalhados na Geografia escolar (CAVALCANTI, 1996, p. 12).

Cavalcanti (1996) ao pesquisar sobre a formação dos conceitos geográficos com alunos da quinta e sexta série (atualmente 6º e 7º ano do ensino fundamental II) ressalta a possibilidade da relação entre conceitos científicos e conceitos cotidianos. Isto é, a relação dos conceitos construídos na academia com bases filosóficas mais complexas e conceitos construídos ligados a vida dos alunos.

A relação entre estes conceitos estão presente na tese de Cavalcanti reflete as pesquisas da geógrafa sobre a obra de Vigotsky em especial no livro *Pensamento e Linguagem*, de 1993. Nesse livro Vigotsky elabora a apreensão de conceitos cotidianos em dialogo com Piaget. Essa discussão girava em torno da noção de conceitos espontâneos sobre os quais Vygotsky, em discordância de Piaget, aponta a relação entre os conceitos científicos e os conceitos

ensino que a formação de professores de geografia devem sobretudo levar em consideração o chão da escola; e não somente as teóricas construídas pela ‘geografia acadêmica’.

cotidianos³⁰.

Nesse sentido a autora destaca nos objetivos específicos que é fundamental “apreender, pelo estudo de representações sociais de alunos, seus conhecimentos cotidianos a respeito de conceitos geográficos” e “apontar encaminhamentos metodológicos do ensino de geografia que visem a construção de conceitos geográficos [...] pelos alunos, enquanto resultante de confronto de conceitos científicos e conceitos cotidianos” (CAVALCANTI, 1996, 12-13).

Sendo assim, o papel do ensino, sobretudo pela mediação do educador, é o de promover o ‘encontro’ desses dois tipos de conceitos. Os conceitos científicos têm o papel de propiciar a formação de estruturas para a conscientização e ampliação de conceitos cotidianos, possibilitando, assim, o desenvolvimento intelectual. Com base neste fundamento é que neste estudo foi considerado como ponto de partida para orientações metodológicas um estudo dos conceitos cotidianos, aqui tomados como representações sociais [...] e os conceitos científicos correspondentes, na área de Geografia (CAVALCANTI, 1996, p. 41).

Castellar (1996) que também colabora com esse debate entre o Paiget e Vigotsky, sobretudo voltada para a noção de conceitos espontâneos, embora os debates acerca do cotidiano não apareçam de modo claro em sua tese, trabalha a construção do conhecimento cartográfico partindo da vivência dos alunos. O que configura a ausência da palavra cotidiano, mas a presença do seu significado e de como ele pode ser trabalhado na experiência espacial dos indivíduos a partir da cartografia escolar. Além disso, ainda nessa presença e ausência do debate do cotidiano, a autora defende a sua tese em 1996 e nela estão referenciadas bibliografias de Henri Lefebvre³¹. De certo modo isso representa a circulação das concepções teórico-metodológicas e conceituais desse autor no ensino de geografia, sejam elas convergentes, divergentes ou críticas.

De modo semelhante, a professora Callai evidencia que “[...] as experiências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem” (CALLAI, 1995, p. 205). Por esse ângulo a autora apreende a concepção de cotidiano e recomenda que essencial “[...] trabalhar com os conteúdos de uma disciplina que são as práticas que acontecem no nosso cotidiano, e que lidam com o relacionamento do homem a nível individual e social entre si e com a natureza” (Ibidem, p. 208).

³⁰ Veremos no próximo capítulo como a *forma-conteúdo* de conceber o cotidiano de Cavalcanti (1996) refletiu em outras produções bibliográficas da mesma autora. O que também pode ter contribuído para a crescente multiplicidade teórico-metodológicas na geografia brasileira de modo geral, pois tanto a autora quanto a concepção de *conceitos cotidianos* tornaram-se referência para o ensino de geografia.

³¹ Lógica formal/lógica dialética, El derecho a la ciudad e Espaço y política.

Além do mais esta geógrafa referência em sua tese as obras *O cotidiano e a História* de Agnes Heller e a *Dialética do Concreto* de Karel Kosik. Ambos são filósofos e trabalham como um dos centros das suas discussões o conceito de cotidiano. Essa pode ter sido a base teórico-metodológica na qual a geógrafa tenha se baseado para agregar composição teórica-conceitual à sua noção de *cotidiano*, além de também se fazer presente a noção de *conceitos cotidianos* de Vygotsky.

Nessa linha de raciocínio percebemos que os processos críticos da geografia exercitados ao longo da segunda metade do século XX resultaram na colaboração dos avanços dos debates do cotidiano ao ponto que nos anos de 1990 a sua composição teórico-conceitual começou a pulsar em direção à sua apreensão enquanto conceito. Por um lado, isso se deu por meio de análises mais voltadas a estudar o espaço vivido especialmente ligado ao ensino de geografia³²; e, por outro, a potencialização da discussão na geografia brasileira com o início dos estudos sobre a obra de Henri Lefebvre na geografia brasileira.

No decurso desse contexto de atualização dos debates do cotidiano os PCNs de Geografia são elaborados e neles exprimir-se a nossa hipótese da emergência e crescimento deste debate do cotidiano ao longo da década de 1990. Isso, de certo modo, acabou contribuindo para que esse debate acadêmico e escolar a respeito do cotidiano (refletido nas teses de ensino de geografia e dos autores e autoras citadas) se multiplicasse em diferentes níveis de ensino e pesquisa da geografia.

3.3 O cotidiano nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Geografia: teoria, método e metodologia

Para compreender a educação brasileira é necessário inseri-la na totalidade da sua construção histórica. No caso da análise dos PCNs de Geografia não é diferente. É importante situá-los no contexto econômico, político e social, no nível mundial e nacional. Faremos isso na medida do possível por meio de explicações em notas rodapé. Primeiro porque o foco de análise deste documento será centrado em entender como o cotidiano é trabalhado ~~no seu~~ e a sua composição teórico-conceitual; e, segundo, dada uma quantidade/qualidade significativa de pesquisas tanto no âmbito da geografia quanto na educação que se dedicaram e se dedicam à estudar os currículos nacionais minuciosamente inseridos no processo econômico, político e

³² Callai (1992), Kaercher (1996), Cavalcanti (1995, 1993), por exemplo.

social³³.

Sobre os PCNs de Geografia, os componentes que se fizeram presente da elaboração deste documento demonstraram uma preocupação significativa com a pluralidade teórico-metodológica presente na ciência geográfica. Tal documento apresenta uma multiplicidade de correntes de métodos e compreensões conceituais (PONTUSCHKA, 1999, p. 12). Nesse sentido, a geografia presente nesse currículo embora transite pelas correntes de método fenomenológico, marxista e positivista, havia um privilégio dado à primeira corrente e, conseqüentemente, uma crítica mais acentuada sobre a marxista.

Mesmo havendo o interessante exercício de demonstrar a complexidade que envolve a ciência geográfica nos seus diversos seguimentos teóricos, em alguns momentos há deslizos teórico-conceituais nos quais se realizam certo ecletismo; refletindo também na apreensão do cotidiano. Neste caso é importante lembrar que na época da década de 1990 ocorria uma gradativa atualização da sua noção na geografia brasileira partindo da prática para a teoria e da teoria para a prática.

Longe da realidade escolar e com essas críticas ideológicas, a proposta dos PCNs de Geografia ficou ancorada numa discussão que se pretendeu humana sob os aspectos subjetivos, simbólicos, afetivos; mas, que negou a expressão e o avanço que a geografia alcançou com a dialética ao longo da segunda metade do século XX. Dessa maneira, o conjunto de noções, conceitos e categorias, tornaram-se comum encontrá-los sendo trabalhados ora de uma forma, ora de outra. Daí poder-se dizer na presença de um ecletismo teórico-conceitual (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Essas concepções e críticas à geografia presentes nos PCNs de Geografia foram realizadas por pesquisadores que viveram e produziram neste momento da história da educação geográfica brasileira. Tais críticas abarcaram, de modo geral, os conceitos-chaves da geografia - Espaço, Território, Paisagem, Lugar e Região. Nesse momento (fins da década de 1990) o

³³ Situando brevemente a educação brasileira nesse contexto, a mesma ficou marcada fortemente com as reformas ao longo da ditadura militar. A lei 5.692/71 acarretou mudanças na grade curricular e com a criação dos estudos sociais, pautada na educação moral e cívica, contribuiu para causar danos à formação de toda uma geração de estudantes. A criação de estudos sociais destinava-se a eliminar gradativamente a história e a geografia da grade curricular. Como consequência ao longo da década de 1990 a educação brasileira foi marcada por reformas que tinham em vista alinhá-la aos interesses do projeto do Banco Mundial para América Latina. Na Tailândia, em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Para Todos. Reunindo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o Banco Mundial) para tratar de propostas no campo educacional visando enquadrar os gastos e as ações na educação em nível mundial. Isso acarretou na subordinação das escolas ao financiamento da educação em nível mundial e, conseqüentemente, a metas e objetivos alinhados aos interesses econômicos, a implantação do sistema de avaliação da educação pautado em critérios desvinculados da realidade do chão da escola. Nesse sentido, notamos uma crescente subsunção do processo do ensino-aprendizagem da geografia escolar aos ditames dos condicionamentos à reprodução das relações sociais de produção.

cotidiano avançava como elemento geográfico que proporcionava a articulação a teoria e prática, a geografia acadêmica e a geografia escolar, trazendo o vivido dos alunos para o primeiro plano da análise.

Na apresentação dos PCNs de Geografia é destacado o que esperavam alcançar com o ensino de geografia no ensino fundamental. No caso do terceiro e quarto ciclo, a finalidade era a “[...] ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos” (PCNs de Geografia, 1998, p. 15).

Para isso na caracterização das finalidades da ciência geográfica elencadas em tal documento é ressaltada a importância dos estudos da interação da sociedade com a natureza; as relações de um lugar com outros lugares, nas suas interações e diferenças; os diferentes espaços-tempo no âmbito local e mundial; as diferentes ações políticas, econômicas e culturais numa determinada localização geográfica; a cartografia como possibilidade de caracterizar diferentes escalas e dimensões, inclusive, principalmente, no espaço vivido dos alunos; dentre outros (PCNs de Geografia, 1998).

Ainda no âmbito da caracterização dos objetivos foram apresentadas as diferentes correntes de método da geografia. Por esse meio foram desenvolvidas as principais concepções conceituais para se trabalhar no ensino de geografia (Espaço, Território, Paisagem, Lugar e Região). Ainda que o cotidiano não tenha sido trabalhado em nenhum momento como conceito, nos PCNs de Geografia há um debate sobre o mesmo no âmbito categorial, ou seja, quando a definição conceitual não se encontra posta, mas no conjunto do quadro teórico da escrita percebe-se uma ou algumas correntes de método que direcionam a sua interpretação. Por esse ângulo foi ressaltada a importância de trabalhar o cotidiano na perspectiva marxista e fenomenológica tendendo uma crítica à primeira.

É inegável a contribuição do marxismo para o aluno compreender e explicar o processo de produção do espaço. É por meio dele que se poderá chegar a compreender as desigualdades na distribuição da renda e da riqueza que se manifestam no espaço pelas contradições entre o espaço produzido pelo trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo como na cidade. Nesse sentido, categorias do marxismo como relações sociais de produção, modos de produção, meios de produção, forças produtivas, formação social, são fundamentais para revelar ao aluno condições concretas do seu cotidiano na sociedade. É muito importante que o aluno compreenda as diferentes formas de as sociedades se organizarem para produzir bens e serviços, ou seja, como são estruturados seus modos de produção. A terra, as matérias-primas, a qualificação e o trabalho humano, as ferramentas e os maquinários que caracterizam as forças produtivas, os meios de produção e mais as relações de propriedade constituem os alicerces de um modo de produção. Portanto, para

que o aluno possa compreender a estrutura da sociedade e a prática do seu cotidiano, o professor não deve negligenciar o modo de produção como uma categoria analítica para essa compreensão. Porém, restringir para o aluno a explicação de que o seu cotidiano, no convívio social, está circunscrito somente pelas determinações econômicas compreendidas pelo modo de produção seria simplificar essa explicação. Será que a categoria modo de produção é capaz de dar conta dessa explicação das experiências vividas com seu espaço e com as representações simbólicas que são construídas pelo imaginário social? As pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados. Uma paisagem seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela. No seu cotidiano os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças de símbolos, códigos e significados com os lugares. Em cada imagem ou representação simbólica, os vínculos com a localização e com as outras pessoas estão a todo momento, consciente ou inconscientemente, orientando as ações humanas (PCNs de Geografia, 1998, p. 22-23).

Esse trecho aponta a relação e limitação da perspectiva do método materialismo histórico em estudar sobre o imaginário social, as idealizações e significados subjetivos que os alunos podem dar ao seu espaço. Por outro lado, compartilhamos da afirmativa de que é inegável a contribuição do materialismo para desvendar as contradições sociais e as suas desigualdades espaciais. Mesmo havendo essa discussão do cotidiano no âmbito categorial, ao longo do documento há uma tendência teórico-metodológica do cotidiano aos aspectos fenomenológicos.

Nesse sentido vamos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno sobre a geografia em sala de aula. Por um lado, este debate de método (presente na citação supracitada) é fundamental para desenvolver as perspectivas e prospectivas teórico-metodológicas que podemos vislumbrar a partir do debate do cotidiano. Por outro, embora as perspectivas fenomenológica e marxista (no que se refere ao cotidiano) se façam presentes em sala de aula e no espaço de vivência do aluno, entendemos que este debate é de difícil realização no chão da escola. Principalmente quando considerado para isso os alunos do ensino fundamental dois, para os quais esta parte do documento analisado se destinou.

Estamos querendo dizer é que partindo do pressuposto de que os professores são mediadores do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, podemos visualizar o seguinte exemplo: o professor em sala de aula consegue identificar que o aluno João entende e questiona os assuntos e os conceitos da geografia por uma linha muito ligada à subjetividade, a familiaridade, às emoções vividas no seu lugar de vivência; enquanto a aluna Rosa questiona

situações como, por exemplo, por que o seu espaço de vivência é na periferia e não no centro da cidade; porque na periferia não tem asfalto e transporte público de qualidade como em outras áreas; em síntese, problemáticas envolvendo as inquietações que busquem entender a materialidade do processo que levaram o seu espaço de vivência à tais condições. Dando este cenário, o que o professor mediador deve fazer? Favorecer uma perspectiva de método em detrimento da outra? Enquadrar as inquietações de ambos os alunos naquilo que ele (o professor) acreditar ser a corrente de método que explique melhor o mundo? Ou reconhecer e, sobretudo, valorizar, as distintas problemáticas e potencializá-las a partir das preocupações do alunado?

Advogamos que o melhor caminho é a afirmação e exercício do último questionamento. Logo temos que a potência do cotidiano enquanto conceito no ensino de geografia em sala de aula pode se realizar a partir de ambas as correntes de métodos ou outra, se possível. Defendemos que considerar que uma perspectiva teórico-metodológica é mais adequada do que outra é ficar em um “cabo de guerra” no qual podemos acabar perdendo de vista a base do que realmente importa para os professores da educação básica: elucidar com clareza as possibilidades de construir e reconstruir conceitos na teoria e na prática exercendo dessa forma o processo de ensino-aprendizagem em geografia; no caso dessa pesquisa, a partir do conceito de cotidiano.

Dessa maneira o ensino de geografia na educação básica deve ter como finalidade ensinar, criticar, transformar e construir um pensamento-ação a partir dos estudos da realidade espacial, independente da opção teórico-metodológica. O que importa, nesse nível de ensino, é inserir a realidade do aluno nas condições espaciais que o circunda. Seja nas suas apreensões subjetivas, afetivas, simbólicas ou nas determinações do trabalho, das relações sociais, mercantis.

Para isso é necessário, contudo, que as possibilidades de construção e reconstrução conceitual no campo da geografia, no caso dessa pesquisa, o cotidiano, estejam montadas e explicadas para que o processo de cognição, problematização e assim a crítica da espacialidade vida cotidiana se realize³⁴. Foi pensando nisso que essa pesquisa mostra ao mesmo tempo a composição teórica-conceitual das formas-conteúdos de como o cotidiano emerge no ensino de geografia no Brasil e aponta uma possibilidade de movimento teórico e prático para do e cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana tendo como base a obra de Henri Lefebvre (bem como

³⁴ Sobre isso, estamos montando aqui uma possibilidade através da perspectiva marxista-lefebvriana. Sendo o ensino de geografia carente a respeito de pesquisar que se propõem a pensar o cotidiano enquanto conceito geográfico.

apresentamos no primeiro capítulo e mostraremos nos capítulos anteriores).

Essa discussão do cotidiano enquanto conceito ainda é carente no âmbito do ensino de geografia. Aqui estamos mostrando uma possibilidade teórico-conceitual, mas há muitas outras que podem e devem ser elaboradas. Pensando nisso que essa pesquisa emerge de uma necessidade de pensar a relação dialética entre a linha de pesquisa teoria e método em geografia e o ensino de geografia. Muitas vezes linhas de pesquisas distanciadas uma da outra. O que pode ter acarretado em um ensino de geografia cada vez mais voltado para as metodologias didáticas e técnicas de ensino e a teoria e método alinhada aos debates complexos das construções conceituais da geografia e assim se distanciando das possibilidades da sua apreensão no chão da escola.

Desse modo as investigações sobre a composição teórico-conceitual do cotidiano está nos levando a construir um movimento que atravessa e relaciona estas linhas de pesquisas. Passa pela forma-conteúdo cotidiano como *palavra, conhecimento cotidiano, abordagem, categoria e conceito*; e a partir disso pensar a tríade *cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana* como movimento para conceito(s) geográfico(s). Assim esperamos considerar o cotidiano em diferentes níveis de análise objetivando o seu ensino-aprendizado em diferentes níveis de ensino.

Com esse breve introito acerca do debate do cotidiano nos aspectos de método, teórico e metodológico; seus objetivos, finalidades e características presente na geografia dos PCNs de Geografia, onde o cotidiano é trabalhado no seu âmbito categorial, demonstra como em tal documento fez-se presente os debates crescentes sobre o cotidiano naquele momento dos anos 1990. Agora iremos desenvolver a *forma-conteúdo* de como o cotidiano é trabalhado nos eixos temáticos da geografia do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental visando constatar a multiplicidade das *forma-conteúdos* de seu uso. Realizamos o recorte metodológico do terceiro e quarto ciclo por ser o nível de ensino onde as preocupações com a construção dos conceitos e suas ressignificações passam a ser centrais. E como o cotidiano, segundo a nossa concepção, emerge como base para esse processo, o estudo nesse âmbito do ensino é essencial.

3.3.1 A emergência da abordagem cotidiana como base para os conceitos-chaves da geografia

No terceiro ciclo, 5º e 6º série (atuais 6º e 7º ano) do ensino fundamental II, espera-se que nesse nível de ensino os alunos estejam habilitados com a leitura e a escrita e, assim, possam progressivamente construir conceitos para a compreensão da realidade (PCNs de Geografia,

1998, p. 52). A respeito do ensino de geografia “o aluno deverá avançar teórica e metodologicamente em relação ao campo epistemológico da Geografia que lhe foi oferecida nos dois primeiros ciclos iniciais” (PCNs de Geografia, 1998, p. 51). Para daí a leitura, a escrita e o diálogo sobre a vivência do aluno possam ser exercitados neste momento da aprendizagem. “Isso [...] será importante não somente no campo da Geografia, mas também para sua vida cotidiana” (Ibidem, p. 52).

Acerca da epistemologia da geografia alguns conteúdos foram colocados pelos PCNs de Geografia como centrais no terceiro ciclo. Dentre eles estão a geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo; o estudo da natureza e a sua importância para o homem, o campo e a cidade como formações socioespaciais; a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo. Temáticas estas que ao mesmo tempo em que resgatam a história da base do conhecimento geográfico estão diretamente ligados à vida cotidiana dos alunos onde esses assuntos podem ser trabalhados como unidade.

No quarto ciclo, 7º e 8º série (atuais 8º e 9º ano), considera-se a possibilidade de trabalhar com mais profundidade a complexidade teórico-metodológica da geografia considerando os aspectos cognitivos dos alunos. Com isso podemos aprofundar a discussão dos conceitos levando os alunos a estudar a geografia exercitando “[...] as relações entre sociedade, cultura, Estado e território ou as contradições internas que ocorrem entre diferentes espaços geográficos com suas paisagens” (PCNs de Geografia, 1998, p. 91).

Segundo o documento, para que estes conteúdos sejam trabalhados espacialmente, os conceitos-chaves da geografia precisam passar por um processo de ressignificação no processo de ensino-aprendizagem a partir do vivido dos alunos. Isso pode fazer com que o conhecimento geográfico contribua para desvendar a natureza dos lugares e do mundo do hábitat do homem (PCNs de Geografia, 1998, p. 55).

Nesse exercício de ressignificação dos conceitos-chaves o cotidiano passa a ser trabalhado como *abordagem* necessária para analisar espacialmente o vivido do aluno. Isso pode ter contribuído para que o nível da vivência do aluno e dos professores dentro e fora dos muros da escola tornasse o ponto de partida para os estudos geográficos. Dessa forma o *conhecimento cotidiano* passa a ser um dos princípios adotados para que se pavimente o terreno onde os conceitos-chaves possam ser trabalhados a partir da *abordagem cotidiana*, tornando fundamental a investigação da forma-conteúdo de como o cotidiano foi trabalhado nos PCNs de Geografia.

