

Educação geográfica em movimento

Volume II



Organizadoras:

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Ana Paula Nunes Chaves
Ana Maria Hoepers Preve



Educação geográfica em movimento

Volume II

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Ana Maria Hoepers Preve
Ana Paula Nunes Chaves
[Orgs.]



GOIÂNIA, GO | 2021

© Autoras e autores – 2021

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte



C&A ALFA
COMUNICAÇÃO

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral

Jéssica Lopes

Projeto Gráfico

Adriana Almeida

Capa

Carolina Hommerding

Imagem da capa

Freepik

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

E24

Educação geográfica em movimento 2 [versão eletrônica] / Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Ana Maria Hoepers Preve, t Paula Nunes Chaves (Org.). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2021.

368 p. – (Educação geográfica em movimento, v. 2)

ISBN 978-65-89324-12-6

1. Educação geográfica. 2. Geografia. I. Martins, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. II. Preve, Ana Maria Hoepers. III. Chaves, Ana Paula Nunes.

CDU: 911:37

Sumário

Apresentação	
Educação geográfica em movimento – volume 2	9
1	Formação docente em Geografia: sobre os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia
	18
	<i>Marcus Vinícius de Lima Xavier</i>
	<i>Mariana da Rosa</i>
	<i>Ana Paula Nunes Chaves</i>
2	“Nada será como antes”: educação geográfica e docência na pandemia
	30
	<i>Karina Rousseng Dal Pont</i>
3	A formação e a identidade dos professores de Geografia a partir dos Estágios Supervisionados
	44
	<i>Carolina Araújo Michelin</i>
	<i>Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins</i>
4	Licenciaturas em Geografia em contextos emergentes: a produção da docência em alquimias curriculares híbridas e cosmopolitas
	59
	<i>Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins</i>
	<i>Robson Olivino Paim</i>
5	Uma aula de Geografia sobre o fim do mundo: uma série de reflexões sobre fracassos
	79
	<i>Danilo Stank Ribeiro</i>
	<i>Ana Maria Hoepers Preve</i>

6	O PIBID Geografia no Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG (2017/2019)	96
	<i>Ágatha da Rosa dos Santos</i> <i>Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins</i>	
7	Do contato com a terra: reflexões sobre um modo de fazer Geografia	112
	<i>Larissa Marchesan</i>	
8	Práticas pedagógicas inclusivas na formação inicial de professores de Geografia	125
	<i>Tamara de Castro Régis</i>	
9	Escritas-derivadas – oficinas e Geografias	140
	<i>Camila Verena Fernandes Barbosa</i> <i>Ana Maria Hoepers Preve</i>	
10	As imagens nos livros didáticos de Geografia	155
	<i>Vanessa Cristina de Sousa</i>	
11	Ensino da Geografia Física na Geografia Escolar	171
	<i>Lindberg Nascimento Júnior</i> <i>Orlando Ferretti</i>	
12	Os conceitos geográficos de Lugar e Paisagem em livros de Literatura Infantil e Juvenil catarinenses	189
	<i>Fernanda Martins D’Ávila</i> <i>Leila Procópio do Nascimento</i>	
13	“Uma imagem vale mais do que mil palavras”: o uso de imagens e suas contribuições para o ensino de Geografia	206
	<i>Steale Cristina Corrêa</i> <i>Ana Paula Nunes Chaves</i>	
14	Os conceitos espaciais e a percepção sobre o espaço: o lugar das crianças	221
	<i>Léia de Andrade</i>	

15	Educação e cinema na comunidade indígena Ticuna Bom Caminho em Benjamin Constant (AM)	237
	<i>Caio de Souza</i>	
	<i>Josenildo Santos de Souza</i>	
	<i>Maria Francisca Nunes de Souza</i>	
	<i>Michel Justamand</i>	
16	Unidade de conservação em terra indígena: da sobreposição de espaços a múltiplas imaginações geográficas	256
	<i>Melissa Ferreira Carpes</i>	
	<i>Maria Helena Lenzi</i>	
17	“Lá na Amazônia, professora!”: imaginações geográficas na produção de imagens de (um) mundo	273
	<i>Raphaela de Toledo Desidério</i>	
18	Espaço e gênero em fotografias de livros didáticos de Geografia	288
	<i>Larissa Corrêa Firmino</i>	
	<i>Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins</i>	
19	Possibilidades cidadãs a partir do ensino de Geografia	303
	<i>Angel Albano Volpato</i>	
	<i>Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins</i>	
20	A cultura digital e a ressignificação do conceito de Lugar no ensino de Geografia Escolar	319
	<i>Roberto Souza Ribeiro</i>	
	<i>Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins</i>	
21	O olhar dos estudantes de Portugal sobre a dimensão do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação	335
	<i>Luiz Martins Júnior</i>	
	<i>Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins</i>	
	Sobre as organizadoras.	349
	Sobre os autores.	350

Apresentação

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM MOVIMENTO Volume 2

Os anos de 2020 e 2021, seguramente, serão lembrados por muitas e muitas gerações pelos marcantes acontecimentos e transformações em níveis planetários, ocasionados pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), a Covid-19. Junto às profundas mudanças e transformações vivenciadas na contemporaneidade, impõe-se outras tantas interrogações sobre o futuro da escola, das práticas pedagógicas e do ensino de Geografia.

Se nos últimos anos estávamos preocupados em defender a escola e a educação pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013¹; LARROSA, 2017²; CARVALHO; AQUINO, 2017³), o momento atual, nos convoca a não mais apenas defender a escola, mas também a repensarmos as práticas e saberes que a constituem, que lhe dão forma e sustentam essa importante instituição social. Dessa problemática anunciada não podemos escapar de alguns questionamentos: Quais os desafios impostos pelo ensino remoto? Qual a importância da formação docente em tempos de pandemia? De que maneira, a cultura digital e a virtual nos convida a explorá-las nas aulas de Geografia?

-
- 1 MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
 - 2 LARROSA, Jorge Larrosa (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
 - 3 CARVALHO, Alexandre Filordi de; AQUINO, Júlio Groppa. Dossiê É preciso defender a escola. **ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL**, v. 19, 2017.

É neste contexto atípico da educação que juntamos esforços para publicar o segundo volume do livro *Educação Geográfica em movimento*⁴, resultado do exercício de reunir parte das produções acadêmicas levadas a cabo pelos pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia – LEPEGEO, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), bem como das investigações em parcerias seladas com colegas de outras regiões do país. Diante das inúmeras dificuldades de cunho educacional vivenciadas neste momento, valoramos com alegria alguns dos resultados de pesquisas e experiências docentes que buscaram ampliar as possibilidades de pensarmos a formação de professores e a educação geográfica. Ei-los, portanto, aqui.

O livro é composto por 21 artigos e os temas das investigações são diversos e múltiplos, e movimentam dois grandes eixos, centrados na *formação de professores e no ensino de Geografia*, como também nas *práticas pedagógicas com diferentes linguagens*. Dessa monta, as pesquisas aqui reunidas apresentam um panorama das possibilidades de compreender as interações, diálogos e caminhos trilhados pelos autores, cada um a seu modo, em defesa da educação geográfica.

O primeiro artigo *Formação docente em Geografia: sobre os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia*, de autoria de Marcus Vinício de Lima Xavier, Mariana da Rosa e Ana Paula Nunes Chaves, parte de um diálogo entre a crise de saúde pública instaurada pela Covid-19 no Brasil, as desigualdades sociais historicamente existentes no país e de que maneira, isso tem afetado a Educação Básica brasileira e a formação de professores. Para tanto, apresentaram no texto, um relato de experiência de estágio de docência em Geografia, realizado de maneira remota, durante o período letivo 2020/02. O referencial teórico-metodológico fez uso de artigos, jornais e documentos oficiais do Governo Federal brasileiro, a respeito dos desafios encontrados ao longo do processo de retorno às aulas nas escolas, bem como os desafios dos professores e estagiários em se adaptar ao novo contexto de ensino remoto.

“*Nada será como antes*”: *educação geográfica e docência na pandemia* é um artigo de Karina Rousseng Dal Pont, que propõe reflexões sobre a docência na pandemia, o que faz um professor e quais os sentidos da educação geográfica nesse contexto. A leitura, estudo e escuta de Milton Nascimento, Paulo Freire, Walter Kohan, Jorge Larrosa, Karen Rechia,

4 Este E-book conta com o apoio e recursos do Edital de Chamada Pública FAPESC 04/2018 - Apoio à Infraestrutura para Grupos de Pesquisa da UDESC.

Carlos Skliar, entre outros, configuram um modo de reflexão acerca da criação de condições para que crianças, adolescentes e adultos possam ler, compreender e questionar o mundo. Ao final do texto foi apresentada uma experiência organizada no período da suspensão das atividades acadêmicas na Universidade Federal do Paraná (UFPR), como um modo de criar gestos educativos na pandemia.

Com o artigo *A formação e a identidade dos professores de Geografia a partir dos Estágios Supervisionados*, Carolina Araújo Michielin e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, apresentaram em sua escrita um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como propósito uma discussão teórica, com foco na análise do papel dos Estágios Curriculares Supervisionados na construção da identidade docente de professores de Geografia. As autoras destacam que a identidade profissional docente é concebida como um processo de sucessivas mudanças e transformações, na medida em que se reconstrói ao longo das vivências e em consonância com as experiências sociais, coletivas, e também individuais. Elas consideram que o processo de formação docente é uma longa jornada que não se resume apenas ao percurso da graduação, mas sim a um caminho que leva em consideração, as vivências sociais e profissionais dos acadêmicos dos cursos de licenciatura.

No artigo *Licenciaturas em Geografia em contextos emergentes: a produção da docência em alquimias curriculares híbridas e cosmopolitas*, Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins faz uma homenagem a Robson Olivino Paim, que nos deixou, e foi para outro plano, em 16 de abril de 2021. Robson fez o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e defendeu sua tese em agosto de 2019, intitulada “Licenciaturas em Geografia em contextos emergentes: a produção da docência em alquimias curriculares híbridas e cosmopolitas”. Para tal, a autora tomou a formação nas licenciaturas em Geografia como foco de análise e teve como objetivo compreender o modelo de docência que emerge dos discursos curriculares dos cursos nas universidades federais da região Sul do Brasil e seus elementos fundantes. Ela pautou-se na premissa foucaultiana de que os discursos atuam na constituição dos sujeitos e na produção de subjetividades favoráveis ao que eles enunciam, e partiu da hipótese de que, no contexto emergente, as licenciaturas em Geografia, apesar de atribuírem objetivos diversos aos seus cursos, encontram unidade ao assentarem seus discursos curriculares em racionalidades cosmopolitas.

Em *Uma aula de Geografia sobre o fim do mundo: uma série de reflexões sobre fracassos*, Danilo Stank Ribeiro e Ana Maria Hoepers Preve têm como proposta discutir o que pensam sobre o futuro enquanto a não efetivação de uma expectativa, uma forma de lidar com uma aula quando o que dela se espera não acontece. Para isso, eles apresentaram uma série de relatos referentes a situações em sala de aula, realizadas durante um bimestre em uma escola pública estadual de Florianópolis, na disciplina de Geografia, do período noturno. O eixo central dessas aulas foi a ideia de “fim do mundo”, como tema para se pensar na formação e na origem do universo e da terra, conteúdo do bimestre em questão. Tomaram como suporte de discussão, o pensamento do modo de como habitar esse meio (as aulas), espaço entre o que se espera, o que se projeta, o futuro, e o que acontece no encontro com os alunos, na situação escolar.

O artigo de Ágatha da Rosa dos Santos e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, *O PIBID Geografia no Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG (2017/2019)*, apresentou uma pesquisa realizada em um trabalho de conclusão de curso de graduação em Geografia (licenciatura) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), desenvolvido no ano de 2020, e defendido em março de 2021. Como objetivo principal, o trabalho se pautou em analisar a produção científica inclusa nos Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, o ENPEG, nos anos de 2017 e 2019, no que se refere ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. Por meio de uma pesquisa de caráter documental e bibliográfico foram mapeados os trabalhos nas duas últimas edições do ENPEG, 13ª e 14ª edições, que obtinham o PIBID Geografia com papel de destaque nas suas escritas.

No artigo, *Do contato com a terra: reflexões sobre um modo de fazer Geografia*, Larissa Marchesan destacou o desdobramento das experiências que ocorreram durante a sua pesquisa no espaço dos fundos do terreno da Escola de Educação Básica Simão José Hess, chamado de *hortajardim*. Durante as vivências, foi utilizada a noção de “oficina” constituída por Guilherme Corrêa e Ana Maria H. Preve, como estratégia educacional que busca escapar aos efeitos da escolarização. Foram mostradas algumas possibilidades que se abrem ao produzirmos a Geografia a partir do contato com a terra e com as marcas deixadas nela, com o propósito de refletir e problematizar os modos únicos de compreensão da educação geográfica e do espaço escolar. A intenção da autora com esta experiência foi a de romper com algumas delimitações preexistentes e mostrar que é possível produzir e estudar Geografia ao permitir e pro-

porcionar o contato dos estudantes com a terra e com a observação das singularidades dos espaços.

Tamara de Castro Régis, no artigo *Práticas pedagógicas inclusivas na formação inicial de professores de Geografia*, dialogou sobre a formação inicial de professores de Geografia e as possibilidades de práticas pedagógicas pensadas na perspectiva da educação inclusiva, empregando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Ela apresentou experiências oriundas da disciplina Práticas Curriculares em Geografia I, do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com propostas de práticas pedagógicas inclusivas envolvendo conteúdos de Cartografia Escolar, elaboradas pelos acadêmicos.

Camila Verena Fernandes Barbosa e Ana Maria Hoepers Preve, no artigo *Escritas-derivadas – oficinas e Geografias*, compartilharam algumas considerações a respeito da escrita como objeto de pesquisa em Educação, além de apresentarem as *escritas-derivadas* do trabalho realizado com os pacientes-internos no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico de Florianópolis, através das práticas desenvolvidas nas oficinas de educação em Geografia, intituladas “Geografias em deriva”, vinculadas ao trabalho “Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação”.

O artigo *As imagens nos livros didáticos de Geografia*, de Vanessa Cristina de Sousa, discutiu aspectos referentes às imagens nos livros didáticos de Geografia, considerando estes materiais, como artefatos culturais que carregam discursos de uma dada época. Na primeira parte, o texto destacou como ocorre o processo de escolha das imagens que constituem o livro didático e, num segundo momento, analisou algumas pesquisas sobre a sua linguagem visual, com o objetivo de iniciar uma discussão acerca das imagens que este material apresenta, quais narrativas carregam e quais são deixadas de lado.

Lindberg Nascimento Júnior e Orlando Ferretti, no artigo *Ensino de Geografia Física na Geografia Escolar*, sistematizaram alguns elementos discutidos na oficina Ensino de Geografia Física na Geografia Escolar, ministrada no I Encontro Formação em Tempos Atípicos, em 2020. Ressaltaram em seu trabalho, questões e debates cruciais para atendermos uma formação consistente de professores de Geografia, por meio de debate sobre a natureza da Geografia Física e seu papel na Geografia Escolar. A contribuição, apontou para a necessidade de construirmos saberes escolares a partir da realidade concreta e vivida pelos estudantes,

revelando, desta maneira, a natureza sob concepções múltiplas, o desenvolvimento de trabalho de campo, alfabetização cartográfica, pesquisa em Geografia e estudos do meio, como estratégias de ensino atinentes à construção de um pensamento crítico e autônomo, e para a formação da consciência espacial-cidadã.

Fernanda Martins D'Ávila e Leila Procópio do Nascimento, em *Os conceitos geográficos de Lugar e Paisagem em livros de Literatura Infantil e Juvenil catarinenses*, apresentaram os resultados de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso, que teve como objetivo, investigar os conceitos de Lugar e Paisagem, nas obras de Literatura Infantil e Juvenil no estado de Santa Catarina, ao propor atividades pedagógicas para professores de Geografia do 6º Ano do Ensino Fundamental. Duas questões, porém, nortearam o caminho percorrido nessa pesquisa: É possível identificar conceitos de Lugar e de Paisagem em livros de Literatura Infantil e Juvenil? Quais atividades pedagógicas o professor de Geografia pode desenvolver com essas obras literárias?

O artigo "*Uma imagem vale mais do que mil palavras*": o uso de imagens e suas contribuições para o ensino de Geografia, de autoria de Steale Cristina Corrêa e Ana Paula Nunes Chaves, teve como proposta, analisar como as imagens podem ser utilizadas na escola, em particular, nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental, como meio de ampliação dos conhecimentos sobre o lugar de vivência dos estudantes. Para tanto, as autoras selecionaram imagens, principalmente, imagens de satélites, com o intento de utilizá-las como recursos didáticos na educação geográfica. Elaboraram e desenvolveram uma sequência didática para o 6º ano do Ensino Fundamental, que tinha o propósito de promover a reflexão de fenômenos e processos geográficos em escala local. Do mesmo modo, analisaram como as imagens e atividades propostas em mapas mentais e saída de campo, colaboraram na promoção da educação geográfica.

Léia de Andrade, no artigo *Os conceitos espaciais e a percepção sobre o espaço: o lugar das crianças*, explicitou a perspectiva entre a Alfabetização Cartográfica e a Teoria Histórico-Cultural. A partir dos conceitos espaciais de localização, projeção, orientação e simbologia, a autora analisou a percepção sobre o espaço geográfico e o lugar das crianças em suas representações em espaços cotidianos, baseada na concepção histórico-cultural. Os relatos das experiências permitiram a ela, elencar elementos que foram relevantes nas representações das crianças com deficiência visual, enfatizando, desta forma, seus olhares e percepções,

destacando ainda que a formação de conceitos espaciais está socialmente composta pela mediação e interação social, articulada à afetividade, a imaginação, ao cotidiano e as experiências no espaço geográfico.

Educação e cinema na comunidade indígena Ticuna Bom Caminho em Benjamin Constant (AM), que é um artigo de autoria de Caio de Souza, Josenildo Santos de Souza, Maria Francisca Nunes de Souza e Michel Justamand, apresentou uma pesquisa de campo realizada na comunidade Ticuna de Bom Caminho, no município de Benjamin Constant, Amazonas, entre 2018 e 2019. O estudo teve como propósito compreender qual é o papel do cinema na educação escolar indígena, tal como especificar os diferentes contextos intra e extraescolares na comunidade, na interface entre o cinema e a educação indígena, além de verificar o uso do cinema nas práticas pedagógicas do professor na educação de crianças indígenas, caracterizar os recursos didáticos pedagógicos midiáticos para a educação na escola e identificar a concepção da criança sobre a importância do cinema.

Melissa Ferreira Carpes e Maria Helena Lenzi, no artigo *Unidade de conservação em terra indígena: da sobreposição de espaços a múltiplas imaginações geográficas*, abordaram a sobreposição dos espaços da Terra Indígena Morro dos Cavalos e do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, no município de Palhoça (SC). Por se tratar de territórios legalmente protegidos, o artigo apresentou as principais leis e decretos incidentes sobre ambos, assim como as narrativas espaciais difundidas a respeito desses instrumentos jurídicos. As perspectivas espaciais apresentadas e discutidas no texto foram extraídas de documentos do parque e de trabalhos e documentos elaborados pelos guaranis que vivem na região da Grande Florianópolis. Sobre a representação espacial, foi brevemente apresentada, a Cartografia Social como potência para expressar imaginações geográficas que não são abordadas em mapas, nem em discursos oficiais.

Com o artigo *“Lá na Amazônia, professora!”: imaginações geográficas na produção de imagens de (um) mundo*, Raphaela de Toledo Desidério, propôs uma reflexão a respeito da produção de imagens da Amazônia presentes no campo da Geografia Escolar e dos Estudos Amazônicos, e sua influência nas imaginações geográficas. A partir de questões trazidas por estudantes de escolas públicas de Xinguara (PA), município localizado na Amazônia paraense, a autora problematizou o território de poder específico da Geografia Escolar e o modo como este atua no processo de produção de imagens que funcionam em tropas, que ope-

ram pela repetição. São imagens que não desestabilizam a dinâmica da representação, da ilustração de conteúdos geográficos, ao contrário, continuam incentivando esse modo de funcionamento. Com base em fotografias de livros didáticos e de um pequeno trecho de uma reportagem, foram apresentadas reflexões sobre a força dessas produções imagéticas e discursivas, na imaginação geográfica dos estudantes de Xinguara.

O artigo intitulado *Espaço e gênero em fotografias de livros didáticos de Geografia*, de Larissa Corrêa Firmino e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, destacou que os livros didáticos são compreendidos como artefatos culturais que produzem e veiculam significados, fabricando e colocando em circulação, verdades que atuam, tal qual uma peça da maquinaria escolar inserida em uma arena política, cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros. Neste sentido, um conjunto de oito imagens fotográficas retiradas de livros didáticos de Geografia foram o objeto de análise da referida investigação, onde é possível compreendermos como tais imagens criaram representações sobre a relação entre espaço e gênero, no âmbito da Geografia Escolar. Essas imagens foram estudadas com o objetivo de verificarem as espacialidades femininas, partindo da compreensão de que estas representações imagéticas atuam como práticas significantes.

O artigo *Possibilidades cidadãs a partir do ensino de Geografia*, de Angel Albano Volpato e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, ressaltou a realização de uma pesquisa em livros didáticos para a compreensão da relação entre Geografia e cidadania. Para obter um olhar mais atento entre a cidadania e a Geografia, as autoras apresentaram e discutiram alguns itens que guiaram os olhares para os conteúdos do livro didático de Geografia do Ensino Médio, que possui como um dos seus princípios, a formação cidadã e a abordagem da cidadania como um conhecimento-emancipação.

Roberto Souza Ribeiro e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, no artigo *A cultura digital e a ressignificação do conceito de Lugar no ensino de Geografia Escolar*, evidenciaram que o mesmo é resultado do estudo de doutoramento desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Universidade Federal de Santa Catarina, no período entre 2016 e 2020. A pesquisa teve como objetivo geral, descrever como tem sido abordado o conceito de Lugar, com base na ressignificação ocasionada pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, destacando, desse modo, o papel da Cultura Digital na

mudança da compreensão de Lugar, pelos estudantes. Como aporte teórico, foram utilizados quatro conceitos-chave: Lugar, Cultura, Cultura Digital e TDIC, e os sujeitos da prática foram estudantes de uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental, da rede pública de Florianópolis (SC).

E, finalmente, no artigo *O olhar dos estudantes de Portugal sobre a dimensão do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação*, Luiz Martins Júnior e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, apresentaram um recorte de uma pesquisa de doutorado que teve como ideia, analisar o uso das tecnologias digitais pelos estudantes no cotidiano e nas aulas de Geografia, considerando frequência, aplicabilidade e também, finalidades. A pesquisa se ancorou em uma metodologia qualitativa na modalidade colaborativa com aplicação de um questionário para 25 estudantes, da etapa final da Educação Básica de Portugal. O texto, por sua vez, destacou que os achados indicaram que os estudantes utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação com mais frequência no cotidiano do que com atividades pedagógicas.

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Ana Maria Hoepers Preve
Ana Paula Nunes Chaves

FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Marcus Vinícius de Lima Xavier

Mariana da Rosa

Ana Paula Nunes Chaves

Nesse artigo, iremos abordar os desafios escolares que a pandemia do novo coronavírus, Covid-19, impôs à educação brasileira em razão da necessidade do distanciamento social, ao expor, evidentemente, os problemas de caráter social vividos pelos estudantes. O artigo visou, ainda, trazer um olhar mais atento aos desafios docentes extremamente atípicos, diante da calamidade pública que acometeu a todos, desde março de 2020. Para tanto, apresentamos um relato de experiência sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, disciplina da 6ª fase do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O estágio de docência foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis, com uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental.

Assim, mostramos como se deu o processo de ensino durante o período de estágio em Geografia. Destacamos a necessidade de planejamento e a realização das aulas remotamente, bem como as dificuldades dos estudantes de conseguirem acompanhar as aulas devido à ausência de *Internet* e de equipamentos adequados. Além, também, de termos evidenciado as dificuldades que os próprios professores enfrentam para adequar-se ao modelo remoto de educação, ao lidarem com questões do cotidiano familiar, com a realização de aulas em um ambiente privado e íntimo, de maneira simultânea, tal como as dificuldades de acesso de ordem estrutural, como a necessidade de celulares, notebooks, velocidade de conexão de *Internet*, entre outros.

Propagação planetária do novo coronavírus e os efeitos da pandemia

A SARS-CoV-2, mais conhecida como Covid-19, é um vírus da família do coronavírus que teve seus primeiros casos registrados na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na República Popular da China, em dezembro de 2019. Poucos meses depois, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente a propagação do novo coronavírus, em caráter de pandemia. No Brasil, um homem de 60 anos, morador da cidade de São Paulo, chegou de viagem da Itália e teve a confirmação positiva no teste para o Covid-19, no dia 26 de fevereiro de 2020, passando a ser também, o primeiro caso registrado na América Latina.

De acordo com o *site* da universidade americana Johns Hopkins (HOPKINS, 2021), na data de 20 de março de 2021, o mundo teve confirmado, o número de 122 milhões e 580 mil casos de Covid-19, com quase três milhões de óbitos causados pela doença. Somente no Brasil, de acordo com o *site* americano, foram mais de 11 milhões de casos, com mais de 290 mil óbitos. O que podemos perceber, desde o primeiro caso confirmado em 26 de fevereiro de 2020, é um crescimento exponencial no território nacional em apenas um ano de pandemia. Também, é preciso levarmos em consideração, o fato de que o Brasil não possui número de testes suficientes para abranger todo o território nacional, nesse caso, esses números podem estar defasados do montante numérico de casos divulgados.

Diante desta situação de calamidade na saúde pública global, muitos governos passaram a adotar o isolamento social como uma medida de restrição, com o objetivo de tentar frear a contaminação do vírus. Barreto (2020, p. 3) considera que o isolamento social “é um método eficaz e defendido por especialistas, pois desacelera a curva de transmissão, evitando o colapso do sistema de saúde”. Para a autora, apenas o isolamento social poderia conter o novo coronavírus, pois não há tratamento precoce e nem havia vacina, até aquele momento. Porém, o Brasil enfrentou problemas em conter a transmissão do vírus devido a uma política de afrouxamento do isolamento, com o foco na economia, e esse comportamento fez com que a transmissão do vírus saísse de controle e acesse, principalmente, as classes sociais menos favorecidas, mostrando mais uma vez, os problemas sociais e suas consequências.

Por conta das medidas de distanciamento social adotadas em várias cidades brasileiras, desde 2020, paulatinamente, as escolas públicas e privadas têm ensaiado uma tentativa de retorno presencial às aulas, ainda

sem muito sucesso. Quando pensamos no papel do Estado em garantir a educação aos cidadãos, precisamos observar a Constituição Federal de 1988, para entendermos quão responsável o Estado é em fornecer aos seus cidadãos, o direito à plena educação. Nesse sentido, destacamos o artigo 205, onde se afirma que:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com a participação e colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento pleno, o preparo do sujeito para exercer a cidadania e para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988).

Entendemos, então, que o Estado tem protagonismo na promoção de educação para toda a sociedade brasileira. Ademais, há um conjunto de portarias, diretrizes e resoluções que tratam da educação em uma situação específica, como a da pandemia, em um regime especial, com orientações e sugestões de como proceder diante do cenário calamitoso pandêmico. A Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, por exemplo, orienta a respeito da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, Covid-19. Essa indicação compreende desde os anos iniciais até o Ensino Superior, inclusive nos cursos de mestrado e doutorado da pós-graduação.

Porém, o que se mostra para o Estado como grande preocupação, de acordo com Barreto (2020), é a necessidade de se cumprir a quantidade de dias letivos preestabelecidos em lei e de como reorganizar o calendário acadêmico para suprir a demanda.

A preocupação maior nesse momento é cumprir a quantidade de dias letivos e a nova forma de como o calendário escolar será reorganizado, considerando também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que dispõe de uma carga horária de 800 horas para o Ensino Médio e Fundamental, distribuídas em 200 dias letivos. Já para o Ensino Superior, são 200 dias letivos, conforme artigo 47 (BARRETO, 2020, p. 6).

Por outro lado, para os educadores e a escola, o momento é extremamente desafiador, por ser a modalidade de ensino remoto por meios digitais, até então, mais comumente utilizada no Ensino Superior, em cursos de Educação à Distância. Assim, no recém-cenário pandêmico, que teve início em março de 2020, professores, familiares e estudantes

foram convocados a se adequarem rapidamente ao novo modelo educacional, em uma adaptação de urgência, que ainda nos desafia a todo instante.

Consequências da pandemia na educação brasileira

Historicamente, a educação pública no Brasil sempre enfrentou desafios nos processos de ensino e aprendizagem de diferentes naturezas, de infraestrutura à pedagógica. A pandemia da Covid-19 só agravou esses desafios preexistentes nas escolas e demais instituições de ensino. De acordo com Cunha (2020), no início da pandemia no Brasil, em março de 2020, quando foram suspensas as aulas presenciais para evitar a propagação do novo coronavírus, as escolas tiveram que se reinventar e se reorganizar de maneira acelerada para dar conta do cronograma escolar semestral/anual dos alunos, definidos pelo Plano Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Os professores precisaram se adequar ao trabalho remoto e reformular suas aulas, pois elas não seriam mais ministradas de maneira presencial, e sim, *on-line*, através da utilização de plataformas digitais como o *Google Classroom* e o *Google Meet*. Contudo, muitos professores que desconheciam essa realidade não tiveram a oportunidade de aprender a manusear essas ferramentas tecnológicas no mesmo ritmo que as demandas exigiram, outros tampouco, tiveram apoio financeiro para se equiparem ao novo formato de ministrar as aulas.

A dificuldade de acesso também afligiu os estudantes, visto que nem todos possuem recursos tecnológicos para acompanharem as aulas em casa. Alguns municípios conseguiram disponibilizar material impresso aos alunos, como as redes municipais e estaduais de ensino de Florianópolis. Nesse caso, os estudantes deveriam ir até as escolas para retirar o material impresso. Outra maneira encontrada para atender a demanda das aulas foi a utilização de canais de televisão e rádio, como aconteceu na cidade de São Paulo.

Quanto à essa reorganização escolar, o CNE considerou-a como um ciclo emergencial que visa a mitigação dos impactos da pandemia na educação em razão da longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nas escolas. Todavia, o órgão destacou que, independente da estratégia adotada, as redes de ensino devem: i) ter

como finalidade o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada série/ano; ii) assegurar e manter o padrão de qualidade previsto em leis (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Constituição Federal); iii) cumprir a carga horária mínima prevista na LDB; iv) evitar retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola; v) observar a realidade e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais e; vi) garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes, assegurando as mesmas oportunidades a todos e evitando o aumento da reprovação e do abandono escolar (BRASIL, 2020).

Diante deste cenário de adaptações por parte dos professores, escolas, prefeituras, secretarias estaduais, um fato preocupante está relacionado diretamente aos alunos. Consideramos que os estudantes foram um dos principais públicos afetados durante essa mudança emergencial de reinvenção do processo de ensino e aprendizagem, ao longo do território nacional. Já em 2020, foi possível constatar a acentuada evasão escolar decorrente das dificuldades geradas pela pandemia.

De acordo com uma reportagem publicada no *site* da CNN Brasil (FORSTER, 2021), segundo dados do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância (UNICEF), estamos vivendo um enfrentamento da cultura do fracasso escolar:

No ano passado [2020], foram cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação. A quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes. A taxa é superior à média nacional de 2019, quando ficou em 2%, segundo dados da Pnad Contínua. Somada a isso, está a situação de 4,12 milhões de alunos (11,2%) que, apesar de matriculados e sem estarem em período de férias, não receberam nenhuma atividade escolar, resultado do ensino pautado pelas aulas *on-line* (FORSTER, 2021).

A evasão escolar, agravada na pandemia, é bem preocupante, pois irá refletir futuramente na vida desses indivíduos, que por algum motivo tiveram que sair da escola, seja por questões financeiras, por falta de acesso à educação, pelo estado emocional abalado devido ao excesso de informações sobre a doença, a perda de entes queridos e pessoas próximas, pela incerteza do recebimento do auxílio emergencial por parte do governo, entre outros. Lamentavelmente, a evasão escolar gera inúmeros problemas ao longo da nossa formação como cidadãos, pois muitos estudantes que saem das escolas desenvolvem baixa autoestima, e essa falta de formação na Educação Básica, se reflete nas escolhas de empregos e nas relações interpessoais, inclusive, na entrada desse jovem no mercado de trabalho, que se torna mais difícil.

Além de todos os desafios que vão muito além de ensinar e aprender os conteúdos programáticos, destacamos ainda, a saúde emocional e mental de professores e estudantes, que foi profundamente afetada pelas ausências de contato social, do convívio nos vínculos afetivos de amigos e colegas, das relações de sociabilidade e da presença física no ambiente escolar. Acrescidos aos problemas de distanciamento social, temos ainda o descontrole de políticas públicas efetivas durante a pandemia, a ausência de ações por parte do Governo Federal e a extensa quarentena que muitos brasileiros estão vivendo. Para Góes (2020), tudo isso colaborou para o aumento do desenvolvimento de transtornos psicológicos como ansiedade, depressão e insônia em muitas pessoas, afetando, dessa forma, consideravelmente estudantes e profissionais da educação.

Um atípico Estágio Curricular Supervisionado em Geografia

A experiência de ministrar aulas de maneira remota foi desafiadora e, ao mesmo tempo, enriquecedora e gratificante. Nossa experiência de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, ocorreu no segundo semestre letivo de 2020, com uma turma de 20 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis (SC).

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II foi realizado em cinco semanas, de 5 de fevereiro de 2021 a 5 de março de 2021, sendo as duas primeiras semanas, dedicadas à observação das aulas e da turma e, as três semanas seguintes, à prática docente propriamente dita. Além do curto tempo de estágio realizado, ou seja, apenas cinco semanas, ainda

tivemos o interstício das festas de fim de ano, retornando as atividades, apenas em fevereiro de 2021. O professor supervisor que nos acompanhou durante o período de estágio disponibilizou todo o planejamento anual da turma, bem como sugestões de estratégias metodológicas com o uso de músicas, livros e um documentário sobre o livro “Geografia da Fome”, do autor Josué de Castro.

No IFSC, a dinâmica das aulas, durante nosso período de estágio, ocorria da seguinte maneira: toda sexta-feira das 8:00 às 9:00 horas, intercalávamos aulas síncronas através da plataforma *Google Meet*, com aulas assíncronas. As aulas síncronas eram expositivas e dialogadas, com exibição de *slides*, assim como de vídeos com o tema das aulas. Já nas aulas assíncronas, enviávamos aos alunos um questionário para ser respondido individualmente, através do *Google Formulários*, junto com materiais de pesquisa.

Nosso estágio abordou dois temas principais, o primeiro, foi o “Espaço Rural e a Produção Agropecuária: Organização da Produção Agropecuária”. Para tanto, exploramos conteúdos como agricultura na pré-história, o conceito de agricultura, desenvolvimento da agricultura tradicional e moderna, a Revolução Verde, as relações entre o solo e o clima na produção agrícola, e a importação e a exportação de produtos. O segundo tema foi “Estrutura Fundiária, Reforma Agrária e Êxodo Rural”, onde trabalhamos conteúdos relacionados à estrutura fundiária no Brasil, a reforma agrária e o êxodo rural, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e o tema gerador, derivado do livro “Geografia da Fome”.

O planejamento das aulas foi feito em conjunto com os professores supervisores, com antecedência, logo no início do semestre letivo. No entanto, esse planejamento foi consultado e reformulado com frequência, devido aos ajustes que toda aula, por vezes requer. Durante as aulas síncronas, explanávamos os conteúdos e procurávamos sempre deixar os alunos bem à vontade para que levantassem questões a respeito dos temas das aulas.

Inicialmente, disponibilizamos o documentário *A vaca 80 tem um problema – agricultura familiar contra agroindústria*, dirigido por Dirk Barrez (2007). O audiovisual mostrava os impactos e os custos da agricultura agroindustrial, as consequências sociais e ambientais no Brasil, a desintegração das comunidades sociais e a destruição dos sistemas de águas na Europa, até as consequências sociais e ambientais na África. O documentário foi fundamental para o aprofundamento e problematização das temáticas discutidas.

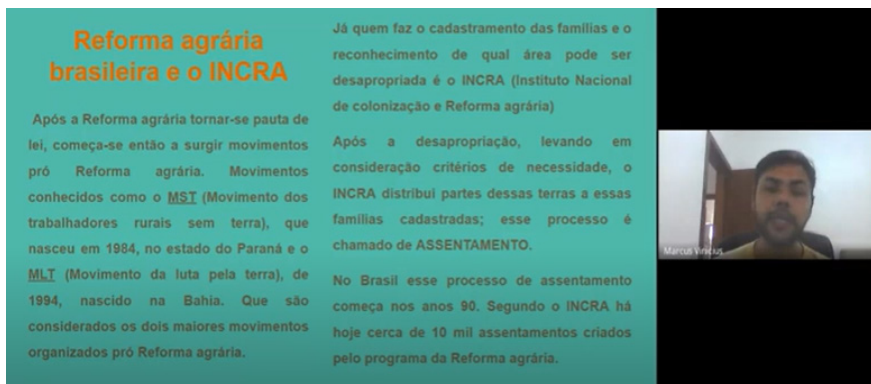
Além do documentário, providenciamos também uma notícia da Revista Carta Capital, intitulada “Fogo no Pantanal Mato-grossense começou em fazendas de pecuaristas que fornecem para gigantes do agronegócio”, de 22 de setembro de 2020, e um questionário de atividades desenvolvido no *Google Formulários*, para ser respondido pelos alunos, individualmente. O questionário continha seis questões abertas, assim como questões fechadas, e versava sobre a agricultura familiar em Santa Catarina, as técnicas da agricultura tradicional, Revolução Verde, desenvolvimento da agricultura moderna, importação e exportação do agronegócio no Brasil e problemas ambientais causados pelo agronegócio.

Os alunos responderam ao questionário de maneira coesa, exemplificando e fundamentando bem as respostas, deixando claro, que eles conseguiram compreender os conteúdos trabalhados.

De maneira geral, durante as aulas, os estudantes se mostraram participativos, tanto no *chat*, quanto na fala através do microfone, o que possibilitou que as aulas se tornassem ainda mais dinâmicas e interessantes, dentro desse contexto remoto de aprendizagem.

Apesar de todos os desafios em que nos encontramos neste período de pandemia, conseguimos desenvolver as atividades de estágio de forma satisfatória (Figuras 1 e 2). A maior parte dos alunos esteve presente durante todo o período do estágio e se revelou interessada.

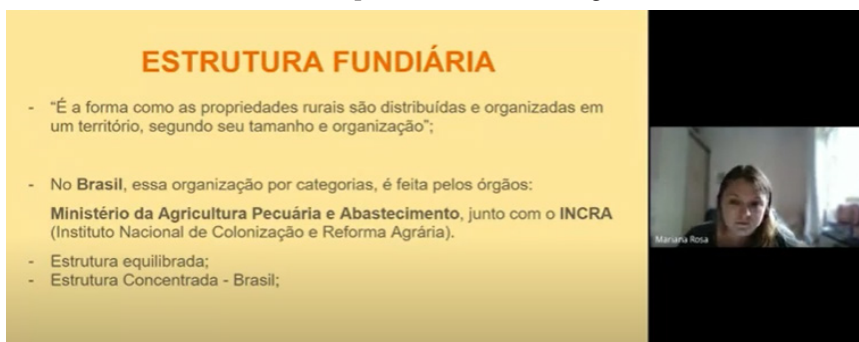
Figura 1 – Momento da realização das aulas síncronas durante o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II



Fonte: Arquivo dos autores, 2021.

Ao final do nosso estágio de docência, elaboramos uma pesquisa de avaliação no *Google Formulários*, onde os alunos escreveram sobre o que acharam do período das aulas com os estagiários, sobre a dinâmica das atividades, as estratégias metodológicas utilizadas, a pontualidade e sugestões de melhorias. O retorno que obtivemos dos estudantes, por meio dessa pesquisa, foi de extrema importância para o nosso amadurecimento como futuros docentes.

