

## CONHECIMENTO ESCOLAR: IDENTIDADE, SOCIEDADE E INTERDISCURSIVIDADE

Dulce Maria Pompêo de CAMARGO  
Professora na Faculdade de Ciências  
Sociais e Pós-Graduação em Educação  
da PUC-Campinas

### RESUMO

*As pesquisas realizadas em dois projetos (Inajá e Tucum) de formação de professores leigos e posseiros, colonos e índios da região centro-oeste do Brasil têm contribuído para nossa reflexão acerca da relação senso-comum e conhecimento científico, especialmente na área de Ciências Sociais. Com base em experiências vivenciadas aprendemos que esses saberes têm de ser trabalhados de forma a buscar por meio dos conjuntos de discursos os efeitos das contradições ideológicas dos diferentes grupos sociais envolvidos nos projetos. Neste trabalho apresentamos, por meio da interdiscursividade, o processo educacional e a intencionalidade da ação formadora que caracterizaram esses dois projetos de formação de professores leigos, que, ao abordarem fronteiras culturais entre os diferentes grupos participantes, tornaram impossível aos sujeitos envolvidos pensarem a vida e o mundo da mesma forma que antes.*

**Palavras-chave:** *Interdiscursividade. Conhecimento escolar. Formação de professores.*

**ABSTRACT**

*The researches (Camargo, 1997 and 2000) carried out in two projects - Inajá e Tucum – to qualify “posseiros” (land trespassers), “colonos” (farm dwellers) and Indians in the central and western parts of Brazil, have contributed for our reflexion on the relationships between common sense and scientific knowledge, specially in Social Sciences. From lived experiences, we have learnt that such a knowledge has to be worked out, through different discourses, in order to seek the effects of the ideological contradictions displayed by the different social groups involved in the projects. In this study, we present, by means of interdiscursivity, the educacional process and the intervention in education which characterize both projects of qualification of non-graduated teachers, and which made it impossible for those involved to think life and the world, as they did before, when they approached the cultural frontiers between the different participating groups.*

**Key-words:** *Interdiscursivity. School knowledge. Teachers' qualification.*

**INTRODUÇÃO**

**O**s Projetos Educacionais Inajá e Tucum, objeto de análise neste artigo e que se desenvolvem em Mato Grosso, têm por preocupação básica o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania. Desde o início dos anos 90 eles vêm habilitando várias turmas de índios, posseiros e colonos como professores leigos para o exercício do magistério. A iniciativa conta com recursos financeiros e humanos do Estado, das universidades, dos municípios consorciados e do Ministério da Educação.

O INAJÁ – primeiro projeto implantado, e que inspirou a criação de muitos outros projetos em Mato Grosso, originou-se de movimentos educacionais locais, desencadeados na região nordeste do Estado, a partir da década de 70. Trata-se de uma luta cultural e educacional, tão importante e tão forte como a luta local pela terra. Na área, é travada, ainda hoje, uma dura disputa pela posse e demarcação da terra entre posseiros, grileiros, colonos, assentados, latifundiários e índios.

Conhecimento escolar: identidade, sociedade e interdiscursividade

Esses Projetos/Cursos de Habilitação de Magistério se enquadram nas características do ensino supletivo por disporem de um regime especial de funcionamento: aulas ministradas nos períodos de férias e recessos escolares, por docentes de diferentes universidades, e atividades práticas nos períodos letivos, acompanhadas por monitores ou supervisores geralmente vinculados às secretarias municipais de Educação.

Os Projetos, ao adquirirem uma estrutura administrativa própria, estabelecem um calendário que permite ao cursista, nos três anos e meio de funcionamento previsto, permanecer em seu trabalho enquanto estuda. No período em que está lecionando, são desenvolvidas seis etapas intermediárias, com o acompanhamento dos monitores ou supervisores. Nessas etapas, o aluno/professor faz do próprio trabalho objeto de estágio supervisionado para elaboração de projeto de pesquisa que complementa sua formação. Nas férias e nos recessos escolares, participa de sete etapas intensivas, com aulas ministradas por docentes universitários.