Desse modo crescem e avançam-se os debates e estudos sobre o cotidiano, atravessando

as temáticas e conteúdos da geografia do terceiro e quarto ciclo dos PCNs de Geografia. No momento da análise do documento tendo em vista entender a *forma-conteúdo* do *cotidiano*, não encontramos uma explícita definição teórico-conceitual sobre o mesmo³⁵. O quadro conceitual abaixo foi montado com as *formas-conteúdos* em que a concepção de cotidiano aparece no documento.

³⁵ Lembramos que a apreensão teórico-conceitual do cotidiano construída no primeiro capítulo dessa pesquisa assim como a dialetização das composições teóricas do cotidiano (*palavra; conhecimento cotidiano; abordagem; categoria e conceito*) foram um exercício realizado pelo autor dessa dissertação. Relembramos isso aos leitores para ressaltar a importância de estudar a análise desse documento e das bibliografias do próximo capítulo já tendo apreendido especialmente as formas-conteúdo das composições teóricas do cotidiano de acordo às concebemos.

Quadro II <i>As formas-conteúdo de como o cotidiano é trabalhado no terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental segundo os PCNs de Geografia</i>			
Palavra	Conhecimento cotidiano	Abordagem	Categoria
Cotidiano	Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer (PCNs de Geografia, 1998, p. 54).	É fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano (PCNs de Geografia, 1998, p. 30).	No seu cotidiano os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças de símbolos, códigos e significados com os lugares (PCNs de Geografia, 1998, p. 23).
	Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância (Ibidem, p. 54).	Pela mídia, o aluno acaba incorporando ao seu cotidiano paisagens e vivências de outras localidades (PCNs de Geografia, 1998, p. 31).	
	O estudo do funcionamento da natureza pode ser encaminhado a partir de problematizações de fatos da atualidade, contextualizados a partir do cotidiano do aluno (Ibidem, p. 62).	Também é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo), às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima) (PCNs de Geografia, 1998, p. 34).	Nesse sentido, categorias do marxismo como relações sociais de produção, modos de produção, meios de produção, forças produtivas, formação social, são fundamentais para revelar ao aluno condições concretas do seu cotidiano na sociedade (PCNs de Geografia, 1998, p. 22).
	O ritmo do lazer no cotidiano dessas pessoas cada vez mais é difundido pelos horários dos programas de televisão das cidades e menos pelas atividades bucólicas da vida no campo (Ibidem, p. 67).	Sua inserção no cotidiano do lugar é realizada com formas mais complexas de juízos de valor (Ibidem, p. 39).	
	Ajudá-los a compreender e explicar como a mídia passou a interferir no imaginário e no cotidiano rural (Ibidem, p. 74).	Colocar o lugar como eixo temático e como categoria analítica está relacionada tanto às oportunidades que oferece para o estudo do cotidiano do aluno como à possibilidade de pensar sobre a Geografia (Ibidem, p. 58).	Enriquecida essa forma de pensar sobre a ideia de lugar, o professor poderá trabalhar o cotidiano do aluno com toda a carga de afetividade e do seu imaginário, que nasce com a vivência dos lugares (Ibidem, p. 59).
	Uso de cartas para orientar trajetos no cotidiano (Ibidem, p. 80).	O clima no cotidiano das pessoas (Ibidem, p. 63).	
	Ler diferentes cartas em diferentes escalas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano (Ibidem, p. 89).	A cartografia estará neste ciclo priorizando a grande escala, garantindo-lhe maior detalhamento dos fatores que caracterizam o espaço de vivência no seu cotidiano (Ibidem, p. 76).	o imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado
Como semear. a cidadania numa realidade que muitas vezes só é percebida pelas notícias ou nos fatos cotidianos mostrados totalmente fragmentados (Ibidem, 95). Assim, as excursões de reconhecimento, o uso das imagens aéreas, das fotografias comuns, das imagens cotidianas da televisão, dos mapas etc. (Ibidem, 137).		Perceber no seu cotidiano como as pessoas se apropriam	das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas (Ibidem, p. 60).
		O jovem sensibilizado para questões cotidianas tem uma experiência com a realidade ancorada em problemáticas de escalas variadas de tempo e de espaço (Ibidem, p. 91).	O imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas (Ibidem, p. 83).
		Pode-se questionar e estudar a paisagem, analisando como a água participou de uma certa forma de pensar a vida cotidiana, e projetar um mundo baseado no princípio da abundância, e não da escassez (Ibidem, p. 97).	
		Criar condições para que o aluno possa começar, a partir de sua localidade e do cotidiano do lugar, a construir sua ideia do mundo (Ibidem, p. 100)	
Produções analisadas: BRASIL. M. da E. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. MEC/SEF, Brasília, 1998.			

Organização: ARAUJO, 2021.

Esse quadro-conceitual demonstra a multiplicidade com a qual o cotidiano é trabalhado nos PCNs de Geografia do terceiro e quarto ciclo da educação básica. Da mesma maneira nos mostra que o entendimento do *cotidiano* serve para que o aluno situe as apreensões geográficas na dimensão da vivência da espacialidade do aluno. O que reafirma a nossa tese de que o cotidiano emerge (intencionalmente ou não) para dá vida aos conceitos geográficos sendo antes de tudo um saber popular.

Enriquecida essa forma de pensar sobre a ideia de lugar, o professor poderá *trabalhar o cotidiano do aluno* com toda a carga de afetividade e do seu imaginário, que nasce com a vivência dos lugares. A nova abordagem poderá ajudar o aluno a pensar a construção do espaço geográfico não somente como resultado de forças econômicas e materiais, mas também pela força desse imaginário (PCNs de Geografia, 1998, p. 59).

Além de que o documento tende a condicionar os professores e alunos a entender esse saber cotidiano de modo individual. Ou seja, o cotidiano ligado aos aspectos afetivos do espaço e deixando de realizar um questionamento de como a vida cotidiana se desenvolve desigualmente. Em certa medida compartilhamos da afirmação de que cada aluno constrói os conceitos e noções conceituais de acordo a sua realidade e abstração.

No entanto, essa compreensão, embora tenda a uma interpretação individual, se ficarmos apenas nisso, somos propensos a reduzir a construção social a uma individualidade. É desse modo que a discussão do cotidiano no âmbito categorial - como demonstrado nos quadro acima – possibilita uma abertura para novas discussões acerca do *cotidiano* no âmbito da geografia. Pois a *forma-conteúdo* do *cotidiano* como categoria (embora ainda limitada) possibilitou na análise deste e do próximo capítulo o apontamento da emergência da discussão do *cotidiano* no Brasil especialmente em duas perspectivas teóricas-metodológicas: a fenomenológica e a marxista.

Nesse sentido, por exemplo, o *cotidiano* é utilizado de modo que seja diretamente relacionado ao conceito de lugar. Sobre isso ressaltamos que ao “colocar o lugar como eixo temático e como categoria analítica está relacionada tanto às oportunidades que oferece para o estudo do cotidiano do aluno como à possibilidade de pensar sobre a Geografia” (PCNs de Geografia, 1998, p. 58). À vista disso na narrativa deste documento o *cotidiano* aparece de modo predominante como uma *abordagem* da categoria analítica do lugar, tendo este como conceito e o cotidiano como uma contextualização espacial ligada à vivência do aluno.

Assim como os autores presentes nesse documento a compreensão de Milton Santos acerca do cotidiano tende à ser trabalhada com a *forma-conteúdo* de *abordagem*. Esse geógrafo localiza o *cotidiano* como o nível da práxis social visando a resignificação dos conceitos

geográficos na vivência dos indivíduos. É nesse sentido que a *abordagem cotidiana* se desenvolve como base para a compreensão dos conteúdos e conceitos-chaves da geografia. É dessa forma também que a vida cotidiana aparece ligada à conquista do lugar como a possibilidade da construção da cidadania consumidora. Segundo este geógrafo

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperações e conflito são a base da vida em comum. Porque cada um exerce uma ação própria, a vida social se individualiza e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar 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 por meio da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1996, p. 332).

Professor Milton Santos tencionou dialogar com as relações presentes no espaço vivido com as determinações capitalistas geradas pelas contradições da globalização. Isto é, “com o papel que a informação e a comunicação alcançaram em todos os aspectos da vida social, o cotidiano de todas as pessoas assim se enriquece de novas dimensões” (SANTOS, 1996, p. 321). Em vista disso tanto no autor como nos PCNs de Geografia o *cotidiano* apresenta-se como o nível mais próximo da vivência dos indivíduos, servindo assim de base para a compreensão vivida para análise dos conceitos-chaves da geografia.

Nos PCNs de Geografia e em muitas bibliografias geográficas de modo geral têm a noção do cotidiano muito ligado ao conceito de lugar. A apreensão do lugar como palavra está ligada a apropriação de algo/alguém em um determinado local, sítio, região. No âmbito da geografia epistemologicamente os seus estudos veem pautado neste cenário de localização e de modo prevalente a partir dos indivíduos que vivem no mesmo.

Essa multiplicidade de *formas-conteúdo* de como o cotidiano é trabalhado não significa a banalização do seu significado. Pelo contrário, a partir desse exercício é que o cotidiano vai se constituindo como uma *abordagem geográfica*, como terreno fértil para a compreensão dos temas e conceitos da geografia e das construções de possibilidades para a transformação da espacialidade da prática social. Mesmo que o cotidiano nesse momento não tivesse sido trabalhado como conceito, estava ganhando força e se formando na produção do conhecimento geográfico uma discussão pulsante em direção à sua compreensão enquanto conceito geográfico. “Uma preocupação, que permeava os debates, se definia cada vez mais, propondo a apreensão do movimento do real para decifrar os conteúdos do processo espacial e seu significado na vida cotidiana dos homens” (DAMIANI; CARLOS, 1999, p. 93).

Assim, as *formas-conteúdo* do *cotidiano* presente nos PCNs de Geografia, como apresentado, faz com que tal documento torne-se um marco central, a partir dos anos 90, para a investigação sobre a multiplicidade teórico-metodológica e a potencialização da discussão sobre o tema. Isso porque, de certa forma, o *cotidiano* e (consequentemente) as suas formas-conteúdo presente nos PCNs de Geografia influenciaram produções bibliográficas e práticas de ensino de geografia ao longo da primeira década do século XXI, uma vez que as suas influências como documento norteador eram de alcance nacional na educação básica brasileira.

3.4 Apontamentos do cotidiano como conceito na geografia brasileira no fim do século XX

Como visto até o momento a concepção de cotidiano desenvolve-se, a princípio, por meio das contextualizações espaciais buscando relacionar os conteúdos teóricos com as práticas localizadas na vivência dos indivíduos. Embora seja um debate recente e ainda tímido no âmbito da ciência geográfica é possível apontar que as concepções de cotidiano emergem e avançam de modo simultâneo em duas linhas de pesquisa: a geografia urbana e no ensino de geografia. A urbana ganhava força dado que os estudos sobre a obra de Henri Lefebvre foram sendo desenvolvidos na geografia brasileira, espacialmente, a localizada na Universidade de São Paulo – USP, a partir da década de 1990.

Nestes dois pilares da construção do conhecimento geográfico irrompem bibliografias sobre o ensino de geografia e os desafios de sua prática ao longo do século XXI. Nesse sentido o cotidiano avança na sua composição teórica em direção ao conceito geográfico que pudesse abarcar a complexidade das práticas espaciais da vida cotidiana. Tais bibliografias apreenderam o cotidiano por um lado vinculado ao pensamento de Henri Lefebvre e outra propensa à perspectiva fenomenológica.

A diferença do cotidiano dessas bibliografias de ensino de geografia para a análise que fizemos dos PCNs de Geografia é que neste documento começamos a perceber as tentativas para avançar os debates do cotidiano na geografia no âmbito categorial, ou seja, quando se parte de uma corrente de método para pensar um conceito.

Tendendo à perspectiva teórica, nos fins dos anos 90 são publicadas bibliográficas “Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano” (2000b) e a “Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões” (2000a), organizadas por Castrogiovanni. O autor sintetiza na apresentação do primeiro livro um exemplo da latente pulsão entorno do cotidiano na época.

Em todos os seminários e encontros de professores de Geografia [...] a necessidade de instrumentalizar o aluno para lidarem com a espacialidade em múltiplas dimensões, analisando-se as contradições e os conflitos sociais do cotidiano, e encaminhando-se para a compreensão da realidade social refletida nos diferentes lugares (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 7).

Os livros citados contribuíram com a renovação da prática educativa na escola. Incentiva a criatividade e, especialmente, a valorização dos referenciais cotidianos e dos conhecimentos prévios dos alunos. No entanto, não há sobre o cotidiano uma definição ou uma estrutura que dê movimento conceitual ao mesmo. De modo predominante o cotidiano é trabalhado como uma *abordagem* onde é elucidado a partir do entendimento das dinâmicas do lugar de vivência dos alunos no espaço da escola, do seu entorno e no seu espaço de vivência familiar.

Nesta perspectiva o entendimento do cotidiano parte do indivíduo, do eu, do familiar. O cotidiano era/é trabalhado no nível da vivência visando fazer o processo de ensino-aprendizagem geográfico a partir da apreensão da concepção de *cotidiano* do aluno individualmente.

Partindo disso a proposição de tais pesquisas é indicar que o cotidiano seja trabalhado pelo professor para desenvolver conteúdos no espaço-tempo da escola e fora dela. Exercitando a apreensão de variadas possibilidades de contextualizações da vivência a partir da localização geográfica, na medida em que os debates acerca das *abordagens cotidianas* fossem postas.

À vista disso, o cotidiano aparece como o terreno base para a compreensão dos conceitos-chaves (Paisagem, Território, Região, Espaço e Lugar) e como possibilidade para um exercício de se pensar o mundo por meio da vivência dos alunos. O mesmo é utilizado como contextualizações para outros conceitos, ou seja, a *abordagem cotidiana* nessa linha de raciocínio continua sendo a base onde ocorre a interpretação e apreensão dos conceitos-chaves da geografia e a análise da realidade vivida pelos alunos.

Mesmo sabendo a importância de analisar caso a caso, os capítulos destes livros e compará-los com o estudo dos PCNs de Geografia é possível dizer que esta vertente do ensino de geografia trabalha o cotidiano em três níveis teórico-metodológicos, segundo a nossa perspectiva: o cotidiano como *palavra*, *conhecimento cotidiano*, como *abordagem* e, em alguns poucos casos, como *categoria*. Essas formas-conteúdos de se pensar o cotidiano colaboraram para a pulsão dos debates do cotidiano nos fins dos anos 1990 e podem ter contribuído para o ensino de geografia continuassem a trabalhá-lo dessa maneira. O que, por conseguinte, significa dizer que a sua apreensão pode ter se multiplicado em outras pesquisas teóricas que acarretaram na produção de livros, artigos e teses como também nas práticas de ensino de geografia em sala de aula.

Isso vem nos mostrando cada vez mais a necessidade de sermos levados a pensar a origem da emergência dos debates acerca do cotidiano na geografia, que foi anterior a década de 1990

A geografia, desenvolvendo-se enquanto uma ciência humana, procurou desvendar a complexidade da sociedade e o tecido espacial, que ela constitui, envolvendo em mediações econômicas, políticas, sociais e culturais; comportando um pensamento estratégico, global mediático, cujo conhecimento se aprofunda cada vez mais, definindo uma geográfica crítica ou nova, nesta metade de século. Reproduz, simultaneamente, um pensar sobre o cotidiano, desde suas origens, quando institucionalizada como disciplina; contido, naquela época, na noção de modos e gêneros de vida; gêneros que configuram o meio geográfico. Na geografia, a questão atual e premente do cotidiano tem sua gênese na noção de gênero de vida. Os modos ou gêneros de vida aparecem como conhecimentos originários e matriciais do que se define hoje como cotidiano. É possível, deste ângulo, uma revisão da história do conhecimento geográfico (DAMIANI; CARLOS, 1999, p. 96).

Atualmente encontra em tensão as relações próximas entre o conceito de lugar e o cotidiano³⁶, “tal situação coloca-nos diante de redefinições importantes na articulação entre o lugar da realização da vida – da identidade criada entre as pessoas no lugar – e do cotidiano onde a vida ganha dimensão real” (CARLOS, 2007, p. 42). Tal apreensão sobre as diferenças entre a concepção do lugar e do cotidiano assemelha-se, apesar de perspectivas diferentes, com de Cavalcanti (1996) se referiu na sua tese (destacado na seção anterior). Isso nos mostrar que ainda é um diálogo e tentativas em que precisam de pesquisas para a construção de possibilidades conceituais, especialmente sobre o cotidiano.

Nessa linha de tensão entre o lugar e o cotidiano durante os anos de 1990 foram organizados livros sobre o ensino de geografia nos quais o cotidiano apresentava-se como uma composição teórica-conceitual diferente da relatada até o momento. Alguns dos livros que marcam esse momento são “A geografia na Sala de Aula” e os “Novos Caminhos da Geografia”, organizado por Carlos (1999, 1999); e a “Reforma no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia” organizada por essa autora e por Oliveira (1999). “Embora os textos sejam independentes há uma certa relação teórica entre eles, pois na maioria dos artigos é notável a presença de Henri Lefebvre [...] embasando as reflexões sobre o espaço geográfico” (PONTUSCHKA, 2006, p. 117).

De modo geral, estes livros reúnem textos que transitam por diferentes linhas de pesquisa da geografia (geografia física, urbana, agrária, espaço e *cotidiano*), onde a finalidade

³⁶ Neste capítulo apontamos essa tensão e a partir daqui iremos buscar construir algumas possibilidades e relações entre essas duas dimensões conceituais: o lugar e o cotidiano, especialmente com base no que estamos colocando como a forma-conteúdo do cotidiano como *abordagem*.

era construir caminhos didáticos para que as pesquisas acadêmicas da época chegassem à educação escolar. O que tem de comum em quase todos eles, principalmente aqueles textos que têm em Lefebvre a sua base teórica, é a presença dos debates sobre a prática cotidiana. “Como entender o chamado ‘mundo global’ em que vivemos? A partir da vida cotidiana, das instâncias do lugar – como dimensão da realização do mundial -, pode se iniciar o aprendizado na sala de aula?” (CARLOS, 1999, p. 7).

Nesse sentido, sobre os PCNs de Geografia, nos quais estes debates se demonstravam latentes nos anos de 1998-99 “uma preocupação, que permeava os debates, se definia cada vez mais, propondo a apreensão do movimento do real para decifrar os conteúdos do processo espacial e seu significado na vida cotidiana dos homens” (DAMIANI; CARLOS, 1999, p. 93). Nessa perspectiva o cotidiano tem como função formar o pensamento-ação desvendando “[...] as significações do espaço na vida privada e pública, na vida social, e oferecê-los à sociedade civil. O projeto nasce no seio da sociedade inteira, do real social, como possibilidade [...] inclusive pelo conhecimento geográfico” (DAMIANI, 1999, p. 53).

Desse modo compreendendo a vida cotidiana ao nível da práxis da espacialidade dos indivíduos que serão aqui analisados e discutidos indissociável das suas condições reais e materiais considerando para isso o ritmo cíclico e linear. Isso pode conduzir, por exemplo, o garoto da periferia urbana, filho de família da classe trabalhadora, a entender que suas condições materiais estão condicionadas e diretamente relacionadas à reprodução da classe trabalhadora visando à reprodução do capital. Por isso, lhe são negados vários direitos bases (educação, saúde, condição de moradia e saneamento básico). Contudo antes de demonstrarmos os pormenores teóricos e práticos da *práxis* da vida cotidiana e a possibilidade de um movimento do cotidiano da *palavra* ao *conceito geográfico*, demonstraremos a crescente multiplicidade teórico-metodológica do cotidiano na geografia brasileira.

IV. Uma análise dos grupos de pesquisa: uma possível teoria-prática e práxis a partir do cotidiano

Nesse capítulo iremos analisar como o cotidiano vem sendo trabalhado no ensino de geografia no Brasil ao longo da primeira década do século XXI. Nesse momento partiremos do pressuposto de que dado os avanços e a crescente multiplicidade teórico-metodológica do *cotidiano* presente ao longo dos anos 1990 na geografia brasileira, foi proporcionado que a discussão sobre o mesmo avançasse em diferentes temáticas da geografia nacional ao longo dos anos 2000. No caso dessa pesquisa, de modo especial, demonstremos como isso aconteceu por dentro da produção bibliográfica do ensino de geografia no Brasil.

Nesse sentido trouxemos primeiramente as continuidades e descontinuidades das discussões teórico-conceituais sobre o *cotidiano* no ensino de geografia, demonstrando em que medida a consolidação da área de ensino de geografia como construtora e produtora de pesquisas dessa área e, simultaneamente, os avanços teórico-conceituais do cotidiano na geografia brasileira com base em Henri Lefebvre, podem ter favorecido e potencializado os debates da sua discussão ao longo do novo século.

Em seguida analisamos as produções bibliográficas dos grupos de pesquisa sobre o ensino de geografia publicadas entre os anos 2000 e 2010, fato que proporcionou continuarmos identificando e conceituando as composições teórico-conceituais de como o cotidiano continuou sendo trabalhado na geografia brasileira neste período. O que reforçou a nossa tese de que a *forma-conteúdo* de como o cotidiano continua sendo trabalhado na geografia brasileira aproxima-se do modo como as estamos concebendo: *palavra, conhecimento cotidiano, abordagem, categoria e conceito*.