Figura 2 – Momento da realização das aulas síncronas durante o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II



Fonte: Arquivo dos autores, 2021.

De maneira geral, o retorno dos alunos foi bem positivo. Como podemos perceber no seguinte comentário transcrito:

Eu gostei muito dos conteúdos abordados, e da maneira que foram, porque não foi simplesmente explicação didática, mas houve a problematização, utilizando diferentes fontes como o documentário. Os *sites* eram bem diversos, até mesmo a maneira de fazer o questionário. Ambos (os estagiários) foram bem abertos às perguntas, e sempre se prontificaram a esclarecer. Achei muito legal a interação, e gostei bastante de tudo abordado, obrigada por toda a experiência (Arquivo dos autores, 2021).

O estágio em tempos atípicos foi uma experiência única e ficará gravado na nossa memória, principalmente, em razão da situação atual da educação. Frisamos, que realizar aulas de maneira remota é um desafio que torna a formação do professor ainda mais trabalhosa e, que dessa maneira, enriquece tal processo. No desenvolvimento das aulas e na apli-

cação de estratégias docentes de forma tão incomum, sentimos a dinâmica rara, pela qual todos os professores têm passado para cumprir as aulas diante da pandemia. E isso ficará como uma lição, de quão dinâmicas as situações cotidianas podem se tornar e quão rápido foi preciso nos adaptar. Situações essas que nos mostram, ainda mais, como o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II é extremamente importante para a nossa formação.

Considerações finais

A experiência de realizar o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, durante os anos de 2020 e 2021, nos fez perceber que problemáticas, como as desigualdades sociais, que já causavam grandes impasses na sociedade, tomaram proporções colossais em um momento crítico como o que estamos vivendo, de uma pandemia global em pleno ano letivo. São muitos os impactos em uma nação desigual como o Brasil, desde a dificuldade de o professor cumprir com o calendário acadêmico, lecionando o conteúdo mínimo necessário, as adversidades que impedem os estudantes de conseguirem se conectar para assistir as aulas, até a complicação dos aparelhos defasados ou com problemas, o sinal de *Wi-Fi* de baixa qualidade, e a falta de um local tranquilo em casa que possibilite maior concentração aos estudantes.

A realização do estágio de maneira remota foi desafiadora e única. Essa vivência acadêmica foi de extrema importância para os estagiários que, em um momento ímpar como esse, precisaram dar continuidade ao curso e cumprir com o esperado pela disciplina. Foi preciso nos reinventar e desenvolver aulas utilizando novos métodos de pesquisas *on-line* através do *Google Acadêmico*, sites de jornais e revistas, artigos digitais, bem como aprender a utilizar as plataformas *Google Earth* e *Google Formulários*, ou utilizar programas como o *Powerpoint*, *Word*, *Paint*, criar e desenvolver as aulas no *Google Drive* e realizá-las no *Google Meet*, de maneira remota.

Nesse contexto, foi morosa a experiência de lecionar para alunos que, na maioria das vezes, não ligavam as *webcams* (câmeras) ou ficavam apenas aparecendo em pequenos quadradinhos logados na tela do computador. A ausência da imagem, e da possibilidade de realização de uma leitura corporal visual da fisionomia dos estudantes, foi outro ponto que nos instigou, nesse novo formato de ensino.

O ensino remoto gerou dificuldades de mantermos uma relação mais próxima com a turma, em desenvolvermos minimamente um vínculo afetivo, mesmo que fosse pelos aparelhos eletrônicos. Embora, o estágio tenha sido realizado em um cenário calamitoso, tentamos não perder a interação humana com os alunos, cumprindo, deste modo, com o mínimo esperado para com a turma de estudantes. Uma vivência, sem dúvidas, única e engrandecedora.

Além dos desafios que a comunidade escolar e a universidade passaram, e vêm passando desde que se iniciou o ensino remoto, podemos destacar como um dos pontos positivos dessa metodologia, a gravação das aulas para aqueles alunos que por algum motivo não conseguiram acompanhá-la de maneira síncrona, assim, eles puderam assisti-las de maneira assíncrona. Outra facilidade foi a imensa quantidade de aplicativos, *sites* e plataformas, onde os alunos com acesso à *Internet* puderam se conectar a locais diversos para pesquisa e resolução das atividades propostas.

Concluimos que, apesar de a pandemia ter alterado drasticamente o percurso de milhões de pessoas, de ter afetado negativamente e aumentado ainda mais as disparidades sociais, mesmo com essas inúmeras dificuldades, de pouco contato social, de diversos outros problemas, as aulas estão acontecendo. Os professores estão em atividade com o intuito sempre de que o conteúdo chegue aos estudantes, fazendo, assim, com que ninguém fique de fora da escola.

Todo esse esforço se traduz em um desejo coletivo de que os estudantes não desistam da escola e tentem superar obstáculos para que um dia, alcancem seus objetivos. O estágio também se manteve, apesar das complexidades, pois se tratou de um trabalho em equipe onde juntos tentamos superar inúmeras questões para atingirmos o objetivo de experienciar as aulas, vivenciar o cotidiano escolar, embora de forma remota. E, ao final, restou uma experiência muito valiosa, que ficará agregada em nossa formação. Foi de veras um trabalho gratificante o desenvolvido no estágio, de tal maneira, que será constante em nossa jornada como futuros docentes de Geografia.

Referências

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. Covid-19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, jan./dez., 2020.

BARREZ, Dirk. A vaca número 80 tem um problema – agricultura familiar contra agroindústria. **Global Society**, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago., 2020.

FORSTER, Paula. **Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef**. CNN Brasil. São Paulo, 28 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/28/pandemia-aumenta-evasio-escolar-diz-relatorio-do-unicef>.

GÓES, Luana. Saúde mental dos alunos em tempos de pandemia. **PROESC Blog**. 18 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.proesc.com/blog/saude-mental-dos-alunos-em-tempos-de-pandemia/>.

Mapa da Covid-19 no mundo. **Covid-19 Dashboard – Johns Hopkins University (JHU): Internacional**. Disponível em: <https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>.

“NADA SERÁ COMO ANTES”: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E DOCÊNCIA NA PANDEMIA¹

Karina Rousseng Dal Pont

*Eu já estou com o pé nessa estrada
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes, amanhã
Que notícias me dão dos amigos?
Que notícias me dão de você?
Alvoroço em meu coração
Amanhã ou depois de amanhã
Resistindo na boca da noite um gosto de Sol.*

(Milton Nascimento e Ronaldo Bastos, 1972).

Há algum tempo, neste período de distanciamento social, venho escutando Milton Nascimento. Sua voz, as letras e melodias de suas canções são um sopro de alegria ao que estamos passando. Coletivamente vivemos no mesmo planeta, no mesmo país, e sentimos as dores e consequências de uma pandemia que não dá sinais de calmaria². Não sentimos da mesma forma, não estamos no mesmo barco. Alguns estão em navios de cruzeiro e nem sentem o encrespar desse mar, enquanto outros são

-
- 1 A primeira versão deste texto foi apresentada como palestra no evento organizado pelo grupo Expedições Geográficas, do curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), “Sala de aula: vivências e desafios da relação aluno-professor”, no dia 17 de julho de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QGU_WjbC0LM&list=UU11YulNK5apaD9GzweZzahg&index=11. Acesso em: 13 abr. 2021.
 - 2 Refiro-me ao período de contaminação pelo novo coronavírus, iniciado em março de 2020, no Brasil.

jogados à própria sorte sem coletes salva-vidas, sem luz de farol a orientar seu nado. Como afirma Judith Butler (2020), na pandemia, “a vida é um direito só dos privilegiados³”. Por isso, a música diz muito do que vivemos no presente, mas também, se constitui como um caminho para pensarmos no futuro, mesmo que seu anúncio ainda seja repleto de incertezas: “Sei que nada será como antes, amanhã”.

A música “Nada será como antes⁴”, de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos, foi lançada em 1972, no álbum duplo “Clube da esquina” (Imagem 1), que se tornou um clássico da música popular brasileira. Foi escrita no contexto da ditadura militar que o Brasil enfrentava naquele período. Expõe o drama do desaparecimento de amigos, irmãos, pais e avós, mas mesmo diante do horror vivido, entoa a resistência e a mensagem de que, com a volta da democracia e da liberdade, “nada será como antes”.

Imagem 1 – Capas do disco “Clube da esquina”, de 1972



Fonte: <http://www.circuitoliberalidade.mg.gov.br/pt-br/noticias/87-clube-da-esquina-e-tema-de-exposicao-do-espaco-do-conhecimento-ufmg>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Penso com a música, a respeito de algumas aproximações com nosso ofício de professores de Geografia, já formados ou em processo de formação, e de que modo podemos refletir sobre a sala de aula, as relações com esse lugar, seus objetos e materialidades, principalmente, sobre aqueles

3 Trata-se do texto “Traços humanos na superfície do mundo”, publicado na seção Pandemia Crítica da Editora N-1. Para ler mais: <https://www.n-ledicoes.org/textos>. Acesso em: 15 abr. 2021.

4 Para ouvir a música: <https://www.youtube.com/watch?v=v6ZUwtAty8k>. Acesso em: 15 abr. 2021.

que dela fazem parte: crianças, adolescentes e adultos. Especificamente neste momento, penso acerca da resignificação de nossas práticas pedagógicas e em um exercício de docência que se dá de outra forma. Também reflito com minhas experiências, sobre o que faz um professor diante de tantos não saberes.

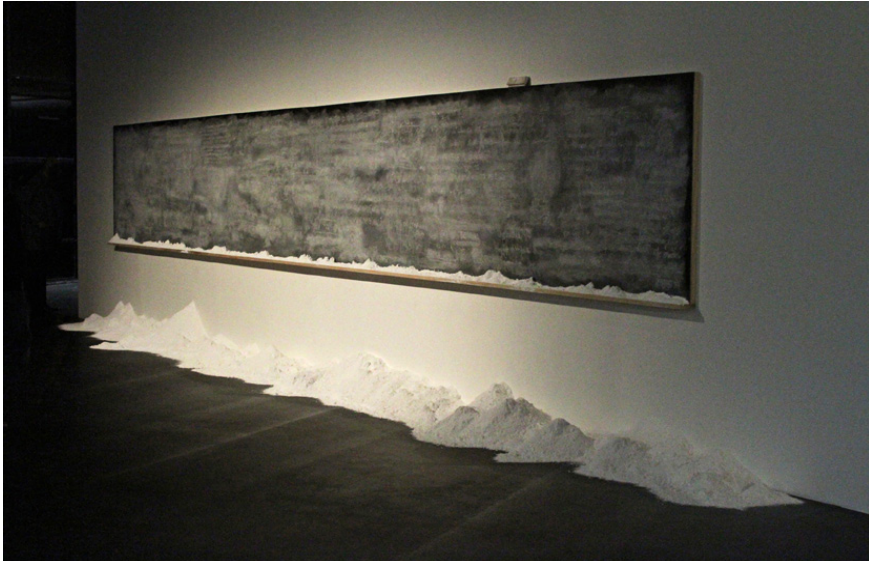
Não saber como estão os estudantes, não saber quando as aulas presenciais retornarão, não saber utilizar os recursos para planejar, organizar e oferecer ao outro, um tema de interesse e que dialogue com o currículo. Não saber como daremos conta dos processos avaliativos, de como conciliar a rotina da casa, dos filhos e de suas demandas com o trabalho remoto.

Não quero com isso espantar “o gosto de Sol” que Milton Nascimento nos brinda com sua música. Nem apresentar soluções mágicas ou um manual de como atravessar este momento, mas, gostaria de apontar algumas questões e apresentar argumento para que possamos minimamente alicerçar pequenos gestos sobre o que se passa. Portanto, o que faz um professor de Geografia é criar condições para que crianças, adolescentes e adultos possam ler, compreender e questionar o mundo.

E ler o mundo diante de uma pandemia também é compartilhar algumas formas organizadas para o estudo. Podemos sempre resignificar nossas práticas, especialmente, quando organizadas e endereçadas à diversidade dos sujeitos e das situações vividas coletivamente.

Diante do cenário de pandemia que nos distanciou fisicamente de nossas aulas, propus, como professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, a criação de um grupo de estudos para que pudéssemos estudar e debater questões pertinentes ao atual momento, em suas articulações com a Educação, a Geografia e a pandemia. É necessário dizer que iniciei meus trabalhos na UFPR em dezembro de 2019, e a docência em março de 2020. Após duas semanas de aulas presenciais não retornei mais àqueles prédios, nem encontrei presencialmente os estudantes. Jamais imaginaria que meu começo de trabalho fosse ser interrompido dessa forma e por uma pandemia. Um ano depois, sem estar na sala de aula, essas ausências ainda me causam uma estranheza tremenda.

Imagem 2 – “Sobre este mesmo mundo”, Cíntia Marcelle, 2010



Fonte: <https://www.galeriavermelho.com.br/pt/artista/87/cynthia-marcelle>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Sobre criar condições para que crianças, adolescentes e adultos possam ler, compreender e questionar o mundo

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (2019), nos lembra que “ensinar exige respeito aos saberes do outro”, dos “saberes socialmente construídos”, e que o professor, nesse movimento, pode “deixar transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervir no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2019, p. 30). Então penso, junto a Paulo Freire, que a educação geográfica, essa que se faz no contexto escolar, e os processos de formação de professores não podem se afastar do que estamos vivendo nesses dias.

Quero tomar para esta escrita a noção de educação geográfica compreendida como uma derivação do ensino de Geografia, que se difere desta, pois “lida mais com os processos de produção dos conceitos e das ferramentas de análise do que apenas com as descrições dos fenômenos geográficos. Prioriza a compreensão desses fenômenos, em detrimento dos modos mecânicos de aprendizagens” (DAL PONT, 2018, p. 30).

Por exemplo, quando no 6º Ano apresentamos o mapa, a Cartografia e seus elementos, diferenciamos o que é orientação de representação espacial. Explicamos o que é uma legenda, escala, etc. Apontamos para o mapa-múndi pendurado na parede e orgulhosamente informamos: “Estamos aqui!”. Mas o que isso significa para uma criança/adolescente de 12 ou 13 anos? Quando propomos o decalque de um mapa e terminantemente proibimos de pintar as partes emersas da terra de azul, como chegamos a essas explicações?

Penso que já ultrapassamos algumas tendências pedagógicas onde o “enciclopedismo” era a forma comum de apresentar e estudar um tema. Fui inundada na minha vida escolar por decorebas de livros didáticos e conceitos, como “planalto é”, “planície é”. Era olhar para as imagens dos livros didáticos e documentários, e imaginar, por exemplo, que em Paris todos comem *croissants* e tomam vinho. As imagens foram se consolidando como narrativas de uma realidade apresentada pelos materiais didáticos.

Ainda é preciso estarmos atentos a essas memórias, justamente para pensarmos sobre essa noção que a educação geográfica inaugura, nesse modo de fazer a Geografia Escolar contemporânea e, ao mesmo tempo, nos perguntarmos: “O que faz um professor?”.

No livro *Em defesa da escola* (2014), Jan Masschelein e Maarten Simons apresentam uma noção de escola, derivada da ideia de espaço educativo grego denominado *skholé*, que significa “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele, de acordo com as ordens vigentes” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 9). Essa produção de “tempo livre”, ainda segundo os autores, é o que transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e que pode dar a todos (independentemente de suas capacidades e origens) a possibilidade de “sair de seu ambiente conhecido para superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 9).

A configuração desse tempo livre não é a de um tempo de lazer, mas de pensamento, estudo e exercício. Portanto, é por aqui que vamos compreendendo o que de fato faz um professor. Ele intencionalmente organiza esse tempo e as materialidades que compõem a docência.

As formas de tal organização, talvez sejam o que mais nos escapa, nos processos formativos. Durante a graduação somos induzidos a pensar – quem sabe, por um ideal da docência, ou pelos modos como as gra-

des curriculares são organizadas – a estudar as metodologias e técnicas de como se constitui um “bom professor” ou uma “boa didática”. Mas nesse jogo entre ensino e aprendizagem encontra-se um emaranhado de questões que necessitam de mais tempo de reflexão e até de alguns enfrentamentos, particularmente, no que diz respeito às prerrogativas do processo formativo, como: “objetivar, explicar, conhecer, transmitir e avaliar”.

E agora com as aulas remotas, outras palavras aparecem, como “reinvenção”, “professor blogueirinho”, “estratégias *on-line*”, e “motivação”. Parece que estamos encarnando os animadores de plateia que têm a função de “tornar atraente” ou criar modos para “prender a atenção dos estudantes” durante as aulas pelo computador. Essas foram palavras e termos que encontrei em uma busca simples no *Google*, ou que li e ouvi em outros meios de informação. Nada é mais significativo do que refletir sobre esse momento de pandemia global, resultado de um modo de vida capturado pelo consumismo e que se acentua ainda mais nas desigualdades sociais, assim como precariza a vida e as condições de trabalho. Como exemplo disso, uma universidade de São Paulo demitiu parte do seu corpo docente por e-mail⁵.

Assim, nos últimos meses fomos nos acostumando com nomes de *apps*, programas de edição, plataformas de aprendizagens, que jamais havíamos pensando em usar em nossas aulas presenciais. Essas são algumas questões que vivemos e, se somadas aos imperativos dos processos pedagógicos, se tornam mantras no cotidiano formativo de professores e em sua atuação profissional. Podem, pelos modos mecânicos como são operadas, dizer pouco sobre a pluralidade da educação, constituindo, dessa maneira naquilo que Carlos Skliar afirma ser uma “pedagogia embrutecedora” (SKLIAR, 2003, p. 233).

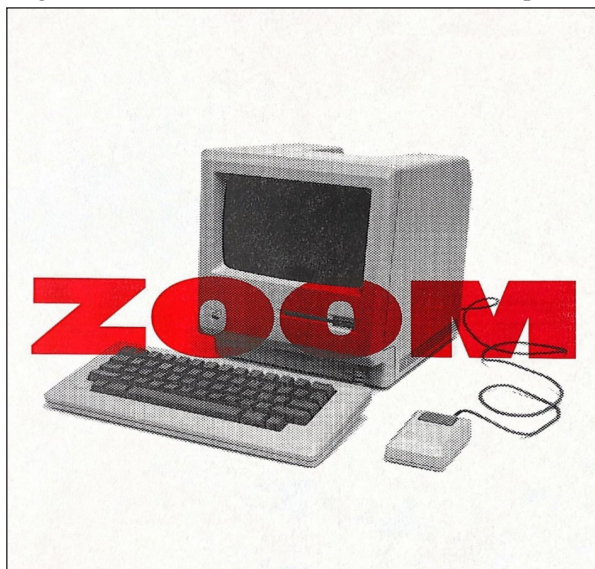
Um embrutecimento que passa pelas relações estabelecidas nesses espaços, pelo modo como percebemos o outro, em suas expressões e dimensões identitárias de classe, origem, aparência física, gênero, etc. Por isso, Vera Candau vem nos oferecer a compreensão de que a educação, a escola e os processos formativos de professores precisam articular as diferenças culturais a um entendimento de superação das desigualdades sociais. É possível incorporar a essa ideia um alargamento das ques-

5 Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/06/24/uninove-demite-professores-por-meio-de-plataforma-online.htm>. Acesso em: 12 abr. 2021.

tões que envolvem a preparação docente e sobre o que faz um professor neste contexto pandêmico.

Com o distanciamento social e a suspensão das aulas há mais de um ano, muitos professores terminaram o período letivo sem saber dos seus alunos, “que notícias me dão dos amigos, que notícias me dão de você?”, nos lembra a música de Milton Nascimento. As desigualdades em relação ao acesso à *Internet*, que possibilitaria o estudo de forma remota, e um exercício de presença durante as aulas *on-line*, abriram novamente abismos em relação aos diferentes modos de aprendizagens e o ingresso ao conhecimento escolar.

Imagem 3 –“Quarentena Essenciais”, André Felipe, 2021



Fonte: Museu do Isolamento. Disponível em: <https://www.instagram.com/museudoisolamento/?hl=pt-br>. Data de publicação: 13 abr. 2021.

Para além da precarização e das ausências desse modo de ensino, e de um tempo, no qual as relações pedagógicas são mediadas pelas telas (quando possível!), abre-se um caminho para refletirmos a respeito do que constitui uma aula e o que cabe ao professor em meio à pandemia. Angélica Vier Munhoz (2020) nos lembra que esses gestos dizem de “uma estilística singular, reinventada a cada tempo de lugar”:

“Nada será como antes”

Uma aula na frente da tela ainda é uma aula? Nenhuma forma se garante por si. Até porque em uma aula tudo são artifícios: o quadro, as cadeiras, as tecnologias. Nada está dado. Ao professor cabe criar atmosferas e dar presença ao corpo. Apresentar alguma matéria, assinalar algum estudo, ler um poema, falar aos seus alunos, escutá-los atentamente, mover os braços – são gestualidades que não estão atreladas a um dever docente, tampouco a uma competência, habilidade ou conhecimento que se adquire. Trata-se de uma estilística singular, reinventada a cada tempo ou lugar (MUNHOZ, 2020, p. 12).

Considero imprescindível questionar essas relações que se dão no e pelo cotidiano escolar, além de mobilizar nossos estudos para assim criarmos condições para oferecer aos sujeitos possibilidades de outras leituras, e do mesmo modo, possibilitar a sua compreensão de mundo. Nesse sentido, para Walter Kohan o que faz um professor é colocar algo sobre a mesa e afirmar sua autoridade e sua responsabilidade. A autoridade diz respeito a um sentido de autoria que se inaugura com suas tarefas. Refere-se a “responsabilidade pedagógica” do professor ao oferecer algo aos estudantes, chamar à responsabilidade por isso que lhes está trazendo como objeto de estudo, o que faz “aumentar o mundo” dos sujeitos que com ele trilha essas jornadas (KOHAN, 2017).

Desta maneira, é preciso propor com as aulas, e com nosso processo formativo, a resignificação das práticas educativas que ainda reforçam esse “embrutecimento” que Carlos Skliar aponta, e chacoalhar a confiança nas verdades únicas sobre os dispositivos educativos centrais nos modos de regular e normatizar a vida. Mas isso, segundo Karen Rechia e Jorge Larrosa no livro “P de professor” (2018, p. 32), é “algo do ofício de professor que também é íntimo e cotidiano. De algo que se faz a cada dia (e não em momentos especiais) e de um modo sempre menor, com gestos mínimos, modestos, quase despercebidos, sem espetáculos nem artifícios”.

As formas da escola: das materialidades que compõem os fazeres docentes

A Geografia Escolar é essa que se ensina desde a educação infantil. Claro que nesse segmento são os campos de experiência das crianças, e não um currículo como conhecemos nos anos iniciais, finais e

Ensino Médio, que orientam os planejamentos. Desde a barriga da mãe, a criança vive em um espaço. Pela perspectiva freireana compreendemos que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2019, p. 20). Portanto, o objeto geral da Geografia Escolar é este: oferecer possibilidades de leitura e compreensão dos fenômenos geográficos em diversas escalas de análise, desde a infância.

Vamos do corpo das crianças às grandes organizações mundiais. Do mapa da rua aos mais avançados *softwares* de leitura do espaço. A casa na pandemia se tornou o mundo para a criança, e é com esse espaço que a educação geográfica vai se articular, no sentido das leituras e compreensão de seus arranjos e modos de organização. O espaço da casa se transformou no lugar das brincadeiras, das interações, dos estudos e da reinvenção da ideia de espacialidade.

Por isso, reforço a importância da articulação entre as etapas da Educação Básica e de uma maior aproximação dos professores especialistas para com as pedagogas. É na formação de pedagogas, que venho há 11 anos propondo tais aproximações entre as infâncias e a cidade, a criança e a natureza. Se garantirmos desde a pequena infância essas possibilidades de vivências e de leituras do espaço, consolidaremos a Geografia Escolar como uma parte mais próxima da vida e das experiências dos sujeitos.

Durante muitos anos, o que imperou nos modos de fazer a Geografia Escolar era de uma chatice tremenda, pois descrevíamos fenômenos sem a menor conexão com as questões vividas pelos estudantes em suas localidades. Nos anos iniciais prevalecia a ideia de que a Geografia só poderia ser ensinada quando as crianças estivessem alfabetizadas, o que protelava o início do processo de alfabetização cartográfica. Em razão disso, durante muitos anos, o ensino de Geografia e História foi condensado à disciplina de Estudos Sociais. Já nos anos finais e no Ensino Médio, gráficos, tabelas e porcentagens estavam presentes na maioria das aulas, porém pouco diziam dos lugares e seus fenômenos. Resquícios daquela Geografia estadunidense da década de 1950, que traduzia os fenômenos geográficos em números.

O ensino contemporâneo, assim como a própria ciência geográfica, foi rompendo com alguns desses dogmas em seus processos de feitura e compreensão das análises geográficas. Um dos trabalhos mais significativos dos últimos 12 anos é o da professora inglesa Doreen Massey, traduzido pelo professor Rogério Haesbaert, da UFRJ. Em seu livro “Pelo espaço”, a autora reflete sobre os modos de pensarmos o espaço, como uma categoria em constante processo de fazer-se.

Por exemplo, se um mapa representa determinado fenômeno geográfico, mostra algo que já aconteceu ou uma imagem retirada de determinado espaço, não poderá ser mais tomada como a “realidade” daquele local. Flertamos mais com as ficcionalizações desses recursos do que com seu caráter de “verdade única” ou real dos fatos.

Na própria Cartografia, uma linha crítica que veio se desenvolvendo desde os anos 1970, com Denis Wood, também nos incita a questionar os “dogmas” do mapa. Ele afirma que “o mapa não nos deixa ver coisa alguma. Mas ele nos deixa saber o que outros têm visto ou imaginado (por exemplo, que a Terra é redonda). Nos deixa saber o que outros têm sonhado ou inventado (incluídos os estados-nações)” (WOOD, 2013, p. 24). E por aqui podemos nos aproximar dos historiadores e refletir sobre os modos únicos de narrar a história, que sempre foi contada pelos vencedores, como afirma Walter Benjamin, na primeira metade do século XX. Percebemos pelos alargamentos desse fazer histórico que esses modos de narrar também estão se modificando.

Podemos apontar mais recentemente o “giro decolonial” e as perspectivas decoloniais de estudos sobre as Américas e Áfricas. Estudos estes que envolvem questões de identidade, de gênero e de outros pontos de vista sociais, que por sua vez acabam também refletindo nos modos como pesquisamos dentro da Geografia Escolar⁶.

As pesquisas e os modos de organização das práticas pedagógicas e dos processos formativos de professores foram oxigenados por essas inflexões e rupturas. Claro que não estou afirmando o apagamento de tudo que já foi produzido anteriormente, nem que essa é a melhor perspectiva de trabalho, mas sim, reitero a relevância desses movimentos. De alguma forma, eles alteram os modos de pensar nessas materialidades que atuam na educação geográfica e, como consequência, alteram as relações e os vestígios que essas óticas produzem nos indivíduos e na sociedade, como nos ensina Inés Dussel (2003).

6 Sugiro a leitura da tese de doutorado da professora Raphaela de Toledo Desidério, “**Composições e afetos com fotoáfricas: exercícios de pensamento na educação geográfica**”, publicada em 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/166065>. Acesso em: 17 abr. 2021.

O grupo de estudos e a criação “de gestos educativos” na pandemia

Carlos Skliar (2020) afirma que, quando o mundo desmorona, as pequenas políticas da amizade e os pequenos gestos tomam conta dos espaços educativos. Neste momento da pandemia, teríamos a oportunidade de refletir sobre os modos de nos comunicar, sobre a “tirania das aprendizagens a qualquer custo”, confirmando, assim, a diferença entre “dar tarefas” e “criar gestos educativos” (SKLIAR, 2020). Inspirada nesse pensamento, buscando uma forma de me encontrar com os estudantes que havia deixado de ter por perto ou de receber quaisquer notícias desde o início da suspensão das atividades acadêmicas⁷, organizei um grupo de estudos em Educação e Geografia, entre os meses de agosto e novembro de 2020⁸.

A proposta do grupo era de livre adesão, com encontros quinzenais via plataforma *on-line*. Os autores escolhidos, assim como as temáticas dos textos, estariam relacionados ao momento que vivíamos em suas articulações com a Educação, a Geografia e a pandemia. Além dos textos dos alunos, foram convidadas pesquisadoras de diversas áreas, mas que tocavam temas acerca da Educação, para que compusessem com seus estudos, possibilidades de ressignificar as compreensões sobre o que nos tocava naquele momento: a relação com a natureza⁹; a decolonialidade e a educação geográfica¹⁰; o pensamento de Ailton Krenak; as pesquisas em Educação¹¹; e questões de gênero e educação¹².

Estudamos duas obras de Ailton Krenak, “O amanhã não está à venda” (2020) e “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019); “Traços humanos nas superfícies do mundo” (2020), de Judith Butler; “Revertendo o novo monasticismo global”, de Emanuele Coccia; e “O racismo anti-negro funciona da mesma maneira que o vírus”, de Achille Mbembe. Ao final dos encontros foi solicitado que os participantes escrevessem um pequeno texto com as questões mais significativas para sua jornada no grupo. De que forma os textos e debates, então reverberariam no processo de preparação para a docência em Geografia, diante do contexto que enfrentávamos?

9 Para esse tema convidamos a mestranda em Educação da UDESC, Larissa Marchesan.

10 Para este tema convidamos a professora da UNIFESSPA, Raphaela de Toledo Desidério.

11 Para este tema convidamos a mestra e doutoranda em Educação pela UFSC, Sheila Hempkmeyer.

12 Para este tema convidamos a professora da UFPR, Dayana Brunetto de Carli.

As discussões sobre a trajetória e as obras de Ailton Krenak me lembraram de um antigo projeto que tenho de estudar as vivências indígenas nos centros urbanos, além de me reconectar com a minha ancestralidade indígena (tanto materna, quanto paterna), a qual foi deixada de lado por mim e meus familiares nos últimos anos. Além disso, as falas e estudos sobre decolonialidade, questões de gênero, formas de educação alternativa, valorização dos saberes tradicionais, me permitiram um melhor autoconhecimento (psico e historicamente falando), e contribuíram grandemente para o entendimento de que tipo de educação, eu pretendo praticar no futuro (Registro da acadêmica, 25 nov. 2020).

Dessa educação que se deseja “praticar”, o professor, ao colocar o mundo como matéria de estudo, não trata apenas de “transmitir um conhecimento”, mas diz aquilo que nos humaniza (LARROSA; RECHIA, 2018). Todo o esforço em pensar sobre o que faz um professor na pandemia e no ensino a distância é “reaprender gestos e posturas, descobrir um modo adequado de ocupar um meio o mais das vezes estranho e incorporal” (COSTA, 2020, p. 8). Portanto, o grupo de estudos possibilitou além de leituras e reflexões junto aos textos, uma forma dos nos humanizar com a educação na pandemia através do encontro, da escuta e da conversa. Para alguns dos estudantes, estes encontros quinzenais eram os momentos de comunhão com os colegas, de saberem como estavam, o que faziam, como estavam suas famílias. Ter notícias de parte dos estudantes, saber em quais condições de saúde se encontravam, acompanhar as rotinas de estudo e as dinâmicas das suas casas, amenizou a distância física e a saudade da sala de aula.

Organizar “gestos educativos” na pandemia, ressignificou as formas e materialidades da docência, principalmente, quando endereçados à diversidade dos sujeitos e aos enfrentamentos diante da presente situação. De alguma forma, essa organização se articulou ao primeiro argumento do texto e à noção de responsabilidade pedagógica de um professor, de estar atento às questões do mundo, de maneira que a própria prática possa responder a essas demandas.

Pensando com Paulo Freire (2019, p. 22) que “educar é substancialmente formar” e que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano

no exercício educativo: o seu caráter formador”, tanto daquele que forma como daquele que é formado. Não seria diferente neste momento onde enfrentamos um vírus e lutamos pela vida.

Desejo em breve continuar essa conversa de forma presencial, na sala de aula. Receber abraços, recolher relatos de como meus alunos passaram por essa pandemia, o que foi possível aprender e ressignificar diante de tudo que foi vivido e tido como experiência neste período. Para lembrar da canção de Milton Nascimento que abre este texto, realmente “nada será como antes, amanhã”, após essa pandemia. Espero pelo menos ter contribuído com um pequeno “alvorço em seus corações” e desejo com essas reflexões e com a docência continuar “resistindo na boca da noite com um gosto de Sol”.

Imagem 4 – Juliana Goulart Cardoso, 2020.



Referências

COCCIA, Emanuele. **Revertendo o monasticismo global**. Coleção Pandemia Crítica. São Paulo: Editora n-1, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos>. Acesso em: 10 out. 2020.

COSTA, Cristiano Bedin da. Não há um fim. *In*: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; LULKIN, Sérgio Andrés. **Porque esperamos**: notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. p. 7-10. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210654>. Acesso em: 8 abr. 2021.

DAL PONT, Karina Rousseng. **A (im)possibilidade do mapa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MUNHOZ, Angélica Vier. A crise é corporal. *In*: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; LULKIN, Sérgio Andrés. **Porque esperamos**: notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. p. 11-13. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210654>. Acesso em: 8 abr. 2021.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita na escola. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 65-86.

INFANCIA, tiempo y escuela. Canal La Pedagogía que Vendrá. Carlos Skliar. Youtube, 7 maio 2020 (18 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xHh-6FdcL-c>. Acesso em: 11 abr. 2021.

WOOD, Denis. Dogma visualizado: estado-nação, terra, rios. *In*: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. **Grafias do espaço**: imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 23-52.

A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

*Carolina Araújo Michielin
Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins*

Notas iniciais

A constituição deste trabalho se deu por meio da imersão em leituras e pesquisas sobre formação de professores em educação geográfica. Vale destacar, que a presente pesquisa, que se encontra em sua fase inicial, diz respeito ao início de uma dissertação de mestrado em Educação¹, orientada e construída pelas autoras. Os arranjos que constituem essa escrita, se pautam em referenciais que circundam os estágios e a formação da identidade profissional docente dos professores de Geografia.

O Estágio Curricular Supervisionado é um campo de conhecimento que em seu movimento envolve a articulação entre universidade, a escola-campo, os estagiários e os professores da Educação Básica, em uma relação investigativa e de intervenção, no contexto escolar. À vista disso, é importante destacarmos que os estágios se estabelecem em um espaço-tempo essencial e fundamental no percurso formativo dos cursos de licenciatura.

Para o desenvolvimento da dissertação, que está em fase de construção, apresentamos dados que nos ajudaram a compreender qual a concepção de Estágio Curricular Supervisionado foi identificada nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia, o PPC dos cursos de Geografia/Licenciatura, de algumas universidades da região Sul do Brasil. Pois, este componente curricular tem um papel essencial na constituição da iden-

1 Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

tidade dos professores. Com base nos PPCs, analisamos como estes apresentam as ementas, o perfil dos egressos, as matrizes curriculares e os objetivos dos cursos.

Reiteramos, que o Estágio Curricular Supervisionado é um campo de conhecimento que em seu movimento envolve a articulação entre universidade, a escola-campo, os estagiários e os professores da Educação Básica, em uma relação investigativa e de intervenção, no contexto escolar. Por esse motivo, ao nosso ver, inicialmente, o Estágio é um campo essencial no quebra-cabeças da identidade docente no que concerne os cursos de licenciatura e, diante disso, este elemento enquadra-se como um dos objetos de estudo dessa pesquisa.

Visto que as identidades profissionais dos professores podem ser encaradas como elementos indispensáveis para o envolvimento e a formação do professor, enquanto ser e agente participativo de transformações sociais, é substancial que as pesquisas em Educação, direcionem parte de seus esforços em discutir tais questões. Diante disso, e de outras motivações, esse estudo versa essencialmente sobre a identidade docente de professores de Geografia, expressa nas disciplinas de Estágio, presentes nos PPC dos cursos.

Mas, neste artigo, em razão do espaço de escrita estabelecido, fizemos uma análise teórica, com o objetivo de destacar o papel dos Estágios Curriculares Supervisionados dos cursos de Geografia/Licenciatura, na constituição da formação e identidade docente.

Para dar conta dos objetivos propostos e dos conceitos fundantes desta pesquisa, acerca dos Estágios Supervisionados e da formação docente, o trabalho foi ancorado, principalmente, nos seguintes autores: Callai (2006, 2013), Cavalcanti (2006), Gatti (2013, 2013-2014), Morgado (2011), Pimenta (2012) e Veiga (2006).

Para tanto, organizamos a escrita em duas partes. Na primeira, foi desenvolvida uma análise acerca do campo do Estágio Curricular Supervisionado no percurso formativo dos cursos de licenciatura. Na segunda, abordamos uma discussão sobre a construção da identidade docente na formação inicial, com destaque para o papel do Estágio Curricular Supervisionado, neste trajeto.

Os Estágios Supervisionados

Consideramos, o Estágio Curricular Supervisionado como um processo que dispõe de uma experiência prática, que propõe a aproximação do acadêmico à realidade de sua área de formação, proporcionando, assim, a compreensão das teorias que o conduzem ao exercício da sua profissão. Ele é um componente curricular essencial para os estudantes dos cursos de licenciatura, além de contar como um lugar, no espaço-tempo, de proximidade entre a universidade e a Educação Básica, pois possibilita uma integração com a realidade social, permitindo, deste modo, que o processo de desenvolvimento do licenciando seja do meio como um todo, completo e complexo. Além de termos a possibilidade de colocar em prática toda a teoria vivida nas disciplinas do curso de formação inicial.

Para Silva (2016), na concepção de Estágio como *locus* de conhecimento e de aprendizagem, o estudante do curso de licenciatura, consegue manter uma via de mão dupla entre os saberes práticos e teóricos, específicos e pedagógicos, transformando o espaço-tempo do Estágio em um momento de conflitos, debates e reflexões a respeito da construção do ser docente. Dessa forma, é possível percebermos a formação dos primeiros traços da identidade profissional dos professores nos cursos de licenciatura.

O Estágio torna-se então o campo ideal para congruar teoria e prática – que por muitos foram vistas como dicotômicas. Todavia, o Estágio docente é um componente curricular de todos os cursos de licenciatura, sendo obrigatório o seu desenvolvimento, assim como o de outras disciplinas, pedagógicas e de conteúdo, para que o aluno conclua o curso (SILVA, 2016, p. 27).

Essa regulamentação do Estágio, para Rosa (2014), passa a estabelecer a sua importância e relevância na formação docente dos professores de Geografia, no instante em que passa a ser um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura. Segundo a autora, por vezes, o Estágio é mencionado e considerado apenas como um componente indispensável exigido por lei, sendo necessário somente para cumprimento, como requisito para a finalização do curso de graduação. Sendo assim, a autora propõe uma reflexão, de que mesmo que os Estágios sejam considerados como atividades obrigatórias, eles são essenciais para a formação docente, perpassando a dimensão legislativa e normativa, evoluindo

para uma dimensão pedagógica e até mesmo política, no que diz respeito a universidade, a escola e o próprio Estado.

Frente a essas discussões, levantamos o debate sobre os dilemas enfrentados no desenvolvimento dos Estágios nos cursos de licenciatura em Geografia, envolvendo a relação entre a universidade e escola, pautada nos debates da autora Cláudia do Carmo Rosa (2014). A autora em questão, considera o Estágio a partir de três principais dimensões: o estágio como dimensão instrumental e burocrática, a estruturação da relação escola-campo e o estágio como etapa de decisão e/ou desistência da profissão docente.