Essa estrutura de curso, que considera tudo o que acontece na escola e que interfere no processo de apropriação e ampliação do saber, se respalda em uma concepção de mundo voltada para a ação/transformação. Implica, portanto, uma orientação que exige planejamento adequado, cuidadoso e crítico (Camargo, 1997).

Tal perspectiva justifica a opção por uma metodologia de trabalho que permite a abordagem integrada do mundo percebido pelo aluno. Além de romper com a fragmentação do conhecimento, respeita as diferentes formas de ver e ler o mundo, próprias de professores e de alunos de grupos sócio-culturais distintos. Tal opção, na área de Ciências Sociais, se fundamenta na etnometodologia, abordagem cada vez mais freqüente, mas nem por isso tranqüila, pois é permeada por uma grande variedade de correntes metodológicas e epistemológicas.

No entanto, o que importa é que essa experiência é importante, uma vez que a proposta filosófico-metodológica desses Projetos e a valorização da observação e experimentação inovam o cotidiano escolar, ao insistir *na prática do ensino integrado, sem programas e conteúdos pré-fixados* (Projeto Inajá - Relatório Final, 1991: 21).

No sentido de apresentar o trabalho desenvolvido na área de Ciências Sociais<sup>1</sup>, no decorrer dos dois cursos, relacionaremos as diferentes instâncias metodológicas contidas nesta proposta: a pesquisa e o ensino.

## A METODOLOGIA DO DESAFIO

Por envolver diferentes minorias étnicas, esses Projetos nos fizeram enfrentar, na disciplina de Ciências Sociais, especificidades espaço-temporais muito diversas. Apesar da busca teórico-metodológica constante, o trabalho que desenvolvemos ainda sofre na academia um processo discriminatório que supera a instância sócio-econômica e se estende, mais fortemente, no campo cultural. No sentido de combater esse preconceito, esclarecemos que nossa atuação tem como suporte uma nova rede epistêmica - Bachelard (1988); Foucault (1987 e 1995); Morin (1994) e Santos (1996) - que prioriza o papel do sujeito no processo, trabalhando, para isso, com o aleatório, o incerto, o indeterminado e o complexo. Essa perspectiva, baseada em Bachelard, permite incorporar à ciência, a presença da crise, do risco, do inesperado; e à aprendizagem, a positividade do erro. Nessa visão de mundo, cabe ao docente/pesquisador, mediador do processo, o exercício constante de vigilância epistemológica e da imaginação criadora.

Acreditamos que a opção por essa abordagem de natureza sociológica nos permitiu trabalhar em sintonia com a concepção teórico-pedagógica adotada. Sabíamos, desde o início, que as dificuldades com uma metodologia que se constrói no processo seriam muito grandes. Por exemplo, tivemos que trabalhar com histórias de professores que implicaram relatos de existência individual, reconstrução dos acontecimentos significativos e transmissão de experiências adquiridas, posteriormente inseridas no coletivo, sem deixar de incorporar as intenções iniciais dos narradores. Portanto, o recorte do material em busca da configuração social ocorreu sem que, no entanto, perdêssemos de vista que alguns comportamentos e valores culturais continuam persistindo, mesmo fora da organização social vivida pelo cursista no passado.

Foi com tal visão que planejamos todas as etapas dos cursos. Observações sistemáticas foram realizadas por nós, em inúmeras situações de sala de aula. Foram ouvidos, além dos cursistas, secretários de Educação, coordenadores, supervisores, pais e alunos do ensino fundamental. Com a variedade de informações que obtivemos, classificamos e analisamos o material, cruzamos e comparamos informações, levantamos novos questionamentos, tendo como base a coleta de dados e as categorias teóricas que nos fundamentaram, ainda que não de forma conclusiva.