Buscando a sistematização e ao mesmo tempo uma síntese, dividimos em linhas temáticas a análise das produções bibliográficas vinculadas aos grupos de pesquisa: Teorias e conceitos; currículo e livro didático; cartografia; o urbano e a cidade; e formação de professores. O desenvolvimento dessas temáticas terá como eixo central o estudo das *formas-conteúdo* do cotidiano partindo da *palavra* tencionando um breve movimento a sua apreensão enquanto conceito geográfico, mais ainda centrando em revelar como a *forma-conteúdo* do cotidiano é trabalhado aproxima-se de como estamos as conceituando.

4.1 Continuidades e descontinuidades dos debates a respeito do cotidiano no ensino de geografia no Brasil

Como observado nos PCNs de Geografia, o estudo do cotidiano apresentava-se em crescente emergência nos estudos geográficos tendo especialmente a *abordagem do cotidiano* como base onde os conceitos-chave da geografia eram trabalhados e ressignificados. Esclarecendo nesse sentido que o conhecimento geográfico sobre o *cotidiano* avança a partir dos anos 1990, predominantemente em relação ao vivido do aluno, ao entorno da escola, à rotina escolar e à produção da apreensão geográfica na escola. Porém, nesse momento, ainda não havendo a composição teórico-conceitual do cotidiano como conceito geográfico, acarretando em produções de algumas obras que apontaram para isso somente nos últimos anos do século XX e início do século XXI.

Assim o exercício de ressignificação dos conceitos-chaves a partir do cotidiano passa a ser cada vez mais trabalhado como *abordagem* necessária para analisar especialmente o vivido dos alunos, isto já posto nos anos 90 e avançando ao longo dos anos 2000. Ligado a isso ocorria também dois fatores que contribuíram para o crescimento do avanço da discussão teórico-conceitual do cotidiano na geografia: **1.** A importante e necessária reafirmação do campo da geografia escolar como construtora do conhecimento geográfico; defendendo e construindo possibilidades metodológicas para a formação dos conceitos geográficos partindo da vivência dos alunos. **2.** Os anos de 1990 correspondem ao momento em que, na geografia acadêmica, aconteciam as atualizações teórico-conceituais do cotidiano, especialmente sob a influência de Henri Lefebvre e a sua propagação crescente nos estudos de diferentes temáticas da geografia humana, tendo essas influências se estendido até os dias atuais.

Sobre o primeiro ponto Cavalcanti (2016) esclarece que as propostas de sistematização e investigações sobre o ensino de geografia têm se tornado mais visíveis desde a década de 1990, e firmou-se nos primeiros anos do século XXI. Nesse período

[...] consolidou-se a área de pesquisa no ensino [de geografia], na graduação, na pós-graduação e em rede com professores da escola básica. Essa área ganhou espaço acadêmico, profundidade teórica, amplitude temática (CAVALCANTI, 2016, p. 405).

Ligado à isso ocorriam também as problemáticas envolvendo a transposições didáticas, resultando no fortalecimento da pertinente tese de que os professores devem ser os mediadores no processo de ensino-aprendizagem em geografia, partindo, especialmente, da espacialidade da vida cotidiana dos alunos.

Esse processo concomitante que, por um lado, favorecia o crescente espaço do ensino de geografia na sistematização e produção de conhecimento na academia, por outro, a valorização da espacialidade da *vida cotidiana* dos alunos para a produção e realização do ensino-aprendizagem em geografia, fizeram com que as problemáticas em torno do *cotidiano* passassem cada vez mais a fazer parte do âmbito da produção do conhecimento geográfico.

Sobre isso podemos retomar às hipóteses levantadas na seção 3.2 que colocam os geógrafos e geógrafas que demonstravam a pulsão do cotidiano em direção ao conceito, tendo como ponto de partida a concretude da prática para a construção conceitual. É possível que isso tenha se dado por causa do entendimento sobre *cotidiano* como *palavra* e está próxima do significado do que é estudado no espaço vivido: a rotina, familiaridade, o ar caseiro, a vivência dos indivíduos e outros. Tendendo ao que estamos entendendo de *conhecimento cotidiano* e *abordagem*.

Esse exercício se reflete na prática de ensino de geografia, por exemplo, por meio também da influência dos PCNs de Geografia,

[...] que objetivou disponibilizar orientações curriculares nacionais para todos os níveis do ensino e todas as matérias, e das Diretrizes para a formação de Professores, da década de 2000, que prescreveram orientações e estabeleceram formas de estruturar cursos para a formação de professores (CAVALCANTI, 2016, p. 402).

Nesse sentido tal currículo analisado e produções bibliográficas de geógrafas e geógrafos apontados no capítulo anterior contribuíram para que as pesquisas acerca do cotidiano e as suas *formas-conteúdos* se multiplicassem na prática de ensino e em outras produções bibliográficas da área.

Adentrando no segundo ponto (concomitante e convergente a este processo de multiplicação do cotidiano no ensino de geografia no Brasil) houve também as continuidades dos debates sobre a discussão do cotidiano nesta geografia na perspectiva urbana com base em Henri Lefebvre. Geógrafas e geógrafos que possibilitaram os avanços das pesquisas do fenômeno urbano no Brasil a partir, especialmente, de Lefebvre organizaram livros, capítulos de livros, artigos e etc. que atravessaram o debate do ensino de geografia nos quais muitas vezes se fizeram presente a discussão do cotidiano.

Tais geógrafas e geógrafos colocados em discussão na seção 3.1 deram continuidade aos avanços dos debates do cotidiano, mas, a partir do novo século, dando um maior foco a produção do conhecimento geográfico vinculado especialmente a geografia urbana. Nessa perspectiva a continuidade das pesquisas sobre o cotidiano no ensino de geografia, a partir desse

momento, configura-se com certa descontinuidade. Ou seja, a professora Alves, por exemplo, que desenvolve os seus estudos sobre o Urbano com base em Henri Lefebvre a partir dos anos 90 na Universidade de São Paulo – USP, também trabalha com o ensino de geografia desde então. E hoje professora de tal universidade orienta nessa linha de pesquisa. Assim como àqueles professores também orientaram/orientam pesquisas vinculadas ao ensino de geografia ao longo da sua trajetória. O que de certa forma contribui para que a *forma-conteúdo* em que o cotidiano é trabalhado no ensino de geografia ganhe cada vez mais uma agregação teórica.

Além deste exemplo podemos apontar que as pesquisas sobre a geografia urbana baseadas na perspectiva marxista-lefebvreviana, em certa medida, influenciaram e pesquisas sobre a temática *geografia urbana no ensino de geografia*. Podemos destacar nesse sentido, no recorte dos anos 2000, os livros como *O lugar do/no mundo*, de Carlos (2007) e *A geografia e a cidade* de Cavalcanti (2008).

Ambos os livros tiveram/têm suas influências estendidas nas pesquisas do ensino de geografia e, embora assegurado as perspectivas teórico-metodológicas de cada autora, a composição teórica-conceitual do cotidiano presentes nestas produções têm influências da obra de Henri Lefebvre. Tendo estes como clássicos da temática e período aqui discutido as *formas-conteúdos* do cotidiano presente no mesmo podem ter se multiplicado no âmbito do ensino de geografia em diferentes níveis.

Desse modo podemos apontar que a produção bibliográfica da geografia urbana na perspectiva marxista-lefebvreviana continua avançando na discussão do cotidiano ligada à produção do espaço, segregação urbana, reprodução do capital e reprodução da vida, reprodução das relações sociais, considerando e analisando a tendência cada vez maior da precarização da espacialidade da vida cotidiana e etc.. Pontos estes que podem ter também se multiplicado em conjunto com a composição teórico-conceitual do *cotidiano* em diferentes temáticas da geografia brasileira.

O conceito de produção do espaço, por exemplo, quando trabalhado na prática do ensino da ‘geografia acadêmica’ ou ‘escolar’ ou utilizado na composição argumentativa de alguma bibliografia da geografia atual, percebemos que tal conceito tem uma potência geograficamente explicativa. A dinâmica da sua composição teórica permite que o entendamos geograficamente, sem necessariamente recorrer imediatamente a um outro conceito, para realizar a sua espacialização.

No que diz respeito ao cotidiano, como apontado na análise dos PCNs de Geografia, para espacializar a sua compreensão do ponto de vista geográfico é necessário muitas vezes

situá-lo como base para o entendimento dos conceitos-chaves da geografia (território, lugar, região, espaço, produção do espaço e etc.). Compreendemos que o que ocorre com o conceito de produção do espaço é quando o conceito geográfico ganha a sua potência explicativa na teoria e na prática do conhecimento geográfico. Potência esta que estamos aqui buscando atribuir ao *cotidiano* enquanto *conceito geográfico*.

Notamos aqui, portanto, três pontos simultâneos e complementares: consolidações e avanços do ensino de geografia como um campo de pesquisa o qual tem como um dos pilares o reconhecimento das especificidades da geografia escolar, de onde também emerge e avança a discussão da dimensão do vivido; as crescentes problemáticas envolvidas ao conceito de lugar e ao *conhecimento cotidiano* desenvolvida no capítulo anterior; e os avanços e influência de Henri Lefebvre para essa discussão na geografia brasileira que a partir dos anos de 1990 passou a ser significativa e a se estender por diferentes temáticas de geografia brasileira.

Nesse sentido o processo de emergência, avanços e crescente multiplicidade teórico-metodológico do *cotidiano* na geografia brasileira consiste em apontarmos uma possibilidade de análise de como a discussão do cotidiano se potencializou na construção das ideias da geografia brasileira. A título de exemplo esta pesquisa nasce de um questionamento do que é o *cotidiano*; questionamento este que irrompe através de leituras bibliográficas e discursos de prática de ensino na área. Isto é, nasce de uma discussão já presente neste campo de conhecimento.

Portanto, assim como esta pesquisa, outras podem ter sido e estar sendo construída tendo como finalidade atravessar o estudo do cotidiano – seja nessa linha de buscar *cotidiano* como *conceito* ou contribuir para os avanços da crescente multiplicidade teórico-metodológica. Uma das nossas questões levantadas nesse sentido é qual ou quais a(s) composição(ões) teórico-conceitual o *cotidiano* continua sendo trabalho? Como podemos identifica-las, conceitua-las e darmos movimento às suas *formas-conteúdos*? E, em síntese, haveria uma proposição teórico-conceitual do cotidiano enquanto conceito geográfico?

Elucidar estes pontos e outros na atual geografia brasileira é fundamental. Sem isto a construção das ideias geográficas (pesquisas/práticas de ensino) sobre cotidiano continuar surgindo com certas ambiguidades. Reitero que isso não significa uma banalização do que seja o cotidiano na geografia, mais sim que é um processo que faz parte da construção do conhecimento; especialmente acerca de conceitos que estão postos, mas ainda em emergência em direção à sua composição teórico-conceitual enquanto conceito geográfico; como é o caso do de *cotidiano*.

É pensando nestes pontos aqui levantados que agora torna-se importante investigar a composição teórico-conceitual do cotidiano nas produções bibliográficas dos grupos de pesquisas do ensino de geografia no Brasil. Uma vez que compreendemos que o que mantém viva uma pulsão conceitual, a concepção teórica, são aqueles que a prolongam por escrito em novas obras e pesquisas e também nos discursos da prática de ensino. Sendo este uma variabilidade ainda mais plural e complexa de identificar, analisaremos na próxima seção as *formas-conteúdo* do cotidiano que estão presentes no conjunto de publicações dos grupos de pesquisas selecionados para esta dissertação. A partir disso buscaremos compreender as definições teórico-metodológicas presentes e as implicações para o processo de construção da ciência geográfica, as subsunções e potências destes grupos para a crítica da vida cotidiana a partir do mesmo enquanto conceito geográfico.

4.2 A presença e ausência do cotidiano: uma análise das bibliografias dos grupos de pesquisas do ensino de geografia no Brasil

Como apontado nas continuidades e descontinuidades dos avanços da discussão do cotidiano na geografia brasileira, agora analisaremos por meio da investigação de produções bibliográficas vinculadas aos grupos de pesquisa de ensino de geografia: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica – NEPEG, Laboratório de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia – LEGEO, Grupo de Estudos da Localidade – ELO e o Educação e Didática da Geografia: práticas interdisciplinares – GEPEG³⁷. Assim continuaremos apresentando as indentificações das *formas-conteúdos* de como o cotidiano continuou sendo trabalhado em tais produções bibliográficas, constando com isso a crescente multiplicidade teórica-conceitual do cotidiano na geografia ao longo do início do século XXI.

Buscando a sistematização desta multiplicidade e ao mesmo tempo uma apresentação lógica de tal dividimos a análise de tais bibliografias em linhas temáticas: teorias e conceitos; currículo e livro didático; cartografia; o urbano e a cidade; e formação de professores. O desenvolvimento destas temáticas terá como eixo central o estudo das *formas-conteúdo* do cotidiano partindo da *palavra* objetivando um movimento das composições teórica-conceituais na medida em que a *formas-conteúdos* de como são trabalhados forem se apresentando. Assim pode-se perceber como vão se configurando as presenças e ausências dos avanços teórico-conceituais do cotidiano nas produções bibliográficas analisadas.

³⁷ Para mais detalhes sobre a metodologia e critérios de seleção dos grupos de pesquisa que foram analisados aqui recomendamos retomar à introdução.

Diante disso destacamos que, embora asseguradas as perspectivas teóricas-metodológicas dos autores e autoras aqui mencionados nas produções bibliográficas dos grupos analisados, suas *formas-conteúdos* de como continuam sendo trabalhadas no ensino de geografia do modo como as concebemos: *palavra, conhecimento cotidiano, abordagem, categoria e conceito*. Explorar essa continuidade e descontinuidade dos avanços da composição teórico-conceitual do cotidiano ao longo dos anos 2000, assim como esplanada e ainda pulsante multiplicidade das apreensões acerca do cotidiano, irá elucidar pontos importantes para conseguirmos identificá-la e, por meio disso, dar movimento à compreensão do *cotidiano* em direção à sua apreensão enquanto *conceito*.

4.2.1 NEPEG - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia

O Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica – NEPEG é uma associação com caráter científico-cultural sem fins lucrativos constituída para promover pesquisas, estudos, publicações e eventos em Educação Geográfica. Criado em 2004, é fruto dos anseios de um grupo de professores de três Instituições de Ensino Superior de Goiás (IES) – Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual de Goiás -, que trabalham com as disciplinas de Didática, Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. Esses professores têm em comum a preocupação com o ensino de Geografia, desde o nível básico até o superior, expressa por meio de suas pesquisas sobre a temática. O NEPEG tem registro no Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais. A gestão do NEPEG, bianual, é composta por coordenador, secretário tesoureiro. Os principais objetivos do NEPEG consistem em: promover estudos, pesquisas, publicações e eventos em Educação Geográfica; incentivar a publicar revistas, livros, artigos sobre Educação Geográfica; formar convênios com instituições federais, estaduais ou municipais, bem como autarquias, sociedades de economia mista, fundações, entidades paraestatais, universidades e agências de apoio à pesquisa (Disponível em: <https://nepeg.com/quem-somos/>).

O quadro III abaixo sistematiza as *formas-conteúdo* de como o *cotidiano* é trabalhado nas produções bibliográficas selecionadas e analisadas vinculadas ao grupo de pesquisa Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia – NEPEG. A organização dessas *formas* nos apresenta, em suma, que há uma multiplicidade teórico-metodológica de como o *cotidiano* é utilizado no escopo teórico-conceitual das bibliografias analisadas, tendendo mais à *forma-conteúdo de abordagem geográfica*. Ao mesmo tempo há a preocupação crescente em considerar o *cotidiano* como um nível a ser analisado no ensino-aprendizagem em geografia, por mais que servindo de base para a compreensão dos conceitos-chave desta área.

Quadro III

As formas-conteúdo de como o cotidiano é trabalhado nas produções bibliográficas vinculadas ao grupo de pesquisa Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia –NEPEG

Palavra	Conhecimento cotidiano	Abordagem	(Tendendo à) Categoria	
Cotidiano	<p>O cotidiano urbano (CAVALCANTI, 2008a, p. 17). Problemas cotidianos (Ibidem, p. 17). Exercício profissional cotidiano (Ibidem, p. 25). Conhecimento cotidiano (Ibidem, p. 27). Cotidiano do aluno (Ibidem, p. 32). Experiência cotidiana a ser considerada (Ibidem, p. 35). Para além de [...] referências espaciais cotidianas (Ibidem, p. 36). Esferas da vida cotidiana (Ibidem, p. 41). No cotidiano da escola (Ibidem, p. 45). Sua vida cotidiana mais elementar (Ibidem, p. 56). Fenômeno que presenciamos em seu cotidiano (Ibidem, p. 58). Mais imediato e cotidiano dos alunos (Ibidem, p. 58). Na prática cotidiana (Ibidem, p. 62).</p>	<p>Trazemos elementos para o cotidiano urbano (CAVALCANTI, 2008a, p. 17). Vida cotidiana nas cidades (Ibidem, p. 17). O lugar é a vida cotidiana (Ibidem, p. 31). O cotidiano é o lugar do desejo (Ibidem, p. 31). Os espaços da sua vida cotidiana (Ibidem, p. 34). As práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial (Ibidem, p. 35). Distintos lugares e de sua relação com a vida cotidiana (Ibidem, p. 36). Conhecimentos geográficos [e] sua relação [...] cotidiana com o espaço vivido (Ibidem, p. 36). Pensamento conceitual para servir de instrumento da vida cotidiana (Ibidem, p. 37). Espacialidade para a prática da vida cotidiana (Ibidem, p. 46). O lugar é [...] o habitual da vida cotidiana (Ibidem, p. 50).</p>	<p>[Sociedade urbana] (CAVALCANTI, 2008a, p. 17).</p>	Teorias e conceitos
Cotidiano	<p>A vida cotidiana e a relação entre cidade (CAVALCANTI, 2008a, p. 65). Vida social na esfera do cotidiano (Ibidem, p. 70). A riqueza da vida cotidiana (Ibidem, p. 80). A própria experiência cotidiana são também formadores de cidadania (Ibidem, p. 82). O saber ou conhecimento científico e o saber cotidiano (Ibidem, p. 82). Ao exercício cotidiano, coletivo e individual da vida na cidade (Ibidem, p. 86). As atividades cotidianas da cidade (Ibidem, p. 89). Produzem práticas cotidianas dos cidadãos na cidade (Ibidem, p. 90). Experiências cotidianas de crianças e jovens (Ibidem, p. 91). A experiência cotidiana dos cidadãos da cidade grande (Ibidem, p. 97). Experiência cotidiana das pessoas com consumo (Ibidem, p. 98). [O consumo] a prática cotidiana da vida (Ibidem, p. 98). Demandas básicas do cotidiano (Ibidem, p. 105). Relação direta no cotidiano da cidade (Ibidem, p. 115). Os significados e os sentidos da moradia para o cotidiano das pessoas (Ibidem, p. 129). Realidade cotidiana do aluno (Ibidem, p. 141).</p>	<p>Vida cotidiana da cidade (CAVALCANTI, 2008a, p. 72). A cidade é referência básica para a vida cotidiana (Ibidem, p. 74). Formas de concepção e prática da cidade, cotidianas e científicas (Ibidem, p. 75). As relações cotidianas entre o cidadão e a cidade (Ibidem, p. 75). Elementos urbanos e rurais no cotidiano da cidade (Ibidem, p. 80). [A cidade] Lugar onde as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar (Ibidem, p. 91). Ao viver na cidade [...] uma relação cotidiana ativa e interativa (Ibidem, p. 93). Incidência no espaço da cidade e na vida cotidiana do cidadão (Ibidem, p. 97). Sentir melhor e mais integradamente o lugar de sua vida cotidiana, o lugar (ou os lugares) de sua cidade (Ibidem, p. 103). Elementos da cultura urbana, das práticas cotidianas da/cidade (Ibidem, p. 116). Da vida cotidiana para a própria subsistência (Ibidem, p. 119). Criar direitos no cotidiano (Ibidem, p. 119). Espaço vivido [...] onde se realizam práticas cotidianas e aparentemente banais (Ibidem, p. 126). Um olhar atento para geografia cotidiana dos alunos (Ibidem, p. 141). Analisar problemas do cotidiano urbano que vivenciam (Ibidem, p. 143).</p>	<p>A produção refere-se à vida cotidiana (CAVALCANTI, 2008, p. 65). A produção da cidade refere-se à produção da vida cotidiana das pessoas que nela vivem e atuam (Ibidem, p. 88). Significação desse espaço para a produção da vida cotidiana (Ibidem, p. 108). O direito à cidade (Lefebvre, 1991) em seu cotidiano (Ibidem, p. 117). Na cidade as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar (Ibidem, p. 123). Modos de vida e de modos de produção [...] o desenvolvimento de habilidades necessárias aos deslocamentos dos alunos, cotidianos ou não (Ibidem, p. 124). Afetando o seu cotidiano de modo desigual (Ibidem, p. 124). Lugares periféricos da cidade [...] como é a vida cotidiana para a criança e jovem nesses lugares? (Ibidem, p. 129). No “lado” periférico da cidade, morar significa partilhar cotidianamente espaços densamente povoados (Ibidem, p. 132).</p>	O urbano e a cidade
Cotidiano	<p>Conhecimento acadêmico, conhecimento cotidiano (CAVALCANTI, 2008b, p. 87). Em atividades cotidianas (ibidem, p. 89). Relevância em seu cotidiano [cotidiano escolar] (Ibidem, p. 93). Atividade profissional cotidiana (Ibidem, p. 94). Atividades empreendidas cotidianamente (Ibidem, p. 94).</p>			Formação de professores

Produções analisadas: CAVALCANTI, L. **A Geografia Escolar e a Cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo: Papirus, 2008a. CAVALCANTI, L. **Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento.** In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de. **Formação de professores:** reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia. Goiânia: NEPEG, 2008b.