No tocante ao primeiro ponto, percebemos o estágio como dimensão instrumental e burocrática, em um movimento das concepções que caracterizam esse componente curricular e suas atividades, através de uma racionalidade técnica. Caracterizar o percurso do Estágio com uma perspectiva tecnicista o reduz a apenas uma prática instrumentalizada, fragilizando, desta maneira, os conhecimentos práticos que poderiam ser desenvolvidos ao longo desse processo. Para Rosa (2014), essa concepção reafirma a dicotomia entre teoria e prática que vemos insistentemente no âmbito dos Estágios, visto que esses dois aspectos são, por vezes, considerados isoladamente e

não estabelecem nexos entre a formação profissional docente e a realidade na qual o ensino de Geografia se dá na escola, pois aos pesquisadores, compete a produção das técnicas, e aos professores, a prática instrumentalizada em espaços institucionais próprios (ROSA, 2014, p. 27).

O modelo pautado na racionalidade técnica proporciona uma ideia ligada ao positivismo, que se relaciona com a argumentação de que os princípios e técnicas científicas, advindos dos cursos de licenciatura, seriam suficientes para a elaboração de uma prática profissional, considerada qualificada, no decorrer dos Estágios. Para Vallerius (2017), essa perspectiva é vista, principalmente, nos PPCs de cursos, indicando que nossa vivência empírica também mostra que existem profissionais da educação que não trabalham com Estágio ou nas ditas disciplinas pedagógicas, e que compartilham essas definições voltadas ao tecnicismo.

Em seguida, consideramos o segundo enfoque de Rosa (2014), que ainda reflete acerca da realidade observada pelos estudantes de Geografia frente as escolas onde atuarão. Essa estruturação da escola-campo deve

ser avaliada nas reais condições apresentadas pela escola, além da parceria dos professores, que recebem os estagiários. A realidade escolar encontrada na rede pública indica o cumprimento advindo de orientações exigidas pela Secretaria de Educação referentes aos conteúdos programáticos, com base nas disciplinas curriculares, assim como o de desenvolver inúmeras outras atividades extracurriculares e projetos de ensino e extensão.

Diante desta realidade, é essencial o envolvimento dos estagiários na escola-campo, e que o seu contato direto com os professores supervisores seja estabelecido em uma relação direta com o ambiente escolar e o seu cotidiano. Esse contato com os supervisores garante a reflexão da complexidade sobre as demandas necessárias da escola. Para Rosa (2014), o desenvolvimento das atividades do Estágio proporciona aos estudantes de graduação a vivência e experiência no contexto escolar e da escola como ela é, em sua pura realidade.

Neste espaço, ele poderá valer-se deste estreitamento de laços a ponto de poder apreender e refletir sobre a realidade na qual passa a estar inserido e que esta experiência propicie condições para que o estudante – aqui o estagiário – possa realizar a articulação entre a perspectiva do currículo de formação com a sua futura realidade profissional (VALLERIUS, 2017, p. 82).

Seguindo a reflexão proposta por Rosa (2014), o terceiro enfoque abordou o Estágio como um momento que oportuniza a decisão ou a desistência da profissão de professor. Sendo assim, notamos o Estágio como uma etapa onde o licenciando é capaz de reafirmar e viver a sua escolha de profissão, entendendo a realidade do seu futuro profissional. À vista disso, o Estágio não pode ser indicado apenas como uma obrigatoriedade dos cursos de licenciatura, mas, espera-se que seu desenvolvimento compreenda um encantamento profissional, sem ilusões, para os futuros docentes, proporcionando, assim, a sua reafirmação na escolha acadêmica.

O estágio é assim, na formação do professor, um momento oportuno para se fazer uma atitude reflexiva sobre a realidade dinâmica e complexa que envolve a prática docente. Por isso, faz-se necessário notar que a formação acadêmica não pode estar desarticulada da realidade e isso denota que a integração teoria-prática

é um dos elementos necessários para a eficácia da formação docente (ROSA, 2014, p. 30).

Outros autores, como Silva (2016), por exemplo, também enfatizam o Estágio como um momento instrumentalizador da *práxis* docente, visto que o mesmo necessita se transformar em um *lócus* de conhecimento e não somente de aplicação. Além de considerar-se em *lócus* de aprendizagem, no qual o estagiário aprende a entender a sua própria prática e também a prática dos sujeitos que influencia, ele compreende que, como futuro professor, será um agente modificador dos espaços sociais e educacionais, “o que requer uma formação diferenciada do que se encontra no quadro educacional brasileiro” (SILVA, 2016, p. 35-36).

De acordo com Almeida e Pimenta, é fundamental para a formação dos licenciandos a vivências com o contexto das unidades escolares:

[...] Acreditamos que para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada, de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos e atuação. Esse é o movimento que lhes permite, com o apoio das referências teóricas estudadas e das discussões realizadas em sala, buscar refletir criticamente sobre a realidade, interpretar o que observam e, então, formular referências mais gerais para uma prática futura (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

A inserção no cotidiano das escolas possibilita que os estudantes estagiários vivenciem as situações do dia a dia, que são essenciais para a sua prática profissional. Acreditamos ser este um lugar legítimo para uma boa formação, pois os professores da Educação Básica têm conhecimentos importantes acerca das rotinas e da experiência na condução pedagógica das aulas. Com isso, os professores cedem o espaço das aulas para que os estagiários possam efetivar a docência, e, assim, ocupar também, o papel de coformadores.

Vallerius (2017), destaca que os Estágios podem ser espaços cruciais de uma formação que proporciona a reconstrução dos conhecimentos geográficos, tão fundamentais para a uma perspectiva de

significação e transformação social. Dessa forma, entendemos que o Estágio Supervisionado ocupa um papel incontestável frente a formação docente e as reflexões propostas por meio de sua *práxis*.

Construção e formação da identidade docente

No contexto dos cursos de licenciatura e formação docente é preciso oportunizar espaços que valorizem a dimensão prática, que permitam aos estudantes a construção de saberes articulados com a teoria. Neste sentido, as propostas pedagógicas e curriculares dos cursos de formação inicial de professores têm que priorizar a articulação entre teoria e a prática, pois estas são dimensões basilares e indissociáveis na constituição do processo de formação e contribuem para o entendimento das relações sociais, políticas e econômicas da sociedade, preparando os futuros docentes para o fazer profissional e para a compreensão das transformações no mundo do trabalho.

A docência em Geografia requer que os professores tenham a clareza da relação entre os seguintes elementos: a apropriação dos conceitos e questões básicas essenciais para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, e os pressupostos didáticos e metodológicos que são fundamentais para o desenvolvimento da docência. Nesta perspectiva, Callai afirma:

Na formação do professor, seja em âmbito universitário, seja no processo cotidiano, devemos considerar a confluência de grandes campos do saber: a) a Geografia, com claro domínio do seu objeto e dos conteúdos decorrentes; b) a educação, no que se refere às ciências que nela estão envolvidas e os avanços teóricos e também metodológicos referentes ao processo de educação; c) as teorias do conhecimento, que tangem a clareza ou, pelo menos, a busca de compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem pela criança e pelo adolescente (CALLAI, 2013, p. 120).

Consequentemente, podemos dizer que a formação docente não acontece de forma linear, ela é resultado de diversas influências que seguem ininterruptas por toda a atividade profissional. Pensamos a atuação docente a partir de um processo de desenvolvimento profissional, que não acontece com base em uma trajetória definida ou marcada. Os contextos sociais, pessoais ou profissionais não operam como influências

engessadas, mas como potencialidades ou fragilidades do processo de ensino-aprendizagem da profissão. As trajetórias pessoais e formativas são definidoras da identidade profissional e cooperam para a constituição do desenvolvimento competente. De acordo com Marcelo:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009, p. 7).

Neste cenário, a trajetória formativa e profissional irá contribuir para a constituição da identidade docente. Esta identidade é um fenómeno complexo que incorpora uma dimensão subjetiva e individual, entendida normalmente, como núcleo da personalidade, além de ser uma dimensão coletiva que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal ou coletivo. Embora essas dimensões tendem a ser tratadas de forma isolada, é mais indicado considerar a sua interdependência: o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 375).

Sobre a construção da identidade profissional dos professores, Garcia, Hypólito e Vieira, compreendem-na como um processo ligado a

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55).

Em razão disso, compreendemos que a identidade docente se estabelece com a convergência do individual para o coletivo. Ponderamos,

que esta inter-relação é resultado de dois movimentos: o primeiro diz respeito aos processos biográficos que dependem da formação inicial, dos saberes docentes, e é claro, da socialização profissional que se expressa a partir da prática profissional, e o outro, está ligado as narrativas de vida, revelando as vivências que cada indivíduo carrega consigo. Outro processo que auxilia na concepção de identidade docente, é o processo relacional, que resulta das relações estabelecidas entre si e com os outros, considerando uma identificação e diferenciação, construindo a experiência a partir da ação (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

A (re)construção da identidade do professor, pode ser interpretada como um método dinâmico e evolutivo, que depende de fatores internos e externos, e que faz parte de um processo de desenvolvimento em um determinado contexto. Como se trata de um processo interativo, ele não dispensa a prática comunicacional e requer um pensamento reflexivo-crítico e uma intervenção ativa, sendo, por isso, reconhecido como um processo dinâmico de interpretação e reinterpretação de experiências (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 386).

Dessa forma, compreendemos que a identidade profissional docente é inserida em um contexto intrínseco à construção social do conhecimento, pois é estabelecida, em sua consolidação e constituição, através de processos que partem de uma origem individual, e todavia, são vigorosamente influenciados por vivências sociais e informações determinadas no mundo atual (SILVA; MANO, 2018). Ainda levando em conta, as questões acerca da identidade profissional dos professores e a sua constante construção, Costa e Silva (2011), relaciona esse caráter instável da identidade docente com as políticas curriculares que são voltadas para a sua formação.

No percurso de formação inicial, os acadêmicos das licenciaturas tem, ao longo do seu caminho formativo, uma organização curricular que possui como foco, a articulação com a prática profissional. Neste sentido, os Estágios são um dos pilares para a construção dos saberes essenciais da profissão docente e potencializam a relação dos conhecimentos teóricos com a prática e a dinâmica da escola. É um componente curricular que tem um papel essencial na articulação dos conhecimentos, habilidades e vivências que dizem respeito à especificidade de ser professor, e servem como aporte na edificação da identidade profissional:

Quando falamos de Estágio como campo de conhecimento, estamos nos referindo à sistematização

das aprendizagens que permeiam a construção da identidade profissional docente, no contexto da universidade e da escola. Esta identidade, apesar de começar a ser construída antes da decisão de ingressarmos em um curso de licenciatura, é colocada em evidência no momento do Estágio, quando o estudante começa a refletir sobre suas trajetórias formativas, sobre os estudos teóricos e, ainda, sobre as rotinas de análises documentais, observações, entrevistas e regências na escola (FREITAS; COSTA; LIMA, 2017, p. 38).

Sendo assim, acreditamos que os Estágios Curriculares Supervisionados são espaços-tempo privilegiados no percurso formativo, bem como na constituição identitária dos futuros professores, pois possibilita a interação direta com a realidade das vivências na escola e na sala de aula. Correia e Franzolin, destacam:

No momento de Estágio, a identidade do educador pode ser consolidada por esse profissional em formação, onde é possível construí-la por meio das experiências vividas. O Estágio possibilita ao graduando verificar a realidade de seu futuro campo de trabalho. É possível identificar os desafios que serão enfrentados, sendo então um momento de reflexão e de propostas para superar esses desafios, visando sempre um ensino de qualidade para as crianças presentes nesse processo (CORREIA; FRANZOLIN, 2013, p. 227).

Entendemos assim, que a prática pedagógica dos/das professores/as de Geografia deve ser voltada para o enriquecimento e solução dos problemas e desafios do trabalho docente no cotidiano escolar. Para Pires (2012), os/as professores/as baseiam-se em seu repertório de saberes, estes são adquiridos em diversas instâncias educacionais, – formais ou informais – contando com saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais ou até mesmo os saberes práticos, que são construídos e constituídos ao longo de sua carreira profissional.

Compreendemos, então, que, para que os conhecimentos teórico-práticos não sejam dissociados é fundamental que os Estágios sejam um eixo articulador e integrador de todos os componentes curriculares do percurso formativo e sirvam como um espaço-tempo da construção dos

saberes e dos conhecimentos essenciais para a profissão. Estes conhecimentos, portanto, são essenciais na constituição da identidade docente do futuro professor. De acordo com Flores:

A identidade docente constitui o âmago da profissão docente. Ela proporciona um quadro de referência para os professores formarem as suas próprias ideias sobre como ser professor, como agir e como compreender o seu trabalho e o seu lugar na sociedade, em virtude, de que a identidade não é algo fixo nem imposto; é negociada através da experiência e do sentido que se atribui a essa mesma experiência (FLORES, 2012, p. 95).

No que toca a formação do professor de Geografia, os Estágios são espaços onde os licenciandos têm contato direto com os conteúdos e conceitos da Geografia Escolar e com a dimensão da prática pedagógica da docência. Neste sentido, acreditamos que:

Os cursos de formação docente têm o desafio de repensar seus desenhos curriculares para que possam enfrentar as transformações do cenário contemporâneo. É necessário possibilitar ao futuro professor a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências do contexto social, histórico, político e cultural, onde se desenvolve a prática pedagógica. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática, que promova a aproximação entre o espaço da escola e os contextos de formação acadêmica, para haver uma efetiva inserção na cultura da escola, que será o ambiente de trabalho deste professor (MARTINS, 2010, p. 99-100).

Por conseguinte, o grande desafio dos Estágios e dos cursos de formação inicial de professores é oportunizar vivências e experiências que conduzam à produção de saberes que ajudem a enfrentar os contratempos da educação na atualidade, pois assim os licenciandos terão condições de propor ações pedagógicas mais eficientes, que possam orientar os estudantes da Escola Básica no sentido da sua aprendizagem. Isso contribuirá para que a Geografia Escolar seja uma disciplina que forma sujeitos capazes de analisar e interpretar a realidade, com condições de fazer proposições que sejam adequadas à sociedade.

Notas finais

A partir das análises e reflexões tecidas ao longo deste artigo, observamos que os Estágios Curriculares Supervisionados têm um papel importante na formação inicial dos professores e na construção da identidade docente. O processo de formação docente é uma etapa que não se resume apenas ao percurso da graduação, mas sim, a um caminho que leva em consideração as vivências sociais e profissionais dos acadêmicos dos cursos de licenciatura.

Consideramos que o Estágio possibilita ao futuro professor o desenvolvimento e a prática dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da sua licenciatura, vivenciados durante a regência de classe e a realidade da sala de aula, resultando na produção de conhecimentos fundamentais na composição da profissão de professor. É um lugar privilegiado para o desenvolvimento de projetos que fortalecem o campo da prática, consolidando a relação entre a universidade e as unidades escolares, por meio da vivência e imersão, que de forma ativa exercitam a relação teoria e prática profissional.

Compreendemos que o Estágio como eixo central na construção dos conhecimentos e saberes da profissão, permite a construção da identidade docente e dos aspectos essenciais de pertença e significação da profissão. É o momento que o acadêmico poder se sentir professor. A instituição da identidade se constitui em um movimento ancorado na trajetória pessoal e coletiva, como também nas experiências da formação teórica e prática.

Entendemos que a atribuição do ser professor é um processo longo e complexo, que é consolidado, gradativamente, nas vivências do curso de formação inicial e nas diversas experiências que vão sendo construídas, através da socialização de conhecimentos e da mobilização dos diversos saberes da profissão docente.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do Estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. *In*: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.

CALLAI, Helena Copetti. A articulação teoria-prática na formação do professor de Geografia. *In*: SILVA, Aida Maria M. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**.

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143-161.

_____. **A formação do profissional da Geografia: o professor.** Ijuí: Unijuí, 2013.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, abr./jun., p. 371-390, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2005.

_____. A formação de professores de Geografia: o lugar da prática de ensino. *In*: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.).

Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. XI ENDIPE. Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. Geografia Escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, 2006, Recife. **Anais...** Recife: Bagaço, 2006. p. 109-126.

CORREIA, L. C.; FRANZOLIN, F. **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: reflexões acerca da prática docente.** *In*: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE; IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA/UNESCO. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 23 a 26 set. 2013.

COSTA E SILVA, Gécica Peniche. **Identidade profissional docente face às políticas e reformas curriculares para a formação de professores.** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: PUC-PR, 2011.

FLORES, Maria A. A. Formação de professores e a construção da identidade profissional. *In*: SIMÃO, Ana M. V. da V.; FRISON, Lourdes M. B.; ABRAHÃO, Maria H. M. B. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas.** Porto Alegre: EDICPUCRS, 2012.

FREITAS, Bruno Miranda; COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. O Estágio Curricular Supervisionado e a construção da profissionalidade docente. **Revista Expressão Católica**, v. 6, n. 1, jan./jun., 2017. ISSN: 2357-8483.

GARCIA, Maria M. A.; HYPÓLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.1, p. 45-56, jan./mar., 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez., 2013. Editora UFPR.

_____. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2013-2014.

_____. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARTINS, Rosa E. M. W. **Os desafios do processo formativo do professor de Geografia**. 188 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS, 2010.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez., 2011.

_____. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez., 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Lucineide Mendes. Da formação inicial ao exercício da profissão docente: entre desafios, perspectivas e práticas no cotidiano do professor de Geografia. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 15-39, jul./dez., 2012.

ROSA, Cláudia do Carmo. **O estágio na formação do professor de Geografia: a relação universidade e escola básica**. 2014. 118 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Eliane Paganini da; MANO, Amanda de Mattos Pereira. Identidade profissional docente: concepções de futuros professores. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. 1, p. 184-208, jan./abr., 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro *et al.* (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife, PE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, 2006. p. 467-484.

_____. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA EM CONTEXTOS
EMERGENTES: A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA
EM ALQUIMIAS CURRICULARES HÍBRIDAS
E COSMOPOLITAS

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Robson Olivino Paim

Notas iniciais

Minha intenção com esta escrita é fazer uma homenagem ao Robson. Ele não teve tempo de escrever este artigo para compor o nosso livro do LEPEGEO. Sei que estava na reta final da escrita, pois falávamos sobre isso com frequência. Infelizmente, antes que pudesse me enviar a versão final do seu artigo, ele nos deixou e foi para outro plano em 16 de abril de 2021. Pensei muito se deveria ou não escrever este texto, mas, acredito que ele iria ficar feliz em ver sua pesquisa publicada.

Como sua orientadora de doutorado, organizei este artigo com base nas escritas da sua tese. Tese construída com muitas leituras, viagens entre Erechim (RS) e Florianópolis (SC), conversas presenciais e *on-line*, carinho, parceria, comprometimento e uma relação de amizade que construímos. Se tratou de um processo de pesquisa, marcado por estudos, leituras, angústias, dúvidas, inseguranças, incertezas e a convicção da busca de criar outras possibilidades para pensarmos sobre a formação de professores de Geografia.

Robson fez o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e defendeu sua tese em agosto de 2019, “Licenciaturas em Geografia em contextos emergentes: a produção da docência em alquimias curriculares híbridas e cosmopolitas” (PAIM, 2019). Para a produção deste artigo, tomo as escritas de partes de sua tese.

A pesquisa tomou a formação nas licenciaturas em Geografia como foco de análise e teve como objetivo compreender o modelo de docência que emergiu dos discursos curriculares dos cursos, nas universidades federais da região Sul do Brasil, e seus elementos fundantes. A busca pela consecução deste objetivo pautou-se na premissa foucaultiana de que os discursos atuam na constituição dos sujeitos e na produção de subjetividades favoráveis ao que eles enunciam, e partiu da hipótese de que, no contexto emergente, as licenciaturas em Geografia, apesar de atribuírem propósitos diversos aos seus cursos, encontram unidade ao assentarem seus discursos curriculares em racionalidades cosmopolitas.

A formação de professores é objeto de teorias, de políticas, de discursos e práticas. É, portanto, território em disputa. Um território minado por parâmetros e ausências; conteúdos e vazios; tensões e intenções; certezas e dúvidas; e saberes e vires-a-saber, assentados sobre um subsolo comum, cujos horizontes não se encontram sobre rocha consolidada. Questões (e contradições) econômicas, organizacionais, epistemológicas, didático-pedagógicas e curriculares constituem intemperismos que atingem esta base-rochosa, dando-lhe novas composições e contornos que interferem na composição dos seus processos futuros.

Nas tramas dos contextos emergentes, as políticas de escolarização e de formação dos profissionais para desenvolvê-las ganharam relevo. Diretrizes, metas e objetivos a elas concernentes angariaram espaços em documentos nacionais e internacionais, voltados à questão educacional, e seus postulados alcançaram corpo e eco na (re)construção das políticas, programas e práticas de educação e escolarização. Nesta tese, tomamos como objeto, uma face particular deste todo: a formação inicial de docentes, especificamente, a formação inicial daqueles que buscam habilitação profissional para ensinar Geografia.

Para o exercício analítico, instigados pela afirmativa supraexposta de Callai (1995) de que, naquele contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas não empreendiam a formação de professores a partir de seu caráter pedagógico. Buscamos então compreender o que estas IES discursam, no presente, sobre a formação do professor de Geografia, mobilizados pelas questões de pesquisa que ora apresentamos: Qual sistema de pensamento embasa as proposições emergentes sobre o sujeito contemporâneo, o professor e a sua formação? O que a produção acadêmica manifesta em teses produzidas na pós-graduação em Geografia e em Educação, diz sobre o professor de Geografia, sua formação e trabalho? Que discursos e argu-

mentos sobre a docência em Geografia afloram dos currículos das licenciaturas em Geografia da Universidades Federais do Sul do Brasil? Quais racionalidades docentes a serem constituídas no licenciado são manifestas nos discursos curriculares destas licenciaturas?

Compreendendo a impossibilidade de estudar todos os cursos de Geografia das IES públicas do país no espaço-tempo de uma pesquisa de doutoramento, optamos pelo estudo das IES federais da região Sul, com coleta de dados, na perspectiva da pesquisa documental para a composição da superfície de análise da pesquisa, composta pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia, os PPCs, das seguintes instituições:

1. Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG;
2. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL;
3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Campus do Vale;
4. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Campus Litoral Norte;
5. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM;
6. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim;
7. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Chapecó;
8. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC;
9. Universidade Federal da Integração Latinoamericana – Unila;
10. Universidade Federal do Paraná – UFPR – Campus Litoral

Levando em conta, o recorte dos objetivos gerais e específicos, perfis de egressos, habilidades e competências dos PPCs de tais cursos, foram submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD) como base para os movimentos analíticos em aproximação dos conceitos de Cosmopolitismo e Alquimia Curricular (POPKEWITZ, 1997, 2001, 2017). A metodologia de análise dos dados que utilizamos, a Análise Textual Discursiva, transita entre a Análise de Conteúdo e a Análise Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Proposta pelos professores Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, esta proposta metodológica fornece ao pesquisador possibilidades analíticas “a partir de construções de categorias que não, necessariamente, precisam ser excludentes oferecendo um olhar mais holístico

e abrangente” (SANTOS; DALTO, 2012, p. 2). Diferentemente da análise de conteúdo, que busca desvelar o que está “escondido” no interior dos textos que precisam ser desvelados pelo pesquisador, na Análise Textual Discursiva os materiais são reorganizados a fim de se produzirem novas compreensões (MORAES, 2003).

Discurso cosmopolita e alquimias curriculares na construção contemporânea do professor

Os elementos teóricos basilares que deram sustentação às análises empreendidas nesta pesquisa se respaldam no discurso como elemento fundante das práticas formativas e da produção de racionalidades docentes, tal qual a constituição dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas analisadas, como produtos curriculares alquímicos produzidos como texto-discurso-documento-espaco-território.

Michel Foucault (2014, p. 9), na obra “A ordem do discurso”, alertava para o poder que o discurso tem na formação dos sujeitos e da sociedade. Por mais que o discurso seja “aparentemente bem pouca coisa”, é a partir dele que se constituem desejos de verdade em determinados tempos históricos.

As vontades de verdade dizem respeito ao “modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído” (FOUCAULT, 2014, p. 17), agindo na constituição dos modos de ser dos sujeitos. Neste ínterim, discurso, norma e normatização (respectivamente, a “verdade” que se institui, sua materialização em tecnologias disciplinares e a fabricação subjetiva dos sujeitos dentro da norma) operam em uma trama multiescalar de relações que, em via de regra, são invisibilizadas pela opacidade produzida nos e pelos ritos institucionais.

Conforme Foucault (2014, p. 8), “a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade”. O discurso, desta forma, mesmo vinculado à vontade de verdade que subjaz e dá corpo aos modos de produção e circulação do saber na sociedade, não se manifesta diretamente, não se dá abertamente a conhecer.

Foucault (2014) demonstrou que desde que se engendraram as relações de poder nas sociedades, foram criados mecanismos para que o discurso motor de determinadas práticas sociais fosse escamoteado. Do não ouvir, ao ouvir com o silêncio em alerta, há épocas em que a sociedade enfatiza o anunciante em detrimento do enunciado, e há épocas, nas quais é o inverso que se realiza nas relações sociais, e também na produção de sociabilidades e subjetividades.

O sistema de pensamento tem íntima relação com a forma pela qual “as pessoas criam os objetos da vida cotidiana” (POPKEWITZ, 2016, p. 1.141), e está relacionado aos modos de “ordenar e classificar o que se pensa e faz” (p. 1.133), e isto tem ligação direta com o discurso, tendo em vista, que ele age de forma subjetivante. O discurso, assevera Foucault (2002), tem a ver com as palavras. Deste modo, as palavras e as coisas se relacionam de maneira complexa. Nesta via, “as palavras não são as coisas, nem representam as coisas, mas produzem as coisas das quais falam” (SCHULER, 2016, p. 132).

Desta forma, mais do que um sistema de pensamento a ser produzido e divulgado pelas palavras, ele se materializa em práticas discursivas que, por sua vez, atuam na produção subjetiva dos sujeitos. No caso dos processos de escolarização, seja na Educação Básica ou Superior, esta trama é composta por fios de diferentes texturas, comprimentos e densidades que constituem o tecido da subjetivação dos sujeitos que deles fazem parte, através de uma “anatomia política do detalhe”, que se estrutura desde os aparelhos pedagógicos, programas curriculares, tecnologias e dispositivos que se articulam e ganham corpo (MENEZES, 2011). Quando o discurso domina e determina o quê e como o outro deve conhecer, domina e determina também os modos de ser e de existir, no *continuum* normalização-subjetivação.

A fim de compreender como, no presente, estas questões se manifestam no processo de escolarização, Popkewitz (2017) mobiliza o conceito de Cosmopolitismo¹. Para este curricularista, cada sistema de pensamento

1 Apesar de reconhecer a produção do campo da Teoria Social acerca de teorias do Cosmopolitismo, nesta tese, o uso do conceito não está totalmente a ela filiado. A construção que mobilizei relaciona-se mais à constituição de sistemas de pensamento que colocam o indivíduo em relação a si e ao mundo, a partir de determinadas racionalidades, do que ao liberalismo político e legal das teorias de relações internacionais. Atribuí acento à questão da não totalidade de filiação, pois de certa forma, ela ainda perpassa as discussões, tendo

se sustenta em teses culturais que enunciam sobre quem é o sujeito do seu tempo e quem ele deve ser. Embora com nuances diferentes das atuais, a ideia de Cosmopolitismo como sistema de pensamento remonta ao Iluminismo. “A tese do Cosmopolitismo era a esperança iluminista de um cidadão do mundo, cujos compromissos transcenderiam as preocupações locais e provinciais com os valores ideais acerca da humanidade” (POPKEWITZ, 2017, p. 15) mas, no contemporâneo, a tese cosmopolita refere-se às “diferentes montagens e conexões acerca do cidadão globalizado e do futuro cosmopolita” (p. 17).

Em ambos os casos, tanto no cosmopolitismo iluminista, quanto no contemporâneo, o conhecimento ganha centralidade:

Os modos de trabalho nas ciências produzem modos de pensar sobre as pessoas, tendo em vista enfrentar problemas sociais, e como esses modos se voltam para a vida cotidiana para criar tipos de pessoas e então agir sobre elas, na forma de princípios sobre o que elas são (POPKEWITZ, 2016).

O conhecimento como fator decisivo na constituição do sujeito cosmopolita resulta, em boa medida, dos discursos produzidos e difundidos sobre ele, seu domínio e uso, assim como sobre quem o domina e mobiliza nas situações cotidianas. Mais do que isso: o discurso sobre o conhecimento produz teses culturais sobre o ser e o vir-a-ser do sujeito: “o Cosmopolitismo projeta um cidadão universal, cuja nacionalidade vincula-se às esperanças globais de uma humanidade unificada, guiada pela razão e pela racionalidade, e dotada de hospitalidade com os outros” (POPKEWITZ, 2016, p. 363).

Se o cidadão cosmopolita do Iluminismo era aquele, da qual as verdades eram constituídas a partir dos discursos da razão, e a escolarização cabia produzir sujeitos razoáveis ajustados e acomodados ao contexto posto antes do seu nascimento, o sujeito cosmopolita contemporâneo é constituído por um discurso que o coloca como inovador, autodirigido e solucionador de problemas. Naquele cenário, se adaptava. Neste, inova.

em vista, que não se pode falar de um cidadão cosmopolita contemporâneo sem atentar às características da globalização que empreendem esforços para a formação de cidadãos de determinado tipo, que incidem no cotidiano em geral e, também, nas políticas e práticas de formação e no trabalho dos professores.

Como o discurso produz as coisas de que fala, invariavelmente, processos e instituições afeitas ao ideal iluminista passaram a controlar discursos, selecionar e organizar enunciados a seu favor, assim como instituir processos para redistribuí-los.

Desta maneira, a escolarização, de forma inevitável, criou processos de constituição subjetiva que levava os sujeitos a aderirem aos princípios e práticas do ideal humanista e do cosmopolitismo, que lhe eram correspondentes. Transcendendo as características dos sujeitos, dos lugares, conjunturas e capacidades individuais, “o humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o recém-chegado deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem desejam ser” (BIESTA, 2013, p. 22), em nome de um ideal de humanidade estabelecido e de uma concepção de mundo para onde todos deveriam rumar. “Isso indica que, em um nível fundamental, o humanismo só pode pensar na educação como socialização, como um processo de inserção dos recém-chegados na ordem preexistente da razão moderna” (p. 23).

Ao sujeitar o cidadão a estes processos, que cada vez mais afastam-no de uma unidade individual em nome de uma essência humana discursivamente constituída antes de sua existência, o Humanismo limita a concepção de humanidade, sendo necessária, como coloca Biesta (2013, p. 25), uma nova concepção de educação, que veja “a questão da humanidade do ser humano como uma questão radicalmente aberta, uma questão que só pode ser respondida pela participação na educação, em vez de uma questão que precisa ser respondida antes de podermos participar na educação”.

Os discursos basilares ao sistema de pensamento cosmopolita contemporâneo têm avançado, no sentido de afastar as concepções de sujeito, daquelas que operam pela sujeição e vêm emergindo (embora ainda não tenha substituído de todo a lógica humanista-moderna) bases epistêmicas e práticas que consideram o sujeito como constituído por meio das suas experiências, que tomam a sua formação, ou a constituição de si, como resultante da ativação de experiências. Os “conceitos cosmopolitas de empoderamento, voz, emancipação e domínio do presente mediante conhecimentos úteis em nome do futuro da humanidade²” (POPKEWITZ, 2017, p. 17) são os impulsos desta afirmação.

2 Tradução livre de “Los conceptos cosmopolitas de empoderamiento, voz, emancipación y dominio del presente mediante conocimientos útiles en nombre del futuro da humanidad [...]”

Em contrapartida, o sistema de razão cosmopolita contemporâneo não está desvinculado de uma vontade pela verdade que opera no sentido da produção de sujeitos conexos com as novas características globais. Para Popkewitz (2017), o sujeito cosmopolita não nasce, ele se faz. Vive no lugar, mas atende, constrói-se e mobiliza conhecimentos, modos de viver, fazer e relacionar-se, também atendendo às demandas do global.

Nesta linha de raciocínio, o discurso do sistema de pensamento cosmopolita contemporâneo, por um lado, potencia o sujeito, sua história de vida e os processos formativos, mas, de outra parte, cria mecanismos para levá-lo a se constituir, “via consensos involuntários”, no tipo de cidadão que o sistema global procura. Para tanto, são produzidas teses culturais que operam na constituição destes sujeitos e são mobilizadas e distribuídas através das maquinarias de governo, seja por intermédio das políticas de educação, seja pela disseminação discursiva via outros mecanismos. Para tal, “novos imaginários sociais foram [são] criados como condições de possibilidade para a inscrição nos indivíduos de outras consciências, disposições e capacidades” (GARCIA, 2010, p. 448).

Os discursos produzem sentidos ao histórico, ao tempo presente e o futuro. E, ao mesmo tempo, incidem na produção dos sujeitos e do tecido social e, ao fazê-lo, por consequência, atribuem saberes e fazeres ao campo educacional que agem em consonância com aquilo que enunciam. No histórico, no social e no educacional, eles disciplinam, regulam a existência e os papéis sociais conforme dão capilaridade às verdades que buscam constituir. Não são atos individuais, são acontecimentos que se constroem na descontinuidade e na ruptura (FISCHER, 2001).

São os discursos, portanto, também constituídos na intermitência cíclica da crise e da reforma entre o tradicional preexistente e o novo que emerge. Neste contexto de emergência do cosmopolitismo contemporâneo, a racionalidade discursiva atinente à racionalidade iluminista/moderna, não foi de todo dissipada dos discursos sobre o sujeito, nem o mundo e a educação em geral, como demonstram os estudos de Garcia (2001) e Carvalho (2014), e a educação geográfica, em específico, como demonstrado por Batista (2017a, 2017b). Ela ainda disputa espaço discursivo e pedagógico com as concepções contemporâneas, embora estas tenham ganhado força e capilaridade.

Nesta tese, buscamos desvelar os modelos de racionalidades docentes em Geografia que os currículos das licenciaturas mobilizam em seus processos de formação inicial de professores. Compreendemos que as

instituições atuam nas políticas educacionais em vez de somente implementá-las (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), o que as aproximam teórica e metodologicamente da ideia da constituição de comunidades discursivas e de aprendizagem quando lançam olhares sobre os Projetos Pedagógicos de Curso. Os PPCs, como documentos, são constituídos numa via conectiva entre o público, enunciado pelas políticas, e o individual, representado pelas experiências e pontos de vista sobre a formação inicial de professores de cada instituição (anunciada pelos seus PPIs) e de cada sujeito partícipe da sua construção, erigidos desde seus processos formativos, experiências pessoais e profissionais, das narrativas sobre o ser, estar e fazer-se professor e das práticas de formação que daí emergem.

Neste âmbito, tomamos os currículos das licenciaturas, analisados em sentido duplo: por um lado, como manifestação objetiva da atuação das políticas no cotejamento entre os discursos do sistema educacional e das comunidades, que se entrecruzam para arquiteta-lo. E de outra forma, mas que não exclui e nem se desprende da primeira. Entendendo-o como movimento constituído por uma alquimia curricular (POPKEWITZ, 2016) que converte as disciplinas acadêmicas em conhecimentos a serem ensinados, e em dispositivos mobilizados nas práticas formativas para a construção de determinadas racionalidades, formas de pensar, ver o mundo e ver-se no mundo, que são expressos, no caso dos PPCs, nos objetivos e no perfil do egresso. Esses discursos se entrelaçam, movimentam e atuam na fabricação do sujeito desejado, a partir dos dispositivos curriculares implementados no cotidiano da licenciatura.

As análises dos PPCs foram pautadas com base nas ideias de Ativação de Políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e de Alquimia Curricular (POPKEWITZ, 1997, 2001, 2017). Isto, porque olho para estes documentos curriculares considerando que, ao mesmo tempo, em que resultam da multiplicidade de vozes e interpretações dos dispositivos legais que atuam na sua construção, buscam produzir os sujeitos baseados na conversão de discursos, conhecimentos e políticas educacionais em práticas de formação que tencionam a produção de sujeitos de determinado tipo.

O PPC como documento curricular da licenciatura em Geografia tem como base essencial, a formação do professor de Geografia e, para tanto, lida com conhecimentos especializados desta área e da área da Educação, com foco na consecução dos seus objetivos de formação. Mesmo que partam de uma base legal igualitária, as instituições e sujei-

tos ativam estas bases de modos diferentes. Isto porque, como acautela Popkewitz (2001), o conhecimento especializado de uma área nunca é apenas conhecimento: as formas pelas quais são produzidos e difundidos funcionam para modelar a forma como os sujeitos participam dos processos sociais e educacionais.

Deste modo, como documento curricular que é texto-discurso, documento-espaco-território, os PPCs das licenciaturas se organizam discursivamente (com reverberações prático-epistêmicas) para formar professores de Geografia de determinados tipos, conforme um sistema de conhecimentos, que busca direcionar o olhar dos futuros docentes e “imprime” certa seletividade naquilo que os professores veem, pensam, sentem e conversam sobre os estudantes e as matérias escolares” (POPKEWITZ, 2001, p. 13). E por isso, situam os sujeitos em formação em situações discursivas sobre a educação, a Geografia e a docência. Fatos que os diferenciam daqueles formados em outras instituições.

Há efeitos do currículo sobre as pessoas. Seus dizeres e fazeres, seus “diferentes conjuntos de ideais [que] formam uma grade que organiza o modo como se pensa e atua [...], sobre as competências dos professores em sala de aula (POPKEWITZ, 2001). Dito de outra forma, os currículos aplicam racionalidades sobre os sujeitos. A produção destas racionalidades no currículo de formação é o que o referido autor denomina como *Alquimia Curricular*, que diz respeito às mesclas e formas de conversão de conhecimentos disciplinares, conteúdos de conhecimentos e práticas epistemológicas, que objetivam produzir o professor desejado.

Esta Alquimia Curricular sempre é construída a partir da ativação das políticas educativas onde sujeitos e instituições a constituem e colocam em prática. São produzidas “dentro de conjuntos complexos de relações e redes [...]. Envolve relações institucionais e sistemas de raciocínios específicos com relação à pesquisa, ao ensino e ao *status* profissional” (POPKEWITZ, 2001, p. 34). Envolvendo ainda a constituição de uma “ordem” do que é possível e razoável na produção dos sujeitos com base nos conhecimentos atingidos e mobilizados nos processos formativos.

Compreendemos que as alquimias curriculares constituem-se como eixos motrizes da produção dos professores de Geografia nas licenciaturas, tendo em vista, que situam os sujeitos de cada curso em um espaço discursivo (produzido *no e pelo* texto-discurso-documento-espaco-território curricular) conduzindo-os, diferencialmente, como indivíduos na medida em que os conhecimentos e práticas epistemológicas de cada

curso se agregam às experiências de vida e aprendizagem de cada um, e os levam a diferentes formas de autorregulação, autodisciplina e reflexividade sobre si e seu trabalho na docência.

A produção discursiva do professor de Geografia na alquimia curricular das licenciaturas analisadas

O percurso analítico voltado aos PPCs de dez cursos de licenciaturas em Geografia de universidades federais do Sul do Brasil, foi entendido como superfície de análise. Superfície, porque na concepção de Pensin (2017), a qual adotamos, as materialidades dos discursos, permitem que nós os vejamos, e os percebamos em sua materialidade impressa. Entendemos estes documentos como produtos alquímicos, na perspectiva proposta por Popkewitz (1997, 2001, 2017), pois o discurso materializado nos PPCs, tal como um produto resultante de um processo alquímico, resulta de misturas e composições planejadas no seio da ativação de políticas de formação (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016), produzidas nos cursos e instituições.

Neste exercício, emergiram categorias dos objetivos gerais dos cursos (Formação para a Docência, Dimensão Sociopolítica da Formação, Formação em Conhecimentos Geográficos e Desenvolvimento de Características Pessoais dos Licenciandos), que serviram como guias para a categorização inicial dos objetivos específicos, perfis de egressos, habilidades e competências, onde desdobraram-se as categorias intermediárias e as categorias finais que subsidiaram as minhas análises.