O volume de material coletado e os avanços e recuos metodológicos que se fizeram necessários contribuíram para que, por meio do 'laboratório vivencial' (expressão de D'Ambrósio), onde estão contidos os fenômenos naturais e sociais que facilitam a articulação interdisciplinar, ampliássemos a visão do que é oficialmente proclamado como currículo<sup>2</sup>. A proposta oficial do curso explicita

Conhecimento escolar: identidade, sociedade e interdiscursividade

muito bem que essa opção, além de valorizar tudo o que se nos apresenta, busca desenvolver as atividades previstas de forma diferenciada. Ressalta, ainda, a necessidade de construção do conhecimento no contexto escolar, a partir da observação da natureza e das relações sociais, o que exige a utilização de múltiplos procedimentos de análise e sistematização dos dados. Pela própria natureza plural dessa abordagem, podemos observar, no decorrer do processo, situações de encontro/desencontro de aceitação/resistência e de consenso/conflito em todos os níveis.

Tais questões têm um alcance bastante extenso. Apesar das nossas preocupações constantes e do acompanhamento dado no decorrer dos cursos, não temos avaliado satisfatoriamente como essas questões interferem no processo de ensino-aprendizagem e como o conhecimento construído com os cursistas/professores é (re)elaborado nas salas de aula de ensino fundamental do sertão e das aldeias. Se admitirmos que cada criança e professor, a partir das experiências vividas e de seus referenciais pessoais, fazem do conhecimento que foi elaborado conjuntamente a sua própria síntese, admitimos, também, que esse mesmo conteúdo será (re)construído diferentemente em cada contexto de sala de aula. Então, como avaliar a dinâmica desse processo de construção individual/coletiva? Eis a questão!

Além do mais, as rápidas transformações, nos diferentes contextos sócio-econômico, político e culturais brasileiros, contribuem para que o Estado se configure, hoje, como uma nova área de fronteira agrícola<sup>3</sup> do país, o que torna nosso trabalho ainda mais complexo. Temos pela frente uma conjuntura nacional em que as desigualdades estruturais tendem a ficar cada vez mais evidentes. A circularidade cultural e os impactos sociais dela decorrentes deverão ser, a longo prazo, violentos e penosos, principalmente nessa região, onde a população, proveniente de outros Estados do país, apresenta experiências muito diferenciadas de trabalho e de relação com a natureza e a terra.

Nossa tarefa se constituiu, portanto, em um enorme desafio. Tínhamos que avaliar o que aconteceu no decorrer do curso - planejamento e coleta de dados em serviço - e o que não aconteceu. Assim, trabalhamos com o vivido sempre presente e com a representação dos fatos em sintonia com o futuro.

### **CONHECIMENTO ESCOLAR: IDENTIDADE, SOCIEDADE E INTERDISCURSIVIDADE**

A partir de nossa experiência, objetivamos ampliar, na medida do possível, as dimensões espaço-temporais e as relações sociais dos cursistas dos vários

projetos. O 'ir e vir', que deu suporte à metodologia adotada, muito nos auxiliou, tanto para o desenvolvimento e registro das atividades previstas em nosso planejamento, para a construção do conhecimento escolar, como também para uma reflexão contínua sobre nossa prática, o que permitiu a vivência criativa de um processo sempre em movimento.

Em geral, iniciamos o desenvolvimento dos conteúdos propondo a realização de relatos orais, para que pudéssemos nos conhecer melhor. Alguns autores<sup>4</sup>, que têm realizado estudos relacionando 'educação e imaginário social', consideram esses relatos importantes no processo educativo, uma vez que são uma forma de se conhecer as pessoas e grupos e de interpretar os acontecimentos relacionados à vida cotidiana.

Lembram os autores, ainda, que, na região rural, especialmente entre os índios, o imaginário grupal é fortemente marcado pelos símbolos da natureza e que as relações pessoais se caracterizam mais pela intensidade do que pela frequência, o que garante uma coesão maior entre eles, bem como a reafirmação e reinterpretção dos conceitos do grupo, ainda que sob interferência de idéias provenientes da realidade urbano-industrial.

O tema 'casa', por exemplo, acabou possibilitando diferentes relações com outros conteúdos da área de Ciências Sociais como: migração; história dos municípios; relações terra e trabalho e cultivo das tradições. Com a intenção de levá-los a preservar seus referenciais culturais, reiteramos a importância de cada povo registrar as histórias que são passadas de geração para geração. A organização temporal das informações coletadas se deu pela construção de linhas do tempo. Mas não nos limitamos à linearidade. Por meio do 'ir e vir', espaço-temporal, relacionamos acontecimentos, informações, datas e lugares contidos nos trabalhos dos índios, comparando-os aos dos demais cursistas.