Organização: ARAUJO, 2021.

As produções analisadas foram construídas visando a renovação da prática educativa na escola. Nesse sentido buscou avançar na perspectiva de considerar o aluno e o seu espaço de vivência como principal agente do processo de ensino-aprendizagem, incentivando a criatividade e a valorização dos referenciais *cotidianos* e dos conhecimentos prévios dos alunos. A proposição destas produções indica que o *cotidiano* pode ser *abordado* pelo professor para desenvolver conteúdo no espaço-tempo da escola e fora dela. Assim, na medida em que os debates acerca das *abordagens cotidianas* fossem postos exercitava-se a apreensão de variadas possibilidades de contextualizações da vivência dos alunos a partir da localização geográfica.

À vista disso o debate do cotidiano nas produções analisadas é atravessado por alguns elementos em comum da produção de Cavalcanti (2008a, 2008b). Dentre elas estão a relação dos “conceitos científicos e conceitos cotidianos” (CAVALCANTI, 2008a, p. 31, 49, 58, 82), emergindo assim uma tendência da utilização das expressões do *cotidiano do aluno* e *conhecimento cotidiano* visando o exercício da sua relação com o que a geógrafa entende por *conceitos cotidianos* (esclarecido na seção 3.2 desta dissertação).

Além disso tais produções são atravessadas também pela composição teórico-conceitual do *cotidiano* e a sua relação com o conceito de lugar, tendo como exemplo a relação entre o espaço banal e espaço cotidiano (CAVALCANTI, 2008a, p. 20) utilizando-se da *abordagem cotidiana* como base para construir as leituras sobre o conceito de lugar. À vista disso podemos destacar as passagens “o lugar e a vida cotidiana” (CAVALCANTI, 2008a, p. 30) e “o cotidiano é o lugar do desejo” (CAVALCANTI, 2008a, p. 30). Isso se repete também nas passagens “distintos lugares e de sua relação com a vida cotidiana” (CAVALCANTI, 2008a, p. 36) e em “o lugar é, portanto, o habitual da vida cotidiana, mas, por outro lado, também é por onde se concretizam relações e processo globais” (CAVALCANTI, 2008a, p. 50).

Desse modo o *cotidiano* é trabalhado na maioria das vezes como *conhecimento cotidiano* tendendo à uma *abordagem*. Assim é utilizado como ‘trampolim’ para que a partir do vivido seja exercitada uma compreensão da realidade a partir dos conceitos-chaves da geografia. Dentre estes conceitos-chaves o de lugar epistemologicamente é trabalhado ao nível de análise mais próximo do vivido, fato este que pode ter desencadeado o processo que induziu a relação próxima da composição teórica-conceitual do *cotidiano* com o conceito de lugar.

O outro elemento é a concepção de *Sociedade Urbana*. O modo como tal é trabalhada nas produções analisadas, especialmente na de Cavalcanti (2008a), nos levou a colocar em questão a nossa produção estrutural de análise das formas-conteúdo do *cotidiano*. Isso porque a nossa definição de categoria é *quando se parte de uma corrente de método para a sua*

investigação – a do *cotidiano*. Só que embora apresente-se nas bibliografias analisadas uma multiplicidade teórica-metodológica como mostra o quadro III, ao longo da produção de Cavalcanti (2008a) a concepção de *Sociedade Urbana* (provavelmente advinda de Henri Lefebvre³⁸) é colocada em movimento para a compreensão do *cotidiano*.

Desse modo podemos destacar os exemplos presentes no quadro acima:

a produção refere-se à vida cotidiana das pessoas que habitam a cidade e nela atuam, suas atividades e o arranjo espacial delas decorrente. Entre essas atividades, destacam-se as de lazer, de educação, de trabalho e de descanso; são elas que orientam a produção do espaço urbano (CAVALCANTI, 2008a, p. 65).

Além dessas há “a produção da cidade [que] refere-se à produção da vida cotidiana das pessoas que nela vivem e atuam” (CAVALCANTI, 2008a, 88); “significação desse espaço para a produção da vida cotidiana” (CAVALCANTI, 2008a, p. 108); “o direito à cidade (Lefebvre, 1991) em seu cotidiano” (CAVALCANTI, 2008a, p. 117); “na cidade as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar” (CAVALCANTI, 2008a, p. 123); “modos de vida e de modos de produção [...] o desenvolvimento de habilidades necessárias aos deslocamentos dos alunos, cotidianos ou não” (CAVALCANTI, 2008a, p. 124).

Ou seja, percebemos com isso que além da multiplicidade destacada há uma corrente de método como ‘pano de fundo’ para as análises acerca do *cotidiano*. No entanto, abre-se também ambiguidades; pois apesar de haver essa tendência à uma corrente de método o *cotidiano* é trabalhado de modo significativo como base para a compreensão dos conceitos-chaves da geografia. O que constata a partir destas análises a pulsão da tendência da geografia brasileira no que diz respeito às suas concepções teóricas-conceituais de compreensão do *cotidiano* enquanto conceito e a partir disso como *conceito geográfico*.

Desta forma faz-se presente nas temáticas em que foram elencadas para estruturação do quadro III (teoria e conceitos, o urbano e a cidade e a formação de professores) as discussões sobre o *conceito* nas *formas-conteúdo* de *conhecimento cotidiano*, *abordagem* e *categoria*. Na de teoria e conceitos - além da aceção de *Sociedade Urbana*, como explicado - há uma valorização das formas-conteúdo do cotidiano como *conhecimento cotidiano* e *abordagem*.

Temos que isso tenha relação com o modo em que a autora das produções analisadas entende a compreensão e a construção dos conceitos geográficos – partindo da prática, do espaço vivido da escola e dos alunos. Sobre isso Cavalcanti (2008a, p. 37) ressalta que

³⁸ A autora utiliza-se nas referências as produções de Henri Lefebvre *O direito a cidade* de 1991; *A cidade do capital* de 1999; e *A revolução urbana* de 2002.

[...] continua a ser um desafio trabalhar com situações-problemas, buscando a formação de um pensamento conceitual para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente ao mesmo tempo a complexidade do mundo contemporâneo e o contexto local em que se encontra.

Para tanto, a autora localiza a construção do pensamento conceitual na espacialidade da vida cotidiana. Como, por exemplo,

para que os alunos entendam *os espaços de sua vida cotidiana*, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local (CAVALCANTI, 2008a, p. 34, *grifos nossos*).

Assim, a princípio, é importante compreender o contexto espacial na qual os alunos estão inseridos – o *conhecimento cotidiano* – e a partir daí pensar os conceitos-chaves da geografia – as *abordagens geográficas*. Sendo, desse modo, os conceitos-chaves ou os mais abrangentes que a autora tem trabalhado os “[...] paisagem, lugar, região, natureza, sociedade e território” (CAVALCANTI, 2008a, p. 36).

A temática o urbano e a cidade segue o mesmo movimento segundo a nossa perspectiva de análise da composição teórica-conceitual do *cotidiano*. Tendo o *conhecimento cotidiano* ligado às experiências cotidianas como destaca em “a experiência cotidiana dos cidadãos da cidade grande” (CAVALCANTI, 2008a, p. 97) e “experiência cotidiana das pessoas com consumo” (CAVALCANTI, 2008a, p. 98) e ao consumo que ocorre na espacialidade da vida cotidiana como apontados em “[o consumo] a prática cotidiana da vida (CAVALCANTI, 2008a, p. 98) e “demandas básicas do cotidiano” (CAVALCANTI, 2008a, p. 105).

No âmbito da *forma-conteúdo* da *abordagem* nessa temática, a cidade, o urbano, segregação espacial, o lugar, periferia, cultura urbana e outros aparecem como elementos conceituais que necessitam ser compreendido inseridos na vida cotidiana. Desse modo Cavalcanti (2008a) destaca em alguns casos, por exemplo, que “a cidade é referência básica para a vida cotidiana” (CAVALCANTI, 2008a, p. 74), “ao viver na cidade [...] uma relação cotidiana ativa e interativa” (CAVALCANTI, 2008a, p. 93), “incidência no espaço da cidade e na vida cotidiana do cidadão” (CAVALCANTI, 2008a, p. 97), “sentir melhor e mais integradamente o lugar de sua vida cotidiana, o lugar (ou os lugares) de sua cidade” (CAVALCANTI, 2008a, p. 103) e “elementos da cultura urbana, das práticas cotidianas da/na cidade” (CAVALCANTI, 2008a, p. 116).

Além disso, a temática do urbano e a cidade estão no ensino de geografia e vem

assumindo o papel de “[...] Se a escola assume o tema da cidade e do urbano como conteúdo educativo, ela necessita promover em suas atividades a possibilidade do confronto entre as diferentes imagens de cidade: cotidianas e científicas” (CAVALCANTI, 2008a, p. 82).

No ensino de geografia, o tema da cidade já vem integrando o conteúdo curricular de nível fundamental, seja na 1ª fase, com o estudo do bairro e do município, seja na 2ª fase, com o estudo do processo de urbanização da sociedade brasileira e mundial e com o estudo do conceito da cidade e do espaço urbano. Nos últimos anos, todavia, esse tema, tem ganhado relevância nas propostas curriculares, em virtude da preocupação com a vinculação entre os conteúdos sistematizados e os conteúdos da vida cotidiana do aluno e de sua cultura (CAVALCANTI, 2008a, p. 82-83)

Percebemos que os estudos acerca da urbanização e a cidade estão presentes nos currículos escolares e, para a sua investigação, torna-se importante considerar a espacialidade da *vida cotidiana* na qual a escola e seus alunos estão inseridos. “[...] elementos urbanos e rurais no cotidiano da cidade delineiam um modo de vida peculiar, que merece maior investigação, um modo de vida que expressa diversidade cultural” (CAVALCANTI, 2008a, p. 80). Com isso percebemos na temática o urbano e a cidade as continuidades e discontinuidades dos avanços das investigações sobre o *cotidiano*.

Na temática formação de professores há um caso específico da compreensão das *formas-conteúdo* do cotidiano. No texto analisado, o mesmo é trabalhado como *conhecimento cotidiano* e Cavalcanti (2008b, p. 45) ressalta que

uma das dificuldades na formação inicial é que em geral ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem a reflexão de seus significados mais amplos e de como atuar na prática docente com esse conteúdo.

A autora aponta que o momento da formação inicial de professores de geografia deve ocorrer especialmente no chão da escola, proporcionando aos graduandos e graduandas o exercício da práxis (relação indissociável da teoria e prática). O estágio supervisionado em geografia, no Brasil, por exemplo, avança por meio de embates teórico-metodológicos entre a geografia acadêmica e a geografia escolar. Ou seja, tais discussões foram modificando e aprimorando o modo de se pensar e construir a formação de professores da área.

Essa pode ser uma das razões do distanciamento muitas vezes *observado no cotidiano* da escola e destacado na literatura entre o conteúdo científico da geografia, as propostas teóricas da didática da geografia e a prática efetiva dessa disciplina (CAVALCANTI, 2008a, p. 45).

Logo, pode-se perceber que não se trata apenas de construir teorias de formação de

professores ou projetos “engavetados” para estágio curricular supervisionado. Mas se trata de criar condições e produzir situações para que o estágio conte com uma supervisão colaborativa entre os seus principais agentes: escola, universidade, seus respectivos professores supervisores e uma grade curricular de formação de professores que proporcione tempo-espço e estrutura para que isso aconteça (CAVALCANTI, 2008b). Assim, o estágio deve ter como base uma pesquisa em campo que funcione como o princípio da aprendizagem e formação docente, proporcionando autonomia ao aluno em formação inicial (CALLAI, 2013).

É nesse sentido em que as produções analisadas visam as *formas-conteúdo* do *conhecimento cotidiano*. Apontando por exemplo que

a prática do ensino é realizada por sujeitos que tem experiências pessoais, emoções, crenças, conhecimento acadêmico, conhecimento cotidiano, que são adicionados no seu trabalho, transformando-se em dispositivos teórico-práticos da ação (CAVALCANTI, 2008b, p. 87).

Isto é, o reconhecimento do *conhecimento cotidiano* do chão da escola onde irá acontecer a formação inicial dos alunos pode trazer à sua formação elementos para ressignificar os conceitos-chaves da geografia.

A formação permanente defendida inclui essa ‘modalidade’ de formação, mas destaca, sobretudo, a experiência continuada da formação dos professores docente que busca por meio do diálogo e da reflexão construir a autonomia intelectual para decidir sobre significados e objetivos das metas de ensino, para decidir sobre ações de planejamento e de realização das atividades coerentes com as metas, e para avaliar os resultados das atividades empreendidas cotidianamente (CAVALCANTI, 2008a, p. 94).

Neste âmbito o modo de pensar e construir o ‘ser professor’ continua, mas há também a luta por isso e pela formação inicial e permanente do professor reflexivo e autônomo que constrói a sua identidade social de ‘*ser professor*’ no chão da escola. Portanto o estágio curricular e a formação de professores tratam de construir condições concretas para a sua realização – tanto no âmbito acadêmico quanto no chão da escola.

Busca-se, assim, transformar os limites das experiências espaciais cotidianas e individuais em potencialidades para o desenvolvimento do pensamento abstrato, conceitual, crítico, indispensável para desmontar, por exemplo, uma falsa representação da realidade ou representações superficiais, ingênuas (CAVALCANTI, 2008a, p. 144).

Dáí a necessidade das investigações da formação de professores com base no *conhecimento cotidiano* das escolas. Dessa forma, as produções analisadas e as temáticas discutidas apresentam que há uma multiplicação da multiplicidade teórica-metodológica do

cotidiano e ao mesmo tempo apontamentos de avanços na sua composição teórica-conceitual. O quadro III também revela o destaque dado as preocupações acerca do estudo do *cotidiano*, assim (sendo estas temáticas investigadas discutidas de modo frequente em diferentes publicações do grupo de pesquisa NEPEG) as *formas-conteúdos* apresentadas aqui podem estar se fazendo presente em outras produções bibliográficas e na prática de ensino dos professores/pesquisadores.

4.2.2 LEGEO - Laboratório de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia

O Grupo de pesquisa em Metodologia e Práticas de Ensino de Geografia – LEGEO foi criado em 2008 com o objetivo de aglutinar professores interessados em estudar e desenvolver atividades sobre o ensino de Geografia em suas variadas linhas de pesquisa. O que inicialmente uniu este grupo foi a realização do projeto de extensão “o olhar geográfico sobre a cidade as manifestações artísticas e culturais: cinema, música, literatura e pintura na construção da cidadania” aprovado pelo edital PROEXT de 2008 dos Ministérios da Educação e Cultura, e desenvolvido no ano de 2009 na UFT campus universitário de Porto Nacional. Atualmente estamos com cinco linhas de atuação de desenvolvemos pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia buscando compor um mosaico de atividades de pesquisa, ensino e extensão. O grupo está sediado no Laboratório de Pesquisa em Metodologia e Práticas de Ensino de Geografia – LEGEO da Universidade Federal de Tocantins – UFT campus de Porto Nacional (Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0571890028627036>).

A sistematização do quadro IV foi construída a partir da análise das produções bibliográficas vinculadas ao grupo de pesquisa LEGEO. Foram analisados os trabalhos de Silva (2008) e Pereira (2004). Silva (2008) analisa o imaginário da cidade de Palmas-TO, buscando dialogar nessa perspectiva com os traços da realidade pós-modernista. Já Pereira (2004) estudou a propostas de políticas públicas educacionais que chegaram à escola nos últimos dez anos (1994-2004, período em que a autora analisou).

Nesse sentido, analisamos os trabalhos destacados e construímos o quadro IV abaixo que mostra como as *formas-conteúdo* do *cotidiano* aparecem sendo utilizadas também nas temáticas estudadas por essas geógrafas. Essa investigação apresentou novos elementos relacionados ao estudo cotidiano – como, por exemplo, as relacionadas a tendência à categoria do cotidiano uma vez que estudada a cidade de Palmas-TO na perspectiva de uma cidade barroca. E a reafirmação do que levamos no capítulo sobre a década de 1990 e o avanço da discussão do cotidiano a partir dos PCNs de Geografia, como colocado em relevo na pesquisa de Pereira (2004). Assim segue o quadro IV:

Quadro IV As formas-conteúdo de como o cotidiano é trabalhado nas produções bibliográficas vinculadas ao grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia – LEGEO				
Palavra	Conhecimento cotidiano	Abordagem	(Tendendo à) Categoria	Curriculo
Cotidiano	<p>O cotidiano do aluno e os assuntos que aparecem na televisão (PEREIRA, 2004, p. 26).</p> <p>A sua realidade cotidiana (Ibidem, p. 29).</p> <p>Quando na verdade a sua prática cotidiana distancia-se da possibilidade de transformação (Ibidem, p. 29).</p> <p>Redemocratização essa que enfrentou dificuldades para se fazer no cotidiano da educação básica (Ibidem, p. 81).</p>			
Cotidiano	<p>Está tão presente no cotidiano (SILVA, 2008, p. 12).</p> <p>A realidade que nos cerca cotidianamente (Ibidem, p. 42).</p> <p>Muitos fatores mais singelos e cotidianos comparecem como índices dessa supressão (Ibidem, p. 64).</p> <p>Das ações cotidianas, do desvelar da vida (Ibidem, p. 73).</p> <p>Soluções para os problemas cotidianos (Ibidem, p. 109).</p> <p>Fala do hedonismo do cotidiano (Ibidem, p. 127).</p> <p>O mistério na medida em que o encontramos no cotidiano (Ibidem, p. 138).</p> <p>Sujeitos do cotidiano chegam de modo individual e coletivo à cidade pós-modernista (Ibidem, p. 139).</p> <p>Os escritores narraram sobre o seu cotidiano e não sobre uma literatura da cidade (Ibidem, p. 160).</p> <p>Imagens fixadas, persistidas no cotidiano (Ibidem, p. 170).</p>	<p>A distância do olhar cotidiano sobre o lugar é desconstruí-lo (SILVA, 2008, p. 21).</p> <p>Universo empírico cotidiano que engendram o espaço e seus moradores (Ibidem, p. 64-65).</p> <p>A sociedade elabora no cotidiano (Ibidem, p. 145).</p> <p>O sujeito no cotidiano tem o pragmatismo como ponto de partida (Ibidem, p. 146).</p> <p>Que na trama cotidiana representa a busca pelas oportunidades (Ibidem, p. 147).</p> <p>Experiência estética da paisagem urbana cotidiana (Ibidem, p. 150).</p> <p>A velocidade da vida cotidiana no mundo atual (Ibidem, p. 173).</p> <p>Outras cidades, além daquela vivida cotidianamente (Ibidem, p. 175).</p> <p>Dando coerência aos detalhes da cotidianidade (Ibidem, p. 215).</p>	<p>Uma cidade “barroca” - o barroco enquanto uma forma de cotidiano (Ibidem, p. 44).</p>	O urbano e a cidade
<p>Produções analisadas: PEREIRA, C. M. R. Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de geografia para o ensino fundamental. 2004. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Campus de Presidente Prudente, Área de concentração – Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental, 2004. SILVA, V. “Girassóis de pedra”: imagens e metáforas de uma cidade em busca do tempo. 2008. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Campus de Presidente Prudente, 2008.</p>				

Organização: ARAUJO, 2021.

Pereira (2004) aponta dentre as políticas analisadas na sua pesquisa os PCNs de Geografia investigados por nós no capítulo anterior. A autora diz que a sua proposta de pesquisa nasce ao entrar em contato com

[...] o Guia de Livros Didáticos, em sua primeira edição e os PCNs e explicou como estava sendo conduzida pelo Governo Federal a escola do livro didático e a importância de implementar as propostas de Geografia dos PCNs na escola (PEREIRA, 2004, p. 12).

Nesse sentido destaca-se três pontos que convergem ao modo como também analisamos esse documento: o primeiro são as influências em que os PCNs de Geografia podem ter acarretado na prática de ensino de geografia em sala de aula na educação básica. O segundo são as suas influências nas produções de pesquisa da geografia, neste caso, o ensino de geografia, a partir do momento da sua publicação. E o terceiro é que isso pode ter uma relação direta com a multiplicação da multiplicidade teórica-metodológica do *cotidiano* na geografia brasileira a partir dos anos de 1990³⁹.

Além disso Pereira (2004) dentre os momentos em que trabalha o *cotidiano* o localiza na história da geografia e do seu ensino. Dessa maneira a autora resgata o debate da renovação da geografia.