A partir destas categorias, fomos percebendo as alquimias de formação que dizem muito a respeito das relações institucionais, com sistemas de raciocínios específicos sobre o sujeito a ser formado e sua relação com o conhecimento produzido no contexto de cursos que elaboram os PPCs, em consonância com a constituição de uma comunidade disciplinar que se forma na condição de cada curso. Os PPCs, como expressão de currículo integram-se em um espaço discursivo que se constrói nos indivíduos (egressos) para que eles se autorregulem, autodisciplinem e reflitam sobre si, como componentes, também, da comunidade discursiva (POPKEWITZ, 2001).

Quando buscamos a compreensão dos discursos sobre o professor a ser formado, que emergem dos PPCs, percebemos a oscilação de categorias discursivas acerca do que deve ser esse professor. A análise do mate-

rial empírico, resultou na organização de categorias e subcategorias que surgiram através da leitura em aspectos específicos dos textos curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia analisados, dando ênfase, a aspectos que julgamos importantes de conhecer a fim de compreendermos quais são as produções discursivas sobre o professor de Geografia a ser formado por estes cursos e instituições, enunciados e constituintes de suas alquimias curriculares, quais sejam: os objetivos gerais e específicos dos cursos, perfis dos egressos e habilidades e competências esperadas dos formados; e concepções de docência basilares aos seus regulamentos de estágio, presentes nos PPCs.

De forma sintética, apresentamos como os cursos anunciam a formação para a docência pautada no conhecimento das especificidades da Educação Geográfica, dos elementos da didática e das teorias pedagógicas, da relação da formação com a Educação Básica, do planejamento educacional e da formação de professores pesquisadores. Defendemos uma formação que preze e que contemple dimensões sociopolíticas elencadas no reconhecimento do papel social da profissão, na constituição de relações interpessoais e aprendizagens entre os pares. Além disso, advogamos por uma formação em conhecimentos geográficos, orientada pelo domínio das questões teórico-metodológicas, técnicas e tecnológicas da ciência geográfica, e na pesquisa em Geografia como princípio formativo, assim como o desenvolvimento de características pessoais nos egressos no campo das dimensões intelectuais e ético-políticas.

Os discursos acerca da formação para a docência buscam fazer com que os estudantes compreendam-se enquanto professores em formação, que dominem conteúdos e categorias básicos ao ensino e às questões curriculares de forma interdisciplinar, que tenham compreensão dos elementos didático-pedagógicos e suas vinculações históricas e teóricas, que reconheçam e atendam às demandas escolares, que atuem com base na autoria e na reflexividade e que produzam docências engajadas com seus alunos.

Estas dimensões levam à interpretação argumentativa de que os cursos operam no sentido de conduzir o licenciando a colocar-se na posição de quem aprende Geografia, para então ensinar Geografia, projetando-se como um futuro docente e, deste modo, refletindo sobre questões curriculares e o ensino dos conteúdos, conceitos e categorias da Geografia. Entendemos como ponto basilar para a formação, a compreensão teórico-prática da educação e do ensino em suas vinculações históricas e teóricas, com vis-

tas à interdisciplinaridade. O que se espera, é formar licenciados a partir do reconhecimento e atendimento das demandas formativas emanadas da Educação Básica e da compreensão dos seus sujeitos, espaços e tempos. Compreendemos que os egressos das licenciaturas devem dominar os elementos intrínsecos ao planejamento educacional e escolar, e de seus respectivos espaços e tempos; devem constituir-se como professores pesquisadores, cuja formação e prática, estejam pautadas na autoria e na reflexividade.

O egresso projetado deve, ainda, ter condições para conhecer, organizar e adaptar os conhecimentos geográficos de modo a relacioná-los, na Educação Básica, com as questões contemporâneas, produzindo docências que se relacionem com o ensino e os espaços de vida cotidiana, sendo assim produzidas com sentido contextual. Entendemos, que estas questões e dimensões colocam o professor de Geografia, egresso dos cursos em tela, como um aprendiz inacabado, cuja mentalidade deve estar aberta para a formação continuada.

Presumimos que a constituição de sujeitos críticos e reflexivos, autônomos e proativos, que utilizam a criatividade, desenvolva-se nos seus aspectos socioculturais e, desta maneira, amplie saberes e visão de mundo. E que os futuros docentes tenham formação humana multidimensional aliada aos princípios éticos, a defesa da cidadania e da educação cidadã. Como síntese dos argumentos, no sentido de que o docente formado na licenciatura em Geografia, precisa ter uma visão ampliada da profissão, com vínculo às demandas educativas da sociedade, que promova o enriquecimento de sociabilidades, a construção e o fortalecimento da cidadania, que acolha as pluralidades e que esteja presente nas comunidades. O egresso projetado é um sujeito promotor de relações pessoais e socioambientais pautadas na ética e no convívio harmônico, cujas experiências de formação e profissão devem fornecer-lhe condições para aprender a ciência e a profissão nos ambientes escolares, na sua comunidade científica e na sociedade em geral.

Essas alquimias curriculares reclamam por uma formação baseada em conhecimentos geográficos que coadunem conhecimentos teórico-práticos e teórico-conceituais, e desenvolvam o raciocínio geográfico e a capacidade de análise espacial. Que dominem a linguagem cartográfica e o instrumental necessário para a produção geográfica. Intencionamos, com isso uma formação em Geografia que constitua os egressos enquanto pesquisadores, inseridos na sua comunidade científica, para que desenvolvam pesquisas de forma articulada com a sociedade.

Isso, se projeta a partir dos argumentos de que: 1) as dimensões teórico-conceituais e teórico-práticas da Geografia apresentam importância medular na formação do licenciado desta área, para que ele conheça a sua ciência, desenvolva o raciocínio geográfico e a capacidade de análise espacial, e tenha possibilidades mais qualificadas de construir o ensino de Geografia considerando estes aspectos; 2) o egresso da licenciatura em Geografia deve ter densa formação relativa aos seus instrumentos, técnicas e tecnologias, especialmente, daqueles vinculados à Cartografia e; 3) além da docência, o egresso da licenciatura deve estar capacitado ao desenvolvimento da pesquisa geográfica e conseqüentemente da produção de conhecimento na área, articulada às demandas da sociedade e a sua inserção na comunidade científica.

Ao longo da formação, os cursos analisados esperam que seus estudantes desenvolvam características pessoais que se relacionam com a formação em si e com a futura atuação profissional. Estas características foram fundadas pelos argumentos de que a licenciatura em Geografia deve propiciar formação de professores críticos e reflexivos, com constituição sociocultural, de saberes e visões de mundo, relacionados com uma postura criativa que lhes proporcione condições de se estabelecerem como autônomos e proativos. Bem como, que tenham formação humana multidimensional e posicionem-se eticamente e a favor da construção e manutenção da cidadania e da educação cidadã, e que tenham condições técnicas e intelectuais para atuarem, também, como profissionais liberais no desenvolvimento de projetos educativos.

Estes discursos projetam sujeitos que com autonomia e proatividade, possam solucionar problemas cotidianos a partir de conhecimentos geográficos, seja na condição de geógrafo-professor, geógrafo-técnico ou geógrafo-empresendedor. Assim sendo, teremos sujeitos que pensam a partir de outras racionalidades e que tenham na escala de análise, um instrumento para subsidiar este processo, que reconheçam, respeitem e atuem em prol dos marcadores de diversidades e diferenças, que se insiram, produzam e organizem redes colaborativas de aprendizagem e que se coloquem como aprendentes por toda a vida.

O egresso idealizado pelos PPCs constitui-se como alguém que atua na resolução de problemas de forma proativa, com autonomia, criatividade e flexibilidade, que juntas agem como produtoras de protagonismos. Além disso, almeja-se que os egressos resolvam problemas da prática docente mobilizando princípios e ideias interdisciplinares, adequando seu trabalho

aos diferentes níveis e etapas de ensino, aproximando-se da metodologia da ciência para esta consecução. Para tanto, o professor de Geografia projetado, que resolve problemas de sua prática profissional precisa ter domínio técnico e tecnológico da Geografia, relacionar seus aspectos teóricos e conceituais com o mundo empírico, dominar e utilizar a Cartografia, e saber selecionar e utilizar a linguagem científica pertinente aos problemas que se propõe a resolver. Neste sentido, ele é um sujeito que se constitui, também, para reconhecer e agir sobre as práticas institucionais, fazendo uso das tecnologias quando necessário e possível, e estabelecendo relações sociais e institucionais voltadas para as práticas cidadãs.

Nas alquimias de currículo que emergem da análise, o egresso estabelece-se como resolutor de problemas, “mente sem domicílio” nas comunidades, na medida em que reconhece a escalaridade dos fenômenos e a inter-relação de escalas sociais e geográficas como condição essencial para a constituição de racionalidades que se fundamentem para além de localismos provincianos. Ele percebe e aceita a sua e outras identidades socioculturais, afetivas, cognitivas, experienciais, profissionais e territoriais, além do espaço local (geográfico e social), na construção de glocalidades. Portanto, é um indivíduo sensível às desigualdades sociais e socioculturais e que atua na constituição de protagonismos desta natureza.

O sujeito esperado pelo discurso curricular destas licenciaturas domina outros idiomas para constituir-se mente sem domicílio nas comunidades locais, pois isso, permite o contato mais aproximado com outras visões de mundo, e possibilita a aproximação linguística. Este docente então compõe equipes e relações interpessoais colaborativas marcadas na iniciativa, criatividade, flexibilidade e interdisciplinaridade, que o elegem como alguém capaz de trabalhar em equipes colaborativas de forma ética e orientar, dirigir e atuar nestas equipes. Ele pensa e concebe a sua docência no contexto dessas redes colaborativas contextualmente situadas, nas quais os conhecimentos podem ser objeto de criação e reflexão.

O egresso projetado é um aprendiz por toda a vida, no sentido de que as licenciaturas devem subsidiar seus estudantes para que eles constituam habilidades de aprendizagem e competências socioafetivas, que auxiliem a formação contínua, colocando-o na condição de alguém que é disposto e autorresponsável por aprendizagens construídas e mobilizadas ao longo da formação inicial e depois dela, constituindo-o como tal, a

partir do desenvolvimento da sua autonomia para a produção de escolhas conscientes, cujas raízes encontram-se, ainda, na própria formação inicial.

Considerações finais

Considerando a proposta da tese, que tomou a formação nas licenciaturas em Geografia, como foco de análise e teve como objetivo compreender o modelo de docência que emergiu dos discursos curriculares destes cursos nas universidades federais da região Sul do Brasil, e seus elementos fundantes, destacamos alguns pontos que consideramos fundamentais como contribuição desta pesquisa.

O percurso analítico dos PPCs, dos dez cursos de licenciaturas em Geografia de universidades federais do Sul do Brasil, resultou na organização de categorias e subcategorias que surgiram a partir da leitura dos textos curriculares dos cursos enunciados e constituintes de suas alquimias curriculares, quais sejam: os objetivos gerais e específicos dos cursos, perfis dos egressos, e habilidades e competências esperadas dos seus formados, além das concepções de docência basilares aos seus regulamentos de estágio, presentes nos PPCs.

Estes elementos apresentados indicam que os cursos de Geografia analisados, apesar de diversos, encontram-se em convergência ao assentarem-se sobre os princípios da razão cosmopolita contemporânea. Para defender a tese, usamos subsídios de que no contexto emergente, os processos de formação de professores de Geografia se constituem em racionalidades por meio de mesclas discursivas concebidas na interação entre Geografia e Educação; formação profissional e formação pessoal; Pedagogia e Didática; formação docente e formação técnica; formação na universidade e na escola básica e; formação do geógrafo-técnico, do geógrafo-professor e do geógrafo-empREENDEDOR, produzindo, assim, docências híbridas e cosmopolitas.

A pesquisa demonstrou avanços em relação ao constatado por Callai (1995) que afirmou que as IES públicas davam mais ênfase à formação técnica do que a pedagógica, na formação do professor de Geografia. Afirmamos este avanço em razão de que 45,28% das unidades de sentido emergiram da análise dos objetivos gerais, e 26% dos objetivos específicos (sendo, neste caso, superior às demais dimensões que se apresentaram com média de 25% cada) e dizem respeito à mobilização dos cursos para a formação com vistas à docência.

No entanto, destacamos que houve tal avanço, mas não superação, uma vez que, o contexto dos perfis de egressos, habilidades e competências, foi composto por apenas 14% das unidades de sentido. Apesar de ter propiciado uma visão geral do que os cursos discursam sobre si e sobre o egresso que projetam, acreditamos que ainda há elementos que ficam em aberto para análises em outros investimentos analíticos ou em pesquisas futuras, no que diz respeito:

- A materialização destes discursos formativos na escolha e distribuição de disciplinas nas matrizes curriculares e nas ementas que lhes compõem;
- Aos posicionamentos discursivos e político-pedagógicos dos professores destes cursos e nos seus planos de ensino;
- Às percepções dos estudantes das licenciaturas e dos seus egressos;
- Às relações dos elementos levantados nesta pesquisa com os currículos e docências produzidos na Educação Básica;
- Aos regulamentos e práticas de Estágios Supervisionados, trabalhos de campo e de práticas pedagógicas como componentes curriculares;
- Às motivações dos silenciamentos e/ou interdições discursivas nos PPCs analisados, acerca de regiões e redes como elementos essenciais para a análise geográfica.

Os achados da pesquisa ainda indicaram, com bastante insistência, a necessidade de formação do professor de Geografia em contato com a Educação Básica. Mas, cremos que os PPCs examinados, enquanto documentos indutores de fazeres, precisam avançar neste aspecto, explicitando como isso vai ocorrer de modo efetivo ao longo da formação. Isto porque, o que tem se evidenciado é que isso acontece nos Estágios Supervisionados ou nos Programas de Iniciação à Docência (PIBID) e de Residência Pedagógica.

Ocorre que, nestes formatos, o contato com a Educação Básica, apesar de importante, não se dá de forma contínua e longitudinal: os estágios se realizam na segunda metade do curso e os programas, apesar de atualmente, um ser para a primeira metade do curso (PIBID) e o outro para a segunda (Residência Pedagógica), não atingem todos os alunos. Isto, no entanto, tem a ver com mudanças de posturas institucionais tanto das

escolas quanto das universidades, e requer tempo para a construção de uma cultura de formação colaborativa entre ambas.

Sabemos, também, da necessidade de operarmos a análise dos discursos e de categorias que aqui emergiram tendo por horizonte a arqueologia foucaultiana, a fim de termos subsídios para compreendê-los desde a dimensão dos jogos de poder e verdade, que foram contribuindo para sua constituição enquanto categorias necessárias para a formação do professor de Geografia.

Por fim, julgamos pertinente argumentar que a visualização das categorias (iniciais, intermediárias e finais) que se revelaram com a análise dos PPCs constituintes da superfície de análise, pode dar elementos para que as licenciaturas reflitam a reformulação dos seus projetos pedagógicos, de modo a melhor contemplar estas dimensões na organização destes mesmos elementos aqui analisados, de suas disciplinas, ementas, regulamentos de estágios, trabalhos de campo e práticas pedagógicas como componentes curriculares.

Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. p. 220.

BATISTA, Bruno Nunes. **A ordem do discurso Geoescolar.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2017a.

BATISTA, Bruno Nunes. Como nos tornamos professores de Geografia: discurso ordenado, prática neoliberal. **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 42, p. 130-153, set./dez., 2017b.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Tradução de: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 39-41, dez., 1995.

CARVALHO, Alexandre Fiordi de. Foucault e a função educador. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, v. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970. Tradução de: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de: Luiz F. B. Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado das pedagogias críticas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 31-50, 2001.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 15, p. 445-455, 2010.

MENEZES, Antonio Basílio de Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. 1. ed. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-437.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PAIM, Robson Olivino. **Licenciaturas em Geografia em contextos emergentes**: a produção da docência em alquimias curriculares híbridas e cosmopolitas. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2019.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Agenciamento e docência na Educação Superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2017.

POPKEWITZ, Thomas. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia. Trad. de: Redactores de Red; ver. Viviana Aubele. São Paulo: Cortez; Madrid, España: Ediciones Morata, 2017.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Tradução de: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Tradução de: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. Entrevista concedida: LIMA, Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão

(e exclusão) escolar. Entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1.125-1.151, out./dez., 2016.

SANTOS, João Ricardo Vila dos; DALTO, Jader Otávio. Sobre Análise de Conteúdo, Análise Textual Discursiva e Análise Narrativa: investigando produções escritas em matemática. *In: Anais do V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 2012. Petrópolis, 2012.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão (On-line)**, v. 54, p. 129-152, 2016.

UMA AULA DE GEOGRAFIA
SOBRE O FIM DO MUNDO:
UMA SÉRIE DE REFLEXÕES SOBRE FRACASSOS

Danilo Stank Ribeiro
Ana Maria Hoepers Preve

Perpassados pela ideia de futuro como fracasso ou como perspectiva, o presente texto objetiva pensar acerca do futuro enquanto manifesto de uma expectativa não cumprida, como planejamento não efetivado, como aquilo que se almeja, mas que por diversas razões, “fracassa”: planos para o futuro, planos para uma aula.

Pensar o futuro como expectativa liga-se aqui ao contexto educativo. Tomá-lo nesse lugar de projeção, de desejo de efetivação de algo que foi elaborado anteriormente, encarnado como planejamento de aula, e de uma certa ideia do que seria uma “boa aula”, etc., no encontro com os alunos, passa a variar, a sofrer abalos, a rachar, a não corresponder ao que foi planejado antes. Como professores sabemos que na escola todo planejamento só pode acontecer antes do começo de uma aula, antes do começo de um semestre.

Planejar é pensar e esboçar, pensar e definir a ação futura com uma certa antecedência. Ao longo de nossa experiência como professores sabemos que planejamentos fracassam e, em muitas situações, fracassamos juntos. No momento da pesquisa pensamos a respeito da importância de refletir os fracassos do planejamento de aulas, para extrair daí, elementos que potencializam nosso fazer em educação com a Geografia. Este texto então se constitui como uma exploração de tais situações fracassadas, conquanto não menos planejadas, não menos educativas.

Dessas situações, tentamos analisar relatos de algumas aulas realizadas durante um bimestre, em uma escola da rede pública estadual de Florianópolis, na disciplina de Geografia, do período noturno, cujo eixo central foi “o fim do mundo” como tema para pensarmos a formação e a origem do universo e da Terra, conteúdo referente ao bimestre.

É em parte, perpassado por esse modo de pensar o futuro, que o presente texto segue alicerçado em uma pesquisa de tese de doutorado que se intitula “Por uma educação sem futuro”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Tal pesquisa teve por objetivo, de alguma forma, investigar a imbricação e o papel do futuro e suas diversas manifestações, no fazer e pensar educativo, além de estudar a intrínseca relação da Educação com o futuro enquanto perspectiva, e também, na qualidade de manifestação do novo e do impensado, do imprevisto enquanto porvir.

De maneira diferente, mas ainda sobre esse caráter finito, entre a emergência do novo e a conservação do que precede, e essa sensação de “fim de mundo”, Krenak (2019, p. 30), líder e pensador indígena nos fala meio com provocação ou brincadeira, de ideias para adiar tal fim, que talvez sejam “uma breve interrupção de um estado de prazer extasiante que a gente não quer perder”.

Krenak coloca em xeque o que significa ser humano, e a humanidade que pensamos ser algo coeso, assim como nossa relação com o que chamamos de natureza. Ele diz que o “nosso tempo é especialista em criar ausências”, no tocante a viver em sociedade, como experiência de vida. Essa ausência gera, por conseguinte, intolerância aos que ainda são capazes de experimentar “o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar” (KRENAK, p. 13). “Um tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida”, dessa forma, para adiar o fim do mundo que se prega, em virtude dessas ausências, é preciso persistir no sonho, e poder contar “mais uma história” (KRENAK, 2019, p. 27). Histórias estas que se contam a partir do que se vive.

É nesse contexto e panorama apresentados de forma breve que inserimos o tema em que as aulas relatadas abaixo, foram pensadas, na confluência entre esse pensamento do fim, ruína de um mundo (mas também de um planejamento de aula), e a insurgência de outros ou de outras formas de pensar e habitar um mundo (ou uma aula de Geografia). De mundos que se abrem, se revelam e emergem no fim e nos limites deste que finda.

Planejamento

O relato a seguir tem por conceito uma série de seis encontros (12 aulas de Geografia), realizados em uma turma de 1º Ano em uma escola da rede estadual de educação. Durante os seis encontros tentamos pensar as aulas através do eixo comum, o “fim do mundo”, para assim trabalharmos a formação físico-química do universo e da Terra, e as questões ligadas à conservação e aos impactos sobre o meio ambiente, que são em geral, conteúdos atribuídos a esta série do Ensino Médio.

No intento de ligarmos o “eixo temático” aos que obrigatoriamente deveriam ser abordados durante aquele bimestre – os estudos físicos relacionados a origem e formação da Terra, Geologia, as unidades de relevo, Hidrografia, questões ambientais, e Cartografia –, esboçamos um planejamento bimestral sobre as aulas, que tinha por título “Um outro fim do mundo possível¹”. A premissa de tal plano era a de estudar os múltiplos aspectos físicos que constituem a Terra, sua gênese e formação, a partir de um fim hipotético do mundo, e com isso, analisar o que define um planeta, os desastres ambientais, o que é um mundo humano e a consequência da interferência humana no planeta, etc. Assim, ao mesmo tempo, em que estudaríamos os aspectos físicos da Terra, sua formação e constituição (que era parte da unidade curricular), faríamos o movimento inverso, pensar o começo pelo fim, quando algo não está mais lá. Um fim como consequência de nossas ações, que é sincronicamente encerramento e reinício de algo, fundamento no qual o currículo seria apresentado.

Desta maneira, elencamos algumas questões para a reflexão em aula: O que constitui a Terra? O que da Terra resta preservar? O que ainda é possível salvar? O que seria dispensável à vida na Terra? O que sustenta a terra e o que é basilar na constituição daquilo que chamamos “nosso mundo” na Terra?

Nesse sentido, nos dois primeiros encontros, foi apresentada a proposta, utilizando a leitura de letras de música com essa temática, e nas aulas posteriores, desenvolvemos algumas noções sobre o universo: criação, expansão e formação. A partir do terceiro encontro fizemos uma

1 O nome e o tema se inspiram nesse trecho: “Esse mundo está para acabar [...] será que precisamos fazer com que ele aconteça da forma mais dolorosa possível? [...] No final, olhar para fora será necessário quando nosso mundo adentrar em uma cadeia de eventos que iniciarão os tempos do seu colapso. *No lugar de sonhar com outro mundo possível, devemos transformar o alcance de nossa visão para pensar num outro fim do mundo possível*” (Cultive Resistência, 2019, p. 70, grifo nosso).

série de atividades que comporiam a nota do bimestre. Uma delas consistia na confecção de um “traje espacial” feito de caixa de papelão, e imagens da “Terra”, que serviria de mote para a seguinte pergunta: E se a Terra entrasse em colapso, e nós fôssemos aqueles que pudessem sair dela, o que levaríamos? O que do nosso mundo, que agora se desfaz, precisaria existir para que ele fosse refeito em outro ponto?

Nos encontros seguintes, fizemos a leitura dos mitos de criação e destruição do mundo, elaborando, de forma individual e coletiva, nossa própria versão. Tendo como base, os principais conceitos, fenômenos e eventos acerca do início e do fim do universo, estudados anteriormente. Nos últimos encontros, o objetivo foi articular e aprofundar os conceitos e os conteúdos a serem abordados no semestre, revisar o que foi estudado até então, e apresentar as ideias por meio de trabalhos em grupo.

Por fim, foi feito um exercício com balões onde cada um de nós deveria encher um balão, colando dentro, pequenos papéis com algumas palavras de nosso interesse. Com os balões cheios, preenchidos pelos bilhetinhos, partiríamos para o estouro. Com agulhas, cada um estouraria o seu mundo. De dentro dele, liberados para o chão, teríamos os bilhetinhos com tais palavras inauguradoras do começo de outro mundo, as palavras que formariam a língua do pequeno novo mundo. Pensamos que este seria um bom exercício para refletirmos sobre os fins e sobre os começos, em uma aula de Geografia que tratou da origem do universo. Este planejamento exigiu de nós muitas leituras, estudos, investigações nos materiais didáticos, nos programas de Geografia, e muito rigor na escolha das estratégias, e na cronometragem delas com o tempo disponível das aulas.

Apresentamos aqui o registro *in loco* do que aconteceu acerca do nosso planejamento. O texto versou sobre nossas expectativas em relação a ele e o seu desdobramento em sala de aula, com os alunos. Na forma de relatos tratou do desconforto que vivenciamos quando alguma coisa planejada não funcionou, mas abordou também a importância desses planejamentos. E assim, o planejamento é entendido como um ato de estudar em si.

Das aulas

Primeiro encontro

Olhei para o céu no primeiro dia. Era metade de outono e as noites andavam há algum tempo amenas, estreladas, e o entardecer com poucas nuvens favorecia meu intento: dar a primeira aula na quadra no fundo da escola. Pouco antes de sair de casa havia impresso a letra de duas músicas, “Eva”² e a música *Space Oddity* de David Bowie³, que tinham relação com o tema que nortearia as aulas a partir de então: fim do mundo. Tema dentro do tópico “a criação do universo, do sistema solar e do planeta Terra”.

Planejei lê-las junto aos alunos no fundo da quadra, em roda, sob as estrelas, para pensarmos no universo, e produzir neles certo deslumbramento com relação a imensidão do céu noturno. Para a segunda aula, que realizei em sala, “baixei” alguns vídeos sobre introdução à Astronomia, chamados “O ABC da Astronomia”⁴, que consistiam em uma série de 30 episódios, produzida pela TV Escola e que apresentava os principais conceitos relativos à Astronomia. A intenção era passar ao menos dois vídeos, um relativo ao *big bang* e outro sobre o universo, e, a partir deles, iniciar uma conversa sobre começos, especialmente, o do universo.

Foi com um pedaço de papel e um *pendrive* com alguns arquivos em vídeo, que cheguei para dar aula naquele dia. De posse desse material para ministrar a aula e descubri na Secretaria que eu deveria ter reservado com antecedência o *datashow*, e, portanto, talvez ele não estivesse disponível na segunda aula, para qual preparei a exibição dos vídeos sobre Astronomia. Pensando em uma alternativa para os vídeos, entrei na sala ainda vazia e escrevi no quadro: “*Espero vocês na quadra*”. Chamei alguns alunos que estavam no corredor, e fomos para a quadra de esportes nos fundos da escola. Sob o céu, um pouco mais nublado, chegamos aos poucos e fizemos uma roda no centro da quadra. Não foi fácil, pois a quadra ampliou mais a dispersão, e eu tentei me fazer ouvir, organizar os alunos, e os materiais para começar a aula: “*Chega aí, senta aqui com a gente, vamos começar*”.

2 Música muito conhecida no Brasil, popularizada e traduzida por bandas como Rádio Táxi e Banda Eva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bMqCKMK0v2w>.

3 Disponível com tradução em: <https://www.youtube.com/watch?v=h9l3xYmIKQU>.

4 Disponível em: <https://api.tvescola.org.br/tve/videoteca/serie/abc-da-astronomia>. Acesso em: 14 abr. 2021.

Quando conseguimos nos organizar em roda, fizemos uma breve apresentação de cada um, visto que essa era a minha segunda ou terceira aula com a turma. Com isso, tentei expor um começo à minha proposta. Só nesse processo foi tomado metade da aula. Olhei para o céu e não havia mais estrelas, ventava de leve, então cogitei um “plano B” para a próxima aula. Pedi a um aluno que lesse a letra de uma das músicas. Ele segurou a folha de papel e, trêmulo, a leu bem baixo. Parecia estar funcionando. Ficamos um pouco em silêncio, e ele leu a música de letra curta.

Meu amor
Olha só, hoje o Sol não apareceu.
É o fim
Da aventura humana na Terra
Meu planeta Deus
Fugiremos nós dois na arca de Noé.

Mas olha bem meu amor
O final da odisseia terrestre
Sou Adão e você será.

Minha pequena Eva (Eva)
O nosso amor na última astronave (Eva)
Além do infinito eu vou voar (Eva)
Sozinho com você (Eva).

E voando bem alto (Eva)
Me abraça pelo espaço de um instante (Eva)
Me cobre com o teu corpo e me dá
A força pra viver.

Quando ele terminou, perguntei sobre o que todos acharam da letra, porém pelos olhares e pelo silêncio que se fez, o que planejei não surtiu o efeito previsto. Alguém disse: “Ah, eu conheço essa música”. Mas, o que faria com ela? Para mim, sozinho, planejando, ela fazia total sentido, e eu achava que, por iniciar com uma música mais ou menos conhecida, eu teria certa empatia, seria um bom lugar para começar, uma forma de “quebrar o gelo”. Tentei explicar a concepção que ela evocava, do fim da Terra como uma despedida, um amor que perdurou ao fim, as referências à gênese bíblica, etc.

Retomei alguns trechos, e pouco tempo depois, já não conseguindo mais manter atenção deles em mim, abandonei a ideia sem ao menos ler a segunda letra. Comecei a falar do tema, do que pretendia, a sondar se esta-

vam de acordo, se queriam contribuir com o que dizia a letra da música. Eis que o sinal bateu e findou aquele nosso momento de aula.

Para fazer funcionar o que estava planejando, teríamos que, nos próximos 45 minutos, na nossa segunda aula após o intervalo, ficar em roda, ler a letra da segunda música e conversar sobre ambas. Depois disso, retornar para a sala de aula, montar o *datashow*, colocar o filme de cinco minutos, discuti-lo, realizar a chamada e encaminhar a próxima aula.

Comecei a sentir o peso da inexperiência em gerenciar o tempo, e de querer abarcar muita coisa em um dia só. Meu “mundo” começou a sofrer os primeiros abalos, as primeiras “rachaduras na crosta”. Renunciei ao filme, e também à chamada. Passei uma lista, mas mantive a conversa sobre as letras e a tentativa de elaborar em conjunto, o planejamento do bimestre, de forma mais clara e plural.

Sob o céu nublado, voltamos do intervalo para a quadra de esportes onde a primeira aula aconteceu. Desejei muito que aquela imagem mental que criei com a construção do planejamento se realizasse e se efetivasse naquele dia. Era a primeira aula, e como todo começo, parecia-me que se fosse promisso, o semestre, talvez funcionasse. Sem esperança de ser efetivo em minha proposta para essa aula, retomei a letra da música, e tentei explicar a razão de estarmos falando em uma aula de Geografia sobre o fim do mundo, e a articulação deste, com conteúdo do bimestre.

Voltamos a conversar sobre a música, mas demorou quase a metade da aula para que eu conseguisse certo respaldo e contribuição dos alunos, e então conseguíssemos conversar minimamente sobre o tema e o andamento do bimestre, tomando a canção como referência. Mesmo não conseguindo fazer dar certo essas duas aulas como previsto, minha sensação era que, minimamente, havia apresentado o tema, de que ele era possível. Além disso, choveu e tivemos que interromper a aula no meio da conversa.

Segundo encontro

Saí de casa novamente com papéis e um *pen-drive*. Assim que cheguei na escola tive que recolher alguns alunos dispersos nos corredores, e convencê-los a entrar. Eles entraram na sala e me perguntaram, sem ao menos sentarem-se em suas cadeiras: “Quê que vai ter hoje, *fessor?*”. Respondi que teríamos o vídeo sobre o universo, e que seguiríamos o que conversamos no encontro passado.

Havia planejado retomar a primeira aula, para garantir que começaríamos o projeto de forma clara, e que não restasse dúvidas, e passar o vídeo que selecionei e que não deu tempo na aula anterior. Entrei na sala e montei o *datashow*. Fiz a chamada, e sem falar muito sobre o que se tratava, coloquei os vídeos. Para não perder tanto tempo enquanto exibia o primeiro, fazia no quadro um pequeno esquema/resumo para tentar explicar a teoria do “*big bang*” e as teorias de fim do universo de retração, expansão e congelamento. Esse esquema estava em meu caderno de anotações. O vídeo continuava em exibição, e eu a escrever tudo isso no quadro, para ver se vencida o tempo antes que ele me vencesse.

Achei que ganharia tempo com isso, pois intentava terminar essa parte “teórica” na primeira aula, e após o intervalo ir para quadra de esportes novamente. Insisti uma vez mais nessa ideia, nessa imagem de tornar mais próximo um tema tão distante, tão abstrato, como o que estávamos estudando. Afinal, o conteúdo, o conhecimento elaborado sobre o universo, eu até poderia lhes informar ou eles também poderiam aprender por outros meios. O que queria mesmo, como professor, naquela situação e no meio de um tema tão distante, era despertar o vislumbre com o desconhecido, aquilo que move o conhecer e o saber mais da Geografia, para que os alunos pudessem pensar o mundo em seu começo e tecer algumas ideias, para então pensar no fim. Sim, queria provocar o pensamento acerca de um conteúdo do programa escolar de Geografia.

Só que a atitude de apresentar o esquema no quadro enquanto o vídeo era exibido, atrapalhou o seu andamento. Os alunos começaram a fazer o mesmo: assistir e copiar no escuro da sala, o meu resumo, visto que queriam sair mais cedo da aula. Alguns iam para perto do quadro para tentar enxergar e isso atrapalhou a concentração dos que queriam assistir o vídeo. Todos esses contratempos se deram enquanto o filme era exibido e a sala estava na penumbra.

Interrompi a exibição logo após o primeiro vídeo, e decidi parar, conversar e explicar um pouco sobre ele. Havia feito tudo isso, um pouco às pressas, de forma que, ao término dessa aula, eu já tivesse abordado tudo que planejei com muita pesquisa, com bastante vontade, mas de forma unilateral, isolado em meu mundo de professor que planeja antes, em casa e que, ao planejar, não considera tanto os obstáculos. Isso começou a ruir. De novo experimentei um desconforto: Será eu? Serão eles? Será o tipo de conteúdo?

Não havia contado com imprevistos. Não hipotetizei se conseguiria fazê-los enxergar as mesmas conexões que fiz, percorrer o mesmo caminho sistemático que percorri ao planejar antecipadamente, e tentar a todo custo fazer meus planos funcionarem, a despeito de seus interesses, de suas vontades, e do contexto em que nos encontrávamos. Eles estavam ali, à noite, e muitos deles, chegaram na escola direto do trabalho. Os alunos tinham entre 16 e 20 anos. E poucos tinham tempo o suficiente em suas vidas para pensarem em contemplar o céu ou ver-se pensando sobre a origem ou o fim de tudo.

Esboçava-se para mim, as suas primeiras dificuldades concretas. Então percebi que o conteúdo sobre uma explosão que ocorreu a bilhões e bilhões de anos era muito abstrato. Tal abstração, em escala, se tornou absurda frente as necessidades diárias dos alunos, já no final da jornada de trabalho. Fiquei pensando enquanto olhava o que acontecia a minha frente que tinha feito tudo para que essa abstração fosse minimamente resolvida quando decidi que desdobraríamos esse conteúdo tão remoto para pensar o presente e o futuro do mundo. Mas tudo o que os estudantes me mostraram no seu cansaço é que queriam copiar o que estava no quadro, sair uns cinco minutos antes do sinal para o intervalo, jantar a merenda com um pouco de antecedência, conversar com os colegas ou ouvir alguma música. Afinal, falávamos sobre a origem do mundo para pensar o fim do mundo, e eles estavam no final de um dia de trabalho e no final de uma noite de aulas. Em melhores palavras, no final de uma longa jornada de atividades. Na realidade, tínhamos mais elementos para pensar a despeito dos fins do que eu havia imaginado.

Foi no meio da aula que me dei conta que era preciso parar, dar tempo as coisas, amadurecer a ideia, admitir que não daria conta de tudo. Queria terminar esses assuntos no exato tempo de duração do bimestre, que era de 16 aulas de 50 minutos. Teria que dar nota e colocá-las no sistema. E depois vencer esse conteúdo na forma como ele foi planejado e seguir para os próximos. Minha sequência não era diferente do que aparece organizado do livro didático, que por sua vez, se baseia nas diversas diretrizes, leis, planos, propostas das diversas esferas que compõem os órgãos que gerenciam e regulamentam o funcionamento da Educação enquanto competência e dever do Estado.

Durante os quinze minutos de recreio pensei muito no que acontecia. Onde estava estabelecido que era preciso cumprir tal etapa, abordar tal assunto em um determinado período, de forma sequencial? Quem, senão

eu, havia estipulado isso, incorporado isso na prática, torcido o assunto o suficiente ao ponto de fazê-lo em determinado período? Quem me vigiaria, se por acaso o assunto permanecesse o mesmo no bimestre seguinte?

Quando o recreio terminou tomei a decisão de ficar só na teoria de gênese do universo, e aproveitar o assunto para continuar na aula seguinte, dar um pouco mais de tempo a cada assunto.

Terceiro encontro

Antes de ir para a escola recolhi seis caixas de papelão no mercado perto de casa. Eram seis caixas grandes o suficiente para encaixar na cabeça dos alunos. Em casa, fiz um corte central, algo como uma “janela” que se abria e fechava. Esse era o “capacete” e essa era a aula que eu mais aguardava. Queria retomar o tema do fim do mundo, que só consegui abordar na primeira aula do bimestre, e usaria essa aula, como forma de deixar mais clara a proposta e articulá-la com o que tínhamos conversado até então: a formação do universo e do sistema solar. Dessa vez, fui dar aula somente com as caixas, algumas tesouras e umas revistas, nada mais para desviar o meu objetivo: que era começar e terminar uma aula dando conta do previamente planejado em 90 minutos.

Cheguei na escola, bati o ponto, entrei na sala, passei a lista de frequência, e já pedi que os alunos se dividissem em grupos de quatro ou cinco e, sem explicar a razão, distribuí algumas tesouras, revistas e a cola. Isso durou uns 20 minutos. Expliquei então a atividade. Ela consistia em recortar imagens, frases, palavras de jornais e revistas e colá-las em uma caixa. Essa caixa simulava um capacete de astronauta. A usaríamos para apresentar os trabalhos futuros, tendo como mote, as seguintes questões hipotéticas para serem exercitadas:

Vamos imaginar uma coisa juntos. Se, por acaso, a Terra entrasse em colapso e nós fossemos obrigados a sair dela para escapar do seu fim. Na escapada, cada um poderia levar algumas coisas, bem poucas para lembrar-se delas. O que é que a gente levaria? Escolha algo desse nosso mundo e leve para a caixa.

Esse exercício partilhou a ideia de pensarmos no que consistia o mundo, a Terra e a ideia de seleção de coisas que levaríamos embora, para assim recomeçar em outro lugar. Na hipótese do fim do mundo, extrairíamos elementos para um novo começo. Esse era o exercício. Esse fazer, gerou algumas dúvidas e perguntas.

Ao começarem a atividade me dei conta de que restavam somente 15 minutos até o final da aula. Prometi aos alunos que daria mais 20 minutos da próxima aula para que terminassem o exercício em sala. Desses 20 minutos da segunda aula, eles levaram 30, para terminar, e assim, me sobraram 20 minutos para conversar sobre as produções. Desses 20 minutos, usei 10, para colocar a sala em ordem e recolher o resto de papel do chão. Portanto, me sobraram somente 10 minutos para comentar sobre o que tínhamos feito. Nesses 10 minutos, em 5, olhamos um pouco para os “capacetes” que eles fizeram. Bateu o sinal, acabou a aula.

Quarto encontro

Dessa aula, me recordo apenas de uma imagem: dois alunos na frente da sala, com as luzes apagadas, somente iluminados pela lanterna de um celular. Um dos alunos usava na cabeça o “capacete” feito de caixa de papelão que produzimos na aula passada e segurava uma folha de papel. O outro iluminava e ria junto aos demais colegas de turma. Ao fundo deles, como que projetado sobre a parede, um vídeo, sem som mostrava imagens de galáxias, estrelas, planetas, etc. Havia pedido para um deles ler em voz alta alguns fragmentos de textos de diversas religiões, mitologias e crenças sobre o fim do mundo.