Ao refletirmos acerca dos diferentes significados das experiências e dos conhecimentos relatados, surgem, invariavelmente, questões relacionadas às diferentes formas de representar o tempo.

Por exemplo, para os Tapirapé, que vivem na região nordeste de Mato Grosso, a pesquisa realizada por eles com os velhos da aldeia foi importante para que conhecessem a história das antigas 12 aldeias que existiam por volta dos anos 50: essa pesquisa muito contribuiu, em 1995, para a luta pela demarcação de uma nova área próxima ao Pará, pertencente a eles no passado. Nela, formaram uma segunda aldeia Tapirapé, cujo processo, entre eles, não foi tranquilo. Eis uma parte do relato:

*...A pesquisa permitiu entender a separação. Cada aldeia tem uma história e um costume e uma forma de sobrevivência. Agora é cada*

Conhecimento escolar: identidade, sociedade e interdiscursividade

*vez fazer um jornal e trocar entre as aldeias.* (Índio Tapirapé - Santa Terezinha).

Pelos relatos apresentados nos Projetos, percebemos ainda que as memórias das festas fora do espaço, do tempo cíclico e do trabalho, que os índios em especial têm vivenciado hoje, contribuem para que se distanciem do tempo histórico local e das suas próprias histórias. Segundo relatos, muitos deles estão com problemas com os filhos menores que não querem mais participar dos ritos de iniciação.

Conscientes dessa problemática, valorizamos os dados coletados relacionados ao tempo, à memória espacial e aos lugares simbólicos para as quais foram fundamentais o trabalho com as noções de lugar e de espaço vivido. Como cada etnia sente o tempo e o espaço de uma forma diferente, os lugares não são apenas realidades objetivas, uma vez que estão carregados de valores. Nessa perspectiva, o sentimento de pertencimento a um lugar, a uma região é um fator de delimitação do próprio espaço temporal, cultural, social, político e econômico, contribuindo também para a identidade de grupos e conquista da cidadania. A experiência nos mostrou que o apego à posse da terra duramente conquistada, ao mesmo tempo que diferencia, intensifica o sentimento de identidade coletiva.

Para melhor compreender essa questão, baseamo-nos no uso do termo 'discurso' utilizado por Foucault, centrado no contexto da linguagem e nas suas condições de produção.

As pesquisas por nós realizadas (Camargo, 1997 e 2000) têm contribuído para nossa reflexão acerca da relação senso-comum, conhecimento mítico e conhecimento científico. Aprendemos que esses saberes têm que ser trabalhados de forma a buscar, por meio dos conjuntos de discursos, os efeitos das contradições ideológicas dos diferentes grupos sociais envolvidos nos projetos.

Apesar de a perspectiva por nós adotada estar centrada em experiências singulares, ela não se desvincula de uma preocupação maior ligada à importância do aprendizado que se adquire no seio da comunidade de pertença, à busca do espírito crítico inventivo, de modo que novas visões e outras formas de saber sejam inseridas no processo de construção do conhecimento escolar.

Frente a isso, não podemos deixar de pensar a relação do conhecimento científico com outras formas de conhecimento. Quando começamos a trabalhar com outras culturas, sentimos de perto tanto a força do cientificismo, como sua fragilidade, ficando claro que o valor universal do conhecimento científico não era assim tão universal; que o conhecimento científico, para manter a hegemonia, tem suas formas particulares de fazer permanecer e impor a ciência como

conhecimento único, universal e permanente e que, portanto, não é apenas o conhecimento popular que é conservador.

Desde que a fronteira entre os diferentes conhecimentos ficou mais tênue, contraditoriamente, a lógica capitalista, berço da ciência moderna, encontrou novas formas de exclusão a determinados grupos sociais ao dificultar, por um lado, seu acesso ao conhecimento científico e, por outro, o exercício de seu próprio conhecimento, daí o preconceito com os saberes locais e com a pesquisa do cotidiano.