Desde o final da década de 1970, em especial os idos de 1978, um processo de redefinição dos paradigmas da Geografia, se instalou nos debates que tiveram início na Universidade de São Paulo e na Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e se prolongaram nos diversos departamentos das mais diversas universidades em que havia o curso superior da Geografia, no Brasil. Esse momento ficou conhecido como Renovação da AGB, porém a redemocratização só aconteceu depois de 1985. Redemocratização essa que enfrentou dificuldades para se fazer no *cotidiano* da educação básica (PEREIRA, 2004, p. 81, *grifos nossos*).

Lembramos com isso o que destacamos no início da seção 3.2 sobre os cursos de ‘reciclagem’, renovação da geografia e a geografia escolar como campo de construção do conhecimento geográfico. Assim, novamente emerge o questionamento das dificuldades vividas no *cotidiano* da educação básica e os desafios de construção do conhecimento geográfico no cotidiano dos alunos.

Pereira (2004) ao longo da sua pesquisa ao entrevistar os professores da rede estadual

³⁹ Além disso a autora tomou como recorte para a sua pesquisa o 3º (terceiro) e 4º (quarto) ciclo da educação básica, como dito, buscando entender as suas influências na educação básica. Neste mesmo recorte dos PCNs publicamos um artigo que analisou a composição teórica-conceitual do cotidiano neste mesmo nível de ensino no escopo da geografia dos PCNs e BNCC de Geografia (ARAUJO, 2020), apontando também a existência dessa multiplicidade teórico-metodológica do *cotidiano* nestas variáveis analisadas.

do Paraná⁴⁰ os entrevistados relataram que:

com relação à Geografia Crítica, a menção em várias entrevistas dos professores, foi a possibilidade que temos hoje de discutir em sala de aula, questões políticas, governos corruptos, *o cotidiano do aluno* e os assuntos que aparecem na televisão. Muitos assuntos que na época da ditadura não poderíamos nem mencionar (PEREIRA, 2004, p. 26).

Portanto nos momentos em que a autora se utiliza do *cotidiano* no escopo teórico-conceitual de sua tese, a sua *forma-conteúdo* tende ao que compreendemos como *conhecimento cotidiano*. Isto porque expressa a noção de que o cotidiano da educação básica (PEREIRA, 2004, p. 81) e/ou o cotidiano do aluno (Ibidem, p. 26) passam uma ideia da espacialidade na qual se refere. Nesse sentido Pereira (2004) ao questionar as frequentes aulas “[...] descritiva, sem raciocínio, privilegiando a memorização e não fazendo sentido para a maioria dos alunos, pois não veem nela a sua realidade cotidiana” (Ibidem, 29), o que reafirma a hipótese da importância construir o *conhecimento cotidiano* do aluno, da escola e dos conhecimentos geográficos.

Além desta analisamos também a produção de Silva (2008). A autora trabalha o *cotidiano* em três âmbitos das formas-conteúdos: *categoria*, *abordagem* e *conhecimento cotidiano*. Silva (2008) parte da perspectiva cultural da narrativa para a construção do imaginário da cidade de Palmas-TO. Nisso o *cotidiano* é colocado em algumas passagens vinculada à essa perspectiva, são elas: “uma cidade ‘barroca’ - o barroco enquanto uma forma de cotidiano” (SILVA, 2008, p. 44).

A autora destaca que a cidade barroca tem “[...] formas flutuantes vistas como um jogo lúdico, um redemoinho ao redor do próprio corpo, um novo apogeu das aparências na reapropriação simbólica do espaço” (SILVA, 2008, p. 44). É nesse sentido em que se apoia a tese da autora, apresentar como a narrativa do barroco e suas representações monumentais se fizeram e se fazem presente no planejamento da cidade de Palmas-TO ao ponto de, em certa medida, o *cotidiano* das pessoas ser deslocado da espacialidade da vida cotidiana que hoje habitam tal cidade.

Realmente, imagens e metáforas são geradas e espalham-se pela cidade. Mas qual é a eficácia dessa construção simbólica? A cidade de Palmas suscita esta questão, entre outras: como a cidade é interpretada e “consumida” pelos atores

⁴⁰ As entrevistas de Pereira (2004) foram orientadas pelas entrevistas concedidas por esses professores das principais escolas públicas dos municípios de Londrina e Foz de Iguaçu – PR (Ibidem, p. 25). Sobre a metodologia das entrevistas a autora relata que “encerrado o universo da escola, começamos uma nova fase: a elaboração de roteiros para entrevistar pessoas que representassem as editoras. Nessa fase não houve grande sucesso, só conseguimos ser ouvidos e ouvirmos uma única editora, pois as demais não deram retorno. A terceira fase foi marcada por encontros com autores de livros didáticos de Geografia para o ensino fundamental (José Wiliam Vesentini, Douglas Santos, Francisco Capuano Scarlato) e com a coordenadora do atual Guia de Livros Didáticos para o 3º e 4º de Geografia, processo Maria Encarnação Beltrão Sposito (Ibidem, p. 14).

sociais? Que representações são possíveis de serem enraizadas? Quais articulações existem entre significado e poder? O que é possível apreender de um conjunto arquitetônico, dos vários monumentos espalhados pela cidade que narram outras histórias, que falam de uma memória que não me pertence, mas que pelo hábito, está tão presente no cotidiano que se confunde com minha própria história? (SILVA, 2008, p. 12).

Com isso podemos apontar o movimento que tende à uma categoria. Percebemos que Silva (2008) coloca como ‘pano de fundo’ a análise de um projeto para uma cidade barroca na qual se realizou em certa medida, mas no momento a sua pesquisa revela que esse projeto pouco fazia sentido para a *vida cotidiana* presente nessa espacialidade⁴¹. Nisso, segundo a autora, “os problemas sociais mesclam-se a intensão estética que o projeto urbano procurou imprimir” (SILVA, 2008, p. 145). Assim a cidade de Palmas-TO tornou-se “A *cidade complicada, labiríntica*, toma a metáfora para traduzir a visualidade e o campo emocional dos habitantes. A vida é permeada por símbolos criados intencional e artificialmente pelo poder e por novos que a sociedade elabora no cotidiano” (SILVA, 2008, p 145).

Nessa perspectiva a autora foi colocando a análise da cidade de Palmas – TO e das literaturas que buscaram narrar a vida cotidiana da mesma, localizando a *vida cotidiana* como revelação dessas incoerências entre o planejamento barroco e a sua espacialidade. Dessa maneira Silva (2008) destaca as *abordagens cotidianas* para a cidade como nas passagens: “a distância do olhar cotidiano sobre o lugar é desconstruí-lo” (SILVA, 2008, p. 21); “universo empírico cotidiano que engendram o espaço e seus moradores” (Ibidem, p. 64-65); “a sociedade elabora no cotidiano” (Ibidem, p. 145); “o sujeito no cotidiano tem o pragmatismo como ponto de partida” (Ibidem, p. 146); “que na trama cotidiana representa a busca pelas oportunidades” (Ibidem, p. 147); “experiência estética da paisagem urbana cotidiana” (Ibidem, p. 150); “a velocidade da vida cotidiana no mundo atual” (Ibidem, p. 173); “outras cidades, além daquela vivida cotidianamente” (Ibidem, p. 175) e “dando coerência aos detalhes da cotidianidade” (Ibidem, p. 215).

Assim tal processo em que a autora coloca como planejamento de uma cidade barroca que pouco se encaixa com a espacialidade da vida cotidiana, vai sendo analisada apontada em passagens como “está tão presente no cotidiano (SILVA, 2008, p. 12); “A realidade que nos cerca cotidianamente” (Ibidem, p. 42); “muitos fatores mais singelos e cotidianos comparecem como índices dessa supressão” (Ibidem, p. 64); “Das ações cotidianas, do desvelar da vida” (Ibidem, p. 73); “soluções para os problemas cotidianos” (Ibidem, p. 109); “Fala do hedonismo

⁴¹ Lembramos nesse momento as relações entre concebido, percebido e vivido, as suas relações com os níveis de análise e como isso se reflete no momento como estamos pensando a tríade cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana. Discussão está realizada na transição das seções 2.2 e 2.3.

do cotidiano” (Ibidem, p. 127); “O mistério na medida em que o encontramos no cotidiano” (SILVA, 2008, p. 138); “ Sujeitos do cotidiano chegam de modo individual e coletivo à cidade pós-modernista” (Ibidem, p. 139); “Os escritores narraram sobre o seu cotidiano e não sobre uma literatura da cidade” (Ibidem, p. 160); “Imagens fixadas, persistidas no cotidiano” (Ibidem, p. 170).

Dessa maneira a composição teórica-conceitual do *cotidiano* nas pesquisas Silva (2008) passa por três níveis teórico-metodológicos. Ao nosso ver, embora em uma perspectiva distinta da nossa, Silva (2008) aponta algo que estamos buscando aqui elucidar: as incoerências muitas vezes criadas entre os espaços concebidos e espaços vividos. O que acarreta em uma *vida cotidiana* que pouco faz sentido com a espacialidade na qual faz parte. Isso levado a últimas instâncias nos faz questionar: o projeto de espacialidade de vida cotidiana leva em consideração a possibilidade do *habitar*?!

4.2.3 ELO - Grupo de Estudos da Localidade

O Grupo de Estudos da Localidade - ELO é uma comunidade de aprendizagem profissional da docência. Estuda a localidade do município de Ribeirão Preto - SP. Compartilha saberes da prática pedagógica e das áreas específicas do conhecimento. Reflete sobre as permanências e mudanças realizadas pela sociedade ao longo do tempo. Produz materiais didáticos, pesquisas em ensino e novos saberes docentes. Construiu um **Atlas Escolar Municipal Histórico, Geográfico e Ambiental para Ribeirão Preto-SP** (versão em CD-Rom- ISBN 978-85-85367-03-9, impressa e on-line, disponível em: <http://www.ffclrp.usp.br/divulgacao/atlasrp/fscommand/setup.exe>), além de mapeamentos temáticos da mesma localidade. Atualmente desenvolve uma obra cujo norte são as práticas pedagógicas acerca da localidade e cotidiano. Tem publicado suas produções em eventos acadêmicos (de abrangência local, regional, nacional e internacional), periódicos especializados e jornais locais e regionais (Disponível em: <https://falagrupoeolo.blogspot.com/p/inicio.html>).

No quadro acima tivemos como base de análise o artigo de Bomfim (2006) que fala sobre a educação geográfica em séries iniciais de ensino-aprendizagem. A autor aponta para a importância da “[...] relação entre a geografia e a construção dos conhecimento escolares, os espaços vividos” (BOMFIM, 2006, p. 108), que são fundamentais para o entedimento espacial dos alunos. Ao mesmo tempo o autor destaca nos resultados da sua pesquisa que “[...] os alunos não têm conseguido compreender, de maneira autônoma, e criativa as bases da ciência geográfica, que poderiam lhes permitir pensar e agir como ator social no espaço cotidiano” (BOMFIM, 2006, p. 108).

Quadro V As formas-conteúdo de como o cotidiano é trabalhado nas produções bibliográficas vinculadas ao grupo de pesquisa ELO - Grupo de Estudos da Localidade		
Palavra	Conhecimento cotidiano	Abordagem
Cotidiano	Estudar o lugar para compreender o mundo – essa pode ser a proposta deste Atlas [...] oportuna trabalhar com as questões da vida cotidiana (CALLAI, Prefácio).	O clima influencia a vida cotidiana dos ribeirãopretanos afeta suas opções sobre: vestuário, alimentação, lazer, moradia e etc. Até a saúde pública é afetada pelo clima (Parte: Tempo, clima e sociedade).
	A relação entre a geografia e a construção dos conhecimentos escolares, os espaços vividos pelos alunos têm um papel fundamental (BOMFIM, 2006, p. 108). Pensar e agir como ator social no espaço cotidiano (Ibidem, p. 108). Fatos cotidianos divulgados pela televisão, rádio, jornais, folders de viagens, etc. (Ibidem, p. 108). Capaz de considerar o papel dos atores sociais no seu espaço cotidiano (Ibidem, p. 114).	Ficam ditante de toda a família uma grande parte do ano, tendo que se adaptar a um modo de vida completamente diferente do seu, enfrentando condições de moradia e trabalho difíceis” (Parte: Ocupação do campo).
Produções analisadas: Grupo de Estudos da Localidade – ELO. Atlas Escolar: Histórico, Geográfico e Ambiental Ribeirão Preto. [Recurso eletrônico]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo - USP, 2008. 1 CD-ROM.; BOMFIM, N. R. A imagem da geografia e do ensino de geografia pelos professores das séries iniciais. Estudos Geográficos , Rio Claro, v. 4, n. 1, Junho de 2006, p. 107-116, Disponível em: < http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/210 >.		

Organização: ARAUJO, 2021.

Dessa maneira visualizamos que a *forma-conteúdo do conhecimento cotidiano* se faz presente na composição teórica-conceitual do autor. Pode ter contribuído para isso o nível de ensino-aprendizado onde os alunos se encontram – séries iniciais (atuais 1º, 2º, 3º 4º e 5º ano do ensino fundamental I). Neste nível as discussões sobre a compreensão e construção dos conceitos geográficos ainda são trabalhados como algo incipiente, isto é, a finalidade deste nível é o entendimento espacial de onde os alunos vivem para que, em anos posteriores, seja possível a formação de conceitos geográficos.

Nas análises dos PCNs de Geografia no capítulo anterior, que tivemos como recorte o ensino fundamental II (atuais 6º, 7º, 8º e 9º ano), a forma-conteúdo de *abordagem* é colocada em foco. Neste nível de ensino leva-se em consideração, cada vez mais, a construção dos conceitos geográficos, acarretando assim no entendimento do cotidiano como base compreensão e construção destes conceitos-chaves da geografia. Sendo assim percebemos que as *formas-conteúdos* também vão adquirindo uma composição teórica-conceitual na medida em que os níveis de ensino-aprendizado avançam.

Além deste artigo, analisamos o livro "Atlas Escolar: Histórico, Geográfico e Ambiental Ribeirão Preto" que tem como sistematização o conhecimento geográfico de Ribeirão Preto-SP⁴². Callai (2008) no prefácio desse livro afirma que “estudar o lugar para compreender o mundo – essa pode ser a proposta deste Atlas [...] oportuniza trabalhar com as questões da vida cotidiana”. Nesse sentido neste atlas foi realizado um mapeamento temático da localização de Ribeirão Preto-SP tendo como finalidade construir um norte para as práticas pedagógicas dessa espacialidade e do seu cotidiano.

Dessa maneira, o atlas aponta, por exemplo, que “o clima influencia a vida cotidiana dos ribeirãopretanos afeta suas opções sobre: vestuário, alimentação, lazer, moradia e etc. Até a saúde pública é afetada pelo clima” (Parte: Tempo, clima e sociedade). Ademais essas dinâmicas “ficam distante de toda a família uma grande parte do ano, tendo que se adaptar a um modo de vida completamente diferente do seu, enfrentando condições de moradia e trabalho difíceis” (Parte: Ocupação do campo).

Com isso, a discussão do quadro analisado se estende às *forma-conteúdos* do *conhecimento cotidiano* e da *abordagem*. Bomfim (2006) buscou indicar a importância de se considerar o conhecimento cotidiano como o processo de ensino-aprendizado em geografia para alunos das séries iniciais O atlas assinala como os elementos da geografia física, em certa

⁴² Por o atlas não conter a paginação para a sua referência, fomos nesta pesquisa indicando a parte temática em que as citações aqui utilizadas se encontram.

medida, modificam o modo de vida dos ribeirãopretanos. O atlas também pode ser lido como uma ferramenta acessível e didática para a compreensão da espacialidade da vida cotidiana deste município.

4.2.4 GEPED - Educação e Didática da Geografia: práticas interdisciplinares

O projeto tem por objetivo o estudo das práticas educativas a partir de ações disciplinares e interdisciplinares. Pensamos a didática não como instrumento, mas como processo, ou seja, ações que medeiam a aprendizagem. O grupo desenvolve projetos em parcerias com outras Universidades do Brasil e da América do Sul, tais como Universidade de Antioquia/CO; Universidade Jesuita Umberto Hurtado/Chile; PUC-Valparaíso/Chile, UFT, UNICAMP, UFG e Unijuí. Os projetos de pesquisas têm foco na compreensão conceitual que estruturam a geografia escolar, com alunos da educação básica e ensino superior. Outra abordagem do grupo é o estudo da cidade como estruturador do currículo escolar e a linguagem cartográfica como metodologia para a aprendizagem dos conteúdos geográficos e o desenvolvimento do pensamento espacial com crianças da educação infantil e ensino fundamental. O Grupo de Pesquisa GEPED participa da Rede Latina Americana de Investigadores em Didática da Geografia (Redladgeo.). (Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6567863688091867>).

A análise das produções bibliográficas deste grupo também apresentam algumas peculiaridades. Uma delas o livro organizado por Castellar (2005, p. 7, *grifos nossos*) contido por capítulos que

[...] trazem enfoques educacionais com base em recentes pesquisas acadêmicas [da época], que contribuem para um maior aprofundamento do conhecimento geográfico no *cotidiano escolar*, auxiliando todos aqueles que trabalham com a educação geográfica.

Nesse sentido esta produção contém capítulos em que diferentes autores desenvolvem as suas concepções sobre as temáticas teoria e conceitos, cartografia, diferentes linguagens de ensino e livros didáticos.

É importante lembrar, nesse sentido, que analisamos tais capítulos visando a identificação das composições teóricas-conceituais do *cotidiano*, o que vem demonstrando as suas aproximações com as *formas-conteúdos* que elencamos: *palavra*, *conhecimento cotidiano*, *abordagem* e *categoria*. Assim buscamos exercitar uma breve genealogia de autores apenas naqueles pontos em que atravessam diretamente as suas discussões do *cotidiano*, e não no(s) seu(s) pensamentos como um todo – como justificado na introdução.

Além deste livro (CASTELLAR, 2005) com capítulos analisamos também o livro de Catellar e Vilhena (2010) que tem público alvo

[...] estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Geografia,

coordenadores e docentes de cursos de formação continuada de professores das redes públicas e particulares de ensino, professores que trabalham no ensino fundamental e médio, educadores de instituições de arte, pedagogos, educadores sociais e professores de cursos livres (Apresentação no verso do livro).

Assim segue a apresentação do quadro V:

Quadro VI As formas-conteúdo de como o cotidiano é trabalhado nas produções bibliográficas vinculadas ao grupo de pesquisa Educação e Didática da Geografia: práticas interdisciplinares – GEPED

Palavra	Conhecimento cotidiano	Abordagem	
Cotidiano	<p>O professor cotidianamente planeja (FURLAN, 2005, p. 9). cotidianamente com os alunos (Ibidem, p. 10). Situações óbvias ou simples do cotidiano (CASTELLAR, 2005, p. 39). Comportamentos desenvolvidos no cotidiano da escola (CAVALCANTI, 2005, p. 67). geográfica do aluno, com a chamada geografia cotidiana (Ibidem, p. 72). Diversidade de sua experiência cotidiana (Ibidem, p. 76). Sociedade contemporânea e de seu cotidiano (Ibidem, p. 75). Pelo próprio cotidiano (MORAES, 2005, p. 99). O que é ensinado com o cotidiano (Ibidem, p. 99). Já sabiam como conhecimento cotidiano (Ibidem, p. 106). Que avance no conhecimento cotidiano ou mesmo científico (Ibidem, p. 107). Situações cotidianas (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 6). O tempo pode ser percebido no cotidiano e na natureza (Ibidem, p. 15). Geografia escolar presente no imaginário e cotidiano das escolas (Ibidem, p. 18).</p>	<p>No cotidiano das pequenas cidades (CAVALCANTI, 2005, p. 70). A ciência entra no espaço/cotidiano escolar (MORAES, 2005, p. 98). Se incorporando no seu cotidiano (Ibidem, p. 106). O cotidiano da população de forma não homogênea (Ibidem, p. 106). Status de disciplinas geralmente desvinculadas do cotidiano escolar (GUERRERO, 2005, p. 114). Estrutura de seus conhecimentos prévios e cotidianos (Ibidem, p. 114). Aplicação do conhecimento formal no cotidiano (Ibidem, p. 115). Entendimento de situações cotidianas (Ibidem, p. 116). São conceitos trabalhados por outras áreas que ajudam a explicar situações cotidianas (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 6). Conceitos geográficos em situações cotidianas (Ibidem, p. 8). As redes se constroem no cotidiano ao se deslocar entre os lugares que costuma ir (Ibidem, 17). O aluno é mobilizado a entender o seu cotidiano (Ibidem, p. 17). Relacionando os fenômenos estudados com os do cotidiano e, com isso, estimulando mudanças conceituais (Ibidem, p. 100). Os alunos estão colocados cotidianamente diante de vários conceitos (Ibidem, p. 100). Entender o fenômeno geográfico presentes no cotidiano (Ibidem, p. 107). Ampliar os conceitos e relacioná-los com situações do cotidiano (Ibidem, p. 117). Com esse espaço é de interação ativa e dialética e trazer essas experiências, real e cotidiana (Ibidem, p. 127). Nosso próprio cotidiano coletivo constrói as cidades (Ibidem, p. 129).</p>	Teoria e conceitos
Cotidiano	<p>Comparando os fenômenos representados com os atuais no cotidiano (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 6).</p>	<p>O uso da linguagem cartográfica é mais que uma técnica, na medida em que implica envolver ações do cotidiano (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 24). A apropriação conceitual se dá no momento em que o aluno não só identifica o fenômeno no mapa, mas consegue interpretá-lo e utilizá-lo no cotidiano (Ibidem, p. 25). A educação infantil a criança [...] o mapa fará parte das análises cotidianas (Ibidem, p. 31).</p>	Cartografia
Cotidiano	<p>Ensino associado ao cotidiano (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 43). Um aprendizado que leve em conta o cotidiano (Ibidem, p. 62). Produções midiáticas impregnam o cotidiano (Ibidem, p. 65). Aprender a transferir aprendizagens dos fatos gerais da sua vida cotidiana (Ibidem, p. 69). A roteirização: imaginário, cotidiano, adaptação, fatos históricos (Ibidem, p. 86). Aproximação do conhecimento científico ao cotidiano do aluno (Ibidem, p. 86).</p>	<p>Procurar respostas para as perguntas a partir de situações do cotidiano (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 49). Transferir conhecimentos para diferentes situações do cotidiano (Ibidem, p. 51). Se apropriar do significado dos conceitos, saber aplicá-los em situações do cotidiano (Ibidem, p. 52). A aplicação dos conceitos no cotidiano (Ibidem, p. 78). A explicação de um fenômeno do cotidiano (Ibidem, p. 80). Uso de uma técnica em ações do cotidiano (Ibidem, p. 88). Aproximação do conhecimento científico ao cotidiano do aluno (Ibidem, p. 86).</p>	Diferentes linguagens de ensino
Cotidiano	<p>O livro didático ainda continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 137). O cotidiano escolar nos revela que o livro didático é um instrumento de ação constante (Ibidem, p. 137).</p>	<p>A possibilidade de trabalhar o livro didático relacionando-o com a vida cotidiana é essencial (Ibidem, p. 139). Relacionando os conteúdos propostos no livro com o cotidiano do aluno (Ibidem, p. 139).</p>	Livro didático

Produções analisadas: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007. MORAES, J. V. de.; CASTELLAR, S. **Ensino de Geografia:** coleção ideias em ação. Brasil: CENGAGE, 2010..