Pouco antes de sair para a escola, eu havia pesquisado uma série de fragmentos de textos “religiosos” que falavam um tanto dos mitos criacionistas (de criação espontânea e extraterrena, da junção ou seção de divindades, a conjunção entre elementos, etc.) quanto de escatologias que repensavam a perspectiva de um fim (apocalipse, *ragnarok*, a hindu, a do zoroastrismo e algumas dos povos ameríndios). A intenção foi de retomar a questão sobre a gênese do universo, e mostrar como alguns povos e culturas, a pensavam de forma diversa ao que é cientificamente consensual e, portanto, o que era incorporado à matriz curricular da escola.

Ler um pouco sobre a gênese e o fim do mundo através de diferentes mitologias e cosmogonias foi uma forma de nos aprofundar no tema do bimestre, e mostrar, como ele perpassa variadas áreas e modos de vida e existência. Sendo assim, a leitura e discussão desses pequenos mitos escatológicos, e a intersecção deles com as teorias do fim do universo (de retração, expansão, congelamento, etc.), que eu havia pontuado em algum momento, foi uma forma de retomar o eixo temático do bimestre, ponto que eu tentava chegar desde que comecei a dar aulas, havia mais ou menos um mês.

A imagem de uma das noites, uma das únicas que me lembro de maneira vívida, me marcou muito. Era a imagem quase perfeita daquilo que eu gostaria de proporcionar como professor de Geografia naquela turma, em especial. A imagem, certamente, de uma boa aula. Foi um misto de participação e descontração em forma de abordagem de um tema, quando pude correlacioná-lo com outros campos e assuntos que extrapolaram os conteúdos obrigatórios da unidade curricular.

Essa imagem, a despeito da sensação, até então de que nada que eu planejei estava “dando certo”, figurava como o elo entre a matéria que eu tinha que apresentar – a formação do universo, do sistema solar e da Terra – e o tema que eu queria desenvolver: ideias de fim do mundo. Talvez essa aula, ocorrida com muito custo, tenha sido o ápice dos meus intentos como educador até aquele momento. Embora não tenha durado muito tempo, parece que vivi ali, naquele instante de noite, o que desejava como professor. Durou pouco no acontecimento, mas muito para mim.

Quinto encontro

Já havia completado um mês que eu estava dando aulas. Pensei muito sobre o que tinha feito. Até então, minha tentativa de tocar a proposta de um fim de mundo e os conteúdos obrigatórios havia falhado, particularmente, na forma como planejei. Apesar de um aparente êxito na última aula, o que me motivou bastante, chegamos na metade do bimestre e eu não havia feito nenhuma atividade robusta, nem atribuído nenhuma nota e avancei pouco mais de duas páginas da unidade do livro didático.

Não conseguia controlar o tempo de aula, bem como me fazer entender claramente, a manter a atenção por longos períodos. Havia algo em descontrole, em descompasso. As boas situações em sala duravam pouco. E eu aprendia a cada um desses acontecimentos. Quando senti que se passou muito tempo, e os alunos ainda manifestavam desinteresse, tomei a decisão de avançar tradicionalmente com o conteúdo. Propus a realização de um seminário onde cada grupoalaria sobre os planetas e eles apresentariam os trabalhos nas próximas aulas. Esse seminário se estendeu até a metade do bimestre seguinte junto a uma série de exercícios adaptados do livro didático juntamente com duas perguntas do Enem, valendo nota. Isso surtiu efeito, e por um período considerável dessa aula, eu consegui conversar sobre o assunto, e me fiz entender e avançar nas explicações. Talvez isso tenha funcionado porque em uma das noites anteriores, mandei alguns alunos para fora de sala para que a direção

pudesse chamar mais uma vez, a sua atenção. Tentei de diversas formas para não seguir nessa direção, mas não tive alternativa.

Esse foi o ponto de ruptura, em que abandonei por completo minha proposta de articular o eixo temático planejado, e dirigi normalmente o bimestre com a intenção de fazer cumprir os prazos e conteúdos estabelecidos naquele tempo, conforme o que estava previsto no programa e não no meu planejamento.

Sexto encontro

Antes de sair para a escola comprei alguns balões de cor azul. Pouco mais de um mês se passou desde a última aula. Só então compreendi o “*timing*” e resolvi tentar retomar meu planejamento, e realizar a última atividade que havia idealizado para o bimestre passado. Talvez para mostrar que ainda fosse possível, que o tema era pertinente, e para encerrar o que havia ficado em aberto. Já estávamos trabalhando com a Cartografia, por isso resgatei nossas conversas e produções do outro bimestre. Quis pegar os capacetes feitos com caixa de papelão para com eles, estudarmos o que cada um dizia sobre o mundo, sobre nós e nossa humanidade. Eis que não estavam mais lá.

Retomei a atividade e distribuí os balões para cada aluno. Dentro deles colocamos algumas palavras escritas em pequenos papezinhos, palavras que carregaríamos para outro mundo, isso se ele fosse começar de novo. Minha ideia aqui foi reaver o tema do início dessas aulas, recapitulando o que ficara perdido nos conteúdos, para assim encerrar aquele planejamento, que para mim já era um fracasso. Havia criado uma outra imagem para me apegar, uma em que cada aluno leria suas palavras para a turma, e por fim, como gesto simbólico, estouraria o balão. Como a imagem era bonita, forte, emblemática para o grande final, poderia dar uma boa conversa a respeito de diversos assuntos. Das palavras e da conversa que tivemos não registrei muito. O que ficou para mim, o que me recordo, foi o som agudo e forte produzido por muitos alunos, que após encherem o balão, o seguraram pelo bico levemente deixando o ar sair. Esse som, o som de algo que não planejei, sobre o qual não tive controle e que não pude conter, foi a última coisa de que tenho registro, e que pôs fim a um “mundo”, a um planejamento, a uma série de boas intenções.

Refletir com o que aconteceu

Quando o que se planeja, se almeja, se anseia não corresponde ao que esperamos, inicialmente é difícil pensar para além das frustrações. Tomar essa “falha” como “fracasso”, quando o que buscamos significa o contrário, é algo constante nos tempos atuais. A busca, e mais do que isso, a publicização do sucesso, do êxito, daquilo que pode servir de referência ou de outra forma de parâmetro e de modelo, é aquilo que perseguimos. Por isso é tão urgente falar de nossos fracassos. Falar para anunciar que nem tudo que se faz e que se planeja corresponde aos nossos anseios, e que nem tudo que se faz é exitoso. Que os planejamentos quando executados entram no plano do real e aí o que acontece escapa do nosso controle, do nosso querer e de nossa vontade. É preciso falar dos fracassos, ou melhor, das coisas que não atingem aquilo objetivamos, na medida mesma em que assistimos a proliferação da virtude, da realização, do sucesso como parâmetro de vida, de forma de agir, da emanção da positividade como algo inconteste.

Tomando essas colocações e o que apresentamos no relato, queremos propor que o modo de pensar e lidar com isso que “acontece quando nada acontece”, encontra-se justamente em saber habitar esse meio à maneira das plantas ruderais. Esse espaço entremeado entre um mundo por ruir e outro por nascer, entre o que permanece do mundo, de uma proposta, e aquilo que se esvai. Habitar o meio em certa medida é saber-se presente, imerso no que sucede, nas variações e flutuações do que acontece no encontro entre gerações, entre alunos e professores, entre um planejar e um propor, ou como coloca Arendt (2000), entre o passado e o futuro.

“Começamos quase sempre de modo precário”, foi o início de um texto⁵ que escrevemos há alguns anos atrás, e que se reverbera. Naquele contexto, do qual aqui também se aplica, buscávamos refletir acerca dos começos que brotam pelo e no meio, em que a posição exata do início e fim de algo não é dada de forma tão arbitrária. Posso até escolher, mas muitas coisas se passaram antes de que se diga, “esse ponto marca origem ou o fim de tudo”. Brotar pelo meio, como diz Preciosa (2010, p. 20) “é aprender a avançar com a fatal coragem de não saber o que esperar dos encontros”. Desta forma, brotar à maneira e a imagem das plantas ruderais, plantas pioneiras, que crescem ao redor, no meio e entre escombros e de habitação

5 Cf.: RIBEIRO, D. S.; PREVE, Ana Maria Hoepers. Oficinas começam à maneira das ruderais. *Linha Mestra*, v. 34, p. 35-46, 2018.

humanas, sem serem cultivadas. Brotar pelo meio então, à maneira dessas plantas, é cultivar uma certa precariedade entre o fazer uma aula e o planejar uma aula. Brotar pelo meio é não saber o que vamos encontrar ou se o que fazemos terá algum futuro.

Isso nos levou a essa imagem de um começo que se inicia justamente nas falhas das estruturas físicas ou mentais que erigimos, e que possuem diversas formas, diversos nomes (planejamento, meta, etapa, projeção, etc.) e usamos para tentar dar sustentação ao nosso fazer docente. Nossas aulas guardam em si algo de incerto, de transitório, que podem vir a falhar a qualquer instante e, talvez, fosse necessário sentir o sismo, o que abala, para então brotar do meio dos escombros daquilo que já não está mais de pé. “Dos abalos sobram restos dos começos que falharam, então começa-se outra vez”. Uma aula é o que pode acontecer em um espaço-tempo em que nos encontramos com nossos alunos e levamos junto nossos planejamentos. Nossas melhores intenções de planejamentos são experimentadas em um tempo, definido bem antes de começarmos a ser professores. Elas são experimentadas com nossos alunos oriundos de situações de vida bem diversas. É dentro disso que alguma Geografia acontece, que alguma planta nasce, que uma aula se dá.

Habitar um meio onde tudo parece transitório, incerto, inseguro, irregular. Assim parece que esse tempo – líquido, do movimento, do efêmero –, exige de nós uma certa maleabilidade para que o corpo acompanhe a plasticidade das estruturas, a imprevisibilidade dos acontecimentos, que a todo tempo parecem desabar ou sair do controle. Paralelamente, exige que se exercite certa resistência ao que muda, a transitoriedade e a flutuação constante. Aqui, seria fácil pregar a resiliência como capacidade adaptativa exigida ao professor para enfrentar o “desafio dos novos tempos”, ou ainda, apontar os “erros” cometidos para melhorar, sempre em busca de uma superação de si.

Preferimos de outro modo, evocar essa imagem “daninha”, pois para nós, ela sintetiza uma forma de lidar e responder ao que nos acontece, ao imprevisto. Se uma planta nasce no asfalto e entre rochas, conhecimentos geográficos também podem brotar nessas situações adversas, que por vezes caracterizam as aulas de Geografia. Alta dormência, longevidade, estruturas de dispersão adaptadas, curto intervalo entre floração e germinação, são algumas características dessas plantas que nascem sem serem cultivadas, e por isso, por crescerem de forma espontânea são

consideradas pragas, indesejadas ao pensamento que racionaliza, delimita e ordena o cultivo⁶.

Nem tudo que fazemos se manifesta de forma correspondente à realização dos nossos desejos. Não se trata de uma atitude conciliadora ou apaziguadora, uma espécie “em cima do muro”, mas sim, de uma forma, como as plantas, de encontrar modos de existir entre as pedras, entre as adversidades escolares. É saber encontrar e fazer uma base para nossas aulas onde pareça que nada é possível.

A reflexão que propusemos na escrita desse texto nos fez pensar na importância de refletirmos com nossos pares em formação, nossos colegas professores, que os fracassos são as tentativas de aproximar as aulas de Geografia com o mundo. Elas servem aqui para pesarmos o fim de um mundo e o fim de uma proposta, e muitos outros fins, que nos atravessam constantemente, e que, por qualquer razão, não deixamos seguir nem findar. Há algo aí e há algo para fazer aí.

Admitir o fim, usá-lo como eixo para as aulas, para estudar a Terra a partir dele, era um intento meu enquanto professor de Geografia. Havia uma imagem dada de aula, de um tipo de professor, de uma maneira de fazer e de dar aulas, e de obter êxito com elas. Geralmente, não falamos dos fracassos porque eles podem dizer que não somos bons professores. Aqui, um planejamento fracassou e nós seguimos pensando com esses fracassos, com o fim de uma aula e o do mundo.

Se o mundo está por acabar, se a notícia constante é de seu fim e da nossa responsabilidade quanto a isso, então que brinquemos e brindemos, transformemos em matéria de estudo, que possamos imaginar as diferentes formas disso acontecer, que nos despedimos dele com um adeus sem volta, admitindo de uma vez por todas que fracassamos em preservá-lo por inteiro, criando, deste modo, esses pequenos espaços, de tentar imaginar além do possível, ao menos enquanto o fim não se efetiva.

6 Cf.: BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Referências

ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de: Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CULTIVE RESISTÊNCIA. Zênite – Escritos para acabar. Disponível em: https://faccuoficticia.noblogs.org/files/2015/08/ZENITE_2016_Final.pdf.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade**: sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Sulina, Ed. da UFRGS, 2010.

RIBEIRO, D. S.; PREVE, Ana Maria Hoepers. Oficinas começam à maneira das ruderais. **Linha Mestra**, v. 34, p. 35-46, 2018.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. Cosac & Naify, 2015.

O PIBID GEOGRAFIA NO ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA – ENPEG (2017/2019)

Ágatha da Rosa dos Santos
Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins

Considerações iniciais

Essa escrita possui como objetivo apresentar o trabalho de conclusão de curso de graduação em Geografia/Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), desenvolvido no ano de 2020, e defendido em março de 2021, que tece como intento analisar a produção científica inclusa nos anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, o ENPEG, nos anos de 2017 e 2019, no que se refere ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID.

Durante a minha a formação inicial, por meio das vivências no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia, o LEPEGEO, tive a oportunidade de me aproximar do ambiente escolar através dos programas institucionais, PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e Residência Pedagógica. Também tive a oportunidade de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão que me possibilitaram entender a função social da profissão professor, e me oportunizaram aprofundar meus estudos sobre ensino de Geografia e educação geográfica.

Esta trajetória no decorrer da graduação, mudou meu olhar e os meus modos de compor pesquisas sobre o ensino de Geografia, Geografia Escolar e educação geográfica. Todas estas experiências me impulsionaram na escolha do tema para o meu TCC e me conduziram na busca de compreender quais as contribuições das produções científicas relaciona-

das ao PIBID/Geografia estão presentes nos anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG), edições 2017 e 2019, sustentada também, pela motivação de compreender o papel do PIBID, na formação inicial de professores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através da Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009), tem como objetivo qualificar a formação inicial de professores e articular a relação entre o Ensino Superior e as escolas da Educação Básica. A cada ano e edital do programa, mais participantes e universidades aderem a ele, com seus subprojetos, que trazem contribuições no âmbito da formação inicial.

O PIBID como uma política pública de formação de professores, possui um papel importante para o momento da formação inicial de futuros docentes, ao passo que, possibilita a aproximação entre teoria e prática: “[...] A qualidade do programa na formação dos futuros professores se trata de uma proposta apoiada na *práxis*, onde saberes escolares e acadêmicos não caminham em sentidos opostos, mas são convergentes de forma crítica e reflexiva (STRAFORINI; TERAMATSU; FREITAS, 2017, p. 107).

O ENPEG, Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, é um importante evento de nível nacional na área do ensino de Geografia, que se originou no cenário de redemocratização política pós era militar. Cenário esse onde se buscava novos paradigmas para a formação de professores, para a Geografia Acadêmica e Escolar. O primeiro ENPEG ocorreu em 1985, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), sob a liderança da professora Livia de Oliveira, que reuniu muitos professores da área do ensino de Geografia de todo o país. Hoje, o ENPEG, se firma como um dos principais eventos da área de educação em Geografia. Em mais de 34 anos de história, o evento tem contado com a participação de professores universitários, da Educação Básica e de pesquisadores da área, de todas as regiões do Brasil.

A presente pesquisa se desenvolveu com base qualitativa e metodologia documental e bibliográfica. Por meio da revisão de literatura, nos apoiamos em autores que auxiliaram no estudo das categorias centrais, PIBID, formação docente e ensino de Geografia. Os dados empíricos foram coletados nos artigos dos anais eletrônicos do ENPEG nacional, dos dois últimos anos do evento, 2017 e 2019. Para a análise dos artigos, organizamos dois

eixos: um, que tratava dos relatos de práticas/experiências, e outro, sobre as contribuições do programa para a área do ensino de Geografia.

Para isso, o artigo foi organizado em considerações iniciais, e dá sequência com a apresentação do referencial teórico com estudos e autores que sustentam as categoriais centrais deste trabalho, abordando, deste modo, aspectos legais do PIBID, sua contribuição na formação inicial e na relação de teoria e prática, trazendo também questões centrais para o ensino e construção do conhecimento geográfico. Posteriormente, traçamos a metodologia dessa pesquisa e, por fim, destacamos a análise dos resultados e as considerações finais.

Referencial teórico

O PIBID foi instituído em dezembro de 2007, por meio de uma ação conjunta da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), e que possui como objetivo central, a inserção dos graduandos da primeira metade das licenciaturas na realidade escolar das escolas de Educação Básica do país. O programa conta com o financiamento da Capes, que oferta bolsas aos estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) que submetem seus projetos com base nos editais do programa. Inicialmente, o PIBID deu como prioridade certas áreas que possuíam uma maior carência de professores, como Física, Química, Biologia e Matemática. A partir de 2009, todas as áreas do conhecimento passaram a ser atendidas.

Mediante a uma realidade de falta de estudantes nos cursos de licenciatura, sustentada tanto por conta da escassez de programas que fomentam o auxílio e permanência nas universidades, como também a má valorização da profissão docente, explica e acarreta ainda mais a demanda baixa de jovens que procuram os cursos de formação inicial de professores. O PIBID foi criado com o objetivo de disponibilizar bolsas para os estudantes das licenciaturas das IES, para que eles pudessem ter a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas em sala de aula, em escolas de Educação Básica parceiras dos subprojetos do PIBID, proporcionando, desta maneira, a ligação teoria e prática, que aproxima universidade e escolas de Educação Básica.

O Centro de Ciências Humanas e da Educação, a FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), participou em 2011, do PIBID pela primeira vez, por meio do Edital 01/2011 da Capes.

Nessa edição, dez cursos de licenciatura da universidade também fizeram parte do projeto. Na FAED, os cursos de História e Pedagogia participaram igualmente pela primeira vez. Desde 2011, o PIBID Geografia conta com graduandos que participaram do programa em várias escolas públicas de Florianópolis (SC). O referido programa sempre esteve vinculado ao LEPEGEO (Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia) que desenvolve suas ações de formação e inserção dos bolsistas nos espaços das escolas parceiras.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e a criação de resoluções destinadas à Formação Inicial de Professores, tivemos avanços em pautas sobre a qualificação da Educação Básica e do Ensino Superior. Desde a LDB podemos perceber um progresso nas políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores, o que tem sustentado ações voltadas para pensarmos em uma formação com foco no desenvolvimento profissional, numa associação estreita dos conhecimentos teóricos adquiridos na academia e os conhecimentos práticos da docência, que são recebidos, essencialmente, em sala de aula, nas escolas.

Canan (2012, p. 2) afirma que, “a LDB abriu novas discussões a respeito da formação dos profissionais da Educação, principalmente, devido o artigo nº 62 da LDB/96, que trata da formação continuada ou formação em nível superior (graduação)”. Posteriormente à LDB, conseguimos observar outras medidas que a complementaram e que deram norte, no que se refere a organização educacional brasileira, tanto no nível da Educação Básica quanto no Ensino Superior.

O PNE, Plano Nacional de Educação, instituído por meio da Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, estabeleceu diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da Educação, com o propósito de garantir educação acessível e de qualidade em todos os níveis, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Esse primeiro PNE (2001-2010), estabeleceu que a qualidade da Educação Básica no Brasil está diretamente relacionada às Instituições de Ensino Superior, as quais, segundo o Plano, são responsáveis pela formação dos futuros docentes, e também de desenvolver pesquisas, a fim de trazerem alternativas para os problemas educacionais do Brasil. Pertinente a isso, é importante refletirmos que além das questões referentes a formação inicial, a melhoria da Educação Básica no país precisa de investimentos que extrapolam a formação docente, que consistem em maiores esforços, valorização da carreira docente, ampliação e melhoria

das estruturas das escolas, formação continuada docente, entre outras medidas (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Entre outras questões elaboradas por esse PNE, temos a determinação de objetivos e metas direcionados aos profissionais da Educação, como também o estabelecimento de diretrizes curriculares voltadas aos cursos superiores de formação docente e de profissionais da Educação para os distintos níveis e modalidades de ensino (VOLSI, 2016, p. 1.507-1.508).

Após a implementação da LDB foram organizadas diretrizes que instituíram um conjunto de orientações acerca dos cursos de formação inicial de professores, presentes no Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dá luz às Resoluções CNE 1/2002 e 2/2002, definindo, dessa forma, as DCNs específicas para os cursos de licenciatura. Para Martins:

Com a aprovação das DCNs, os currículos dos cursos de formação inicial de professores foram repensados e redesenhados, implementando não somente a ampliação de carga horária, no que diz respeito às práticas pedagógicas, mas também, no sentido atribuído às relações dialógicas entre teoria e prática e a articulação entre pesquisa e ensino (MARTINS, 2015, p. 240).

As novas diretrizes foram indicadoras para reavaliação dos currículos e dos PPCs (Projeto Pedagógico do Curso) dos cursos de formação de professores, com o propósito de uma nova visão para como se apresentam e formam os futuros profissionais que atuarão nas redes de Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, em nível superior, dos cursos de formação docente de graduação plena e a Resolução CNE/CP nº 02/2002, foi responsável por instituir a duração e a carga horária das licenciaturas, graduações plenas, de formação de docentes da Educação Básica em nível superior.

Em 2015, novas diretrizes foram aprovadas e colocaram como meta, a também revisão da organização curricular. Para Dourado (2015, p. 306), entre os objetivos das novas orientações “[...] por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a Educação Básica e a Educação Superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação”. Ainda, para o autor, uma das questões que podem ser destacadas correspondem as

novas diretrizes, e se referem a valorização dos docentes, sobre condições de trabalho e de carreira, a institucionalização dos projetos e uma nova visão da formação (DOURADO, 2015).

Na contramão das diretrizes de 2015, foram aprovadas novas condutas para a formação de professores em 2019, que revogaram a Resolução CNE/CP nº 2/2015. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). As novas normas têm como referência a implantação da BNCC do Ensino Fundamental, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, e a BNCC do Ensino Médio, Resolução CNE/CP nº 4/2018. De acordo com Guedes:

O art. 2º da Resolução nº 2/2019, a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais e específicas e as habilidades previstas na BNCC-Educação Básica. As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; (iii) engajamento profissional. Tal concepção de formação, baseada na pedagogia das competências, tão fortemente defendida neste marco regulatório, amálgama uma visão restrita e instrumental de docência, em detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão socio-histórica, emancipadora e inclusiva (GUEDES, 2020, p. 96-97).

De acordo com Arroyo (2015), as políticas de formação docentes, organizadas pelo Estado, não apenas definem as políticas, diretrizes, currículos e avaliações, mas além disso, indicam aquilo a ser ensinado e como aprender a ensinar. Pactuamos com o autor, ao pensar que o exercício da docência não se restringe a essas políticas e documentos, e nem deve se limitar a eles.

Além das diferentes disciplinas pedagógicas e práticas, dentro do percurso formativo dos cursos de licenciatura, o PIBID tem se mostrado como um programa de iniciação à docência que tem contribuído para a qualificação da formação inicial dos professores. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 25-26). Conforme já enun-

ciado, o longo período que o programa se estende durante a formação inicial, dá a oportunidade para os pibidianos desenvolverem suas práticas e a devida reflexão sobre as questões ligadas à docência.

De maneira geral, observamos que os licenciandos, no momento de sua formação inicial, só dispõem de contato mais intenso com a sua profissão futura nos semestres em que os Estágios Curriculares ocorrem, os quais podem ser limitados, no que diz respeito ao seu tempo de duração. Embora não se negue a importância que os Estágios Curriculares possuem para um professor em formação, a participação de programas como o PIBID, dá ao licenciando uma possibilidade maior de imersão com a realidade escolar, desenvolvendo e construindo, deste modo, práticas educativas, saberes e conhecimentos pedagógicos acerca da futura profissão, sempre contando com a parceria e supervisão do professor da escola.

Nóvoa (1995), defende que o desenvolvimento do trabalho docente há de se ter uma articulação entre professor, as escolas e seus projetos. Neste sentido, o PIBID Geografia, contribui para esta articulação com a escola e com a realidade das contradições presentes no cotidiano da sala de aula. Estas experiências são fundamentais para a construção dos saberes essenciais na docência.

A fim de que a aprendizagem da Geografia seja verdadeiramente efetiva, se faz necessária a compreensão de que essa ciência colabora para o empoderamento social, e também, para o conhecimento e entendimento dos elementos físicos e sociais. Porém, para que esse aprendizado realmente seja efetivo, é preciso que aconteça a superação do ensino fragmentado. É necessário estabelecer relações, mobilizando conceitos e desenvolvendo uma reflexão crítica dos acontecimentos, em todas as escalas.

Combater a visão de currículo que privilegia a informação e a quantificação ou a fragmentação do saber. A criação deve ser enfatizada. Aliar a informação com a reflexão. Buscar mais de uma versão para o fato. Mostrar os conflitos de interesse, as mensagens nas entrelinhas dos textos (KAERCHER, 1997, p. 136-137).

Kaercher (1997), legitima que a construção do ensino deve ser baseada no dia a dia dos estudantes, em seu cotidiano, e os temas trabalhados devem perpassar essas vivências, partindo da escala local. Essa reflexão do autor é importante para entendermos que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos e conceitos da Geografia são fundamentais para que os estudan-

tes compreendam o mundo em que vivem, estando atentos aos aspectos espaciais, bem como, as relações da sociedade com a natureza.

Callai (2010, p. 25), destaca que a aprendizagem do conceito de “Lugar” no ensino de Geografia é crucial para que os alunos tenham noções espaciais ligadas ao cotidiano, para auxiliar na construção do sentimento de identidade e pertencimento, a partir do lugar de vivência. “O estudo do lugar pode ser o tema para iniciar a reflexão sobre o aprender Geografia e o tratamento do cotidiano incorporado na pauta de conhecimentos a serem abordados na escola”.

Acreditamos que a aprendizagem das categorias centrais da Geografia como lugar, paisagem, território, região e espaço geográfico, contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos acerca de elementos fundamentais para o entendimento do mundo e possibilitam a compreensão de localização, pertencimento e identidade, que são essenciais para que os estudantes tenham autonomia e possam estabelecer conexões com as diferentes relações espaciais e temporais. Neste sentido, Cavalcanti (2012), ressalta que o ensino da Geografia na escola, permite que os estudantes entendam o mundo em que vivem, com base nas relações sociais e naturais que servem como uma referência à formação da cidadania.

Os caminhos da pesquisa

Essa pesquisa se pautou em uma perspectiva qualitativa, com uma metodologia documental e bibliográfica, que ancorou a etapa empírica do levantamento dos dados nos anais do ENPEG nacional, referentes aos anos de 2017 e 2019, as duas últimas edições do evento, com o foco na temática do trabalho, o PIBID. A opção escolhida, de natureza qualitativa, se baseia na possibilidade de compreensão das contribuições dessas produções científicas. Para Minayo (2003, p. 22), a “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Já a concepção bibliográfica fundamentou-se na revisão de literatura e estudos que dialogavam com as categorias centrais desse trabalho, o PIBID, ensino de Geografia, formação e a iniciação à docência. De acordo com Fonseca (2002, p. 32), “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos”. Calado e Ferreira (2004), ao explanarem sobre a pesquisa documental explicam que os documentos para o pesquisador são

fontes de dados brutos, e na medida em que são analisados resultam em diversas transformações, verificações, e a partir disso, são atribuídos a um significado expressivo, relacionado ao objetivo de investigação.

Foram selecionados os artigos dos dois anais do evento que tivessem o PIBID e suas práticas com papel de destaque, sendo assim chegamos ao número de 68 trabalhos. No 13º ENPEG, ocorrido em 2017, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte (MG) foram encontrados 47 artigos. Em 2019, no 14º ENPEG, edição que ocorreu na Universidade Estadual de Campinas (SP), os trabalhos com o PIBID como protagonismo se apresentaram em número menor, com o total de 21 artigos.

Após mapear todos os trabalhos nos anais das duas edições, o foco das análises se pautou em ressaltar as contribuições do programa para o ensino de Geografia e para a docência em Geografia. Desse modo, em um primeiro momento analisamos os títulos dos artigos, seus respectivos resumos e o trabalho como um todo, a fim de destacarmos a contribuição dessas escritas. Ao estudarmos os trabalhos, observamos que uma parte se referia com ênfase aos relatos de práticas/experiências e uma outra parcela do total, analisava o PIBID de uma maneira geral, abordando suas contribuições e possíveis fragilidades. Dessa feita, criamos dois eixos de análise: um, foi nomeado de relato de práticas/experiências, e o segundo, de contribuições do PIBID.

Como o total de trabalhos encontrados e selecionados foi um número alto, 68 artigos, optamos por definir de forma aleatória uma amostragem equivalente a 30% dos artigos de cada eixo dos anos estabelecidos nessa pesquisa para compor o corpus da empiria. Ressaltamos que o valor da percentagem foi arredondado para o número inteiro mais próximo. Assim, foram analisados 30% dos dois eixos do 13º ENPEG (2017) e da mesma forma os do 14º ENPEG (2019). Do ENPEG do ano de 2017, foram analisados 10 artigos com enfoque em relato de práticas/experiências, e no outro eixo, quatro artigos com enfoque nas contribuições do PIBID. Já, no ENPEG de 2019, foram analisados cinco artigos no eixo de relato de práticas/experiências e dois artigos sobre as contribuições do PIBID.

Alguns resultados

Após a análise de todos os trabalhos selecionados com base na amostragem referente aos anais dos ENPEGs dos anos de 2017 e 2019, podemos visualizar como o PIBID se desenvolveu e de que modo ele auxiliou no processo de qualificação da formação inicial dos professores. O programa possui um papel importante dentro da graduação dos futuros docentes, criando, assim, um espaço significativo que possibilita aproximação com o futuro campo de atuação profissional, a criação de práticas e a oportunidade de vivenciar a sala de aulas nas escolas da Educação Básica.

Dessa maneira, os subprojetos do PIBID Geografia têm possibilitado a valorização e a potencialização de ações e projetos que trabalham na interdisciplinaridade, saídas de campo e distintas propostas metodológicas, que realizam a interação e diálogo com diversas escolas e instituições de Educação Básica. Assim, o programa auxilia para a qualificação de futuros professores e também na aprendizagem dos diversos estudantes da Educação Básica, e do mesmo modo, na formação continuada dos professores das escolas.

Mediante a análise dos artigos selecionados, podemos também observar o avanço dos estudos e da pesquisa do ensino da Geografia por meio do PIBID. Essas escritas reforçam que esses projetos buscaram, em grande maioria, atender as demandas das escolas e de seus estudantes, além de abordar questões específicas do cotidiano escolar.

Os trabalhos também apresentaram contribuições e potencialidades do PIBID enquanto programa que aproxima o licenciando do cotidiano das escolas, e também, mostraram a sua importância para os outros sujeitos, que diretamente ou indiretamente, recebem as contribuições do programa. As escritas também refletem acerca de que modo o PIBID, sendo um programa integralizador no processo da formação inicial docente, ainda assim, possui diversas limitações que precisam ser superadas, para que os subprojetos sejam efetivados de forma mais plena para todos os seus participantes.

Considerando a delimitação de espaço de escrita deste artigo, salientamos que descrevemos as análises dos dados dos anais do ENPEG de 2017 e 2019, de forma conjunta, levando em conta cada eixo organizado na pesquisa. Ou seja, em um primeiro momento, trazemos o eixo dos relatos de práticas/experiências dos trabalhos analisados dos dois anais pesquisados, e por último, evidenciamos as questões a respeito do eixo

das contribuições do PIBID. Isto posto, esperamos que haja um entendimento maior de todas as noções trazidas por meio de nossas análises, de uma forma mais breve, devido a extensão desse artigo.

Na análise dos artigos pertencentes no eixo criado “relatos de práticas/experiências”, as escritas abordaram, principalmente, as dinâmicas que buscaram alternativas para alguns problemas existentes nas escolas, tais como, questões ligadas a evasão escolar, *bullying* e outras adversidades mais específicas dentro de cada realidade. Este foi um momento importante para abrimos diálogos entre os estudantes e possibilitar que estas temáticas fossem discutidas com todos.

Outras questões bastante presentes nesses relatos de práticas, foram as experiências das aulas de Geografia, com o uso de diferentes linguagens, o que, especificamente, nessa ciência e disciplina escolar, possui uma potencialidade imensa. Desse modo, utilizamos imagens, charges, vídeos, músicas, literatura, enfim, todas essas diferentes linguagens, que também acentuam diferentes expressões artísticas que dialogam com os conteúdos da Geografia.

Ainda na reflexão do uso de diferentes linguagens, a Cartografia, também foi um dos principais temas constantes nos relatos de práticas/experiências. Fundamental no ensino da Geografia, a Cartografia ainda é um tema que requer muita atenção no seu ensino e aprendizagem, pois necessita de saberes e noções prévias para o seu entendimento. O ensino da Cartografia envolve conhecimentos acerca da forma de representação da superfície terrestre, por meios de mapas, cartas, maquetes, entre outros, o que exige discernimentos prévios sobre localização, orientação e representação. Destarte, algumas das escritas analisadas apontam, o que por vezes, o bom planejamento das aulas é essencial.

Quando as práticas estavam relacionadas com turmas de crianças menores, essas dinâmicas se deram, principalmente, com brincadeiras, como por exemplo, caça ao tesouro, que trabalha também com noções de orientação e da Cartografia, mas explora o lúdico, que é tão importante nos anos iniciais. Sendo assim, a partir das brincadeiras, os conhecimentos da Geografia, a interação entre bolsistas, estudantes e professores se deu de maneira divertida e muitas vezes, em outros espaços além da sala de aula.

As saídas de campo ou saídas de estudos também foram compartilhadas nesses relatos de experiência, e que nada mais são do que oportu-

nidades de vivenciar *in loco*, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Muito se discute sobre a importância dessas saídas para as disciplinas escolares, sendo para a Geografia, essenciais e valiosas, onde os diversos conteúdos podem ser trabalhados, especialmente, quando partimos da escala local, com o estudo de algum aspecto do bairro, da cidade, atravessando diversos conteúdos.

Por fim, trazemos o último aspecto relevante, sobre as escritas dos relatos de prática, que dizem respeito a confecção de materiais. Muitas escolas viram a necessidade de desenvolverem materiais para uso permanente das instituições, como por exemplo, um Atlas. Materiais como este, são de suma importância para o uso nas aulas, não apenas na Geografia, mas também nas outras disciplinas, principalmente, quando explanam sobre o bairro e o município. Portanto, o desenvolvimento dessas atividades, a organização e confecção desses materiais é importante para a aprendizagem, que se potencializa, na medida em que eles se tornam domínio público e permanente nas instituições.

No que se refere às escritas no eixo que destaca as contribuições e também fragilidades do PIBID, temos algumas reflexões a serem discutidas. Primeiramente, vale lembrar que as considerações mostradas nos trabalhos refletem e analisam o programa do ponto de vista de cada instituição participante dos subprojetos. Estamos em um país de dimensões continentais, com uma diversa gama de culturas, de condições e de acessos a determinadas oportunidades. O programa tem instituições participantes nas mais diversas realidades, nas grandes cidades, nas cidades mais interioranas, enfim, cada experiência é própria de um determinado local, que por sua vez, possui todas essas especificidades.

Em grande parte dos artigos pesquisados, a reflexão das potencialidades do PIBID enquanto política pública para a formação de professores, se mostrou como uma oportunidade importante para qualificar o percurso formativo, oportunizando a experiência no desenvolvimento de atividades práticas em uma relação direta com as teorias das aulas da graduação.

A cada novo Edital do PIBID, novas instituições e novos integrantes passaram a participar com seus subprojetos, o que se confirmou nas escritas do eixo que discutimos. E também, a cada edição do ENPEG, isso se mostrou crescente, visto o grande número de relatos acerca da temática, e a sua relevância nas experiências vivenciadas pelos bolsistas nas escolas.

Somos cientes do papel fundamental dos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de licenciatura, na relação direta com a Educação Básica. Neste sentido, o PIBID vem acrescentar experiência nesta relação, pois possibilita uma imersão mais ampliada nas escolas. Desse modo, a participação no PIBID contribui para que os futuros professores possam desenvolver sua professoralidade organicamente ao longo da sua participação no programa, vivenciando, então, o cotidiano escolar junto às turmas.

As escritas analisadas demonstraram que a participação no PIBID e a relação direta com os estudantes e os professores regentes das turmas, se efetivou como um espaço significativo de aproximação com o campo de atuação profissional, de formação prática e de diálogo com a realidade da sala de aula na Educação Básica.

A contribuição mútua entre o professor da escola e os bolsistas também foi destacada por meio das reflexões contidas nos trabalhos. Elas enforçaram a experiência de maneira significativa no aprender a ser professor no dia a dia em sala de aula, na troca de experiências e na possibilidade de criação de projetos e monitorias nas aulas, no contato direto com a docência.

Algumas escritas mencionaram alguns aspectos que devem ser melhorados no programa, como por exemplo, a necessidade de ampliação do número e do valor pago pelas bolsas. É necessário um olhar mais atento à necessidade de auxílio-transporte e verbas para compra de materiais de consumo para desenvolvimento das atividades nas escolas.

Os relatos também consideram a importância do planejamento das atividades a serem executadas em sala de aula. As aulas e práticas que não foram bem planejadas, tomando nota, a realidade das turmas, tiveram problemas em sua execução a não atenderam às expectativas e objetivos previstos. À vista disso, os próprios bolsistas refletiram que o sucesso de suas aulas dependia de um bom planejamento, de acordo com as peculiaridades das turmas e dos estudantes.

Acreditamos que os dados apresentados com a análise dos artigos dos dois eixos definidos nesta pesquisa, demonstraram o quanto o PIBID tem contribuído no percurso formativo dos estudantes dos cursos de Geografia/Licenciatura de todos o país, que serão professores de Geografia. O programa tem oportunizado a articulação do Ensino Superior com as Escolas Básicas, diminuindo, desse modo, a distância

e favorecendo o debate, que, no que lhe diz respeito, troca saberes entre todos os atores envolvidos.

Considerações finais

No anseio de compreender de que modo o PIBID Geografia se desenvolveu pelo Brasil, buscamos nos anais do 13º e 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, o ENPEG, as escritas que apresentaram as práticas, reflexões e contribuições deste programa. Dessa maneira, foi possível conhecer algumas experiências vivenciadas com a inserção dos bolsistas na realidade escolar dentro das instituições de Educação Básica pelo país.

Através da investigação feita, de caráter qualitativo, a partir da metodologia documental e bibliográfica, com a seleção e análise dos artigos do ENPEG edições dos anos 2017 e 2019, acerca do PIBID, trouxemos algumas reflexões sobre o programa, no que concerne ao ensino da Geografia. Com a criação de dois eixos, um focado nos relatos de práticas/experiências e o outro nas escritas que trouxeram as contribuições do PIBID, com a aplicação de uma amostragem de 30% dos trabalhos para cada edição e eixo criado, tivemos a oportunidade de observar atentamente cada conteúdo.

Com as análises, conseguimos entender as práticas que vêm sendo realizadas nos subprojetos do programa. Essas intervenções em sua grande maioria, buscaram auxílio de diferentes linguagens, e procuraram organizar alternativas metodológicas para as aulas de Geografia. Como o uso de música, literatura, charges, imagens, e a própria Cartografia. De posse desses elementos, os autores mostraram como conseguiram obter êxito em suas práticas. O sucesso veio a partir das devolutivas dos estudantes.

A Geografia em especial, possui um grande potencial para utilização de variados dispositivos para suas dinâmicas, por ser esta uma ciência muito visual, e que está presente nos mais diversos contextos, em nossas músicas que trabalham questões socioculturais, diferentes regiões, paisagens, em nossa literatura, nas charges que criticam e em sátiras bem humoradas e inteligentes, que mostram as questões da sociedade.