Após superar o impacto da ingênua experiência inicial e das generalizações apressadas (conforme alerta Bachelard), indagávamos o tempo todo:

Que contexto é esse no qual trabalhar?

Quem são os sujeitos desses projetos educacionais?

Quais conteúdos selecionar e trabalhar, e como trabalhá-los?

As respostas às duas primeiras perguntas estão diretamente ligadas à resposta da terceira. São muitos os sujeitos envolvidos: secretários de educação, supervisores pedagógicos, docentes universitários e diferentes alunos/professores: posseiros (alguns já assentados), grileiros, assalariados, colonos e índios de diversas etnias.

A heterogeneidade de espaços, tempos e vivências dos diferentes sujeitos envolvidos nos Projetos, leva-nos a perceber quão complexa e difícil é a resposta à terceira questão.

Como disse Gramsci, *o senso-comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço...* (1966: 143). Se concordamos que o diálogo entre as diferentes formas de conhecimento é a saída possível, como dar sentido, significado à ciência, a quem tem outro olhar, outra cultura, outra visão de mundo?

Tomemos, como exemplo, o tema 'terra', para que possamos aprofundar mais as reflexões acerca dessas experiências e melhor fundamentar o título deste texto.

Hoje, no Brasil, trabalhar o tema 'terra' com as populações rurais é o mesmo que trabalhar em um campo minado, tais as armadilhas e o cuidado com que se deve caminhar e encaminhar o processo de construção do conhecimento (Martins, 1993:107-124).

Para as comunidades indígenas a terra significa mais do que o espaço para a subsistência. Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. A terra e o território são, para

Conhecimento escolar: identidade, sociedade e interdiscursividade

essas comunidades, um recurso natural e sócio-cultural, ou seja, possuem um sentido completamente diverso da propriedade privada.

Por outro lado, o 'posseiro', que é excluído da propriedade da terra, considera-a não só como o espaço de produção de sua subsistência, mas também responsável por uma divisão de trabalho familiar muito específica, não baseada no trabalho assalariado. Sua situação se diferencia, portanto, da contradição capital-trabalho que ocorre na cidade. É ele o camponês expulso de outra terra, que se deslocou para novas frentes pioneiras (fronteira agrícola e econômica) onde abre a sua roça. O posseiro é aquele que se recusou a aceitar a emigração para a cidade, não sendo absorvido como assalariado pelas fazendas.

O 'grileiro' considera a terra uma mercadoria. Mediante falsificação de documentos, suborno e aliciamento de autoridades, utilização de jagunços, invade as terras devolutas e expulsa violentamente os pequenos agricultores, e mesmo os povos indígenas, para depois repassá-las aos grandes capitalistas.

Já para os 'assalariados' das fazendas ou 'peões', a terra é sinônimo de exploração intensa. Têm contratos temporários em regime de escravidão por dívida que nunca conseguem saldar, pelo transporte até a fazenda, a alimentação, o adiantamento em dinheiro para a família.

Os atuais 'colonos' do centro-oeste, em sua maioria, migraram do sul do país em busca de mais terras, pois a que tinham era insuficiente para todos. A opção foi participar de organizações cooperativas ou comprar terras de empresas colonizadoras, que visam à agricultura extensiva e à monocultura. Para esses 'colonos', a terra está ligada à idéia de trabalho, de família unida e próxima.

Os diferentes discursos que circularam, decorrentes desse processo, nos fizeram perceber que o impacto dos conteúdos trabalhados foi diferente nas várias comunidades. Relembrando Foucault, os discursos dos alunos/professores são constituídos historicamente em contexto de relações de poder específicas que invocam noções particulares de verdade. Acreditamos que, por isso, houve muitos problemas de preconceito por parte dos monitores e, também, um sério problema de disputa de poder entre os diferentes sujeitos, e em alguns casos dentro de uma mesma etnia.

*Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo (Gore in Silva, 1994: 9, 10).*

As atividades que realizamos com o tema terra tiveram como objetivo principal o estudo e a compreensão da ocupação espaço-temporal realizada por eles, acabando por contribuir para um diálogo entre as culturas, o que provocou, em alguns casos, mudanças de posições e posturas nos diferentes sujeitos. Se de um lado percebemos um respeito maior para com as diferenças entre eles, de outro o conhecimento novo, resultante da relação senso comum, conhecimento mítico e conhecimento científico contribuíram para aumentar as competências e tensões internas.

Daí as dificuldades no diálogo entre as culturas: as lógicas e as necessidades são diferentes. Então, o que fazer nos diferentes contextos escolares com os alunos migrantes e suas famílias que não conseguem, em outro espaço-tempo, dar o mesmo significado à terra e às relações sociais? De que forma a terra em um espaço-tempo 'emprestado' é sentida e interpretada? Como esta se projeta no imaginário desses migrantes? De que forma representá-la e construí-la, enquanto um conhecimento escolar, no qual a fronteira entre ciência e cultura deve ser cada vez mais tênue?

Enquanto o professor não tiver definido claramente qual é sua concepção de ensino e aprendizagem, de construção do conhecimento, de visão de mundo, será difícil caminhar. Há a necessidade de se buscar descobrir e construir a sistematização do conhecimento possível dentro da multiplicidade de construções culturais e do emaranhado de relações existentes no espaço escolar. E, para isso, não há receita pronta, apenas pistas para que se possa construir o próprio caminho.

Pela construção do conhecimento devemos buscar articular a pluralidade e o confronto entre os diferentes saberes e seus sistemas de representação.

Neste texto, nos propusemos a apresentar, por meio da interdiscursividade, o processo educacional e a intencionalidade da ação formadora que caracterizaram esses projetos de formação de professores leigos que, ao abordarem as fronteiras culturais entre os diferentes grupos participantes, tornaram impossível aos sujeitos envolvidos pensarem a vida e o mundo da mesma forma que antes.

Nesse processo, no qual nada se perde, buscamos recolocar e repor questões antigas, só que de uma forma diferente. A construção do conhecimento, por ser interdisciplinar, não decorre apenas de propostas curriculares exteriores a nós. Ela exige envolvimento, criação, inovação, ousadia, aceitação do diferente, investigação, maturidade, o que torna mais complexa ainda a relação professor-aluno.

Como a prática pedagógica é única e intransferível, tal qual a história de vida do educador, não basta, como reforça Pombo (1993), o professor apresentar uma prática diferenciada se esta não for acompanhada da necessária reflexão

Conhecimento escolar: identidade, sociedade e interdiscursividade

geradora de saber e expressão intelectual. Nesse sentido, o que objetivamos foi contribuir para que os alunos pudessem vivenciar a própria libertação, enquanto sujeitos do conhecimento e instituintes de sua própria cidadania.

## CULTURA E CONHECIMENTO

Diante do que significou para nós essa experiência - junto a professores leigos de Mato Grosso - e a avaliação que fazemos delas, estamos cada vez mais convencidos de que a separação e o desnível valorativo entre o conhecimento científico e o senso comum, nas diferentes práticas educativas e no processo de formação do professor, são o resultado de um mito de fronteira entre eles. Nessa perspectiva, chamamos a atenção para

*a importância do imaginário e da cultura grupais para a compreensão da escola, porque permite apreender, através de suas manifestações, a complexidade e heterogeneidade das relações intersubjetivas e da cultura da escola não apenas quanto ao lado institucional, 'iluminado', mas também quanto ao lado instituinte, de 'sombra': as pequenas ações de todos os dias, os ritos consensuais e diferenciais, as manifestações afetivas de toda ordem, as transgressões e subversões a regras* (Porto, in Em Aberto, 1994: 121).

Cada vez mais, as reflexões realizadas com base no material coletado (mitos, lendas e histórias de vida), e na teoria que nos dá suporte, reiteram que essas questões relacionadas à educação e à cultura estão intimamente vinculadas ao debate que ocorre com a memória e a história.