Organização: ARAUJO, 2021.

O quadro reflete as *formas-conteúdo* do *cotidiano* trabalhadas como *conhecimento cotidiano e abordagem*. Verificamos a significativa presença da dimensão do *cotidiano* sendo trabalhado como base para a compreensão e construção dos conceitos-chaves da geografia. O que aponta mais uma vez para hipótese de que a consolidação da geografia escolar como campo de construção do conhecimento geográfico também possibilitou o avanço da discussão e presença do *cotidiano* nas produções bibliográfica e prática de ensino de geografia.

Se a construção, formação e ressignificação dos conceitos-chaves da geografia devem se dar no espaço vivido dos indivíduos, então o que vem emergindo e ganhando força na geografia brasileira desde os anos de 1990 para dar significado a essa dimensão é a análise do *cotidiano*. Como podemos perceber no quadro VI na linha temática de teoria e conceitos autores como Cavalcanti (2005), Moraes (2005), Guerreiro (2005) e Castellar e Moraes (2010) trabalham frequentemente o *cotidiano* como a *forma-conteúdo* de *abordagem*.

Estas últimas geógrafas apontam, por exemplo, que “[...] compreender os conceitos geográficos a partir do uso da linguagem cartográfica e gráfica [...] analisar e propor soluções que utilizem os conceitos geográficos em situações do *cotidiano*” (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 8, *grifos nossos*). Isto é, uma localização geográfica que proporcione uma determinada reflexão espacial possibilita que a situação cotidiana daquele momento favoreça a compreensão e construção dos conceitos-chaves da geografia. Assim

Os alunos são colocados cotidianamente diante de vários conceitos que são elaborados e reelaborados tendo como referência as ideias do cotidiano que são confrontadas nas aulas, ou seja, os conceitos são provenientes de vários referenciais culturais e teóricos e, por sua vez, são pontuais e fragmentados, e o desafio está em organizá-los (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 8).

E desse modo, com a *forma-conteúdo* do *cotidiano* voltada para a *abordagem*, tais autoras vão trabalhando a construção, formação e ressignificação dos conceitos-chaves da geografia visando dar sentido aos mesmos no espaço vivido dos indivíduos. Essa discussão se repete em tal produção bibliográfica em passagens como “conceitos geográficos em situações cotidianas” (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 8); “as redes se constroem no cotidiano ao se deslocar entre os lugares que costuma ir” (CASTELLAR; MORAES, 2010, 17); “os alunos estão colocados cotidianamente diante de vários conceitos” (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 100); “entender o fenômeno geográfico presentes no cotidiano” (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 107); “ampliar os conceitos e relacioná-los com situações do cotidiano” (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 117); “com esse espaço é de interação ativa e dialética e trazer essas experiências, real e cotidiana” (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 127); e outras como apresentada no quadro VI.

Moraes (2005) também dialoga com elementos incorporando o cotidiano à *abordagem*

geográfica. De início apresenta uma discussão interessante ao considerar o espaço e cotidiano relatando que

...quando a ciência entra no espaço/cotidiano escolar, ela precisa de encaminhamento metodológico diferente tanto no que se refere à questão de ensino quanto de aprendizagem. Isso é válido para qualquer área de conhecimento, não apenas para o ensino de ciências exatas, mas também humanas (MORAES, 2005, p. 98-99).

Moraes (2005) ao buscar desenvolver as possibilidades de construção do conhecimento científico com base em Bachelard, indica a necessidade de uma sistematização deste conhecimento para se realizar o espaço/cotidiano escolar. Buscando essa sistematização que, para a autora seria encontrada nos conceitos-chaves da geografia (MORAES, 2005, 103-104), destaca o nome de alguns pensadores que contribuíram para tal sistematização como também para os avanços da análise espacial: “Ratzel, Vidal de La Blache, Harvey, Isnard, Lefebvre, Santos, Hobsbawn, Martins Thompson” (MORAES, 2005, p. 104).

A escolha desses autores também foi influenciada pela metodologia de trabalho que utilizaram em suas obras. Ambos reforçam a importância da utilização de diversas fontes documentais quando se examina esse conceito. Assim, Isnard e Thompson mostram a necessidade de se trabalhar com o contexto histórico, a necessidade de se recorrer às diversas fontes documentais, a necessidade de se entender o cotidiano da população de forma não homogênea (MORAES, 2005, p. 106).

É assim que Moraes (2005, p. 105-106) vem dialogando com aqueles autores citados para investigar os avanços das análises espaciais, colocando em destaque, nesse sentido, as ações do meio como apontadas nas passagens: “[...] das condições climáticas que ser humano encontra [...] se incorporando no seu cotidiano”; “o ritmo de vida, os modos de vida, a organização dos espaços rurais e urbanos, entre outras questões” (MORAES, 2005, p. 108).

Nesse sentido no quadro teórico-conceitual de seu texto o debate do *cotidiano* é trabalhado como *abordagem geográfica* em dois âmbitos: o relacionado aos avanços da relação homem e meio, e no entendimento da relação conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Sobre isso Moraes (2005, p. 98-99) destaca que para que seja possível que a ciência entre

[...] no espaço/cotidiano escolar, ela precisa de um encaminhamento metodológico diferente tanto no que diz se refere à questão de ensino quanto de aprendizagem. Isso é válido para qualquer área de conhecimento, não apenas para o ensino de ciências exatas, mas também de humanas.

Assim a autora vai dialogando com as dimensões do conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. Fato que percebemos, pela análise documental, que desde os anos de 1990 é um debate bastante em voga visando a relação da geografia acadêmica e com a geografia escolar. Nesse sentido Moraes (2005, p. 107) aponta que no caso dos trabalhos com documentos

e fotos em sala de aula “[...] deve pretender fazer com que o aluno tenha um salto na compreensão do conceito, ou seja, que avance no conhecimento cotidiano ou mesmo científico” (MORAES, 2005, p. 107).

Nessa mesma linha de raciocínio Guerrero (2005, p. 114) ressalta que

Conhecida como uma disciplina enfadonha e estática, a Geografia vem sofrendo desde a sua institucionalização no currículo formal com a fragmentação do seu arcabouço teórico e pelas dicotomias a elas associadas (Geografia Física-Geografia Humana, Geografia Geral-Geografia Regional, Geografia Tradicional-Geografia Crítica). Além disso, a aprendizagem de seus conceitos remete à memorização de conteúdos estanques, divididos em subáreas que, em muitas instituições de ensino, ganham *status* de disciplinas geralmente desvinculadas do cotidiano do aluno imprecisas no que se refere ao conhecimento acadêmico.

Assim a autora vai apontando os amadurecimentos que a ciência geográfica vem passando e como isso vai se configurando para uma necessária e importante argumentação de se considerar a dimensão do *cotidiano* para a construção do conhecimento geográfico. “O que se deseja nessa perspectiva é proporcionar aos alunos o aprofundamento do seu nível de desenvolvimento por meio da ampliação e da complexização dos conceitos estudados na escola” (GUERRERO, 2005, p. 114). Sendo importante para tanto considerar a “estrutura de seus conhecimentos prévios e cotidianos” (GUERRERO, 2005, p. 114), provocando assim o “estudo das situações cotidianas” (GUERRERO, 2005, p. 116).

Já na linha temática da cartografia e no âmbito da forma-conteúdo da *abordagem*, temos as reflexões de Castellar e Moraes (2010, p. 24-25), de considerar o cotidiano como dimensão da compreensão geográfica, em que “o uso da linguagem cartográfica é mais que uma técnica na medida em que implica envolver ações do cotidiano”, o que indica que “a apropriação conceitual se dá no momento em que o aluno não só identifica fenômeno no mapa, mas consegue interpretá-lo e utilizá-lo no cotidiano”.

Fatos estes presentes nestas produções analisadas apresentam diferentes linguagens de ensino. Castellar e Moraes (2010, p. 49) destacam que para que o ensino-aprendizagem em geografia ocorra com fluidez significativa dando sentidos à vida dos estudos, devemos “procurar respostas para as perguntas a partir de situações do cotidiano”. O que necessita que saibamos nos “... apropriar do significado dos conceitos” para “saber aplica-los em situações do cotidiano” (CASTELLAR, MORAES, 2010, p. 52).

Assim se constitui as possibilidades para a construção de livros didáticos que levem em consideração, a princípio, a dimensão da espacialidade da vida cotidiana. Pois a “possibilidade de trabalhar o livro didático relacionando-o com a vida cotidiana é essencial” (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 139). Isto é,

Quaisquer que sejam as concepções que os docentes tenham do processo de aprendizagem, deveriam levar em conta atividades que motivem o raciocínio e as capacidades cognitivas, relacionando os conteúdos propostos no livro com o cotidiano do aluno (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 139).

É nessa esfera de se levar em consideração a espacialidade da vida cotidiana que precisamos considerar o entendimento dos indivíduos, neste caso, os alunos, sobre tal espacialidade. Assim passamos a realizar um diálogo com o *conhecimento cotidiano* dos alunos. Pois, ao mesmo tempo em que “o cotidiano escolar nos revela que o livro didático é um instrumento de ação constate e que ainda encontramos muitos professores que o transformam em um mero compêndio de informações” (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 137). Entretanto como muitas vezes os livros são elaborados homogeneizando os espaços(visando alcançar maiores vendas e lucros), ele acaba por não cumprir essa tarefa. Deve-se lembrar que o *conhecimento cotidiano* dos alunos torna-se primordial para uma agregação teórica-conceitual tanto ao *cotidiano* como para a construção e compreensão dos conceitos-chaves que nele tem o seu ponto de partida.

No que diz respeito a considerar essa dimensão do *conhecimento cotidiano*, Furlan (2005, p. 9) ao ressaltar os caminhos e possibilidades para a elaboração de projetos de estudo em Biogeografia, aponta que “[...] o trabalhado com projetos permite a compreensão das estruturas internas de um conteúdo que intencionalmente está sendo ensinado, no entanto, sem distinguir esse processo de outros que o professor cotidianamente planeja para conduzir o seu trabalho”.

Em síntese, como observado, os quadros construídos com base na análise das produções bibliográficas selecionadas para esta pesquisa apontam uma multiplicidade teórica-metodológica de como o cotidiano é trabalhado nos seus escopos teórico-conceituais. Que embora haja uma pluralidade de geógrafos e geógrafas nos livros, capítulos de livros, artigos e livros didáticos analisados, o modo como o cotidiano é trabalhado por estes tendem as *formas-conteúdos* que elencamos. Dentre estas a *forma-conteúdos* de *abordagem* aparece de modo mais significativo. Fatos que apontaram para isso foram as formas de considerar a vivência da espacialidade para o entendimento e construção dos conceitos geográficos, apontamentos estes que emergem e avançam desde os anos de 1990.

4.3 A multiplicidade e potência da crítica da vida cotidiana por meio dos grupos de pesquisa de ensino de geografia no Brasil

Como apresentado até o momento sobre a emergência e avanço das discussões e pesquisas sobre o *cotidiano* a partir dos anos de 1990 e como isso reverbera no avanço da sua

multiplicidade teórico-metodológica ao longo dos anos 2000 (bem como apontamos nas análises das produções bibliográficas dos grupos de pesquisa de ensino de geografia), torna-se plausível indicarmos três pontos que podem ter contribuído para isso: **1.** a tendência que está se configurando na geografia brasileira desde os anos 1990 para se pensar um encadeamento teórico-conceitual do *cotidiano* enquanto *conceito*. **2.** As possibilidades de estarmos até os dias de hoje trabalhando o *cotidiano* com as multiplicidades teórica-metodológica aqui apresentadas. **3.** A significativa presença da discussão do *cotidiano* nas produções dos grupos de pesquisa analisados, configurando assim uma possibilidade de uma crítica da espacialidade da vida cotidiana por meio dos mesmos.

É nessa terceira possibilidade que iremos desenvolver essa seção. Assim entendemos que por um lado os grupos de pesquisas funcionam como uma possível ponte de mediação dos clássicos termos colocados como ‘geografia acadêmica’ e ‘geografia escolar’. Nesse sentido tais grupos com a realização de trabalhos realização de trabalhos e projetos no chão da escola buscam contornar as diretrizes formais como currículos (seus conteúdos e objetivos) e o conhecimento acadêmico que às vezes pouco se adequam ao chão da escola onde acontece o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Assim torna-se constante o exercício de romper, em certa medida, com as lógicas de modelos escolares (como destacados na seção 2.1 sobre os modelos de sociedade) e com os conceitos científicos – geralmente colocados como os acadêmicos – que pouco fazem sentido no terreno escolar. Por outro lado, os grupos de pesquisa cadastrados em plataformas de fomento (CNPq) têm uma subsunção real e formal aos ditames produtivos da produção do conhecimento.

Contudo as análises dos grupos de pesquisas de ensino de geografia analisados demonstram também uma possibilidade de contornos destas subsunções como também de parâmetros curriculares e bases nacionais de ensino que de certo modo homogenizam as especificidades da espacialidade da vida cotidiana, fundamentais para o ensino-aprendizado dos alunos de geografia. Isto é, como apresentado nos quadros III, IV, V e VI, tais grupos de pesquisas demonstram a preocupação da construção do conhecimento partindo das diferentes *formas-conteúdo* do *cotidiano*.

É pensando nessas subsunções dos grupos de pesquisas aos ditames produtivos e as suas potências para a crítica da espacialidade da vida cotidiana que estamos colocando como possibilidade destes fortalecer estes contornos a identificação das *formas-conteúdos* do *cotidiano* visando colocá-las em movimento. Visamos com isso atravessar uma dita geografia escolar e uma geografia acadêmica, de conceitos cotidiano e conceitos científicos, respectivamente. A importância desse exercício se dar pelo fato dos avanços das suas multiplicidades teóricas-metodológicas nas produções analisadas.

Sobre isso Andreis (2014, p. 163) reforça nossas hipóteses em pesquisa recente⁴³ destacando que as investigações sobre a presença do cotidiano nas pesquisas geográficas, revela que “difícilmente nas diferentes abordagens não é esclarecida a pretensão de considerar o cotidiano. É possível afirmar até mesmo que, praticamente todas as pesquisas e debates [...] têm como referência direta ou indiretamente a relação entre o *cotidiano* do aluno e também do professor e os conhecimentos conceituais escolares” (ANDREIS, 2014, p. 163).

Nesse sentido, Andreis (2014) detalha as produções e pesquisas no ensino de geografia e as suas crescentes preocupações sobre o cotidiano do aluno. A autora dedica uma subseção de sua tese para debater a temática “O cotidiano em pesquisa no ensino de geografia” e nela relata que

As pesquisas e publicações, especialmente no âmbito da pós-graduação, bem como publicações de artigos e livros relacionados à Geografia e ao ensino de Geografia, vêm evidenciando essa preocupação com o cotidiano. Difícilmente nas diferentes abordagens não é esclarecida a pretensão de considerar o cotidiano. É possível afirmar até mesmo que, praticamente todas as pesquisas e debates, preocupados com o ensinar a aprender tanto no âmbito da escola quanto da academia, têm como referente direta ou indiretamente a relação entre o cotidiano do aluno e também do professor e os conhecimentos conceituais escolares. Pesquisas acadêmicas e publicações de livros, capítulos de livros e artigos científicos, bem como aportes da Geografia da Percepção e da Geografia Cultural, vem realizando análise que aproxima cotidiano e espaço (ANDREIS, 2014, p. 163).

Apesar da autora não realizar um recorte espaço-temporal para ressaltar quando e como essas tais pesquisas e publicações geográficas passaram a se preocupar cada vez mais com o *cotidiano*, a pesquisadora reafirma algumas vezes em sua tese as crescentes problemáticas da geografia sobre o cotidiano na geografia brasileira. Sobre isso Andreis (2014) realiza um levantamento sobre os grupos de pesquisas cadastrados na plataforma lattes relacionados à geografia e cotidiano, onde foram encontrados dois grupos de pesquisa.

Deve ser considerado, porém, que esses grupos servem apenas como indicativos, uma vez que a *palavra cotidiano* não necessariamente consta no título e resumo; ainda assim, pode ser componente central do debate (ANDREIS, 2014, p. 163, *grifos nossos*)⁴⁴.

⁴³ A tese de Andreis (2014) veio ao nosso encontro durante a apresentação do nosso trabalho intitulado *Do conhecimento cotidiano ao cotidiano enquanto conceito geográfico: uma investigação dos Boletins Gaúcho e Goiano de Geografia*, no ENANPEGE, 2019; onde ao questionarmos sobre a possibilidade da inexistência de pesquisas de ensino de geografia que trabalhassem o cotidiano como conceito geográfico, a professora Helena Callai nos indica tal tese. Embora ao nosso ver tal pesquisa não chegue a tal ponto do cotidiano enquanto conceito geográfico, consideramos a pesquisa de Andreis (2014) de muita relevância dado a complexidade e as poucas pesquisas geográficas que vem se dedicando à sistematização da discussão do cotidiano na geografia brasileira – fato estes que ainda se encontra em movimento, bem como estamos destacando.

⁴⁴ Geografia urbana: a vida cotidiana e o urbano (A), vinculados à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), e o denominado Geografia: cotidiano, território, paisagem, ambiente e educação na cidade (B), vinculados ao curso de Geografia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Canoas-RS (ANDRES, 2014, p. 164).

Nesse raciocínio a autora realiza outra pesquisa, dessa vez pelo diretório de grupos de pesquisa, ligada ao cotidiano e o ensino de geografia e localiza outros seis grupos de pesquisas.

Porém, analisando os resumos e respectivas palavras-chave desses, embora, pelo conjunto, seja possível depreender a relação com a consideração do cotidiano dos aprendentes, em nenhum deles consta a palavra cotidiano (ANDREIS, 2014, p. 163)⁴⁵.

Além disso, Andreis segue destacando outros trabalhos encontrados ao longo da sua pesquisa que destacam palavras-chave, temáticas, síntese, resumos e obras, onde as expressões cotidiano, espaço vivido, cotidianidade, cotidianamente e outros, aparecem de forma recorrentes na produção bibliográfica da geografia. Isso reforça a nossa tese de que de certo modo a pulsão do cotidiano e as suas multiplicidades teórico-metodológicas continuaram se multiplicando na produção do conhecimento geográfico. Além disso o *cotidiano* – e suas multiplicidades – podendo ser as formas que continuam sendo trabalhados tendendo às *formas-conteúdos* que estamos destacando.

Dessa maneira a tese de Andreis (2014) é um exemplo de que a discussão do cotidiano vem sendo posta na geografia brasileira e pode estar sendo tomada como compreensão enquanto conceito geográfico. Sobre isso a autora destaca que “o cotidiano passa a se constituir em um importante conceito que compõe as investigações e os debates, tanto no âmbito da academia quanto em relação ao ensino escolar” (ANDREIS, 2014, p. 165).

Os indícios dessa inflexão paradigmática da Geografia podem ser melhor visualizados pela atenção que a consideração do cotidiano vem recebendo, nos processos investigativos, os quais resultam em publicações de livros, capítulos de livros. Nesse sentido, no Brasil, são referentes, especialmente, a obra de Helena Copetti Callai, Lana de Souza Cavalcanti, Sonia Castellar, Nestor André Kaercher, Antonio Carlos Castrogiovanni, Amélia Damiani, Ana Fani Carlos, Jose Vesentini, Dirce Suertegaray e Nelson Rego entre muitos outros. [...] Diferentes são as compreensões argumentadas e os referenciais utilizados; em geral, as pesquisas estão dedicadas a discussões acerca das teorias e métodos envolvidos na relação com os processos de ensinar e aprender. Algumas vezes apresentam exemplos e sugestões que envolvem possibilidades educativas interessadas em considerar a relação entre o cotidiano e ensino-aprendizagem (ANDREIS, 2014, p. 165).