Assim como os relatos das práticas, as escritas que se voltaram às contribuições do PIBID, também trouxeram à tona, diferentes questões do programa baseadas na experiência de seus participantes. O programa tem se mostrado efetivo em seu objetivo principal, que é o de qualificar

as licenciaturas, oportunizando que seus participantes possam, desde o início da graduação, realizar a interligação entre teoria e prática, imprescindível para a profissão docente. A parceria entre bolsistas e professores supervisores ganhou papel de destaque para o êxito das atividades e projetos nas escolas de Educação Básica.

Bem como o destaque de todas as questões positivas do programa, algumas escritas nos mostraram também certas fragilidades do programa, como a dificuldade de logística, a falta de recursos e vagas, e até mesmo, a própria instabilidade que o programa passou e tem passado durante os últimos governos, que possuem uma política de sucateamento da Educação, com escassez de verbas e direcionamento de investimentos para os interesses vinculados ao capital privado. Desse modo, entendemos a importância de também destacar essas questões para que o programa seja melhorado e ampliado.

Estamos vivendo tempos difíceis no Brasil, e a Educação, como um dos pilares do país, tem sido tratada com descaso. Somados a isso, vemos todos os dias o negacionismo da Ciência e a perseguição que professores têm sofrido, quando acusados de serem doutrinadores, inviabilizando seu papel de formadores de sujeitos críticos para sua atuação plena na sociedade. Com isso, acreditamos ser necessário ampliar e fortalecer as políticas públicas para a formação docente, para que então possamos ter profissionais qualificados para atuarem na Educação Básica e no Ensino Superior.

Referências

- ARROYO, M. G. A formação docente-educadora, interrogada? (Prefácio). *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). **Políticas, práticas e formação na Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 9-15.
- CALADO, S. dos S.; FERREIRA S. C. dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados, 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. *In*: BUITONI, Marisia Margarida Santiago (Org.). v. 22. **Geografia**: ensino fundamental [coleção explorando o ensino]. Brasília: MEC, 2010.
- CANAN, S. R. Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente. *In*: **IX ANPEDSUL**, Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul, 2012. p. 1-13.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 27 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, p. 82-103, 2020.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1997.

MARTINS, R. E. M. W. O estágio na licenciatura em Geografia como um espaço de formação continuada. **Bol. Goia. Geogr. (On-line)**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 237-253, maio/ago., 2015.

MARTINS, R. E. M. W; MAURÍCIO, S. S. ; MARTINS JÚNIOR, L. **As contribuições do PIBID Geografia da FAED/UEDESC para a construção da identidade docente**. Publicação no Prelo, 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REIS, A.; ANDRÉ; M. E. A. D.; PASSOS, L. F. As Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB nº 9.394/96. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, fev., 2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

STRAFORINI, R.; TERAMATSU, G.; FREITAS, A. **As dimensões territorial e política do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo, 2017. p. 75-113.

VOLSI, M. E. F. Políticas para a formação de professores da Educação Básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. **XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, UEM, Maringá**, 2016.

DO CONTATO COM A TERRA: REFLEXÕES SOBRE UM MODO DE FAZER GEOGRAFIA

Larissa Marchesan

O mundo só existe ali onde há ser vivo. E a presença da vida transforma a própria natureza do espaço.
(Emanuelle Coccia)

Este escrito é um desdobramento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Brincar fazendo Geografia: experiências na terra e com a terra” (MARCHESAN, 2019), orientado pela professora dra. Ana Maria Hoepers Preve, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A pesquisa tratou de movimentar uma Geografia criada a partir do contato com a terra, ou melhor, com as marcas deixadas na terra.

O território que permitiu o estudo se trata de um espaço localizado aos fundos do terreno da Escola de Educação Básica Simão José Hess, no bairro Trindade, em Florianópolis (SC), que chamo de *hortajardim*. Para tanto, cheguei ao entendimento do que seria uma *hortajardim* e qual a importância de ocuparmos espaços com características semelhantes para a construção do conhecimento geográfico, através de oficinas, que ocorreram com um grupo de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental. As oficinas aqui, com base em Guilherme Corrêa (2000, 2006) e Ana Preve (2010), têm seu sentido ligado ao conjunto de estratégias educacionais livres dos efeitos de escolarização.

O espaço da *hortajardim* é um terreno de 10m por 26m, aparentemente pequeno, que já foi chamado de “horta escolar”, “horta agro-

cológica” ou apenas “horta”. O nome variava de acordo com quem o ocupava. Esse lugar, antigamente, servia como depósito de entulho e restos de construção. Porém, a partir de 2012, iniciou-se um processo de modificação pelas mãos de um grupo de estudantes vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, subárea Geografia/FAED/UDESC), que, com permanência, insistência e um trabalho contínuo, conseguiram transformar um chão feito de entulhos em terra fértil.

Movimento-me na *hortajardim* desde 2016, inicialmente, como bolsista do PIBID, subárea Geografia e, depois, como bolsista de Extensão no “Programa Bicho Geográfico: a extensão como dinamizadora do ensino e da pesquisa”, ambos coordenados pela professora dra. Ana Maria H. Preve. Foram anos como graduanda, interagindo com outro espaço escolar e, nessa interação, vi a horta se transformar em *hortajardim*. Durante anos, fiz-me presente lá, semanalmente, mesmo com chuva ou com o Sol do meio-dia. Foi um tempo de dedicação quase que exclusiva a essa terra, a acompanhar o crescimento, ao trabalho, ao cuidado e ao cultivo de outra coisa no espaço escolar.

Diante de toda essa vivência, percebi o quanto as hortas escolares funcionavam no mesmo esquema das disciplinas, no mesmo tempo escolar. Pois, ao fim o ano letivo e começo das férias, as hortas eram esquecidas e o mato tomava conta delas. Sendo assim, ao retornar do recesso, eu era atravessada pela frustração de ter que iniciar outra vez, tudo do “zero”. O canteiro que abrigava hortaliças, na pausa escolar, foi invadido por herbáceas e se iniciou um rápido processo de substituição de espécies. A alface perdeu espaço. A couve perdeu espaço, e assim por diante.

Por bastante tempo, essa invasão incomodou, visto que eu não enxergava o mato também como matéria de estudo. Mato também é planta. Assim, o que brotava espontaneamente por lá e que antes era arrancado, começou a ganhar espaço, cuidado e observação. Entretanto, essa novidade não quis dizer que abandonamos a couve ou a alface, isto indicou que, no mesmo canteiro, coabitaram a couve, a alface e uma espécie não identificada. Apenas consegui compreender a importância de deixar crescer o mato porque a oficina, enquanto acompanhamento de processos, me ofereceu a chance de pensar no acontecimento das proposições¹.

1 Gostaria de pontuar que a experiência, o trabalho e a colheita foram, sempre, em parceria com Livia de Souza Carvalho Selhane. Além de dividir as tarefas, ela também

O espaço da *hortajardim*, caracterizava-se então como um ambiente ao ar livre, com diversas espécies de plantas (manacá-da-serra, pimentão, ora-pro-nóbis, jasmim, dorme-dorme, tomate cereja, entre outras), com canteiros retos, e outros nem tanto, e com cantos destinados a brincadeiras diferentes. Esse território permitiu a abertura de um outro tempo, um tempo livre, um tempo do brincar com a terra e na terra².

O termo *hortajardim* surgiu ao percebermos que o conceito de “horta” não cabia mais naquele espaço. Para isso, recorreremos ao dicionário para procurar o significado de “horta”. Esta, seria um “terreno não muito extenso onde são cultivadas plantas que servem de alimento ao homem” (HOUAISS, 2009, p. 1.035). Naquele local, era produzido alimento, mas também outras coisas. Porém, se não era mais uma horta, o que seria?

Utilizamos o dicionário novamente. Procuramos desta vez, a palavra “jardim”, que dizia se tratar de “um terreno onde se cultivam flores e plantas ornamentais para lazer ou estudo” (HOUAISS, 2009, p. 1.127). Aquele lugar já não era totalmente uma horta, mas também não era totalmente um jardim. Por isso, passamos a denominá-lo como *hortajardim*, pois era algo que estava no meio disso, entre jardim e horta: era, simplesmente, um lugar onde o cultivo se fazia presente. Possuía as características dos dois mundos.

Gostaria de ressaltar que as reflexões feitas aqui não devem ficar restritas a esse determinado espaço, nessa determinada escola, visto que elas vão além e se relacionam, sobretudo, acima do conceito de uma horta específica, em uma única escola. Os pensamentos devem se estender a qualquer lugar que possibilite aos estudantes e professores um contato com a natureza, com a terra, com as marcas deixadas nela, com o meio ambiente, com o brincar, com o perder tempo e ganhar espaço. A terra, e, com ela, as plantas, são o cenário de pesquisa, a matéria de estudo, um lugar de observação e de brincadeiras, um lugar para estarmos mais próximos da natureza e, conseqüentemente, de fazer Geografia.

proporcionou amparo e sustento para ajudar a pensar outros modos de fazer Geografia na *hortajardim*.

2 Há um texto escrito por mim, Livia de Souza C. Selhane e Ana Maria Hoepers Preve, intitulado “Hortas escolares na educação geográfica: reflexões sobre um modo de fazer” e um audiovisual (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EsLHFhuimrg>) que conta com detalhes como ocorreu a transformação do espaço da horta.

O objetivo do TCC foi proporcionar às crianças um contato com a natureza voltado ao brincar, mostrando, deste modo, a relevância de abriremos um tempo de brincadeiras na horta para a construção do conhecimento geográfico. Esse movimento despertou uma série de questionamentos, e a continuação destes escritos foi uma tentativa de responder à alguns deles. Existe uma Geografia que se cria a partir do contato com a terra e da permanência na terra? Existem outras possibilidades para a Geografia na escola? É possível pensar a escola como lugar para outras geografias? Quais geografias são possíveis na escola?

Perder tempo

Ao fazer uma pesquisa ou ao dar uma aula, carregamos em nossas mochilas alguns entendimentos, alguns modos de fazer e de pensar. Essas atitudes podem variar de acordo com as nossas vontades: há itens que entram e saem, e existem outros que permanecem guardados no fundo da mochila. Eu levo na minha bagagem, duas citações anotadas em um papel. Elas marcaram, e ainda marcam, minhas práticas e meu modo de ser professora e pesquisadora. A primeira delas é de Francisco Careri (2018), que em seu livro “Caminhar e parar” cita a fórmula “perder tempo = ganhar espaço”. A segunda é do mestre Paulo Freire (2018, p. 45), que diz que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.

O espaço nos ensina por si só, por suas características e pelas especificidades que o constituem. As plantas que ocupam esses espaços nos possibilitam aprender, ensinar e cativar os nossos interesses e os de nossos estudantes. Elas nos ensinam com sua existência ou inexistência, sua incessante proliferação de tempo, de espaço, de encontros e declinação do ser. Com elas, aprendemos sobre o mundo.

Sendo assim, ao brincarmos na natureza, entendemos um monte de coisas. Assimilamos que não é toda árvore que conseguimos subir, que não é por todo caminho que conseguimos passar com nosso carrinho de mão, que nem toda planta gosta de muito Sol e de muita água, que nem toda formiga morde, que não é todo dia que chove, que nem toda planta trepadeira sobe as paredes e tem folhas em forma de coração. Aprendemos que cada coisa tem seu modo de ser, tudo tem um tempo de aprendizagem, um tempo de crescimento próprio. E o contato que uma criança tem com a natureza ao plantar uma alface, um pé de tomate ou um rabanete, é semelhante ao contato que ela tem ao subir em uma

árvore, ao fazer tintas com o barro e ao brincar com os galhos que são retirados das árvores nos dias de poda. Jorge Larrosa (2002, p. 24) diz que

a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Parar para olhar algum elemento da natureza, para observar uma planta, para brincar com ela, para plantar algo ou para mexer na terra requer um gesto de atenção e de sensibilidade com as coisas que compõem o mundo. Trata-se de parar a rotina como a que vivemos, uma rotina quase ininterrupta de ações, onde a obsessão por não perder tempo nos leva a não mais ter tempo (LARROSA, 2002). Assim, como a rotina que aponta Crary (2014), na qual se trabalha 24 horas por dia, sete dias por semana, sem parar. Nesse sentido, é quase impossível parar para as contemplações, para as observações, para o estudo de outra coisa que “fuja” das grades escolares.

Esse ato de parar ou parar para não fazer “nada produtivo” em uma escola, que possui uma grade definida e, um tempo escolar desenhado e estruturado, é um verdadeiro desafio. “As rotinas 24/7 podem neutralizar ou absorver diversas experiências do entorno” (CRARY, 2014, p. 15). Ou seja, essa rotina acelerada não nos permite experienciar outras coisas ou até coisa nenhuma. No horário escolar, muitas vezes, não há espaço para o tempo livre, um tempo destinado a brincar ou a perder tempo. Essa ausência impede que as crianças tenham contato com outros espaços além da sala de aula, que tenham outras vivências e que, assim, rompam com o automatismo das rotinas. Sobre esse (perder) tempo na escola, Jorge Larrosa (2018, p. 262-263) explica que

[a] escola tem que criar um tempo em que as crianças e os jovens não estejam trabalhando nem consumindo (não estejam servindo aos aparatos ou nem se servindo deles) e, acima de tudo, em que não estejam submetidas às lógicas temporais dos aparatos.

[...] O problema fundamental para a sobrevivência da escola continua sendo sua capacidade de “criar tempo”, para criar um tempo separado, um tempo livre e “dar tempo”.

De certo modo, o “tempo livre escolar” de Larrosa (2018) e a “perda de tempo” de Careri (2018) pareciam se aproximar das experiências da *hortajardim*, uma vez que o “estar ali” era “estar longe”, no sentido do tempo utilitário do capitalismo, onde não se pode perder tempo e no qual existe uma “necessidade de correr atrás do tempo, de fazer um bom e produtivo uso dele, ser eficiente, eficaz na forma de percorrer essa linha extensiva, sucessiva, consecutiva, irreversível de movimentos cronológicos que constituem sua imagem preferida do tempo” (KOHAN, 2015, p. 223).

O tempo (perdido ou livre) da *hortajardim* estava próximo, então, do “tempo da escola”, como *scholé*, de que fala Kohan (2015, p. 225): “A escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo aiônico, sem sequência de passado, presente e futuro. Nos tempos atuais, a escola como *scholé* parece tão necessária quanto impossível”. Estar em contato com a natureza nas práticas educativas permitiu esse outro tempo-espaco aberto na escola, como se a lógica utilitarista/ produtiva que atravessa certa dinâmica escolar fosse suspensa e apenas ficasse a *scholé*.

Durante as oficinas com as crianças e nas vivências no espaço da *hortajardim* ocorria uma pausa do tempo do consumismo de conteúdos curriculares, onde podíamos estar por estar. Perder tempo, naquele lugar, não era sinônimo de que nada acontecia, de que nada se estudasse, pois, ali ocorriam outros processos de ensino e de aprendizagem, como o simples fato de observarmos o crescimento de uma planta, que nos dizia muito sobre as condições climáticas, sobre o tipo de solo, sobre as relações ecológicas que se estabelecem e sobre a quantidade de umidade e de luz solar. Além de, claro, nos contar a respeito das exigências da planta. Todo o leque de elementos que se abria a partir da observação era estudado e nos fazia pensar sobre geografias, ciências, histórias e tantas outras coisas. O estudo na/da horta só foi possível por meio da experiência. E a experiência só aconteceu por intermédio da ocupação. De acordo com Tuan (1983, p. 9-10):

Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos, como olfato, pala-

dar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização. As emoções dão colorido à toda experiência humana, incluindo os níveis mais altos do pensamento. [...] A experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é constructo de experiência, uma criação de sentimento e pensamento.

Ao estar na natureza, aprendemos um tanto de coisas, porque essa vivência nos faz parar, pensar e prestar atenção, pois se trata de matéria e lugar de estudo. Estudamos para fazer um canteiro, para saber onde deveria ser plantada uma determinada espécie, para usar as ferramentas, para manusear a terra e também para dar uma aula sobre pigmentos e fotossíntese, sobre os tipos de solo, sobre tipos de alimentos saudáveis, sobre a dispersão de sementes e sobre a proposição de brincadeiras. Não há como propor uma alternativa ao modo de fazer Geografia sem um estudo metuculoso dos futuros passos. Estudamos para brincar fazendo Geografia.

Ganhar espaço

É possível afirmar que é de suma importância proporcionar às crianças o contato com espaços variados dentro das escolas e, entre eles, um ambiente que permita uma troca com a natureza. Se não existe a possibilidade da inserção na natureza por falta de espaço físico, seria preciso destinar um tempo para que esse contato ocorresse em outros lugares, como, por exemplo, através de uma saída de campo até a praça do bairro. Isso já despertaria o sentimento de pertencimento ao mundo, ao meio ambiente e a essa atmosfera que nos rodeia. Seria um benefício que se estenderia desde colaboração na preservação da natureza até a mudança dos hábitos alimentares e da relação do indivíduo consigo mesmo.

Alguns momentos muito sutis ao longo das oficinas sinalizaram essa importância, como, quando um dia, na *hortajardim*, uma criança, após tomar um chá de hortelã com folhas colhidas e plantadas ali, disse: “Ah, minha vó também toma esse chá e eu nunca tinha tomado. Gostei!”. Portanto, as vivências na natureza nos tornaram mais sensíveis (ou sensíveis de outro modo) aos elementos do mundo.

O ato de parar para estar na *hortajardim* e observar o crescimento das plantas se tornou elemento indispensável na rotina dos que a habitavam. As crianças que participaram da oficina relatavam que, durante o horário do recreio ou da Educação Física, sempre iam à *hortajardim* para brincarem ou para verem se sua planta havia crescido. Ou seja, a rotina e o tempo escolar dessas crianças se alargaram, assim como também, ocorreu a inserção de um tempo para estar naquele espaço. Perder um tempo para ganhar espaço.

Assim, recorro ao que diz Coccia (2018, p. 41) sobre a imersão: “É em primeiro lugar uma ação de compenetração recíproca entre sujeito e ambiente, corpo e espaço, vida e meio”. A *hortajardim* foi o tempo-espaço onde nos compenetramos com a natureza, com o mundo das plantas, pois, ao colocarmos a mão na terra, ao andarmos descalços ou ao deixarmos os pés na terra molhada, nos relacionamos com o solo e com os seus conteúdos. É na natureza que “temos as cores, as formas, os cheiros, os gostos do mundo. Podemos encontrar as coisas e nos deixar tocar por tudo o que existe e não existe” (COCCIA, 2018, p. 52).

As plantas que encontramos na *hortajardim* não encontramos em outro lugar da escola, como a amoreira, o ora-pro-nóbis, o manacá da serra, a hortelã, a babosa, a goiabeira, o limoeiro, a bananeira, a pimenta rosa, o funcho, a grama, a bergamoteira, o quebra-pedra, o lírio do brejo, a onze horas, a penicilina, o dente-de-leão, o mamoeiro, o mercúrio, a espada-de-são-jorge, entre outras. Ao analisarmos o crescimento e ao cuidarmos das plantas, nos colocamos em contato com um ser vivo que possui um movimento e uma velocidade diferentes dos nossos, e todas as relações que provêm daí foram importantes para absorvermos o que significa “estar no mundo”.

Ganhar espaço é dar atenção aos pequenos detalhes de um ambiente, é dar tempo e demorar-se ao olhar. Por exemplo, uma planta desconhecida nasce em um canteiro sem ser semeada, e depois, talvez, possamos descobrir que ela era na verdade uma erva medicinal. Isso é estar atento aos signos do mundo, pois, como diz Jorge Larrosa (2018, p. 62), “esses signos pedem para serem decifrados, interpretados. Aprender é tornar-se sensível aos signos”. É uma troca entre meio ambiente e ser vivo. Entre as pessoas que passavam e ficavam, caminhavam e paravam, e a *hortajardim*. “Se todo vivente é um ser/estar no mundo, todo ambiente é um ser/estar-nos-seres vivos. Mundo e ser vivo não passam de um halo, um eco da relação que os une” (COCCIA, 2018, p. 42). Ou seja, nós estamos no

mundo e o mundo está em nós. Existe uma ligação mútua entre mundo e ser. Por um lado, ter consciência desse movimento de troca, fez-nos perceber que as transformações no ser/estar do ambiente, imagem escolar única da “horta escolar” que se torna *hortajardim*, implicavam em modificações dos seres vivos, entre eles e nós. Por outro lado, ter consciência desse movimento fez-nos notar certa responsabilidade, por exemplo, no ato de arrancar as plantas, que passou a seguir princípios que se dão a partir da nova composição que empreendemos no espaço e das condições edáficas, considerando, o que aquela terra permitia e deixava crescer.

Figura 1 – Emaranhado



Fonte: Larissa Marchesan, 2019.

As crianças então se conectaram com a natureza ao brincarem e ao subirem nas árvores (como mostra a figura acima), ao cheirarem uma flor, ao observarem uma formiga. “A criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem, é uma unidade vivencial” (LOPES, 2012, p. 221). Se a criança é o espaço, o território, o lugar e a paisagem, ela pode utilizar-se dele (e dela mesma) para as suas brincadeiras

e suas vivências. A brincadeira dentro da lógica utilitária do capitalismo não tem sentido, a não ser que faça algo produtivo. Assim, brincar em um espaço do “mundo adulto” é transformá-lo em um espaço do “mundo da criança”. Trata-se de estabelecer, por meio da brincadeira, relações afetivas com o espaço e torná-lo lugar. Com a brincadeira, rompemos a divisão ou a hierarquização do “mundo adulto” em relação ao “mundo infantil”. Todo lugar pode ser lugar de brincadeira, e a horta foi o espaço, no qual rompemos ou subvertemos certas determinações do que é “de adulto” e do que é “de criança” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006).

Uma atividade que seria considerada do mundo adulto, como carregar terra em um carrinho de mão de um lado para o outro lado da horta, várias vezes, se converteu em brincadeira infantil quando as crianças decidiram que o carrinho de mão, uma vez esvaziado, deixava de ser um carrinho de mão, e passava a ser um carro de Fórmula 1, para que apostassem corridas velozes até o ponto onde o carregávamos com terra, outra vez. Ganhávamos espaço quando as crianças conseguiam brincar livremente, com qualquer elemento que estivesse à sua disposição, por todo o tempo que precisassem.

Na relação com a *hortajardim*, “ganhar espaço” não significou apenas em um aumento (intensivo) do espaço, mas em uma transformação da potência desse espaço. A produção e a ocupação da terra foram de experiências, de conhecimento, de observação e de tempo. Tratou-se de ver a terra e seus frutos como elementos que podem ser estudados e que não são, por isso, apenas objetos com os quais nos relacionamos, mas são sujeitos que se relacionam conosco. Os outros seres vivos e elementos da terra passaram também a ensinar. O espaço nos deu as pistas de qual caminho deveríamos seguir. Ele não serve apenas como cenário de nossa vivência. Ele é mais que isso: é protagonista dessa história. Doreen Massey (2008, p. 94-95) aponta que:

Conceber o espaço como um recorte estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são modos de subjugar-lo. Eles nos permitem ignorar sua verdadeira relevância: as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade especializada. [...] Se o tempo deve ser aberto para um futuro do novo, então o espaço não pode ser equiparado com os fechamentos e horizontalidades da representação. De um

modo mais geral, se o tempo deve ser aberto, então o espaço tem de ser aberto também.

Sendo assim, a *hortajardim* é um território mutável, aberto, diverso e brincante. Ora é lugar de estudo, ora lugar de brincadeira, ora lugar para essas duas coisas, simultaneamente, tal como também o é a terra e a natureza. Ganhar espaço é vivenciar diferentes lugares dentro da mesma escola, do mesmo bairro e do mesmo município. Aprendemos vivenciando os lugares. Isso não significa que devemos “dar aula” sobre os caracóis de uma horta, mas sim, que aprendemos observando o seu modo de caminhar e suas marcas deixadas na terra. A natureza permite que, durante o ato de brincar, se aprenda, mesmo que a intenção da brincadeira seja só brincar. Há uma educação do e com o espaço. Como nos diz Freire (2018, p. 44-45):

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informadas nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente, se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.

A permanência e a ocupação do espaço da *hortajardim* foi uma tentativa de fuga, uma proposição de como sair das estruturas fixas da sala de aula, das aulas de Geografia e da horta escolar. Ganhar espaço em relação às aulas de Geografia foi compreender que estudamos o mundo, que nosso laboratório é o mundo, e que não devemos nos prender às estruturas estáticas dos espaços.

Considerações finais

O propósito deste texto não foi o de apresentar o trabalho ou as experiências que ocorreram no território da *hortajardim*, mas de movimentar o modo de ver a Geografia Escolar. Podemos dizer que o que se fez foi acompanhar os processos de transformação do espaço e saber o que ocorre quando alguma coisa não acontece mais da mesma forma. Ocupar espaços que permitem o contato com a terra e com as plantas é produzir conhecimento geográfico, é afetar e ser afetado pelas coisas do mundo, é criar matéria de estudo, é dedicar uma atenção a essa Geografia que se faz junto aos espaços abertos, sem o controle disciplinar e com cuidado

com o mundo. Assim, as materialidades de diferentes espaços e como eles são constituídos nos dão subsídios que propõem práticas educativas, visto que identificar suas singularidades e compreender as relações que delas se estabelecem é um modo de fazer Geografia. É importante que os professores proporcionem e deem abertura para o contato dos estudantes com múltiplos e intensivos espaços. Trata-se da abertura de um “tempo outro” e um “espaço outro”.

O “tempo outro” se refere a um tempo demorado, um tempo livre, um tempo de *scholé* onde as crianças podem brincar sem os limites do tempo disciplinar, fugindo um pouco da lógica do tempo, que marca o funcionamento da escola, com sua grade de matérias bem definidas. A intenção é romper com essas delimitações e mostrar que é possível fazer e estudar Geografia quando se brinca, sem a marcação do tempo escolar.

O “espaço outro” se refere à *hortajardim* ou a qualquer ambiente ao ar livre. É um espaço variado dentro do espaço escolar, que possua outros elementos: flores, árvores, insetos, etc. Se refere a um espaço que possibilita o contato da infância com a natureza. Segundo Gleice Azambuja Elali (2003, p. 311), garantir às crianças “oportunidades de contato com espaços variados, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial”.

Como dito anteriormente, cada espaço possui características próprias e relações que se constituem de forma diferente. Assim, foram justamente essas singularidades dos espaços, e sua relação com a educação e com a Geografia, que buscamos assinalar aqui. Cabe a nós, docentes, propor práticas educacionais e pedagógicas que utilizem as características dos espaços, um espaço que seja disparador de uma estratégia de produção de geografias, além de acompanhar esses processos. Um espaço para observação, para invenção, para grafar e não para a representação de modelos, por exemplo, um modelo de horta.

Referências

- CARERI, Francesco. Caminhar e parar. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2017.
- COCCIA, Emanuele. A vida das plantas: uma metafísica da mistura. Florianópolis: Cultura e Barbárie Editora, 2018.
- CORRÊA, Guilherme C. Oficina – novos territórios em Educação. In: PEY, M. O. **Pedagogia Libertária: experiências hoje**. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000.

- CORRÊA, Guilherme C. **Educação, comunicação e anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.
- CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu Editora, 2016.
- ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em Educação Infantil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, ago., 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 2018.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.
- KOHAN, Walter Omar. Visões de Filosofia: infância. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 17, p. 216-226, jul., 2015.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr., 2002.
- _____. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografias com crianças pequenas. **Geografares**, Espírito Santo, v. 0, n. 12, p. 211-227, jul., 2012.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Círculo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p. 103-127, jun., 2006.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MARCHESAN, Larissa. **Brincar fazendo Geografia**: experiências na terra e com a terra. 2019. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Geografia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- PREVE, Ana Maria Hoepers. Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação. 2010. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- TUAN, Yi-Fu F. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Tamara de Castro Régis

Reflexões iniciais

A preocupação com a inclusão educacional dos estudantes com deficiência no ensino de Geografia é um tema que vem ganhando espaço nas pesquisas e eventos que reúnem pesquisadores, professores e estudantes da área. O entendimento de que as pessoas com deficiência devem ter as mesmas possibilidades, nas diversas esferas da vida social e a percepção de que este acesso está condicionado a uma oferta de uma educação inclusiva de qualidade, é uma urgência do tempo histórico e político vivenciado.

Mesmo diante da ampliação dos debates, sabemos das dificuldades dos professores de atuarem na educação inclusiva, carência esta, apontada como oriunda de lacunas na formação inicial ou formações pontuais que não contemplam em profundidade, os temas necessários à qualificação do profissional (NOGUEIRA, 2016; CARNEIRO, 2017).

Preconizando a efetivação da inclusão na escola regular, mencionamos a relevância da formação inicial de professores para contemplar a diversidade dos estudantes, propondo, deste modo, discussões teóricas, e debates acerca da legislação que subsidia e orienta esta modalidade, assim como, a proposição de práticas pedagógicas e a construção de recursos que ampliem o entendimento pelos futuros professores a respeito das possibilidades ao enfrentamento de barreiras impostas pelas distintas lesões.

Nesta perspectiva, compartilhamos algumas reflexões advindas de uma atividade desenvolvida na disciplina de Práticas Curriculares em Geografia II, do curso de licenciatura em Geografia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A atividade teve como objetivo, o planejamento e a socialização de práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de Cartografia, considerando a presença de estudantes com deficiência nas aulas.

Com o intuito de promover à acessibilidade, as propostas foram pensadas, empregando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que versa sobre as adaptações necessárias para a inclusão de todos os estudantes no ambiente regular de ensino. No contexto da disciplina, a tarefa em questão, propiciou exercitar o olhar sensibilizado frente a diversidade, fazendo com que os acadêmicos pesquisassem metodologias e recursos, e considerassem as posturas necessárias aos professores de Geografia para atuarem na lógica da educação inclusiva.

Educação inclusiva, formação inicial de professores e o Desenho Universal para a Aprendizagem

A educação (ou a falta de acesso a esta) tem um papel fundamental enquanto reprodutora de uma realidade social excludente. Faz-se necessário refletirmos que a escola, historicamente se caracterizou pela visão da educação, como um privilégio de um grupo social, em detrimento a todos os outros sujeitos excluídos deste sistema. Uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. O paradoxo inclusão/exclusão dos sujeitos se evidencia a partir do processo de democratização do acesso ao ambiente escolar. Embora, os sistemas de ensino tenham seu acesso universalizado, continuaram excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Neste viés, destacamos a distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, que é um elemento estruturante do modelo tradicional de educação escolar (BRASIL, 2010).

Ao abordar a educação inclusiva, não podemos prescindir discorrer sobre a Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e sua influência na oferta de um sistema de ensino inclusivo. O capítulo IV da referida lei, trata do “Direito à Educação”, ponderando sobre a acessibilidade necessária para que o sistema educativo seja realmente inclusivo. No artigo 27, ressalta-

-se que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, que deve ter assegurado um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de aprendizado ao longo de sua vida, para que possa alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Está assegurada ainda, a formação inicial e continuada de professores para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, para um atendimento educacional especializado, além do incentivo à realização de pesquisas voltadas ao desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

A existência da legislação é um grande passo para a articulação de um sistema de ensino inclusivo. No entanto, Nogueira (2016) aponta que as experiências de inclusão escolar ainda são incipientes no ensino regular e merecem reflexões e planejamento no seu processo de implantação. Levando em conta que, essa mudança de paradigma não é uma transformação que ocorre por si só, ou de forma pontual e isolada, faz-se necessária a articulação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A respeito disso, Carneiro (2017) e Capellini (2017) argumentam que as articulações necessárias para que se lancem as bases desse ensino inclusivo, não podem ocorrer sem que se considere a formação inicial e continuada de professores, como condição indispensável à promoção do ensino equitativo.

Nesta perspectiva, Capellini (2017), enfatiza que a maioria dos professores têm, em sua formação inicial, alguns conteúdos isolados acerca da educação inclusiva, sem ter acesso à discussões de estratégias para o trabalho docente com sujeitos que precisam de atenção especial para serem incluídos. Isto se converte em um imenso desafio quando o professor chega em sala de aula e se depara com a diversidade dos estudantes. Os graduados saem da universidade, teoricamente formados, entretanto, diferentes pesquisas mostram que se eles sentem despreparados para o enfrentamento real da sala de aula.

O professor, como um dos pilares fundamentais no processo pedagógico, necessita de uma formação que forneça elementos para que realize um trabalho que atenda a diversidade dos alunos e seja fundamentado na busca de colaboração, na capacidade de flexibilização de seus métodos e no exercício da flexibilidade. A capacitação deste profissional deve-

ria permear todos os momentos de sua formação. Se a educação inclusiva é uma proposta de ensino de qualidade para todos, como poderemos mudar uma estrutura excludente, com uma formação pontual e desconectada do todo?

É preciso inserir na formação inicial dos professores, conteúdos e práticas que contemplem elementos capazes de levar o futuro docente a ter um conhecimento teórico-prático condizente com a sua atuação, que é, por natureza, o ensino e a aprendizagem de indivíduos diferentes. Tendo em vista, que eles, são diretamente responsabilizados pelos sucessos ou fracassos nos objetivos de aprendizagem e por oportunizarem condições equitativas de aprendizagem (CARNEIRO, 2017).

Buscando a superação das condições evidenciadas, trazemos ao debate, a relevância de estudarmos o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na formação inicial de professores, em especial, dos de Geografia, para que isso os encorajem a pensarem desde as fases iniciais da graduação, em possibilidades de articulação de metodologias, recursos didáticos e atividades pedagógicas que se adequem, na medida do possível, a todos os estudantes

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionados com o desenvolvimento do componente curricular, que procura reduzir as barreiras aos processos de ensino-aprendizagem (SEBASTIAN-HEREDERO, 2020). Tem por objetivo, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e ao progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.

As práticas pedagógicas, pensadas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem, devem atentar-se aos seus três princípios base: proporcionar múltiplos meios de representação, proporcionar múltiplos meios de ação e expressão, e proporcionar múltiplos meios de envolvimento (NUNES; MADUREIRA, 2015).

O princípio, “proporcionar múltiplos meios de representação” versa sobre “o que” da aprendizagem está atrelado à apresentação dos conteúdos e informações em variados formatos, configurando-se em acessibilidade informacional. O princípio, “proporcionar múltiplos meios de ação e expressão” atua no “como” da aprendizagem, permitindo formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos, para além das usuais, em respeito à diversidade. O

princípio, “proporcionar múltiplos meios de envolvimento”, se relaciona ao “porquê” da aprendizagem, tendo como concepção, o estímulo e a motivação dos estudantes (NUNES; MADUREIRA, 2015; SEBASTIAN-HEREDERO, 2020).

Ao considerarmos os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem objetivamos reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar os processos de ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, no acesso, participação e sucesso de todos os alunos. Neste sentido, discutir as práticas pedagógicas inclusivas na formação inicial de professores é uma questão necessária dentro e a partir dos sistemas de ensino, uma vez que é imprescindível que os futuros professores pensem de forma qualificada em como os conteúdos curriculares poderão ser trabalhados quando fomentados em uma educação descentralizada dos termos homogeneizantes.

Práticas pedagógicas de Cartografia empregando o Desenho Universal da Aprendizagem

As discussões em torno do saber cartográfico a ser ensinado, que relaciona Cartografia e Educação, tem despertado interesse de pesquisadores brasileiros, desde o início da década de 1990. Destas inquietações, surgiram estudos que objetivaram transpor informações referentes à confecção dos mapas, de sua leitura e interpretação, para que estas informações possam ser compreendidas por estudantes, e permitir a eles, tecerem reflexões, novas concepções e metodologias de ensino, que resultam na Cartografia Escolar. Muito além de decorar ou pintar mapas, a apropriação e uso da linguagem cartográfica deve ser entendida no contexto da construção dos conhecimentos geográficos, podendo ser utilizada como instrumento primordial, porém, não único, para a elaboração de saberes sobre os territórios, regiões e lugares (KATUTA, 2006; ALMEIDA, 2007).

No Ensino Superior, a aprendizagem da linguagem cartográfica não pode ficar apenas na aula de Cartografia, pois grande parte das disciplinas dos cursos graduação em Geografia (licenciatura e bacharelado) utilizam essa linguagem, devido à impossibilidade de entendermos geograficamente paisagens, lugares, territórios e regiões, entre outros conteúdos, sem o uso das representações cartográficas. Neste âmbito, o futuro professor deve ser “letrado” cartograficamente, para que possa

fazer uso adequado da linguagem cartográfica na Educação Básica (KATUTA, 2006).

A formação inicial de professores de Geografia para o trabalho com a Cartografia Escolar, engloba diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura em Geografia, dentre as quais, destaca-se no currículo do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a disciplina Práticas Curriculares em Geografia I. Este preceito compete a conteúdos referentes ao estudo de conceitos e temas da Cartografia e das geotecnologias voltadas para a Educação Básica. No semestre 2020/1, ela teve como objetivo proporcionar aos estudantes, uma aproximação com os temas, concepções e aprendizados da Cartografia Escolar, problematizando, desta feita, suas implicações na formação na Educação Básica.

Os conhecimentos debatidos na disciplina se justificam na medida em que a Cartografia Escolar é tida como um eixo estruturante do componente curricular Geografia, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento propõe que todos os estudantes desenvolvam a capacidade de ler e interpretar mapas. A partir do domínio das diferentes formas de representação da realidade, devem adotar o raciocínio para resolver problemas e posicionarem-se de forma ativa diante das mais diversas questões da sociedade (BRASIL, 2018).

Em consonância com os objetivos da disciplina, a atividade que discurremos, se deu em um *continuum* de formação. Durante o semestre, estudamos: as noções espaciais, relações espaciais, alfabetização cartográfica, Cartografia Escolar nos currículos oficiais, produtos cartográficos, Cartografia Tátil, Cartografia e imaginários geográficos, entre outros conteúdos. O debate acerca da educação inclusiva foi tratado de forma transversal aos conteúdos estudados. Como parte da verificação da aprendizagem, foi solicitado aos acadêmicos que pensassem propostas de práticas pedagógicas com o conteúdo de Cartografia, tendo em mente, os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, para que a atividade pudesse ser realizada por estudantes com ou sem deficiência.

A tarefa foi estruturada em duas partes, inicialmente, em aulas assíncronas, onde foi realizado o planejamento e a organização na forma de um plano de aula, contendo: tema, ano escolar, objetivos, conteúdo programático, habilidades esperadas conforme a BNCC, metodologia e recursos, sequência didática, avaliação e bibliografia. A segunda parte, correspondeu à socialização dos resultados, sendo concretizada em aula síncrona em

ambiente virtual de aprendizagem. Neste cenário, os acadêmicos apresentaram como conduziriam cada um dos momentos da aula. Após a socialização, os colegas e a professora comentaram e avaliaram as proposições, fazendo questionamentos, apontando dúvidas e sugerindo modificações, além de outras possibilidades de abordagem dentro dos temas trabalhados.

Na impossibilidade de discorrer sobre todas as propostas, a seleção das práticas que trazemos à discussão se deu, considerando seu enquadramento nos três princípios base do Desenho Universal da Aprendizagem, que são: proporcionar múltiplos meios de envolvimento, de representação e, de ação e expressão. Sabemos que as atividades aqui destacadas não se enquadram somente em um ou outro princípio, no entanto, propomos com o exercício uma reflexão sobre as potencialidades relacionadas ao fundamento em que mais se destacam.

Práticas pensadas para proporcionar múltiplos meios de representação

Considerando a temática Cartografia, as práticas pensadas para suprir as barreiras informacionais por meio da oferta de representações que fossem acessíveis aos estudantes, se destacam em quantidade e na repetição dos recursos didáticos adaptados a serem empregados.