Se considerarmos as práticas educativas atuais, constataremos que estas, em geral, se utilizam do saber originário das culturas populares apenas como ilustração aposta à cultura dominante, veiculada oficialmente como única e verdadeira. Aceitamos a idéia de que essas práticas, que dissociam o senso comum do conhecimento científico, contribuem para provocar, nos educandos, uma sensação de perda dos referenciais do passado; dos sentimentos de continuidade e preservação e do sentido histórico da identidade que lhes é própria.

Nessa perspectiva, recuperamos nosso objetivo inicial, concordando com aqueles que acreditam que a crise de identidade vivida hoje pelo professor, índio e não-índio, está vinculada à crise de identidade pessoal, o que tem contribuído, sobremaneira, para o processo de desvalorização da profissão. Temos, portanto, que quebrar o mito da fronteira entre educação e cultura (Camargo, 2000). O conhecimento que o professor deve e pode adquirir vai mais longe. Nossa

contribuição não se esgota com esta reflexão, uma vez que nos sentimos sensibilizados em dar continuidade ao assunto.

## NOTAS

- <sup>(1)</sup> No Projeto INAJÁ, o trabalho contou com a participação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni, FE/UNICAMP (em etapas do INAJÁ I e II); da Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi, FE/UNICAMP (em etapas do INAJÁ I) e do Prof. Edson Bosco de Almeida, na época atuando na SEDUC/MT (em uma etapa do INAJÁ II). No TUCUM, trabalhei em parceria com a Prof<sup>a</sup> Ms Maynara Oliveira da UFMT.
- <sup>(2)</sup> Por exemplo, no Inajá II, para trabalhar de forma integrada o saber proveniente da experiência dos alunos, foi incluída a disciplina 'Problemas e Soluções do Sertão do Araguaia' no currículo oficial, que acabou sendo chamada pelos cursistas e docentes de PSSA.
- <sup>(3)</sup> Trata-se de deslocamento da força de trabalho das regiões mais desenvolvidas, onde se dá a acumulação de capital para as áreas desocupadas. (CASTRO, S. et alii, 1994, pp. 31-47).
- <sup>(4)</sup> Damos destaque à publicação: "Educação e Imaginário Social: revendo a escola", **Em Aberto**, nº 61, jan/mar 1994.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. C. *Uma Geografia para o Século XXI*. Campinas: Papirus, 1994.
- AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1992.
- BACHELARD, G. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CAMARGO, D.M.P. *Mundos Entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas: Alínea, 1997.
- CAMARGO, D.M.P. "Conhecimento Escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura", in VEIGA e CASTANHO, *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000
- CARDOSO, R. (org.) *A Aventura Antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CASTRO, S. et alii, "A Colonização Oficial em Mato Grosso: a nata e a borra da sociedade", *Cadernos do NERU* (Número Especial). Cuiabá: EdUFMT, 1994.
- CERTEAU, M. de, *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- COULON, A. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FAZENDA, I. (org.) *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

Conhecimento escolar: identidade, sociedade e interdiscursividade

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GRASMCI, A. *Concepção Dialética da História*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966

GORE, J. "Foucault e Educação: fascinantes desafios" in SILVA, T.T.(org.) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994

INEP/Brasília, "Educação e Imaginário Social: revendo a escola", *Em Aberto*, ano 14, no. 61, jan/mar. 1994.

LE GOFF, J. "Memória", *Enciclopédia Einaudi* – 1. Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984: 11-50.

MARTINS, J.S. *A Chegada do Estranho*. São Paulo: Hucitec, 1993

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Portugal: Publicações Europa-América, 1994.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. Porto ed., 1992a.

PAIVA, Rita, *Uma Inserção no Universo Bachelardiano: o alargamento da imaginação e a obsolescência do objetivismo na ciência contemporânea e na sociologia*, São Paulo, USP, 1997 (Tese de Doutorado).

PENIN, S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papirus, 1994.

POMBO, Olga, *Revista de Educação*, vol. III, nº 2, Universidade de Lisboa, dez. 1993.

PROJETO INAJÁ: "Relatório Final e Anexos", Cuiabá SEE/MT, 1991.

SANTOS, Boaventura S. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.