Com isso aponta-se os avanços consideráveis que a geografia brasileira está vivenciado com os avanços das pesquisas que estão cada vez mais considerações a dimensão do cotidiano em suas análises. Cavalcanti (2016, p. 403), nesse sentido, ressalta que na sua própria produção

⁴⁵ “Grupos: Análise Espacial e Dinâmica Ambiental - UNIFAL/MG; Espaço, Território e Natureza – UFV/MG; Estudos Históricos-Geográficos/Regionais e Educação, UFPI/PI; Grupo de estudos da localidade - ELO – USP/SP; : Grupo de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia - LEGEO – UFT/TO; Território, Cultura e Representação – UFPR/PR. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>. Acesso em: 13 jun. 2013” (ANDREIS, 2014, p. 164).

intelectual tem procurando debater a relação entre as ‘geografias’ que são praticadas na sociedade, colocando em relevo “a geografia cotidiana, aquele conhecimento espacial que é produzido e utilizado por todas as pessoas em sua constante lida com as coisas do mundo ao seu redor, que contém elementos do senso comum, ele próprio composto também por conhecimentos científicos;” a “geografia acadêmica, o conhecimento produzido por pesquisas no âmbito da ciência geográfica e sistematizado para ser veiculado na comunidade de geógrafos (incluindo os que estão em processo de formação inicial)” e “a Geografia escolar, a produzida, organizada e praticada nas escolas. São estruturas específicas, distintas, mas que tem como referência principal a ciência geográfica” (CAVALCANTI, 2016, p. 403).

O que estamos querendo explicar com a discussão desenvolvida ao longo deste capítulo é que, apesar de o cerne do significado do cotidiano seja entender o modo de vida da sociedade, nós, enquanto geógrafos (frente à crescente importância do cotidiano nos estudos da geografia a partir dos anos 1990) necessitamos de pesquisas que sistematizem o conhecimento sobre cotidiano elaborado até o momento e aponte caminhos para que possamos potencializá-lo enquanto conceito geográfico. Caso contrário continuaremos entendendo e trabalhando o *cotidiano* apenas como coadjuvante dos demais conceitos geográficos.

Nesse sentido voltamos a questionar: se a teoria e a experiência social partem da materialização do processo, da vivência espacial, se o cotidiano é a base onde a espacialidade da vida cotidiana ocorre, por que então essa relação de forma distanciada? Ou é a teoria ou é a experiência, ou é um desequilíbrio na sua relação?

Retomaremos aos principais elementos das *formas-conteúdos* do *cotidiano* (que emergiram a partir das análises que realizamos ao longo desta pesquisa) para colocá-las em movimento teórico e prático visando o exercício de uma *práxis* com base na crítica da espacialidade da vida cotidiana. Que é o que veremos no próximo capítulo.

V. E agora? O que seria o *cotidiano*, *cotidianidade* e *vida cotidiana* enquanto conceito(s) geográfico(s)?

Neste capítulo iremos colocar em movimento as *formas-conteúdos* do *cotidiano* partindo do seu significado enquanto palavra, passando pelas formas-conteúdos de conhecimento cotidiano, abordagem e categoria. Nesse sentido estaremos demonstrando as agregações teórico-conceituais dos conteúdos destas formas na medida em que avança em direção à sua forma-conteúdo de conceito.

Nessa linha de racínio faremos um exercício inicial de colocar esta estrutura das formas-conteúdos do cotidiano em relação com a tríade cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana do ponto de vista geográfico. Para tanto retomaremos também a alguns elementos do capítulo II como o desenvolvimento desigual do modo de vida, lógica territorial e lógica capitalista e a discussão de ritmos da vida cotidiana.

5.1 O cotidiano da palavra ao conceito: uma discussão geográfica da tríade *cotidiano*, *cotidianidade* e *vida cotidiana*.

Para esta proposição teórico-conceitual do cotidiano, que visa atribuir-lhe um movimento teórico e prático, extraímos as *formas-conteúdos* de como o cotidiano está sendo trabalhado no escopo das produções bibliográficas e documentos analisados e as relacionamos de acordo com o nível de complexidade de cada uma delas. Dessa maneira, passaremos pelo significado e composições do *cotidiano* como *palavra*, *conhecimento cotidiano*, *abordagem*, *categoria* e *conceito*; localizando, ao fim, a tríade cotidianidade (do desenvolvimento desigual da espacialidade) e nela os acontecimentos da relação dialética do *cotidiano* com a *vida cotidiana*⁴⁶.

Assim segue o movimento da seguinte estrutura⁴⁷:

⁴⁶ Na medida em que fomos puxando o ‘fio da meada’ das *formas-conteúdo* e sua relação com a tríade *cotidiano*, *cotidianidade* e *vida cotidiana*, recomendamos aos leitores que retornem aos quadros construídos ao longo desta dissertação. Assim agregará às *formas-conteúdos* e à *tríade* mais significados e ampliará as dimensões dos seus conteúdos.

⁴⁷ O conceito de estrutura aqui empregado conota a forma como a trabalhamos no início da seção 2.2 ao relacioná-la com a metodologia de níveis de análise.

Autor: ARAUJO, 2021.

Por exemplo, ao questionar um aluno sobre o significado do *cotidiano*, ele provavelmente responderá que o entende como o seu dia a dia, algo sobre a sua rotina e espaço-social - e relatará o que acontece nesse espaço. No entanto, a rotina de um aluno que vai para a escola a pé por morar próximo a escola é diferente da rotina de outro, que vai para a escola de transporte público; e assim sucessivamente.

Exercitando as relações dessas singularidades com as composições sociais que as ligam, vamos construindo e percebendo que a construção de um conceito não nasce de um exercício teórico desvinculado da prática social. Assim o *cotidiano* no senso comum, como questionado, aparece como aquilo que é habitual, costumeiro, diário; isto é, tudo aquilo que é comum a todos os dias. Com base nisso o conceito emerge da prática social, antes de ser um saber científico.

Nesse sentido, a concepção do cotidiano enquanto *palavra* pode ter avançado e também contribuído para a sua multiplicação, neste caso, na ciência geográfica com mais força a partir dos anos 1990. Uma vez que o *cotidiano* como *palavra* emerge para dar significado a rotina vivida pelos indivíduos, tornando assim possível darmos um movimento teórico, prático e de práxis partindo da sua emergência na prática social e retornando à ela com a composição teórica-conceitual a partir da perspectiva geográfica.

Refletindo sobre esses possíveis aspectos cognitivos do aluno sobre o *cotidiano*, como podemos entender e estudar o conhecimento geográfico? Avançando nesse caminho chegamos ao *conhecimento cotidiano*. Isto é, provavelmente as pessoas têm uma ideia do que significa o *cotidiano*, como relatado na sua noção como *palavra*. Com isso podemos utilizar esse conhecimento prévio para contribuir e instigar alunos e professores a formarem o *conhecimento cotidiano* do seu espaço de vivência.

Esta forma-conteúdo de *conhecimento cotidiano* foi construída com base nas análises das composições teórico-conceituais e nos estudos das pesquisas de Lencioni (2014). A autora, tencionando explicar o desenvolvimento e construção do conceito de *Região* na geografia, parte da premissa de que nós temos uma ideia do que seja *Região*; ou seja, mesmo no senso comum as pessoas têm uma noção do seu significado. A autora conceitua esse processo de

conhecimento regional. Nessa mesma linha de raciocínio, construímos o conceito de *conhecimento cotidiano*. No entanto, neste caso, é importante considerá-lo em sua diferença e em seu movimento entre a apreensão do *cotidiano* enquanto *palavra* e como *abordagem*, bem como estamos demonstrando.

À vista disso, embora os alunos de uma determinada escola tenham em comum o *conhecimento cotidiano* do espaço de vivência da sala de aula, da escola, de seu entorno, do pátio, da quadra de futsal; os alunos apreendem o *conhecimento cotidiano* de acordo com as especificidades do seu espaço de morar, de conviver em família, dos caminhos que os levam à escola, etc. Dessa forma, as relações de experiências de vida e do espaço vivido tendem a expandir: abrem-se em um leque de possibilidades para a construção do *conhecimento cotidiano*. Sendo assim, o *cotidiano* enquanto *palavra* é o ponto de partida para aflorar os aspectos cognitivos dos alunos a seu respeito, enquanto o *conhecimento cotidiano* é a materialização espacial do que constitui o *cotidiano* de cada aluno, que não está isolado no mundo, que pertence a um lugar, a uma classe social, a um gênero, a uma etnia.

Assim os conceitos-chaves da geografia (Paisagem, Território, Região, Espaço, Lugar e outros) se revelam. Porque na materialização espacial do processo, especialmente no ensino de geografia, o conceito de Lugar emerge como próximo e fundamental para desvendar o espaço de vivência. Nessa lógica o *conhecimento cotidiano* passa a ser trabalhado como *abordagem cotidiana*. Isto é, quando o *cotidiano* é trabalhado como ponto de partida para a compreensão de conteúdos e outros conceitos geográficos, mesmo quando não há corrente de métodos que o direcione.

Dessa forma, a *abordagem cotidiana* pode ser trabalhada como a base espacial onde os conceitos-chaves podem ser construídos/ressignificados. Nisso o *cotidiano* (*palavra*, *conhecimento cotidiano*, *abordagem*) emerge como uma frequente possibilidade para um universo de contextualizações relacionadas ao vivido do aluno. Embora ainda tímida, a forma-
conteúdos de entender o cotidiano como *abordagem* possibilita pensarmos uma diferenciação e relação conceitual entre o *Lugar* e o *Cotidiano*, geograficamente.

Assim quando passamos a estudar o *cotidiano* como a base sobre a qual os conceitos geográficos são compreendidos, as perspectivas teórico-metodológicas (marxista, fenomenológica, positivista e outras) começam a fazer cada vez mais parte desses debates. Aprendemos na epistemologia da geografia as correntes, escolas e métodos através dos quais a geografia se desenvolveu e se desenvolve no cenário mundial e nacional. No caso do *cotidiano*, cuja discussão e compreensão se potencializaram a partir dos anos 1990 na geografia brasileira, duas correntes de métodos se destacaram: a fenomenológica e a marxista, como apresentado anteriormente. Manifestando assim a importância do debate do *cotidiano* no âmbito *categorial*.

Nessa perspectiva de estudo do *cotidiano* no âmbito categorial temos em Henri Lefebvre o nosso ponto de partida de reflexão. Para o autor, há uma contínua e inacabada dialetização do Sujeito e do Objeto (LEFEBVRE, 1983). No entanto, para nós, mesmo reconhecendo que houve massiva aproximação do Sujeito e do Objeto ao longo dos avanços da produção e reprodução do Capital durante o século XX até o atual momento, consideramos que o Sujeito e o Objeto são pontos de partida distintos para uma compreensão metódica das ciências humanas. Isto é, exercitamos de forma contínua e inacabada a(s) forma(s) de conceituação(s) do *cotidiano* como *conceito geográfico* partindo dos estudos da materialidade das técnicas de condicionamentos sociais e como eles levam os Sujeitos a se inserirem na reprodução das relações sociais de produção. Por mais que o desenvolvimento das técnicas de condicionamentos gere *cotidianidades* com ritmos desiguais, ainda assim são estudos da sua materialidade. Portanto compreendemos que os estudos sobre o *cotidiano* devem se dar buscando aproximar ao máximo as relações Sujeito e Objeto, mas sem os confundir ou implicá-los.

Tendo apresentado esse caminho teórico-metodológico das *formas-conteúdo* até a *categoria*, o que seria o *cotidiano* enquanto *conceito geográfico*? Para responder esta questão precisamos apontar dois pontos distintos e complementares. O primeiro é o *cotidiano* enquanto conceito, o segundo, enquanto *conceito geográfico*.

Na primeira condição, segundo nossa perspectiva, o *cotidiano* deve ser inserido e estudado na totalidade do processo da generalização e homogeneização das relações capitalistas. Isto é, o *cotidiano* emerge, se realiza e se intensifica na sociedade mundial por meio de diferentes mecanismos. Além de discutidos alguns exemplos disso no capítulo II – referente à generalização da reprodução das relações sociais de produção na relação lógica territorial e lógica capitalista – isso também acontece no espaço tempo da escola.

Ao longo dos anos 1990, por exemplo, uma das preocupações centrais para o ensino de geografia era como construir o conhecimento sobre a globalização, de modo didático, em sala de aula e vice-versa, sobre como partir da vivência do aluno para estudar a globalização. Já atualmente esse tema tornou-se de simples apreensão (embora seja complexa a análise de seu processo), pois uma parte dos alunos tem a globalização na palma da mão: os celulares. Estes, denominados hoje de *smartphones*, agregam diferentes aplicativos de redes sociais e de serviços, que estão diretamente ligados a empresas e corporações internacionais. Tais aplicativos, em sua grande maioria, buscam condicionar os alunos e a sociedade em geral ao consumo de diferentes mercadorias e serviços.

Dessa forma, as relações globais e locais estão cada vez mais estreitadas. As relações sociais capitalistas, que são o terreno onde o *cotidiano* acontece (onde a rotina, o dia a dia, o costumeiro ocorre), embrenharam-se na vida das pessoas, de forma que se tornou cada vez mais

complexa a sua análise. “Essa totalidade que é o *cotidiano*, e que se realiza como espaço e tempo onde os pedaços se integram ‘pelo alto’, reveria, estenderia, revitalizaria a própria ordem industrial” (DAMIANI, 1999, p. 434, *grifo nosso*). Ou seja, as relações de produção (produção de mercadoria, distribuição, troca e consumo) não estão mais restritas entre os muros das ‘fábricas’, mas estão presentes em todos os níveis da espacialidade da vida cotidiana dos indivíduos.

Mesmo correndo o risco de reduzi-los (cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana) a algumas definições, inserimos as composições teóricas-conceituais em dimensões e níveis de análises geográficas visando coloca-las em movimento. Assim a *cotidianidade* aproxima-se da produção desigual da espacialidade do modo de vida cotidiana. Com isso temos em vista investigar nessa dimensão espacial as ordens distantes dos ditames da reprodução do capital – o *cotidiano*, e na possibilidade da construção da práxis na *vida cotidiana*, na ordem próxima dos ditames de ritmos da sua vivência. É dessa maneira que compreendemos essa tríade geograficamente colocando como eixo a *cotidianidade*. Assim segue o movimento da estrutura desta pesquisa:

Autor: ARAUJO, 2021.

Tendo a *cotidianidade* como eixo da tríade nela há algumas lógicas que foram desenvolvidas até o momento. A lógica territorial (além do apresentado no primeiro capítulo aqui agregamos os recursos naturais), a lógica capitalista (os condicionamentos da reprodução do capital em nível especialmente mundial da vida cotidiana à produção e consumo) e a lógica da espacialidade dos ritmos da vida cotidiana (ritmo cíclico e ritmo linear).

Dessa maneira a relação entre essas três dimensões e níveis da cotidianidade revelam que apesar das generalizações e condicionamentos dos indivíduos às relações de consumo, a espacialidade da *vida cotidiana* tem as suas especificidades, as suas próprias histórias, localizadas nos seus países, estados, municípios, bairros, etc. Assim, iniciando a reflexão dessa tríade enquanto *conceito geográfico*, em uma determinada localização, ponderando-se as suas escalas, apresenta uma base natural (solo, clima, fauna, flora), uma materialidade histórica (processo de ocupação do espaço, formação de um determinado território), social (os aspectos

culturais que ao longo da história⁴⁸ estavam presentes ou foram construídos em uma localização), política (as formas de controle e organização social e territorial) e econômica (as bases de produção que puderam ser construídas e resistiram sobre essas determinações e possibilidades anteriores).

Partindo dessa materialidade que constitui, por exemplo, a ocupação do território nacional, podemos pensar as cidades brasileiras que têm linhas de metrô, por exemplo, sendo elas: São Paulo - SP, Rio de Janeiro-RJ, Recife-PE, Porto Alegre-RS, Belo Horizonte-MG, Salvador-BA, Brasília-BSH e Fortaleza-CE. Vejamos, estas são as principais metrópoles do país: as que concentram espacialmente diversos setores de produção, serviços e circulação de capital. Logo, exigem uma maior e mais acelerada circulação de pessoas. Tais ritmos das cidades, traço marcante da modernidade, geram a aceleração do repetitivo, enquanto a exploração do trabalho aumenta significativamente e as relações sociais mediadas pela mercadoria se intensificam.

Nos espaços metropolitanos a exploração do trabalho aumenta proporcionalmente na medida em que é intensificado o ritmo das relações sociais mediadas pela mercadoria, assim como por intermédio da/na produção do espaço. Nesse sentido atravessamos o restrito do fisiológico e natural da espacialidade da *vida cotidiana* e adentramos nos aspectos atuais da reprodução do Capital. Nessa linha de raciocínio Martins (2009, 2017) aponta que na medida em que a produção do espaço se intensifica por meio de capitais inseridos na bolsa de valores, o ritmo da *vida cotidiana* também é acelerado. Tanto no âmbito da mão de obra para essa produção como para a construção de um sujeito social para consumi-lo. Diante disso, ressaltamos que a produção do espaço que são cotadas na bolsa de valores estão situadas em áreas supervalorizadas do espaço urbano. Localizada muitas vezes nas centralidades metropolitanas.

Por outro lado, em outras localizações deste mesmo território não há internet, o que consequentemente modifica a relação entre as pessoas. Em vez de “grupos em aplicativos”, há uma reunião que ocorre pessoal e fisicamente para tomar um café e conversar um pouco sobre as atividades diárias. Mas, simultaneamente, também ocorrem as relações globais, bem como seus condicionamentos, que se fazem presentes através da TV, por exemplo. As relações de trocas são mediadas pelo dinheiro físico, substituindo, em sua predominância, o cartão de crédito - algumas vezes acontecendo no ‘fiado’ e sendo anotado no ‘velho caderninho’ para se pagar no início do mês quando sair o salário (se houver). A organização do trabalho para a construção da casa de um vizinho ou parente é realizada por ‘mutirão’, alterando assim,

⁴⁸ Aqui o elemento da cotidianidade como história se apresenta. Possibilitando a regressão os aspectos históricos dos modos de vida da sociedade bem como as suas ocupações espaciais.

também, a organização do trabalho. Dessa maneira, existe a possibilidade de levarmos muito mais em considerar o ritmo cíclico da vida cotidiana: tempo de colheita, a chuva ‘milagrosa’ trazendo esperança para o sertão ou as mesmas chuvas que alteram o calendário escolar das escolas da região amazônica.

Desse modo em que ocorrem essas especificidades (sendo possível encontrá-las e relacioná-las à totalidade, considerando tais aspectos), há uma relação que as ligam a qualquer outro lugar globalmente: as relações capitalistas. Os *smartphones*, citados anteriormente, podem ser um exemplo: ao mesmo tempo em que mapeiam produtos e serviços, previsão do tempo e os lugares onde o aluno mais frequenta em escala local, revelam essas tendências, assim como prospectivas de consumo, em escala global.

Assim, traçando essas especificidades que demonstram o desenvolvimento desigual do modo de vida a sua relação com a lógica territorial e lógica capitalista, podemos também entender as especificidades da espacialidade do modo de vida ao analisá-las em seus ritmos; e para que a partir disso possamos iluminar o específico da *vida cotidiana* e ao mesmo tempo relacioná-la aos condicionamentos globais das relações de produção capitalista. Nesse sentido, revela-se aqui o estudo dos ritmos linear e o ritmo cíclico.

O estudo da vida cotidiana já evidenciou uma diferença banal e ainda pouco conhecida entre o cíclico e o linear, entre um tempo rítmico e um tempo de repetições bruscas. O movimento repetitivo associado ao tempo linear é cansativo, esgotante e chato, enquanto o movimento dos ciclos tem o fascínio de um advento e de um evento. Seu começo, que é apenas um novo começo, sempre tem o frescor de uma descoberta e uma invenção. O amanhecer sempre tem um charme milagroso, a fome e a sede são maravilhosamente renovadas... O cotidiano é ao mesmo tempo lugar, teatro e jogo de um conflito entre os grandes ritmos indestrutíveis e os processos impostos pela organização socioeconômica da produção, consumo, circulação e habitação. A análise da vida cotidiana mostra como e por que o tempo social é em si um produto social. Como todos os produtos, como espaço, o tempo se divide e se divide em uso e valor de uso, por um lado, e em troca e valor de troca, por outro. Por um lado, vende e, por outro, vive (LEFEBVRE, H.; REGULIER, C. 1985, p. 191-192).

Assim, o ritmo linear localizado naqueles espaços onde busca a todo momento condicionar a vida cotidiana aos ditames da reprodução capitalista em seus ritmos cada vez mais intensos. Enquanto o ritmo cíclico é localizado na espacialidade onde a vida cotidiana tende aos ciclos naturais da vida, tornando a vida cotidiana, diante disso, menos intensa do que no caso anterior. Sobre isso, agregamos à tese dos autores o fato de considerarmos que essas intensificações estão diretamente ligadas à materialidade dos meios de produção e à reprodução do capital no/do espaço que assim possibilitam diferentes níveis de ritmos de *vida cotidiana*.