Em sua maioria, as propostas versavam sobre a construção e/ou utilização de recursos em relevo ou cores contrastantes. Os acadêmicos destacaram que estas adaptações poderiam ser empregadas, além dos estudantes com deficiência visual, para aqueles estudantes com deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e estudantes sem deficiência, configurando-se, assim, no imaginário coletivo como uma possibilidade que poderia atender, se não a totalidade, a maior parte dos estudantes inseridos no ambiente regular de ensino. Ressaltamos que os planejamentos se diferenciaram, quanto aos conteúdos curriculares que seriam trabalhados com os recursos, englobando uma gama de temas, como: globalização, transformação nas paisagens, Climatologia, regionalização, Demografia, biomas, impactos naturais, entre outros.

Para além do ensino dos elementos do mapa, os acadêmicos em grande parte, empregaram abordagens com o ensino pelo mapa ou maquete para tratar de conteúdos geográficos. Dos planejamentos que utilizariam recursos didáticos adaptados prontos, acentuamos o emprego da acessibilidade voltada à deficiência visual, através da sugestão de imagens de satélite, climogramas, planisférios, plantas baixas, globo ter-

restre, adaptados em relevo por meio de texturas e linhas, com cores contrastantes, padrão de letra ampliado e possibilidade de uso de lente de aumento (lupa), para pessoas com baixa visão.

Quando ponderamos sobre a confecção de recursos adaptados, se destaca a prática pedagógica com o emprego de maquetes para o entendimento de modelados de relevo, construídas pelos estudantes e pela professora. A proponente ressalta que a confecção do recurso mobilizaria uma série de elementos cartográficos, além do conteúdo de Geomorfologia.

Após o detalhamento dos materiais e da metodologia que seria utilizada na confecção deste recurso, a acadêmica destaca que:

Ao propor a construção de maquetes utilizando em suas representações as curvas de nível, recursos de diferentes texturas, para dar o aspecto tátil, é possível adaptar a atividade para alunos que possuem deficiência visual. Optei por pensar só no recurso adaptado, pois acredito que esta prática consegue ser utilizada para todos os alunos e todos conseguem compreender e aproveitar o processo de confecção (A., 2020).

Das propostas pedagógicas que mobilizariam a construção de recursos didáticos adaptados, chamam a atenção as que englobam mapas táteis e de baixa visão, temáticos. Estes produtos cartográficos seriam fabricados por grupos de trabalho, com os materiais que estiverem disponíveis. Das adaptações necessárias para configurarmos um recurso didático passível de ser lido por estudantes com deficiência visual, os graduandos explicam que:

As divisões político-administrativas dos mapas podem ser feitas com barbante, a indicação das capitais com um furo, os climogramas em material de alto relevo e *braille*, e os mapas, ao invés de serem coloridos podem ser feitos a partir de colagem de materiais com diferentes texturas (D., 2020).

Outros, para além da acessibilidade, procuraram as possíveis correlações com convenções cartográficas e a perspectiva da ludicidade como componente de interesse e motivação à aprendizagem.

O bioma Cerrado pode ser caracterizado pelas miçangas em laranja e amarelo que representam a cor do solo árido encontrado neste bioma, ou o bioma Amazônia com miçangas em formatos de

animais como jacaré e borboleta para representar a diversidade da fauna. Estes materiais influenciam o lado lúdico dos estudantes, despertando interesse e o desenvolvimento cognitivo e consequentemente a compreensão do conteúdo (C., 2020).

Para exemplificar como seria a confecção de mapas adaptados, alguns graduandos construíram suas próprias representações em relevo, com os materiais que tinham em casa (devido ao contexto pandêmico) e as técnicas que dominavam. Tal fato foi muito relevante na socialização das atividades, pois despertou o interesse dos colegas para entenderem como foram construídos os mapas. E assim, os acadêmicos puderam compartilhar suas experiências e dúvidas ao desenvolverem o material.

Refletindo sobre a prática que propõe a construção coletiva de mapas por toda a turma:

O objetivo da atividade foi confeccionar um mapa tátil para atender às necessidades de alunos com deficiência parcial ou total da visão. Os alunos participariam da atividade produzindo um mapa e utilizando texturas diversas para a sua elaboração, assim, os alunos compreenderiam a importância da inclusão de todos nos processos de ensino-aprendizagem (R., 2020).

Em um dos planejamentos, foi apresentada a ideia da construção de um grande planisfério para trabalharmos Demografia e crescimento populacional. A espacialização do quantitativo populacional, pesquisado pelos grupos, se deu por meio da feitura de círculos proporcionais em textura, nos quais os estudantes definiriam os tamanhos e construiriam as legendas, articulando elementos da Cartografia Temática aos conteúdos geográficos.

Utilizar apenas conteúdos teóricos para explicar um assunto tão amplo pode se tornar algo em vão para muitos estudantes, juntar a teoria e a ação torna o conteúdo mais interessante e acessível. A produção de um mapa temático é uma ótima ferramenta para o ensino da Cartografia, pois possibilita ao estudante a compreensão de escalas, projeções, e faz com que eles desenvolvam a capacidade de ler e interpretar mapas (L., 2020).

Nos debates sobre os recursos adaptados, os acadêmicos apontaram a necessidade de suas informações estarem em braille para que pudessem ser lidas. Outra possibilidade evidenciada foi a de os conteúdos serem convertidos para formatos acessíveis em áudio, leitores de PDF ou em forma ampliada para alunos com baixa visão. Como também, considerar no trabalho imagens e outros recursos, como charges, gráficos e tabelas, a relevância da audiodescrição. E permitir a gravação das aulas (em áudio ou vídeo) para que os estudantes pudessem rever. Estas e outras sugestões e considerações foram apontadas pela professora e pelos colegas durante as apresentações, e elas possibilitaram que os acadêmicos pudessem refletir, complementar e ampliar as propostas de acessibilidade.

Práticas pensadas para proporcionar múltiplos meios de ação e expressão

No conjunto de práticas apresentadas, a ação e a expressão apareceram como partes das avaliações da aprendizagem. Nestas, os acadêmicos indicaram o respeito às distintas formas de expressão, como parcela da verificação da aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Foi possível percebermos o respeito às potencialidades e particularidades dos estudantes, nas falas dos futuros professores, como por exemplo, nesta proposta que objetivou compreender as transformações nas paisagens, empregando a Cartografia. Na avaliação do planejamento, o acadêmico considera que:

A mesma atividade poderá ser apresentada ao estudante com deficiência, que com auxílio, pode descrever o que é observado da janela ou pode desenhar aquilo que ele sente e entende da paisagem de onde mora. Certamente, seu desenho será rico de informações e elementos geográficos que, muitas vezes, são invisíveis aos olhos. Em sala, todos os estudantes podem descrever seus desenhos e como é o local onde moram, possibilitando aos estudantes com deficiência visual que construam uma imagem mental das paisagens desenhadas (T., 2020).

Do excerto, podemos perceber que o futuro professor parte do princípio de que as percepções dos estudantes serão diferentes, e isso se configura como uma postura inclusiva. Levando em consideração, o histórico de posturas homogeneizantes na Educação, na apresentação das propostas, procuramos inserir o debate de que para que a seja educação inclu-

siva, o respeito às diferenças de percepção, de opinião, de expressão é condição indispensável para a aprendizagem de todos.

Ainda como possibilidade de ação e expressão, essas práticas pedagógicas aqui se destacaram pelo olhar sensibilizado ao cotidiano e possibilidade real de transformação social. O seguinte planejamento objetivou as noções espaciais dos estudantes por meio do desenho de croquis do trajeto casa/escola. Considerando a presença de estudantes com limitações para mobilidade e/ou em cadeira de rodas, o proponente destacou que a turma deveria mapear também as barreiras arquitetônicas encontradas nesse trajeto. Com o diagnóstico, instigou que fossem pensadas soluções, como: a construção de calçadas e rampas que seriam levadas às autoridades responsáveis. O acadêmico relatou que esta atividade reforçou os olhares dos estudantes para os elementos urbanos e as condições necessárias à mobilidade e o acesso de todos.

Práticas pensadas para proporcionar múltiplos meios de envolvimento

Quando ponderamos a respeito da questão do envolvimento, estímulo e motivação, percebemos que este tema aparece de forma transversal nas propostas, evidenciando-se na postura dos proponentes. A vimos em algumas estratégias elencadas pelos futuros professores para mobilizarem a turma, que versam sobre a supressão de barreiras atitudinais e a adoção de caráter inclusivo de acolhimento e respeito à diversidade.

A comunicação aconteceu como meio de manifestação dos conhecimentos e como forma de inserir os estudantes nas discussões. Os acadêmicos enfatizaram em suas falas, a necessidade do suporte de professores intérpretes para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Sabemos que mesmo com a obrigatoriedade nos currículos de formação de professores, um semestre não é suficiente para a fluência, sendo indispensável a presença do intérprete para dar suporte ao professor na comunicação com os estudantes surdos.

No que tange a acessibilidade para os estudantes surdos, uma das acadêmicas propôs a aprendizagem dos elementos do mapa na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela turma. Este trabalho seria realizado pela professora em parceria com o intérprete. Eles, utilizando um mapa base do livro didático ou atlas geográfico apontariam os seus elementos e sinais. Instigando, deste modo, os estudantes a repeti-los. Depois em diferentes mapas, eles teriam que encontrar os elementos e reproduzir os

gestos. Para complementar a atividade, a proponente ressaltou que seria fundamental para a aprendizagem dos estudantes surdos, a fala calma e clara (caso houvesse a leitura de lábios), ou seja, seria recomendado que não cobrissem a boca, não falassem de costas para os estudantes, e que apresentassem, preferencialmente, os conteúdos com imagens e audiovisuais com legenda. A questão da comunicação acessível, a parceria com professor e intérprete, e a postura de acolhimento e estímulo à interação entre os estudantes, são consideradas por outros acadêmicos, formas de incluir os estudantes surdos nas aulas de Geografia.

Do emaranhado de tessituras possíveis que despregam das propostas de práticas pedagógicas trazidas à discussão, buscamos nas linhas que seguem, tecer algumas reflexões.

Olhares sobre propostas de práticas pedagógicas

Usualmente, nas disciplinas voltadas ao ensino de Geografia, estudamos textos de autores que abordam opções de práticas pedagógicas para serem desenvolvidas com os estudantes da Educação Básica. Essas referências, são relevantes para que os futuros professores percebam como articular os conhecimentos geográficos e pedagógicos que estudam ao longo de sua formação.

Por estarem familiarizados com a perspectiva acima, ao serem convidados a propor suas práticas, pensadas e estruturadas com seus conhecimentos e com o que aprenderam nas disciplinas, identificamos que os acadêmicos se veem bastante inseguros. Insegurança que é rompida ao longo da pesquisa e do planejamento quando estes se percebem professores. Assim, a atividade contribui, mais do que, para averiguar o saber preencher documentos necessários à atuação docente, como o plano de aula, ou consultar os currículos oficiais para a estruturação do planejamento, para que eles se imaginem docentes, para que se projetem como mediadores dos processos de ensino-aprendizagem. Antecipando, desta forma, soluções para situações que poderiam ser problemáticas, entendendo a relevância dos conteúdos estudados nas aulas teóricas, que servem como subsídios para o trabalho docente, moldando novo significado aos temas abordados na formação pedagógica, como o planejamento e a avaliação.

É nesse conjunto de aprendizagens iniciais, que se constitui a profissionalização docente, que a abordagem transversal da educação inclusiva, deve atuar. Ao problematizarmos a possibilidade de os futuros profes-

sores terem estudantes com deficiência nas turmas, e trabalhar a responsabilidade do professor enquanto mediador da aprendizagem destes sujeitos, contribuiremos aos poucos, para que estes não vejam a inclusão como um desafio intransponível, ou uma tarefa somente dos professores da educação especial e de profissionais do apoio pedagógico.

Ao longo das discussões realizadas com a turma, procuramos evidenciar que nem sempre o recurso adaptado para o estudante com deficiência pelo profissional do atendimento especializado será tão adequado quanto um recurso construído em parceria com este profissional (que conhece as adaptações necessárias para contemplar o estudante com deficiência) com o professor do componente curricular (que tem conhecimento científico do conteúdo a ser adaptado). Outra situação potencialmente excludente, é o encargo da aprendizagem do estudante com deficiência para o segundo professor. Esta postura, além de não trazer benefícios para o estudante, pode inspirar ações excludentes na dinâmica da turma, pois segrega o aluno do contexto da sala de aula.

O desafio de propor práticas pedagógicas inclusivas de Cartografia aceito pela turma, articulou, além do domínio dos conceitos cartográficos, conhecimentos de educação inclusiva. Ao pensarem possibilidades de superação da deficiência mediante a oferta de uma prática em um ambiente inclusivo, com os recursos adaptados, acessibilidade informacional e pedagógica e, principalmente, acessibilidade atitudinal, exposta por meio da postura inclusiva do professor, na preocupação com a aprendizagem dos estudantes, na superação das barreiras, no acolhimento, no respeito às diferenças, na identificação do maior potencial dos estudantes e proposição de avaliações coerentes, os acadêmicos estão empregando elementos do Desenho Universal para a Aprendizagem, que constitui uma perspectiva educacional com potencial para atender a todos os estudantes, independente de terem ou não deficiência, assegurando seu pleno desenvolvimento.

Partindo da avaliação da turma sobre a atividade desenvolvida e ponderando que a mente expandida por uma nova ideia não consegue retornar às suas dimensões originais, podemos inferir que, a atividade colaborou para a sensibilização do olhar dos acadêmicos perante às pessoas com deficiência, e possibilitou a visualização de si mesmos como professores, além de expandir a percepção das demandas e desafios que os docentes encontrarão na escola. Com o exposto, consideramos que os objetivos da atividade foram alcançados e a reflexão sobre a prática pedagógica provocou mudanças, pois na disciplina subsequente, nota-

mos, nas falas de alguns acadêmicos, a preocupação com a acessibilidade dos recursos didáticos, com o uso de diferentes linguagens e posturas inclusivas, questões estas trazidas sem a intervenção da professora.

Buscando não concluir, e sim, movimentar o pensamento

Neste estudo, partimos da premissa de que a educação inclusiva, além de ser uma disciplina do currículo dos cursos de licenciatura em Geografia, deve ser um componente transversal na formação do futuro professor. Buscamos romper as situações evidenciadas por Nogueira (2016), de que a inclusão escolar é um assunto não abordado, geralmente, na formação de licenciados em Geografia, e se acontece, fica mais na teoria do que nas práticas de ensino. Procuramos pensar e ofertar uma formação inicial que contemple discussões atuais e basilares, que instrumentarão os acadêmicos em conteúdos teóricos e práticos, os auxiliando a lidar com a diversidade dos estudantes e com as necessidades do cotidiano escolar.

Entendemos que, como professores de Geografia, devemos pensar em estratégias para promover um ensino que supere as barreiras que se configuram como um impedimento à aprendizagem de todos os estudantes. Observamos que, essa atitude, pode ser fortalecida se empregarmos a educação inclusiva de forma transversal na formação inicial dos professores. Entre as potencialidades dessa abordagem, destacamos: o desenvolvimento de uma postura inclusiva pelos acadêmicos, disposição de pesquisa para solucionar os desafios do cotidiano escolar, a capacidade de criar e construir recursos didáticos adaptados, o entendimento da relevância de se construir parcerias com a família, com os professores de atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação especial.

Refletindo acerca da proposta desenvolvida na disciplina, consideramos que a oferta do ensino inclusivo é uma mudança de paradigma, não uma transformação que ocorre por si só ou de forma pontual e isolada, portanto, não se restringe apenas à escola, mas abrange toda a sociedade. É um processo de compromisso ético, político e social. Configura-se, sobretudo, como nosso desafio, propiciar um espaço de formação aberto para que os futuros professores aprendam novos conhecimentos, articulem teoria e a prática, e compartilhem suas vivências, inquietações e reflitam sobre o que é ser professor em uma escola inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.andislexia.org.br/Estatuto-da-pessoa-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O paradoxo da convivência no contexto escolar: há possibilidade de a educação não ser inclusiva. *In: Modernidade e Sintomas Contemporâneos na Educação*. RONDINI, Carina Alexandra (Org.). São Paulo: UNESP, Núcleo de Educação a Distância; Cultura Acadêmica, 2017.

CARNEIRO, Relma Urel Carboni. Educação e inclusão: os paradoxos da escola contemporânea. *In: Modernidade e sintomas contemporâneos na Educação*. RONDINI, Carina Alexandra (Org.). São Paulo: UNESP, Núcleo de Educação a Distância; Cultura Acadêmica, 2017.

KATUTA, Ângela Massumi. A linguagem cartográfica no Ensino Superior e Básico. *In: Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umberlino de (Orgs.). 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 133-139.

NOGUEIRA, Ruth Emília (Org). **Geografia e inclusão escolar: teorias e Práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2016.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, 5(2), p. 126-143, 2015.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out., 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 050/2020 de 17 de agosto de 2020**. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consuni/resol/2020/050-2020-cni.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ESCRITAS-DERIVAS – OFICINAS E GEOGRAFIAS¹

Camila Verena Fernandes Barbosa
Ana Maria Hoepers Preve

Para que serve a pesquisa

A proposta deste texto foi a de compartilhar algumas considerações sobre a escrita como objeto de pesquisa em Educação, além de apresentar as *escritas-derivadas*² do trabalho realizado no HCTP³, com os internos, através das práticas desenvolvidas nas oficinas “Geografias em Deriva” – vinculado ao trabalho anteriormente realizado pela professora Ana Preve, intitulado “Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação⁴” – e, portanto, fazer a Geografia derivar do seu lugar de escrita e também das práticas escolares. Na primeira parte do texto, encontrare-

-
- 1 Parte desse texto foi publicado na **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 10, n. 3, p. 17-30, set./dez., 2017. No entanto, ele foi modificado e conectado à novas derivas para que estivesse nessa versão, no presente livro.
 - 2 *Escritas-derivadas* são textos sobre algumas oficinas realizadas por nós, Camila e Ana, no HCTP, entre os anos de 2005 a 2019.
 - 3 O Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico de Florianópolis (HCTP) ocupa um lugar diferenciado no sistema prisional, posto que, na geografia das instituições disciplinares, ele se instala nas fronteiras de pelo menos três instituições: a prisão, o manicômio e o hospital. Situado dentro de um complexo penitenciário e administrado pelo Departamento de Administração Prisional (DEAP), o HCTP encerra sujeitos, cujos crimes são inimizáveis, dada a constatação de algum “transtorno mental”. Assim, a constituição prevê a tais sujeitos a não aplicação de uma pena, mas de uma “medida de segurança”. Esta medida de segurança consiste em uma espécie de tratamento psiquiátrico (no qual se fundem saberes médicos e psicológicos) que visa garantir o bem-estar e a segurança da sociedade e do sujeito. Algo de prisão, de hospital e de manicômio, porém nenhum deles exatamente, e um pouco disso tudo (PREVE, 2010).
 - 4 Para saber mais, ver PREVE (2010).

mos relatos sobre: fazer oficinas; a importância da orientação acadêmica para uma estudante de graduação; e o processo de escrita de um TCC⁵. A segunda parte do texto é composta por sete *escritas-derivadas* sobre as oficinas de educação em Geografia realizadas, por nós duas, em um espaço de reclusão: o HCTP.

Algumas oficinas foram começos, sem planos futuros. Um dispositivo. Uma deriva! Assim como o título do texto, não estava em jogo o fim como objetivo, um lugar que possa ser avistado quando se inicia a caminhada. Não. Derivas são movimentos que se propõem a começar algo no desconhecido, estimular um pensamento. Pensar é então como derivar no caminho. O caminho é o chão percorrido, que atravessa e age sobre você. É estar diante das forças que dão concretude a este mundo, o mundo material. Já a deriva é a experiência em si, o desvio no caminho, a mudança da rota de um barco quando tomado por um vento forte.

Neste sentido, o plano da oficina é como se fosse a vela do barco, pois é necessário algo sólido que possa sustentar a energia provocada quando se põe a navegar. E o que você propõe – no exercício da oficina – diz sobre o que você procura. Procurávamos os movimentos possíveis dos internos dentro daquele hospital de custódia. As grades e cubículos abalam de tal maneira que, muitas vezes, não foi possível ficarmos tranquilas quando voltamos para casa. Não havia como esquecer que existiam pessoas ali dentro, trancadas em espaços extremamente reduzidos quando comparados com os espaços que temos acesso aqui fora. Lá dentro, o espaço é encerrado por grades, muros, portões de ferro, cadeados, corredores, vigilância, agentes prisionais, segurança, privação de movimentos, privação de liberdade... é um sistema fechado. Trata-se de um espaço normativo, assim como outros em nossa sociedade. E é preciso reconhecermos a maneira como os elementos que constituem este espaço atrofiam as possibilidades de movimento de corpo e de pensamento, mas também é preciso percebermos que restam certos movimentos, por menores que sejam, e que estes podem nos levar muito além, mesmo quando cercados de grades. É possível ponderarmos que a deriva é viável ali onde só parece haver o caminho da norma e do fechamento no próprio sistema.

O convite à escrita de um texto pode surgir de muitas formas, através de uma imagem, de uma conversa, de um compromisso, ou até mesmo de uma frase, dita de forma profunda e sensível, que nos desperta e nos

5 TCC intitulado “Geografias em deriva”, BARBOSA (2019).

movimenta. Quando recebi o áudio da Ana Preve, me convidando para a escrita deste artigo, muitas palavras me emocionaram e se movimentaram como uma onda forte que arrasta grandes porções d'águas que, estavam ali, mas se movimentavam lentamente, em um vai e vem cadenciado e calmo. Foram essas palavras que ressoaram como fortes ventos, tremores intensos na superfície terrestre ou obstáculos no caminho, e que direcionaram as águas que deslizam sobre si mesmas, com sua própria força.

Esses movimentos me dão saudades. Da professora, dos colegas de faculdade, da pesquisa, dos internos do HCTP. Acho que a saudade diz muito sobre aquilo que permanece dentro de nós. Os encontros quando findados, muitas vezes, deixam esse rastro na gente. É um sinal de que tudo foi muito bem vivido, foram exercícios de presença. A memória é essa nossa presença lá atrás que dá conta, agora, de movimentar tudo de novo. Bem, eu tenho algumas coisas a dizer, mas, antes de tudo, penso que se não fosse a Ana eu não estaria aqui, novamente, com ela, nós duas, escrevendo sobre essa pesquisa nessas ondas todas que se agitam, bem fortes, agora, mais uma vez.

Na UDESC, percorri a graduação sem pressa. Sempre quis fazer um curso participando de atividades além do currículo, para aprofundar as experiências naquilo que é dito em sala de aula. Desde a UFBA⁶ percebi que estar em uma universidade é muito mais do que saber exatamente o que o currículo impõe. Fui atrás de grupos de pesquisa também na UDESC e, assim, conheci laboratórios, projetos, professores e pesquisadores. A Ana foi um deles, e foi ela, quem me orientou durante os últimos anos do curso de graduação em Geografia. Com ela, iniciei os trabalhos nas oficinas no HCTP, no “Programa de Extensão Bicho Geográfico”, atuando como bolsista de extensão no “Projeto Oficinas Bicho Geográfico”. O HCTP foi o lugar da minha única e maior pesquisa durante a graduação. Comecei a realizar oficinas, lá no início do ano de 2015, até a metade do ano de 2019, e ao longo dos anos, recebi outras três modalidades de bolsas para que eu me mantivesse pesquisando.

Não exagerei, quando disse no começo que se não fosse a Ana, minha professora e orientadora, eu não estaria aqui escrevendo este artigo, pois foi ela que movimentou todas as possibilidades para que eu conseguisse ter acesso à essas bolsas durante todos esses anos, além de outros suportes para que as oficinas acontecessem. Reforço isso, para lembrarmos o quanto

6 Universidade Federal da Bahia.

são importantes estes recursos de apoio para estudantes de graduação, mestrado, doutorado, etc. E o quanto os nossos professores são fundamentais para nós nessa luta. Sem estas pessoas, muitas pesquisas não aconteceriam. Algo semelhante aconteceu com a Ana. Ela me disse que sem a força e o incentivo de uma professora, sua professora de Didática Geral (nos idos de 1991), não estaria trabalhando deste modo com a Educação. Nós duas afirmamos que tais professores, que nos abriram espaços nas graduações, tiveram a capacidade de alterar nossas rotas. Essa deriva na escrita, na educação, na Geografia teve seu início nesses encontros.

Alguns professores que encontrei durante o meu percurso na graduação, desde o início – em 2011 – na UFBA, me possibilitaram conhecer outros espaços de atuação da educação fora de ambientes universitários e escolares, além de facilitar o acesso à pesquisas que me permitiram experimentar trocas de saberes muito valiosas entre as universidades, as escolas e outros espaços não-escolarizantes. Com a Ana Preve, conheci autores importantes para meus estudos, como Wenceslao de Oliveira Jr. e Gisele Girardi. A Ana também foi uma autora, além de orientadora. Mas o movimento foi oposto aos outros, porque primeiro conheci a professora e, depois, a autora. E a partir das referências dos textos da Ana cheguei a outros autores. Alguns conheci mais de perto, outros de forma distante; outros ainda, conheci apenas de vista, quando percorreria uma frase muito marcante de um texto e, em seguida, a escrevia no meu caderno para que ela me sustentasse durante a pesquisa: Gilles Deleuze, Doreen Massey, Félix Guattari, Ana Godoy, Jan Masschelein, Guilherme Corrêa, Maria Oly Pey, Michel Foucault e alguns outros. Foi com estes autores que criamos essa pesquisa.

Pensar e criar oficinas foi o que fiz durante quatro anos. Essa foi a proposta que a Ana Preve me fez quando solicitei a ela, uma bolsa de pesquisa em 2015. Lembro-me como se fosse hoje: a proposta era desenvolver uma oficina com alguma ferramenta e algum tema do meu interesse, algo que pudesse movimentar conhecimentos geográficos com base na prática das oficinas. As oficinas são um modo de fazer educação.

Escutei uma vez, uma frase do Guilherme Corrêa, em um encontro na UDESC, que me fez ter consciência daquilo que eu estava fazendo durante a pesquisa. Ele disparou em um certo momento: “As oficinas são uma clínica de si”. Depois que escutei essa frase, entendi que precisava ter cuidado comigo mesma, com o que estava fazendo e com a maneira como estava fazendo. As oficinas, como prática na perspectiva

que Corrêa (2000) e Preve (2010) apresentam, ainda são um pouco desconhecidas. Mesmo não sendo a primeira a realizá-las, senti o peso, muitas vezes, de não ser compreendida pelos meus colegas. Em um curso de licenciatura, seja ele de Geografia ou qualquer outro, realizar oficinas é algo fora do comum: quebrar hierarquias na sala de aula; propor conhecimentos atravessados diretamente pela prática e não exclusivamente pela teoria; utilizar ferramentas que abordam conhecimentos fora da área de atuação em Geografia, como a fotografia, música, cinema, dança, etc.; são alguns dos desafios que enfrentei e que me fizeram nutrir este modo de fazer educação em Geografia.

Comecei a desenvolver as oficinas e, em um certo momento, precisava escrever sobre elas. Nunca gostei de escrever no padrão acadêmico, pois sentia que, apesar de dominar a escrita formal, gostava de colocar sentimento nas palavras. Queria sempre fazer com que elas expressassem o que eu estava realmente sentindo em determinado momento. Mas esse desejo, muitas vezes, não consegui realizar. Sempre travava, perdia a voz e a força em escrever. Achava que estava ruim, apagava tudo. Desacreditava de mim mesma. Me recordo da Ana Preve muito paciente comigo, porque atrasei prazos e fugi muitas vezes. Eu tinha – ou talvez tenha um pouco menos hoje –, um bloqueio em falar o que sinto. Quando conversei sobre isso com a Ana, ela me sugeriu procurar a outra Ana, a Godoy, para uma conversa. Isso foi em 2017⁷. E, desde então, Godoy me acompanhou até o final da escrita do TCC. Escrevi lentamente, no meu tempo, desde esse encontro até meados de 2019, quando o entreguei e o apresentei à banca.

De novembro de 2018 até maio de 2019, encarei a escrita e montagem do TCC. Comecei a escrever o trabalho a partir da tentativa de recuperar as experiências das oficinas pela memória. Iniciei com a proposta de contar sobre três oficinas importantes, que tiveram produções materiais: o livro de atividades, intitulado “Nada aprisiona meus pensamentos”, o “Mapa Vale das Glórias” e a “Oficina das Palavras”. O conjunto de textos que apresentei no TCC foram escritos, baseados em temas, questões e problemas que atravessaram estas oficinas e outras inquietações que surgiram ao longo do caminho. Cada detalhe era muito importante, pois revelava o que havia sido feito junto com os pacientes-internos. Acredito que essas produções dão conta de dizer que tudo o que fizemos foi em conjunto.

7 Em 2017, iniciei com Ana Godoy um processo de acompanhamento e escrita.

As oficinas são encontros e se movimentam no momento do encontro. Mesmo que fôssemos até lá realizá-las com propostas pensadas anteriormente, se não nos permitíssemos escutá-los, conversar sobre outros assuntos que nada tinham a ver com o tema da oficina no momento, aceitar sugestões dos internos para criá-las, se não tivéssemos nos permitido *derivar*, desviar do caminho pré-traçado, encarar aquilo que não conhecíamos, não teria feito nada disso.

Durante o período de escrita do TCC, escrevi sobre o que foi vivenciado nas oficinas no HCTP. Escrevi sobre o que se passou comigo antes e depois de conhecer esse lugar, escrevi sobre como tudo começou e sobre as oficinas, como outro caminho para se fazer educação. Me dediquei muito ao exercício de presença durante esses quatro anos, porque acredito, que é a presença no espaço em que você está – e tudo que está nele –, que te movimenta. É preciso cuidar para não carregar pesos desnecessários. É preciso cuidar para não nos enrijecermos num modo de fazer educação único, já estabelecido. Essa pesquisa é também um esforço de trazer algo novo para o mundo.

DERIVA I

Àquele dia, havia sido um em que sentimos a felicidade de seguir, mesmo com as dores (físicas e emocionais), aquilo com que nos comprometemos: viver cada oficina aberta à experiência única que é este encontro. E, uma de nós, assim estava: “Não acordei me sentindo bem. Pensei em não ir para o HCTP. Por um momento, a cama parecia ser o melhor abrigo para mim... Mas tenho estado com tanta energia de viver – tentando sair da minha zona de conforto –, que bastou a voz da minha mãe ecoar, como um despertador de vida (ou de sonho) para eu me levantar: Não deixa a dor tomar conta de você. Vai filha, levanta e vai!”⁸.

Há momentos em que a fuga não mais aparece como abertura no caminho para outras possibilidades de existência, mas está muito mais próxima do abismo, que é encarar quem somos. Decidida, ela foi. E porque existe todo tipo de fuga, importa não fugir daquilo que nos damos, e afirmar aí a liberdade de existir. Sem desculpas para os medos de enfrentar um novo desafio. Sem culpas.

8 Extraído do caderno de campo. Todas as vezes que aparecem aspas ao longo do texto, serão referências à anotações feitas em campo.

Esses chamados, que parecem não ter a ver com a pesquisa, são como as linhas que esticamos na oficina, para sustentar um plano de acontecimentos. Na bagagem, levávamos muitos pesos necessários: computador, três estojos com materiais para escrever, papéis, caixa de som e o peso mais intenso de todos, a honestidade. Aquela que nos é necessária em todos os momentos da vida, na alegria, na tristeza, na preguiça ou no mistério da existência. A honestidade é o chão que sustenta nossas ações e pensamentos. A todo o momento ela testa nossos passos no caminhar de ser quem somos. É assim que vamos rabiscando neste papel uma experiência.

Chegamos muito atrasadas, cerca de 50 minutos depois do horário de início das oficinas. Ao chegar no HCTP, tínhamos que nos virar com o tempo que restava e, no começo, um pouco atordoadas em organizar os materiais, percebemos que tudo o que nós precisávamos era respirar, reencontrar a força que nos punha ali, e que nos movia na vida. Paramos. Recomeçamos. Sentamos no banco próximo de uma das mesas e pedimos a eles que se aproximassem para poderem nos escutar. Como sempre, levamos outros elementos para lá, na intenção de envolver todos que escolheram estar presentes no encontro. A música foi o elemento para alguns movimentos. Posicionamos a caixa de som perto daqueles que estavam afastados, porém com atenção e presença, demos o play no computador. Eram nesses momentos que a tecnologia se tornava uma aliada forte da prática educativa, pois utilizar os recursos tecnológicos para contemplar o máximo de pessoas que conseguirmos é um exercício a se aprender constantemente.

Aos meninos que estavam mais atentos ao que falávamos, pedimos sugestões de filmes para o novo projeto com cinema. Recentemente, a sala de vídeo do HCTP ficou pronta, e eles estavam ansiosos para poder usufruir deste espaço. Precisamos da força da vontade deles para continuar. O desejo necessita ser compartilhado para ganhar consistência. Começamos juntos a oficina, pois, aqui, nunca fazemos algo sozinhas, é com eles, e também com a força de outras parceiras de caminhada, que conseguimos guiar os encontros. A lista de filmes cresceu rapidamente e, neste momento, desejos presos, confinados, a floraram, e logo escutamos outra voz. Era um dos meninos dizendo: “Tá bom, tá bom. Já tem filme pra caramba aí”. Naquele momento, eles nos guiavam. Tínhamos pouco tempo e já era hora de partirmos para a proposta de atividade do dia: continuar o exercício de descarregar, numa folha de papel, as palavras que pesavam na bagagem da história de vida de cada um.

Deriva II

Caio⁹ foi chamado para falar com o advogado. Apressou o passo, mal sabia o que o esperava. Continuamos a oficina com os outros que estavam ali. Quase todos tinham escrito no papel a palavra que gostariam de esquecer, palavra que no momento, não cabia naquele lugar que eles escolheram sonhar. Vez ou outra escutávamos o quanto é difícil viver no HCTP. Davi completou a sentença, sobre o que viveu na pele durante quase 24 anos de reclusão em espaços prisionais: “Nenhum dos lugares que eu passei todos esses anos foram piores do que este”.

Começamos a rodada deste novo jogo – é muito bom quando a oficina se desenvolve na prática como um jogo, onde todos têm o seu momento de fala e também de escuta –, com as palavras que cada um deixava aflorar. Eles não demoraram para expressá-las. Foi como se cada um carregasse a palavra como um fardo. Falar e escrever, soam igual, como quando nos livramos do peso carregado ao parar de caminhar.

Deriva III

Eles eram tão curiosos que, mal começamos a falar, e já tínhamos várias ideias elaboradas para realizar com os objetos que víamos diante de nós: papel kraft na cor marrom e algumas canetas coloridas, dispostos em uma mesa. Tivemos então um possível começo. Apresentamos a eles o que pensávamos para aquele primeiro encontro: “A ideia que trazemos para vocês é a de pensarmos como podemos criar um lugar no qual gostaríamos de viver, habitar, morar”.

Propomos começar o jogo¹⁰, de forma que todos participassem. Acionamos o grupo com uma proposta: “Vamos fazer uma brincadeira. Cada um vai ter a sua vez de traçar uma linha neste papel, com uma regra: começar o risco a partir do risco do jogador anterior. Quando eu bater palmas, passem a caneta para o próximo jogador. Vamos fazer isso juntos”. Eles toparam. Assim, começamos um jogo de invenções. Imaginávamos as linhas e elas surgiam a cada traço feito no papel, carregadas de afetos, desejos, presença e muita atenção consigo e com o outro.

9 Este nome, assim como o de outros internos, foi inventado e não faz referência a sua identidade original, de maneira a cumprir ordem de sigilo de identificação dos internos do HCTP.

10 Este exercício foi inspirado nas oficinas desenvolvidas no HCTP pela prof. Ana Maria H. Preve (2010), presente em sua tese de doutorado, intitulada “Mapas, prisões e fugas”.

Fizemos duas rodadas nessa primeira proposta e, ao final, tínhamos uma imagem feita por linhas que se cruzavam e se fechavam, sem formar uma figura geométrica nítida: traços livres se interligavam e dividiam a folha marrom e lisa, em espaços de tamanhos e cores diferentes. Fragmentos do mesmo papel, tinham, cada um a sua particularidade. Começamos, a partir dali, a explorar outra parte do jogo.

Passaram-se duas rodadas e algumas formas começaram a aparecer no papel, sem compromisso de definirem-se em uma função, colocando-nos diante de um espaço em construção. Assim, prosseguimos o jogo, permitindo que formas livres de representação surgissem. Aos poucos, manifestaram-se formas que não seguiam a Geometria, espaços brotaram da tinta da caneta, e inscreveram-se no papel marcando-o, cruzando-se em linhas.

Deriva IV

Agora, de outra maneira, já nos sentíamos parte do jogo. Além de poder conduzi-lo, fomos também conduzidos por ele. Habitamos, o espaço construído naquela folha que, no início, era um “nada”. Mas, aqui no HCTP, “nada” já é alguma coisa. Recomeçar é um direito. Seguimos com outra proposta. Perguntamos a eles: “O que necessitamos construir para habitar este espaço que criamos? O que ainda falta desenhar para que este espaço fique prazeroso para morar?”. Um dos internos pediu licença para acrescentar algo que, para ele, parecia ser fundamental. O traço atravessou de ponta a ponta o papel, e ele seguiu riscando outra linha, em paralelo. Nasceu então um rio... o Rio dos Prazeres.

A nova rodada do jogo empolgou a todos, os meninos estavam livres para escolherem o que colocar neste novo lugar, marcar no papel o que para eles, de alguma maneira, era significativo para habitar e conviver nesta nova realidade que, mesmo imaginária, começou a provocar-nos uma sensação de pertencimento. O sorriso no rosto e a curiosidade no olhar demonstraram isso. Surgiram, assim, o Restaurante Bom Gosto, o Hospital HOP, o Cemitério da Saudade, o Clube da Amizade, a Casa de Tratamento de Esgoto, o supermercado e a padaria.

Deriva V

O ponto de partida das oficinas era justamente quando abríamos aquela folha gigante e, ali, diante de nós, podíamos tocar em algo que

construímos juntos. Naquela ocasião, os provocamos a pensar sobre o que já havia sido feito até então. À nossa vista, víamos um rio atravessando o papel de canto a canto – servindo como um divisor de espaços –, e uma ponte que ligava suas margens. De um lado, tínhamos o Clube da Amizade, a Área Rural e a Casa do Baiano. Algumas árvores também apareceram. Do outro lado, mais preenchido, e também mais largo, havia o lago, o Cemitério da Saudade, o Hospital HOP, a estação de tratamento, o mercado, além de casas e prédios residenciais, e muitas, muitas árvores. Víamos flores em um dos cantos do papel, próximas às residências. Perguntamos sobre como as distribuições de tais lugares estava colocada: “Por que tantas árvores lá no canto e poucas – e espaçadas – no outro?”. No primeiro plano, observávamos as casas próximas. O segundo parecia um plano onde percorríamos um espaço “vazio” de um lugar para chegar a outro lugar. O rio ligava estes dois cantos. Pronto. Surgiu ali, naquele contexto, um questionamento chave: “De onde nascem os rios?”.

Pedimos a eles que pegassem todos nas pontas do papel e, juntos, o movessem em várias direções. Intervimos, pedindo para que parassem o movimento do kraft, quando as árvores próximas às residências – em uma perspectiva 3D –, ficaram no alto, enquanto as outras, mais espaçadas, ficaram na parte mais próxima do chão, ou seja, na parte mais plana do nosso terreno. Este movimento ajudou-nos a pensar em como responder aos meninos o que é ensinado nas aulas de Geografia na universidade, sobre o nascimento dos rios.

Eles compreenderam a explicação quando puderam visualizar a ideia do que é a lei da gravidade, segundo a qual (do ponto de vista prático), um objeto tende a cair ao chão quando solto de qualquer parte, pois a massa da Terra exerce uma força de atração sobre a massa dos objetos, conferindo a eles força “peso”. Assim, explicamos o que acontecia com os rios: soltamos uma caneta piloto um pouco acima do chão e ela caiu, obviamente. Mas não tão óbvia era uma explicação sobre este fenômeno. Tivemos ajuda de um dos meninos – físico formado, o nosso “cientista” – para retomar a explicação para aqueles que não haviam entendido de primeira. O rio agora não era mais o mesmo, ganhou até um nome: Rio dos Prazeres. É engraçado como as árvores continuam a ser, desde a infância, uma referência para os lugares.