Apresentamos em capítulos anteriores que a generalização das influências do capital

buscando subsumir a *vida cotidiana* à sua lógica se intensifica a partir da segunda metade do século XX. Avançando esse processo na medida o fenômeno urbano, os aprimoramentos tecnológicos e ideológicos ascendiam na prática social e na produção do espaço. Atualmente esses processos se intensificaram, no urbano vê-se as dinâmicas da reprodução do espaço, na tecnologia a *uberização* da vida cotidiana e etc..

Nesse sentido a intensificação da colonização da *vida cotidiana* a reprodução do capital aumentou ainda mais (para não dizer gritante – tendo em vista as grandes transformações sociais dos últimos vinte anos causados pelo avanço das Tecnologias de Informação - TICs). Como movimento repetitivo do ritmo linear atualmente podemos considerar a *uberização* do trabalho que requer a princípio a utilização da *internet* para esta lógica de trabalho muito presente nas grandes metrópoles. Antunes (2020, p. 53) destaca que sem a produção de energia, cabos, computadores, celulares e de uma outra infinidade de produtos materiais; sem a matéria prima para isso, sem a construção de espaços onde tudo isso acontece e é vendido; sem toda essas e outras infraestruturas materiais, a *internet* não poderia sequer conectar. Nesse sentido o autor coloca em dialética as categoria do Capital *trabalho material* e *trabalho imaterial* . O primeiro são os recursos concretos, matérias primas e todo o trabalho socialmente necessário para sua obtenção. O segundo é a imaterialidade gerada e propiciada pela anterior; como, por exemplo, a *internet* , os serviços por aplicativos, aulas online e etc. (Ibidem).

Dessa maneira visamos com esse movimento das *formas-conteúdos* do cotidiano e das suas relações com a tríade *cotidiano*, *cotidianidade* e *vida cotidiana*, potencializar a discussão do cotidiano enquanto conceito geográfico, sem a princípio necessitar de um conceito-chave para espacializar a sua dinâmica do/no espaço.

Considerações finais

Esta dissertação apresentou um caminho para identificar a emergência, avanço e a crescente multiplicidade teórico-metodológica das discussões do cotidiano na geografia brasileira a partir dos anos de 1990. Com este levantamento apontamos que o modo como o *cotidiano* é trabalhado no escopo teórico-conceitual dos PCNs de Geografia e das produções bibliográficas dos grupos de ensino de geografia analisadas apresentam diferentes *formas-conteúdos* que se aproximam das que construímos e colocamos à prova nessa pesquisa: *palavra, conhecimento cotidiano, abordagem, categoria e conceito*.

Embora os estudos sobre o cotidiano na geografia brasileira antecedam os anos de 1990 a partir desse momento a sua presença no discurso geográfico, nas produções bibliográficas desta área e na prática de ensino de geografia avança e se multiplica. Evidenciamos isso tanto nas bases de análises destacadas como nas bibliografias utilizadas para a fundamentação teórica desta pesquisa. Nesse sentido pode haver uma possibilidade de que essa multiplicidade metodológica aqui apresentada se faça presente até os dias atuais na geografia brasileira.

Dessa maneira realizamos essas análises e discussões partindo dos objetos de estudos voltados mais para o ensino de geografia, mas esperamos ter escrito de um modo em que entendamos que esse processo não se restringe somente a essa linha de pesquisa. Fato este que os quadros de análise dos grupos de pesquisas 2000-2010 demonstram em diferentes temáticas, problemáticas constantes sobre a dimensão do cotidiano, muitas vezes relacionadas às *abordagens geográficas*.

Sobre a *abordagem geográfica* é importante pontuar que os resultados dessa pesquisa indicam que a emergência dos debates do *cotidiano* no ensino de geografia avançava na medida em que a dimensão do vivido dos alunos passou a ser considerada como central para o processo de ensino-aprendizado em geografia. E, simultaneamente a isso, a discussão do cotidiano que se potencializava na geografia brasileira desde os anos 1990, com base em Henri Lefebvre e que, a nosso ver, proporcionou uma agregação teórica-conceitual à dimensão da espacialidade da vida cotidiana na geografia brasileira. Assim faz com que esses dois processos simultâneos potencializem a presença das diferentes *formas-conteúdo* do cotidiano a partir desse momento histórico.

Apesar das influências de Henri Lefebvre nos anos de 1990 não se fizessem presente com tanta força nas pesquisas do ensino de geografia (fato este que ocorre na primeira década do século XXI – como demonstramos especialmente no quadro III), a partir do novo século as suas influências se tornam crescentes nessa linha de pesquisa e em outras da geografia brasileira. O que reforça a hipótese das suas contribuições para os avanços do estudo e,

consequentemente, das composições teóricas-conceituais do *cotidiano* no quadro teórico-conceitual da geografia brasileira.

Estas influências, de modo especial de uma dita ‘geografia acadêmica’ com base em Henri Lefebvre, contribuíram para o avanço do *cotidiano* e a presença crescente (de modo direto como base teórica ou indireto pela sua contribuição dos avanços das discussões do cotidiano) no ensino de geografia. Além disso, na ‘geografia escolar’, o cotidiano é de modo significativo base para o entendimento e construção dos conceitos-chaves da geografia (como mostram os quadros das análises) e, por consequência, o cotidiano tende a ser colocado como a forma-conteúdo de *abordagem geográfica*.

É desse modo que os resultados dessa pesquisa apontam para o cotidiano, na bibliografia geográfica de geógrafos e geografas, tenda a essa multiplicidade teórica-metodológica – apresentando, de modo significativo, como *abordagem*. Além disso, ao longo das nossas análises, as *formas-conteúdo* do cotidiano como *palavra*, *conhecimento cotidiano* e *categoria* também se fazem presente. O que indica que esses resultados possibilitam demonstrar a potencialização da discussão do cotidiano na geografia brasileira, a identificação da sua multiplicidade e uma proposição metodológica de colocá-las em movimento.

Dessa maneira construímos um método de análise que nos leve a pensar a composição teórica-conceitual do cotidiano em diferentes níveis de ensino-aprendizado, desde que considerado o amadurecimento de cada um dos níveis. Pois, como ressaltamos, partimos do pressuposto que a construção dos conceitos geográficos nascem e emergem da prática social – e o estudo aqui apresentado sobre o cotidiano aponta para essa possibilidade. Salientamos que o aprofundamento teórico-conceitual do *cotidiano* é fundamental, independentemente da perspectiva teórico-metodológica adotada para tanto. É possível que a estrutura que montamos (da palavra ao conceito) aponte um caminho, havendo a possibilidade e a importância de construção de outras.

Tendo isso como arcabouço de uma possível identificação da multiplicidade teórica-metodológica a partir das *formas-conteúdo* do cotidiano, o segundo capítulo desta pesquisa possibilitou a construção da tríade *cotidiano*, *cotidianidade* e *vida cotidiana*. A partir dela é realizável a compreensão das relações capitalistas e suas dinâmicas do/no espaço alterando-se e se desenvolvendo de modo desigual na espacialidade do modo de *vida cotidiana*. Dessa maneira apontamos a relação dialética da espacialidade dos ritmos cíclicos e lineares do cotidiano. Sendo assim possível identificar as potencialidades e possibilidades de estudá-lo como conceitos geográficos a partir da diferença e das relações de condicionamentos e contextualizações materiais do espaço vivido dos indivíduos.

Tendo essa dimensão teórica-conceitual como base para a compreensão da dinâmica da

espacialidade da vida cotidiana, no quinto capítulo exercitamos a sua relação com as *formas-conteúdo* do cotidiano. Para esclarecer essa relação precisamos retomar a alguns elementos do método de análise. Em primeiro lugar, de certo modo, colocamos aqui um trecho apresentado na introdução que é: “estas *formas (palavra, conhecimento cotidiano, abordagem, categoria e conceito)* constituem em si os *conteúdos* com a qual o cotidiano é trabalhado no escopo teórico-conceitual das bibliografias analisadas”. Assim como elas a tríade *cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana* têm em si composições teórica-conceitual – como apresentado na introdução e ao longo da pesquisa.

Relacionamos no quinto capítulo estas *formas-conteúdos* com a *tríade* partindo da palavra, porém foi feito assim para uma finalidade didática visando o alcance de se fazer entender para um público de diferentes níveis de ensino-aprendizado. Só que não necessariamente nessa relação há uma linearidade, uma evolução conceitual, uma particularidade isolada de uma em relação ao outra. Além disso não chegamos à estas *formas-conteúdo* assim como à *tríade* com uma linearidade ou evolução. No escopo teórico-conceitual da geografia elas se apresentam como um ‘quebra-cabeça’ com certas multiplicidades. Fizemos assim visando identificá-las e colocá-las em movimento teórico-metodológicos tendo em vista a análise e o entendimento da espacialidade da vida cotidiana.

Dessa maneira, colocando-as em movimento, é possível instigarmos as habilidades cognitivas dos professores e alunos buscando traçar um movimento da compreensão geográfica com base na espacialidade da vida cotidiana. Para tanto é importante compreende-las em diferentes níveis de complexidade e, ao mesmo tempo, sem isolá-las da totalidade do processo de condicionamentos sociais e transformações espaciais. Contribuindo, assim, para que geógrafos e geógrafas pensem as suas práticas de ensino e/ou seus objetos de pesquisas a partir do cotidiano enquanto conceito geográfico.

É de suma importância lembrar que a geografia no ensino que estamos nos referindo aqui é no âmbito da discussão teórica e da análise pormenorizada das bibliografias acadêmicas. Fato este que também conduz de alguma forma a prática dos profissionais formados em geografia. Dito isto, se nos desprendermos deste princípio podemos ser levados a pensar que o debate teórico-metodológico que apresentamos ao longo desta pesquisa signifique algo que temos o intuito de que seja diretamente ensinado nas escolas. Longe disso. Há um longo caminho a ser trilhado até chegar a esse pondo. Várias questões teórico-metodológicas, metodologias, aspectos pedagógicos e, sobretudo, pesquisas que proporcionem estudar o cotidiano são necessárias de ser realizadas para melhor compreender a relação entre a ‘geografia acadêmica’ e a ‘geografia escolar’.

De modo geral conseguimos visualizar na pesquisa alguns limites que precisam ser

amadurecidos. Como apresentado em algumas passagens ao longo das análises dos PCNs de Geografia e das produções dos grupos de pesquisa, a forma como estamos colocando as investigações do *cotidiano* no âmbito categorial ainda apresenta algumas ambiguidades. Isso acontece porque ainda não encontramos uma definição de *forma-conteúdo* que abarque suficientemente a multiplicidade teórica-metodológica que vem se apresentando no modo como o *cotidiano* é trabalhado no âmbito *categorial* – de perspectivas de método, autores, corrente de pensamento.

Já que seguimos uma linha que desconsiderava em parte a genealogia do pensamento dos autores analisados aqui (considerando para isso apenas aquelas passagens que diz respeito ao *cotidiano*) essas ambiguidades se fazem presentes com mais força. Por outro lado, em grande medida não compromete o movimento da estrutura que construímos da *palavra* ao *conceito* e daí à tríade *cotidiano*, *cotidianidade* e *vida cotidiana*.

Assim objetivamos com a discussão desta tríade a formação de um raciocínio teórico-conceitual a partir da perspectiva geográfica, que proporcione à sua análise a minimização das indeterminações das suas multiplicidades teórico-metodológica. Uma vez que frente a importância em que o *cotidiano* vem ganhando nas discussões desde os anos 90, é necessário que comecemos a exercitar essa construção como conceito geográfico. A tríade em destaque aponta para isso, mas ainda requer uma amadurecimento teórico-conceitual e de análise da espacialidade social para que passemos a profundidade de suas composições teóricas-conceituais.

Uma outra problemática que precisamos amadurecer são as relações e diferenças entre o conceito de lugar e o conceito de cotidiano. Em cada momento histórico da geografia certos conceitos tiveram mais à frente dos estudos geográficos do que outros – de acordo com a realidade social de um determinado momento histórico que exigia desta área as suas contribuições. Tivemos, por exemplo, os debates do conceito de região na geografia brasileira em relevo no momento histórico em que se encontrava a em vigência o processo de regionalização do Brasil.

Nesse sentido a nossa pesquisa aponta caminhos e limites que não foram desenvolvidos, a nosso ver, o suficientemente até o momento. Acreditamos que se situarmos o estudo do cotidiano emergindo da prática social em diferentes momentos históricos da geografia brasileira e dos avanços das forças produtivas que ultrapassaram em larga escala os muros das fábricas, poderemos apontar alguns caminhos para essa compreensão.

Outro limite se releva na análise desta tríade enquanto conceito geográfico. Precisamos nos aprofundar no que significa um conceito geográfico e como colocar a tríade em movimento nesse sentido. Para nós, até o momento, colocamos em movimento a tríade enquanto tal visando a relação dos condicionamentos das especificidades da espacialidade da vida cotidiana à

reprodução do capital. Tendo em vista os apontamentos do desenvolvimento desigual da espacialidade do modo de vida em seu ritmo linear e ritmo cíclico.

Assim essa pesquisa apresenta uma contribuição para a discussão do cotidiano na geografia brasileira, indicando com isso a possibilidade para outras pesquisas que temos em vista realizarmos ao longo do nosso processo formativo. Dentre elas estão o exercício de construção a compreensão da espacialidade da vida cotidiana tendo como base as formas-conteúdos e a tríade a partir do chão da escola. Dada a importância em que a discussão do cotidiano vem adquirindo na geografia brasileira é viável que tenhamos em vista abriremos mais estudos sobre a sua multiplicidade teórica-metodológica, visando construir possibilidades teórico-conceituais para se pensar tríades do ponto de vista geográfico. Trata-se da emergência dos conceitos geográficos a partir da prática social. Desse modo, precisamos construir um conceito geográfico do cotidiano ou um conceito de cotidiano a partir da geografia?

Referências bibliográficas

- ALVES, G. da A. A lógica e os embates na produção da cidade: o caso de São Paulo. **Revista Eletrônica da Geografia y Ciências Sociais**, Universidade de Barcelona, v. 10, n. 218, 1 de Agosto de 2006, p. 6. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-44.htm>>.
- ANDREIS, A. M. **Cotidiano**: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. 2014. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa), Programa de Pós-Educação em Educação nas Ciências, Ijuí-Rio Grande do Sul, 2014.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2º. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BOMFIM, N. R. A imagem da geografia e do ensino de geografia pelos professores das séries iniciais. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 4, n. 1, Junho de 2006, p. 107-116. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/210>>.
- BRASIL. M. da E. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- CALLAI, H. C. **Formação do profissional da geografia**: o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- CALLAI, H. C. **Geografia um certo espaço, uma certa aprendizagem**. 1995. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- CALLAI, H. C. O ensino e a questão regional. **Boletim Gaúcho de Geografia**. v. 19, n. 1, p. 80-85, Maio de 1992. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38018/24503>>.
- CARLOS, A. F. A. (Org.). **Geografia urbana crítica**: teoria e método. Contexto: São Paulo, 2018.
- CARLOS, A. F. A. A "Geografia Urbana" como disciplina: uma abordagem possível. **Revista do Departamento de Geografia – USP**, Volume Especial 30 Anos (2012), p. 92-111. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/53844>>.
- CARLOS, A. F. A. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 7.
- CARLOS, A. F. A. Geografia crítica-radical e a teoria social. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Geografia urbana crítica**: teoria e método. Contexto: São Paulo, 2018, p. 15-34.
- CARLOS, A. F. A. **O cotidiano na metrópole**. 5º Congresso Brasileiro de Geógrafos, Curitiba – PR, 17 de 22 de junho de 1994.
- CARLOS, A. F. A. **O Espaço Urbano**: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH, 2007, p. 123. Disponível em: <http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/Espaco_urbano.pdf>.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p. Disponível em: <http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf>.

- CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2005.
- CASTELLAR, S. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. *In*: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 38-50.
- CASTELLAR, S. M. R. **Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de geografia nas séries iniciais**. 1996. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- CASTROGIOVANNI, A. C (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000b.
- CASTROGIOVANNI, A. C (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS, 2000a.
- CAVALCANTI, L de S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 66-78.
- CAVALCANTI, L. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. São Paulo: Papirus, 2008a.
- CAVALCANTI, L. de S. **A construção de conceitos geográficos no ensino: uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de quinta e sexta séries do ensino fundamental**. 1996. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- CAVALCANTI, L. de S. A problemática do ensino de geografia vinculada nos encontros nacionais da AGB (1976-1986): Um levantamento preliminar. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 1-23, Jan./Dez. de 1995. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/4326/3790>>.
- CAVALCANTI, L. de S. Elementos de uma proposta de ensino de geografia no contexto da sociedade atual. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-19, 1993. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/4342/3805>>.
- CAVALCANTI, L. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. *In*: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de. **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008b.
- DAMIANI, A. D.; CARLOS, A. F. A. Um caminho para pensar o currículo de geografia. *In*: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. **Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 91-100.
- DAMIANI, A. L. **Cidade (des)ordenada: concepção e cotidiano do conjunto habitacional Itaquera I**. 1993. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- DAMIANI, A. L. **O cotidiano na metrópole**. 5º Congresso Brasileiro de Geógrafos, Curitiba – PR, 17 de 22 de junho de 1994.

- DAMIANI, A. L. O lugar e a produção do cotidiano. *In*: CARLOS, A. F. (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 53-
- DAMIANI, A. L.; CARLOS, A. F. A. Um caminho para pensar o currículo de geografia. *In*: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. **Reforma no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- Entrevista com a professora Odette Carvalho de Lima Seabra. **GEOSUL**, Florianópolis, v. 20, n. 39, p 151-181, Jan./Jun. 2005, p. 173.
- FURLAN, S. A. Projeto de estudo em Biogeografia: uma abordagem significativa da construção de projetos. *In*: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-19.
- GUERRERO, A. L. de A. Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de geografia. *In*: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2005, p. 113-136.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- KAERCHER, N. A. A geografia é nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 109-116, Agosto de 1996. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38639/26361>>
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. [Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins – Originam: La production de l'espace. 4. ed. Paris: Editions Anthropos, 2000]. Primeira versão: início – Fev. 2006.
- LEFEBVRE, H. **A Reprodução das relações de produção**. Porto: Escorpião, 1973.
- LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 78-79.
- LEFEBVRE, H. **Critique de la vie quotidienne II**: fundements d'une sociologie de la quotidienneté. Paris: L'arche Editeur, 1961.
- LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoria de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LEFEBVRE, H. **Lógica forma, lógica dialética**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.
- LEFEBVRE, H. O conceito de estrutura em Marx. *In*: BASTIDE, R. **Usos e sentidos do termo 'estrutura'** – nas ciências humanas e sociais. São Paulo: HERDER, 1971, p. 104.
- LEFEBVRE, H. **O fim da história**. 21. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1971.
- LEFEBVRE, H. **Posição contra os tecnocratas**. São Paulo: LTDA, 1969.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ártica, 1991.

LEFEBVRE, H.; RÉGULIER, C. Le projet rythmanalytique. In: Communications, 41, 1985. **L'espace perdu et le temps retrouvé.** p.191-192. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1985_num_41_1_1616>.

MARTINS, F. da S. M. A produção da escala metropolitana e do seu pesquisador: elementos de ritmanálise. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 13, n. 3, 29-40, abr. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2009.74139>>

MARTINS, F. da S. M. Dos ritmos de mundialização financeira aos ritmos de exploração do trabalhador no cotidiano urbano: o papel das incorporadoras de capital aberto na estruturação do endividamento imobiliário urbano. In: FERREIRA, A.; RUA, J.; MATTOS, de R. C. (Org.). **O espaço e a metropolização: cotidiano e ação.** Rio de Janeiro: Consequência, 2017, p. 167 - 184.

MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples:** cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORAES, A. C. R. Renovação da geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia.** São Paulo: Contexto, 1989.

MORAES, J. V. A teoria de Ausubel na aprendizagem do conceito de espaço geográfico. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2005, p. 97-112.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso:** para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, A. U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia.** São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F.; OLIVEIRA, A. U. de. **Reformas no mundo da educação:** Parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999, p. 60.

PEREIRA, C. M. R. **Política pública e avaliação no Brasil:** uma interpretação da avaliação do livro didático de geografia para o ensino fundamental. 2004. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Campus de Presidente Prudente, Área de concentração – Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental, 2004.

PONTUSCHKA, N. Geografia na sala de aula. **GEOUSP: espaço e tempo (Online)**, n. 6, 117-125, 24 de Agosto de 2006, p. 117. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.1999.123369>

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre estado e escola. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, U. de O. **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e geografia. 1999, p. 11-18.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SÃO PAULO (ESTADO). Proposta Curricular do Estado de São Paulo – São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, [1. ed. 1986] 7 ed. 1997.

SEABRA, O. C. de L. **Os meandros dos rios nos meandros do poder:** o processo de valorização dos rios e das várzeas do tiete e dos pinheiros na cidade de São Paulo. 1987. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

SILVA, V. **“Girassóis de pedra”:** imagens e metáforas de uma cidade em busca do tempo. 2008. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Campus de Presidente Prudente, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.