Continuamos a oficina, e foi naquele segundo momento, que nos demos conta de como o que foi desenhado naquele papel se assemelhou a uma vila... um vale. Sim, isso! Um vale! O rio como divisor de águas

marcava o lugar que nos remetia às montanhas. Explicamos isso a eles também. Pusemo-nos a imaginar de novo. As oficinas são assim, movimentam-se enquanto estão sendo, nem antes, nem depois. Muitas vezes, o que acontece no momento do encontro é a glória pela qual se marca esta pesquisa de educação em Geografia. Tal como no trabalho de Preve (2010), o chão tomado pelos pedaços coloridos dos lugares inventados para os deslocamentos, com seus tamanhos variados, feitos ora com tecidos macios, ásperos, lisos, finos, ora transparentes, brilhosos, rugosos, que se juntam aos outros desenhos e às histórias da Ilha Paraíso do Ciclo¹¹.

Puro deslocamento dado pelo encontro, composição nova e interessada, Cartografia. O mapa-paisagem já tinha consistência. E a ilha, deslocando-se, estava cada vez mais longe do continente. Dada à força que tais ilhas e vales adquiriam a cada encontro, afirmamos a possibilidade de engendrar mundos, tirando-nos do torpor cotidiano de alguns modos de habitar trabalhos acadêmicos.

Deriva VI

Passamos os olhos atentamente na folha que outrora não tinha nada inscrito, nenhum rastro dos lugares que vemos hoje ao correr o olhar pelo papel. O tempo passou e, quando nos demos conta, já era hora de terminar o encontro. Recolhemos os materiais enquanto conversávamos sobre a atividade que estava sendo feita. Os meninos estavam felizes, empolgados, radiantes. Foi a primeira vez que sentimos o elo que construímos com eles durante todos esses encontros. Foi muito intenso, o trabalho que desenvolvemos ali. Nem sempre nossa troca é fácil de ser realizada. Enfrentamos, neste processo de se conhecer e conhecer o outro, vazios que nos fazem parar enquanto caminhamos. E nessas pausas pensamos sobre o sentido de estar no HCTP, e procuramos um significado para este encontro entre vidas. Há muitas vidas marcadas naquele papel. De fato, “ele é um mapa de muitos acontecimentos”, como ouvimos certa vez¹².

Um mapa requer um título. Se for para dizer algo sobre alguma “coisa” é preciso, e imprescindível, saber do que se trata a tal “coisa”. Foi nesta ideia que nos ancoramos para consolidar algo que já estava ali, na nossa frente, preenchido de sentidos de vida, histórias e memórias de

11 Nome dado ao lugar-ilha inventado no trabalho de Preve com desenhos e que para lá nos dirigíamos muitas vezes.

12 Referência a uma fala da psicóloga Eliamar Machado do HCTP.

cada um dos meninos. Faltava alguma “coisa” para tornar realidade tudo o que víamos, algo concreto em nossas existências. Então paramos para pensar sobre como costumamos delimitar espaços, marcar territórios, reconhecer e pertencer a lugares. Fazemos isso através de um nome. Um nome é a forma que encontramos para dizer que tal “coisa” é ela mesma. É por meio de um nome que chegamos a lugares ou reconhecemos pessoas. Assim como é também, por meio de nomes, que não chegamos a lugares ou pessoas, repelindo-os antes mesmo de conhecê-los. Comumente, isto aconteceu quando perguntamos para qualquer pessoa se ela conhecia o HCTP. Quase todas as vezes – para não sermos exageradas, porque contamos nos dedos as que não foram –, precisamos dizer o que significava cada letra daquela sigla: Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico de Florianópolis. Víamos caras de desespero, desentendimento, dúvida, descaso. O nome do hospital é um daqueles que repele as pessoas. Mas será que isso acontece por conta do nome ou das pessoas?

Voltamos para casa com estas inquietações. Era hora de pensarmos na próxima oficina. Acho que já sabíamos por onde começar.

Deriva VII

Não havia sido um mês fácil. O tempo não estava ajudando. Queríamos ir para fora do espaço físico de onde as oficinas geralmente eram realizadas, o refeitório do hospital, mas a chuva não deixou. Tudo bem. Ainda podíamos considerar que estava tudo bem! Mesmo com a caixinha de som quebrada, não havendo música, aquela com melodia e ritmo. Escutamos o som oco das palavras. O eco delas dentro de nós.

Colocamos na mesa três livros de poesia e tínhamos, assim, três novos amigos para conversar: Manoel de Barros, Paulo Leminski e Arnaldo Antunes¹³. O novo exercício era: escolher um poema, refletir sobre a escolha, e compartilhar a leitura e reflexão com o grupo. Cerca de 30 minutos depois de ter passado o exercício, o Davi, muito empolgado, começou a nossa troca de palavras e interpretações: “Meu quintal é maior que o mundo”, foi como ele escolheu começar, pelo título que o livro carregava. Tem livro de poesia que é assim, o título já é digno de reflexão.

As derivas não terminaram naquele momento, pois as oficinas continuaram acontecendo, e os relatos destes viajantes outros perduraram,

13 Refiro-me, respectivamente, às obras “Meu quintal é maior do que o mundo” (2015), “Toda poesia” (2013), “Agora aqui ninguém precisa de si” (2015).

sendo escritos. Como dissemos no começo do texto, as derivas são movimentos que se propõem a começar algo no desconhecido, estimular um pensamento. *Derivas* são nossas ferramentas, aquelas que põem em jogo, o movimento do encontro.

E era assim, sempre retomávamos poesias, aquelas de uma outra experiência, dadas no solo da “Ilha Paraíso do Ciclo” e do “Vale das Glórias”, ou ainda, outras poesias de poetas desconhecidos e conhecidos. Surgiram da contemplação de ilhas e vales uma outra questão: “Há alguma terra ainda incapturável?”. De qual terra estavam falando, de quais ilhas? De todas aquelas que temos a possibilidade de engendrar, dadas as forças de um trabalho em educação, que as tornam possíveis. Sim, começa a fazer algum sentido, a criar alguma consistência.

Apostamos na ideia de que há muita terra incapturável. “Tenho certeza que elas existem, estão escondidas e ninguém sabe delas. Há muitas coisas que os mapas científicos não pegam”, dizia-nos um deles. Alcançamos até ali, o poder de pensar desse modo. A ilha da qual falavam era então “Paraíso do Ciclo”, era todos os lugares (também Vale das Glórias), terras distantes que inventamos para habitá-las, e elas tinham consistência o bastante (forças) para fazer um pensamento irromper à superfície e habitar o grupo. O lugar-ilha, o lugar-vale, o lugar-encontro tinha sua geografia própria.

As ilhas oceânicas trazem ao ar livre um movimento vindo de baixo: “Algumas emergem lentamente, outras também desaparecem e retornam sem que haja tempo para anexá-las” (DELEUZE, 2006, p. 17). As ilhas oceânicas nos fazem lembrar que há terra sob o mar, e esta terra, por causas e razões próprias, congrega suas forças para romper a superfície.

O território sobre o qual se desenrolou nossa deriva é descontínuo no tempo e no espaço, e pode aflorar disperso nos confins de um hospital, dentro de uma escola, de uma universidade, de um amor... Tais territórios não estão disponíveis e muito menos se encontram prontos às ocupações, são antes, invenções. Inventam-se em espaços, que simultaneamente ocupam-se. Espaços que passam a existir nas ocupações (enquanto um jogo dura) e nunca fora, ou antes, delas.

As oficinas são estratégias em educação que servem aos fins que o oficinairo determina em conexão com seu tema de interesse na pes-

quisa¹⁴. Elas foram os operadores deste acontecimento em educação. As derivas fazem a Geografia, os geógrafos e pesquisadores, devanearem. Geografias em deriva é um pouco de mar agitado na universidade e em nós, “um pouco do impulso de trazer algo novo para o mundo”, e de inaugurar mundos.

No dia da apresentação do TCC, uma frase da professora Karina Dal Pont chamou-me muita atenção, pois ela dizia sobre a “força-motora” desses encontros no mar agitado, atravessado e impulsionado por todos os movimentos feitos através das oficinas: “Essa pesquisa é um combate aos modos como somos educados geograficamente e das relações que a educação estabelece em espaços educativos (DAL PONT, 2019)¹⁵.”

Essa força-motora é o modo de fazer educação e que aqui escolhemos como oficinas. É, também, o espaço onde as oficinas são experimentadas. É uma força no pensar os espaços de reclusão e nas pessoas que ali estão de uma outra perspectiva, uma que se distancia dos olhares segregadores direcionados a eles. Pensar, ouvir, ver e trocar conhecimento com pessoas que estão reclusas há muitos anos é também pensar a educação nesses espaços, para além da função escolarizante, e experimentar a educação como invenção, a educação que se abre enquanto esses encontros acontecem. O texto de Godoy (2013, p. 209) sempre nos ajuda nos começos ou nos encerramentos, quando o que queremos é marcar a ideia de força, no que se refere à Cartografia. E ela diz assim,

[...] menos que descrever o já visto, ou dar um contorno e uma localização ao já existente, parece haver [na Cartografia], primeiro, o impulso de trazer algo novo para o mundo. [...] É nesse sentido que se poderia arriscar dizer que a Geografia não morre, mas reconfigura-se nos termos existentes (GODOY, 2013, p. 209).

Deixamos isso acompanhar o que já dissemos e o que ainda está por vir nas experimentações que seguimos fazendo com a Geografia, com as escritas na Geografia e com a vida. Sim, porque nada disso faz sentido se não encontrar ressonância na vida acadêmica e pessoal. Sim, é da força de inventar mundos para si, da força de poder habitar tais mundos, inde-

14 Para saber por onde passa a noção de oficina utilizada nesta pesquisa, sugiro ver o trabalho de Corrêa (2000).

15 Trecho de um texto escrito pela prof^ª. dr^ª. Karina Dal Pont (UDESC) para a banca do meu TCC.

pendente dos lugares onde nos encontramos. Outros espaços, além dos prisionais, também são prisionais.

Uma pesquisa serve para transformar um modo de fazer. Antes de ser um resultado objetivo de um trabalho de intervenção em um espaço prisional com temas da Geografia, ela trata, neste caso específico, de dar visibilidade a um processo de derivas no campo da educação geográfica. Derivas na educação geográfica e derivas na escrita, uma vez que esta escrita, teve a necessidade de apresentar o que se passou e como se passou a pesquisa-intervenção no hospital.

Referências

ANTUNES, Arnaldo. **Agora aqui ninguém precisa de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

_____. **Livro das Ignoranças**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BARBOSA, Camila. **Geografias em deriva**. 107 p. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CORRÊA, Guilherme. Oficina – novos territórios em educação. *In*: PEY, Maria Oly. **Pedagogia libertária: experiências hoje**. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. Trad. coordenada por: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminúras, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de: Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GODOY, Ana. Mídia, imagens, espaço: notas sobre uma poética e uma política como dramatização geográfica. *In*: CAZETTA, V.; OLIVEIRA JR., W. (Orgs.). **Grafias de espaço: imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun., 2008.

PREVE, Ana Maria Hoepers. Cartografias intensivas: notas para uma educação em Geografia. **Revista Geografares**, Vitória, n. 12, p. 50-75, jul., 2012.

AS IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Vanessa Cristina de Sousa

Trago aqui, considerações acerca das imagens nos livros didáticos de Geografia, que nos instiga a olhar para este material não apenas como um documento de pesquisa, mas um livro que ganha vida ao ser tocado pelos professores e pelos alunos, ao viajar pelo espaço nas diferentes mochilas a caminho da escola.

Muitas pesquisas na área de ensino se debruçam a falar sobre este material, recurso didático, recurso curricular, suporte curricular, apoio, guia, roteiro, instrumento, artefato cultural, objeto cultural, produto cultural, elemento constituidor da cultura escolar. Versam sobre as imagens, os textos, os conceitos, seu papel no planejamento do professor, a centralidade deste na escola.

De acordo com Cavalcanti (2016, p. 330) “os livros didáticos são produções culturais, discursos curriculares de autores especializados”. É um “arbitrário cultural, ou seja, seu conteúdo depende de uma série de fatores, como as orientações da ciência de referência, a tradição da prática com a disciplina, os ideais dominantes no jogo de forças de quem define o que é relevante e o que não o é” (CAVALCANTI, 2016, p. 330-331).

Da mesma forma, Rauber e Tonini (2014) realçam que os livros didáticos são objetos culturais e mostram, assim como difundem visões de mundo e discursos de uma época e dos seus autores. A pesquisadora Maria Adailza Martins de Albuquerque (2014, p. 165), cujas pesquisas possuem um cunho histórico e tratam da disciplina escolar, também

concebe o livro didático como um objeto cultural: “É por meio do livro didático que a sociedade, ou uma parcela dela, estabelece o que deve ser lembrado e o que é realmente importante conhecermos em determinado período”, uma vez que os livros didáticos materializam objetivos, diretrizes e intencionalidades de uma política nacional de educação.

Assim como os autores citados, neste trabalho, o livro didático é considerado como um objeto cultural, pois a sua construção está envolta por características de toda uma sociedade e de uma época. Os discursos e imagens presentes nos seus textos são dados de uma cultura, dados da Geografia Escolar de um contexto histórico, de um espaço-tempo. Como nos lembra Tonini (2014, p. 149) a análise do livro didático não perpassa somente pela Geografia, mas também pelos “novos modos de comunicação da contemporaneidade que estabelecem novas linguagens para o aprender, e que também vêm nos constituindo como sujeitos”. A pesquisadora reflete sobre as mudanças que o livro didático de Geografia sofreu nas últimas décadas do século XX, e que continuam em curso, denominada de “virada textual” (2014, p. 150). Mas então, o que seria essa virada textual?

A virada textual se refere às alterações que os livros didáticos sofreram, em virtude da evolução das tecnologias, que afetaram o mercado editorial dos livros didáticos. Ocorreram mudanças na editoração, no design, na impressão, na qualidade e na quantidade das imagens. Tonini (2014, p. 152) emprega o termo “giro editorial” para tratar desta nova roupagem onde as imagens e os textos escritos encontram-se lado a lado.

Elementos visuais começaram a aparecer nos livros didáticos nas décadas de 1960 e 1970. Décadas depois, vimos os textos disputando espaço com as fotografias, os gráficos, as tabelas, os boxes, as indicações de filmes e literatura. Nas palavras da autora esta é uma “nova textualidade” (p. 152), que se assemelharia a um texto informático, com seus diversos *links*, como um texto em meio digital. Nesse novo formato, o aluno é convidado a dispersar seu olhar pelas páginas, pois ao contrário dos livros antigos, que possuíam uma leitura linear, os atuais possuem diversas formas de comunicação. Essa feição que se aproxima a uma página da *Internet* é chamada pela professora Anita Gramingna, da Universidade de Ferrara, na Itália, de hipertexto, conforme cita Tonini.

Visto a relevância dos livros didáticos pensados como artefatos culturais, e esse processo de “virada textual” que vem sendo delineado, as perguntas a seguir refletem o que propomos discutir neste texto, através de algumas pesquisas que se dedicam a pensar nas imagens que consti-

tuem as páginas dos livros didáticos de Geografia. Qual seria o potencial educativo da imagem didática? Que tipo de imagens o livro didático apresenta? Quem escolhe essas imagens? De quem é a autoria? Essas imagens nos fazem pensar ou nos paralisam? Por que certas imagens são escolhidas para estampar as páginas que apresentam determinado conteúdo no livro didático e não outras? E qual o desdobramento desse processo, dessas escolhas, dessas imagens?

O processo de escolha das imagens

A ótica das imagens didáticas precisa ser percebida por vários ângulos. Devido a escolha das imagens nos livros didáticos se esbarrar em decisões das editoras e, por sua vez, em questões econômicas e lucrativas, a professora Circe Bittencourt (1998, p. 71) diz que “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria”, que é submetida às políticas educacionais e editoriais. Algumas imagens em razão dos direitos autorais encarcerariam o produto final, como determinadas obras de arte.

A própria questão da autoria das imagens foi mudando ao longo do tempo. No passado, era usual, o autor do livro dispor também de imagens de sua autoria. Hoje, “a diagramação e a paginação do livro são estabelecidas por um profissional especializado e, dessa forma, os caracteres, a dimensão, as cores das ilustrações enfim são decisões de técnicos, de programadores visuais” e a presença do autor é reduzida (BITTENCOURT, 1998, p. 77).

Atualmente, para uma imagem estar no livro didático é sinal de que passou pelo trabalho de uma equipe, por isso, Hollman (2014) chama atenção que os aspectos que perpassam a elaboração do livro não giram apenas em torno do ilustrador, do fotógrafo ou do cartógrafo, mas se assemelham ao processo de curadoria das exposições de arte. Assim como na exposição, no livro didático é definido o “lugar [da imagem] e a página, seu tamanho e cor, e a sua relação com o texto escrito” (HOLLMAN, 2014, p. 224). A autora argentina afirma ainda que a quantidade de pessoas envolvidas na iconografia é superior à equipe que compõe o texto escrito.

É notável, então, a centralidade da questão da imagem no processo de constituição do livro didático. O geógrafo Juliano Machado Timmers e a designer gráfica Branda Eloá Weppo (2017) escreveram um artigo onde os autores interpretam capas de livros didáticos de Geografia a partir da Semiótica de Roland Barthes e dos Estudos Culturais. Os pes-

quisadores contaram que a capa “tem como função atrair o olhar, se configurando em um elemento estratégico, pois mesmo depois de aprovada pelo MEC, as coleções precisam ser selecionadas nas escolas pelos professores, sendo a capa, o primeiro elemento de contato do público leitor com o livro” (2017, p. 116). Depreendemos disso, que a capa não é apenas uma capa, contrariando o ditado popular de que não devemos julgar um livro pela capa, a primeira seletiva deste material acaba sendo ela.

Outra importante constatação dos pesquisadores que reforça a centralidade das imagens nas discussões sobre este artefato cultural, é a relação da capa com as concepções de geografia, ali carregadas. Eles concluem que pela capa podemos apreender qual corrente geográfica se evidencia mais no livro, e “de que forma ela caracteriza as pequenas narrativas, como a dos grupos indígenas”, por exemplo (2017, p. 123).

De uma única capa brotam inúmeras perguntas que podem auxiliar o pesquisador a visualizar o poder das imagens e a que Geografia ela serve. Que elementos o autor ou os autores evidenciam na capa, elementos humanos, naturais, a intersecção desses dois? A natureza aparece como algo intocado sem a presença humana ou o homem faz parte da natureza? As imagens são fotografias, ilustrações, mapas, montagens? A capa destaca o campo ou a cidade? Mostra minorias étnicas? Quais narrativas carregam? Quais são deixadas de lado?

Em vista desses apontamentos, questiono: Como ocorre o processo de escolha das imagens nos livros didáticos na atualidade? Em uma entrevista com o professor e escritor de livros didáticos José Eustáquio de Sene (2013), realizada por Oliveira Jr. e Soares, o escritor conta como funciona esse processo. Mesmo que tenham ocorrido algumas mudanças de lá para cá, esta entrevista, é bastante elucidativa, pois mostra o ponto de vista de um autor de livro didático.

De acordo com o relato de Sene, durante a escrita do texto, o autor ou os autores, decidem que tipo de imagens irão utilizar e a respectiva localização. O autor faz uma pequena descrição do que precisa e envia para a equipe da iconografia, que devolve algumas opções de imagens. “Dependendo do tema chegam a me mandar dez imagens diferentes. Às vezes, quando é algo mais difícil, não conseguem encontrar. Ou então me mandam uma só, duas [...]” (SENE, 2013, p. 195). Após essa seleção realizada pela equipe de iconografia, as imagens ficam disponíveis em um servidor FTP (*File Transfer Protocol*), em português Protocolo de Transferência de Arquivos, que é um método de compartilhamento de

conteúdo pela rede. Através de um *login* e uma senha de acesso, o usuário consegue transferir arquivos pelo FTP.

Sene expõe que o processo de escolha das imagens acontece dessa forma: “Não tem que baixar nada, é mais rápido. Entra lá, analisa a foto, pega o código e cola no arquivo” (2013, p. 207). Antes dessa mudança, o autor precisava comparecer na editora para escolher as imagens, que eram enviadas por e-mail, em baixa resolução. Até seu penúltimo trabalho adotava-se esse mecanismo. Com a digitalização desse processo algumas relações se transformaram. O escritor declara que, quando a eleição das imagens ocorria na editora, por vezes, surgiam alguns comentários, como “foto da agência tal não escolhe porque eles estão enfiando a faca” (2013, p. 207). Vemos aí uma menção aos aspectos econômicos abordados por Bittencourt (1998).

Em outros termos, é um caminho todo cheio de meandros, aquele que a imagem percorre até chegar ao livro didático. O entrevistador Oliveira Jr., conclui que ocorre, portanto, uma diminuição do poder de escolha do autor, pois o mesmo realizará a seleção da seleção, ou seja, após a equipe de iconografia. Nesse sentido, constatamos que nessa etapa do processo, não há um cuidado com as imagens da mesma forma que há com o texto (SENE, 2013). São vários os enquadramentos, a escolha do fotógrafo, a seleção pela equipe de iconografia e a seleção do autor do livro didático. Nesta etapa de escolha se reforçam olhares e se invisibilizam outros.

As fotografias então são colocadas após a diagramação do texto. Durante a entrevista, as perguntas de Oliveira Jr. e Soares, levaram este autor de livro didático, a refletir que “se estivesse com a imagem [...] poderia fazer um texto diferente” (SENE, 2013, p. 205). Sendo assim, o texto não é alterado após o recebimento da imagem. “O que faço de acréscimos é na legenda da foto” (SENE, 2013, p. 206). Dependendo da fotografia, o autor faz uma pré-legendagem, e apenas acrescenta a data no final. Cabe registrar que há algumas exceções nesse trajeto, como a situação na qual o autor solicitou fotos de um fotógrafo específico, pois já conhecia as imagens. Nesse episódio, o escritor teve a possibilidade de pensar o texto em conjunto com as imagens, mas comumente a lógica é diferente.

Figura 1 – Xilogravura *A poça de água* (Escher)



Disponível em: http://www.artchive.com/artchive/E/escher/escher_puddle.jpg.html. Acesso em: 03 fev. 2021.

Uma outra exceção, que nos faz pensar na relação da imagem com as obras de arte, refere-se a um outro caso relatado por Eustáquio de Sene em que escolheu uma imagem específica para trabalhar a ideia de espaço e paisagem no livro didático: uma xilogravura¹ chamada *A poça de água* (Figura 1), de autoria do artista gráfico holandês Maurits Cornelis Escher.

Sene (2013, p. 221) descreve que a experiência com essa imagem “como toda boa arte, cria um desequilíbrio, um desconforto” onde os alunos tentam entender o que a imagem revela. Ele conta ainda que o uso desta imagem sempre provoca muitas discussões. Oliveira Jr. aproveitou o ensejo e perguntou na entrevista: “Por que não lançar mão de fotografias que lidam com a fotografia como arte?”. O autor de livros didáticos respondeu: “A conclusão a que eu chego é a seguinte: a Geografia é muito careta para incorporar essas coisas... a vulgata² é...” (2013, p. 222-223). Se a

- 1 Xilogravura ou xilografia é a técnica de gravura, na qual se emprega madeira como matriz e permite a reprodução da imagem gravada sobre o papel ou outro suporte adequado.
- 2 De acordo com Francisco Rodríguez Lestegás (2002), professor da Universidade de Santiago de Compostela, a vulgata se refere àqueles conteúdos que são próprios da Geografia Escolar, isto é, constituem uma cultura geográfica escolar. Na vulgata, algumas generalizações são realizadas e não são contestadas, por exemplo, indústria é sinônimo de progresso e agricultura de atraso. Além disso, a vulgata conta com um vocabulário que é característico, como os cinturões agrícolas dos Estados Unidos, que embora não se tratem mais de regiões de monocultura, continuam a empregar esse termo nos livros didáticos. Ou os climogramas, gráficos que mostram a temperatura e a quantidade de chuvas em um dado local (estação meteorológica), que é usado nos

Geografia é muito careta para incorporar essas coisas, vamos tentar refletir com as pesquisas na área de Ensino de Geografia que se propõem a discutir a interface entre Geografia, Imagens e Educação.

Para esse turbilhão de imagens didáticas, pergunto: Que comunicação visual impõe-se? Quais cores, enquadramentos, ângulos, tamanhos, iluminação, estética, são empregadas nas fotografias dos livros didáticos? O que podemos ponderar com as pesquisas sobre as imagens nos livros didáticos de Geografia?

Conversando com as pesquisas sobre imagens

Para esta conversa com as imagens e as pesquisas que se debruçam sobre elas, convocamos para a discussão: Soares (2012); Tonini (2002); Desidério (2017); Oliveira Jr. e Soares (2012); Oliveira Jr. (2015) e Oliveira Jr., Tatiana Plens e Belezza (2016).

Soares (2012) pesquisou em sua monografia, a respeito das fotografias de cidades nos livros didáticos de Geografia em duas coleções de livros aprovadas no PNL 2008: a Coleção Geovida Olhar Geográfico e a Coleção Geografia Crítica. A autora observou nas imagens de cidades alguns padrões em relação ao lugar fotografado, ao enquadramento, às cores. Em fotografias recorrentes das mesmas cidades, um padrão no ângulo de certas imagens, como “as fotos do Rio de Janeiro, seja lá o que está sendo mostrado na fotografia, mostram o Pão de Açúcar e o Cristo Redentor” (SOARES, 2012, p. 68). As fotografias de São Paulo mostram a Rua 25 de março, o MASP, a FIESP, a Avenida Paulista, o Viaduto do Chá, em preto e branco, para a comparação das mudanças em decorrência do desenvolvimento urbano.

Soares descreve as fotos nos volumes de livros didáticos investigados e questiona o porquê de serem tão semelhantes, mesmo em coleções distintas. Uma pista para esta colocação observada pela autora é que os bancos de imagens dos quais as fotos foram retiradas são pareci-

livros didáticos de forma reducionista para representar os tipos climáticos, sendo que no meio científico é utilizado por especialistas da área física para distinguir meses secos e úmidos, não para classificar um clima como um todo. Lestegás afirma que os exames de avaliação externa “reforçam a necessidade, acadêmica e social, de uma vulgata. Um bom professor ensina o que é aceito por todos os seus colegas, ou seja, o que qualquer um deles ‘poria’ na prova” (2002, p. 177, tradução nossa). Como explicita Sene (2013) essa vulgata também influencia a escolha das imagens nos livros didáticos de Geografia, pois as imagens parecem seguir um padrão.

dos entre as coleções, assim como os fotógrafos. Em relação ao exemplar da 7ª Série de uma das coleções, hoje 8º Ano, Soares (2012) relata que a maioria das cidades que aparecem são capitais. Mas e as outras cidades?

No tocante ao ângulo da foto, a autora percebeu que a maior parte das fotografias da cidade são de cima para baixo. Nesse sentido, reflete: “Por que a cidade tem de ser vista de longe e de cima, ela é impenetrável? [...] Porque [sic] a visão do alto é tão privilegiada? Tão valorizada?” (SOARES, 2012, p. 109). No quesito iluminação, as fotos durante a noite são raríssimas.

A característica estética foi classificada em documental, artística ou pós-produzida. Foi constatado que prevaleceu a estética documental, pois as imagens servem para confirmar, ilustrar o que está no texto escrito. Já a cor predominante é a colorida, o preto e branco só foi utilizado em comparações passado/presente. De acordo com a autora, o modo mais comum das cidades aparecerem nos livros didáticos é com “vistas aéreas de muitos edifícios” ou trânsito (SOARES, 2012, p. 111).

Ao ser questionado sobre a preponderância da estética documental na maior parte das fotografias nos livros didáticos de Geografia, ou seja, a imagem como prova do real, e a possibilidade do emprego de outros tipos de fotografia além do habitual, Sene (2013, p. 205) menciona:

É porque, no caso da Geografia, a gente tem que mostrar coisas do real. Então a tentativa de encontrar uma foto mais real possível. Isso talvez faça mais sentido em livros de Português, Literatura, Gramática, sei lá, num livro de línguas... acho que talvez haja mais espaço para ficar discutindo essa questão, esse aspecto. Ou livro de Artes, seguramente. No caso da Geografia não, a gente trabalha supostamente com o real.

Acerca da recorrência das mesmas imagens, o autor expõe que, há fotos que sempre aparecem: “Foto que mostra contraste em cidades, contraste social. [...] E há algumas que são recorrentes, como aquela foto do prédio aqui no Morumbi, que tem as piscinas. [...] Foto da Avenida Paulista no início do século XX, tudo que é livro de Geografia tem” (SENE, 2013, p. 209).

Sobre o caráter estético da foto, a beleza, Sene destaca que, embora o conteúdo esteja em primeiro lugar, em alguns casos, a estética pode ser privilegiada, como em imagens de abertura de unidade, que segundo as palavras do autor “tem que ser uma foto bonita, uma foto impactante” (2013, p.

195). No que concerne às características das fotografias são mais comuns fotos panorâmicas e fotos aéreas oblíquas, uma “foto fechada, pegando uma coisa bem mais pontual, pode ser muito bonita esteticamente, mas é um bonito fora do senso comum. No senso comum, essa ideia de paisagem associada à beleza ou a natureza, é muito forte” (SENE, p. 197).

Quanto a repetição da mesma estética de foto para representar determinados fenômenos, como a vegetação do Cerrado, que comumente aparece em uma fotografia que mostra o formato da árvore a partir de um ângulo mais fechado, o autor responde que esse tipo de ação está relacionado à vulgata. Sene afirma que pelo fato de a Geografia Escolar ter surgido antes da Acadêmica, ela acaba tendo uma vulgata bem sólida.

É comum, por exemplo, nessa vulgata, que as imagens didáticas sigam uma lógica binária: desenvolvido/subdesenvolvido, urbano/rural, agricultura/indústria, como sugerem as pesquisas de Tonini (2002) e Desidério (2017). Tonini (2002) em sua tese reflete sobre as construções discursivas nos livros didáticos de Geografia. Investiga os discursos que manifestam a ideia de desenvolvimento e subdesenvolvimento nos livros didáticos, onde o subdesenvolvimento é visto como o oposto ao desenvolvimento, em comparação.

Os territórios desenvolvidos são aqueles com tecnologia de ponta, agricultura intensiva, mão de obra qualificada e em menor quantidade. Em contrapartida, os países subdesenvolvidos são o oposto. Essa segmentação ignora que os territórios possuem particularidades. Além do texto escrito é possível ver essas marcas nas imagens, como em gráficos e tabelas que mostram um percentual maior da população economicamente ativa (pEa) no setor agrícola, no caso dos países subdesenvolvidos, e uma menor participação nesse setor, no caso dos desenvolvidos (TONINI, 2002).

Para Tonini, essa lógica de pensamento cria imagens dos lugares antes de conhecê-los, o que impede outras formas de pensar sobre eles. São divisões homogeneizantes. E mais do que isso, determinam critérios que são elegidos para classificar os países, porém, o mesmo critério funciona para alguns casos e não para outros. Como compartilha a autora, a “escolha dos índices de industrialização e agrícolas, para construir o sentido de ser ‘desenvolvido’ dos EUA e do Canadá, e o apagamento desse mesmo índice para a Índia, são operações discursivas, que mostram uma vontade de poder” (TONINI, 2002, p. 49).

Dentre outros aspectos analisados em sua tese, Tonini (2002) discute a questão da geração. Conta que das 635 imagens de pessoas identificadas na sua proposta de tese, somente 18 traziam os idosos, assim como as crianças, que apareciam em menor número. A autora observou um predomínio de imagens de adultos. E em relação ao gênero, um predomínio de homens. Sobre as imagens das crianças nos livros didáticos, conclui:

As marcas da diferença entre as infâncias das crianças dos países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” são várias. Todas as marcas possibilitam a construção de identidades distintas entre elas. As crianças latino-americanas, africanas e asiáticas, além de viverem em situações de risco, estão posicionadas no nível mais baixo da escala socioeconômica da sociedade capitalista. Mesmo quando não há guerra, a vida e o futuro delas estão ameaçados pela pobreza e subnutrição. As imagens dessas crianças como sujas, tristes, famintas, negras, mutiladas, trabalhadoras, sem-teto parecem predominar no livro didático de Geografia. Entretanto, as imagens de crianças ocidentais são diametralmente opostas: alegres, bem-vestidas, alimentadas, brancas e nunca aparecem em espaços de trabalho (TONINI, 2002, p. 93).

Da mesma forma que Tonini (2002), Oliveira Jr. e Soares (2012) também observam essa conformidade nas imagens de crianças nos livros didáticos. Os autores propõem considerar as fotografias nos livros de Geografia como obras de arte e de cultura. Discorrem, que as fotografias demandam movimento e tocam o indivíduo de maneira particular, dependendo da experiência e vivência de cada um. Nesse sentido, é necessário percebermos “o quão longe elas podem ir quando nos desprendemos da realidade representacional onde elas querem nos aprisionar e criamos divagações possíveis a partir delas” (2012, p. 118). As fotografias devem nos fazer pensar, não atuar como uma comprovação do texto escrito.

Contudo, nos livros didáticos, as fotografias são recorrentes, repetem as mesmas imagens já naturalizadas pelos meios de comunicação e pelo senso comum, como a pobreza na África. Em razão disso, tal fotografia desperta algo novo nos alunos? Ou é uma imagem a qual já estão acostumados? Os geógrafos ainda colocam: Por que as fotografias nos livros mostram predominantemente o que já estamos cansados de ver e ouvir? E se encontramos facilmente estas imagens na *Internet*, por que

essas e não outras estão nos livros didáticos? “Não seria o caso de inventarmos imagens que tivessem mais potência nos ambientes educativos para levar os alunos a pensarem acerca destes assuntos ou lugares, ao invés de somente se informarem visualmente sobre eles?” (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012, p. 128).

Em uma entrevista sobre experiências educativas e a relação com as imagens, Oliveira Jr. (2015) contou sobre uma experimentação que realiza há muitos anos com fotografias atípicas em materiais didáticos. Uma dessas experimentações são com fotografias que mostram o centro urbano de Nairóbi, capital do Quênia (Figura 2). Ao perguntar para os alunos de qual cidade era a fotografia, ninguém dizia ser de uma cidade na África. Como se não bastasse ainda duvidaram quando o professor revelou que se tratava de Nairóbi. O que isso mostra? Que não somos acostumados a ver outras imagens da África.

Figura 2 – Experimentações com imagens: Nairóbi, capital do Quênia



Fonte: Oliveira Jr. (2015, p. 191).

Sobre esse mesmo assunto das imagens da África nos livros didáticos de Geografia, Oliveira Jr. e Soares perguntaram para Eustáquio de Sene (2013): “Por que quase não aparece nos livros didáticos de Geografia, fotografias de urbanização que sejam na África?”. Ou por que há uma preponderância de fotos da região Sudeste em relação às imagens das outras regiões brasileiras, como salienta Sene na entrevista? A resposta

é a seguinte: algumas imagens/cidades são mais comuns nos bancos de dados. No que tange à região Sudeste, Sene afirma: “É que os bancos de dados são concentrados nessa região. Tudo está concentrado aqui. As editoras estão aqui, os autores, a maior parte dos bancos de dados, a maior parte das imagens” (2013, p. 198). Entretanto, ele destaca que possui essa preocupação em diversificar as imagens, e que em se tratando de África, há escassez de material de pesquisa, além da iconografia. Todavia assegura: “Mas isso está mudando. Por uma série de razões, o continente está se inserindo mais.” (SENE, p. 199).

Desidério (2017) em sua tese também problematiza as imagens da África nos livros didáticos de Geografia do 9º Ano do Ensino Fundamental, e questiona os clichês e os estereótipos dessas imagens. A partir dessa problemática, a autora criou composições “de/entre geografias, arte, literatura e Áfricas” (2017, p. 23) para desmanchar a visão homogênea do continente expressa nos livros didáticos. Pois, para a autora, quando a fotografia é utilizada como evidência do real, o pensamento é substituído pela informação, por isso propõe em sua pesquisa exercícios de experimentação com as imagens, fotografias, textos e mapas. Para ela, além de proporcionarem uma leitura, as imagens, deveriam nos fazer pensar.

A autora argumenta que a África é apresentada nos livros didáticos a partir do discurso colonial, já Desidério olha para as imagens didáticas na perspectiva da crítica pós-colonial. Segundo Homi Bhabha, intelectual indiano e professor dos estudos pós-coloniais e relações interculturais, uma das referências do trabalho da pesquisadora, é a estratégia discursiva que prevalece no discurso colonial, que são os estereótipos. A geógrafa explica que esse “não é um pensamento anti-europeu, mas ao contrário, nasce da relação da Europa com outros espaços. Nesse caso, é um pensamento descentrado diante de um mundo heterogêneo, construído por lógicas distintas de enredos” (DESIDÉRIO, 2017, p. 44).

Dessa forma, refletimos que a África do livro didático é uma África sem vida, pois não mostra as pessoas e a diversidade do continente, quando o que exhibe são sempre as mesmas imagens, criança subnutrida, conflitos, aids, savana, zebras. A autora comenta: “Tente imaginar qual é a fotografia que ilustra a apresentação de informações sobre o Egito. Apesar de estar no conjunto dos únicos dois países africanos com desenvolvimento industrial, a fotografia que compõe a página sobre o Egito é claro que é do Rio Nilo” (2017, p. 64). Como pensar com imagens tão generalizantes?

Sobre um dos livros didáticos investigados, Desidério (2017, p. 83) afirma: “Percebo que não há fotografias que ilustrem temas relacionados às sociedades africanas. As pessoas são substituídas por índices, dados, tabelas, imagens-mapa”. Na contramão das imagens apenas para ilustrar, a autora faz exercícios de experimentação com imagens da África, com estudantes do curso de licenciatura em Geografia e Pedagogia. Uma primeira atividade proposta foi com imagens da África que escapassem dos clichês. Como a pesquisadora/professora observou que os alunos usavam muito o celular, pediu que acessassem o perfil no Instagram *@everdyafrica*. Os alunos deveriam escolher uma imagem que havia prendido sua atenção para apresentar para a turma.

Na segunda atividade realizada, ela distribuiu para os estudantes um planisfério sem o contorno da África em uma folha branca de papel. Pediu para que observassem àquela imagem. Logo, percebeu o incômodo dos alunos em parar, silenciar, se dispor a olhar sem pressa. Posteriormente, com o auxílio dos celulares, buscaram fazer o contorno da África da forma mais fiel possível e escolheram uma maneira de representar o continente. A professora contou que a atividade não escapou da lógica das imagens nos livros didáticos, pois os alunos desenharam como viam a África e no verso da folha explicaram, do mesmo modo que funciona a legenda no livro didático.

O terceiro exercício foi uma oficina com a terceira fase do curso de licenciatura em Geografia, onde a autora distribuiu fotocópias de páginas de livros didáticos de Geografia, referentes ao capítulo da África. A pesquisadora narrou uma breve história dizendo que o mundo acabou, não existiam mais verdades e o que tinham da África eram aquelas páginas. Nesse sentido, desafiou: Temos como pensar, criar outras Áfricas além dessas representadas nesse material?

Os alunos então tiveram que inventar a África deles, com aquelas páginas de livro didático, folha branca, tesoura e cola. A professora observou que os alunos tinham dificuldade em recortar os mapas, que em sua maioria, permaneciam intactos. Sobre a atividade, Desidério reflete que as páginas dos livros didáticos pouco se alteraram, “as imagens-mapas eram recorrentes, as legendas permaneciam coladas às fotografias, o deserto e os mamíferos na savana lá estavam, as fotografias e os mapas continuavam dispostos de modo a ilustrar um conteúdo” (DESIDÉRIO, 2017, p. 120).

Nesse mesmo movimento com as imagens, encontramos os trabalhos de Oliveira Jr., Tatiana Plens e Belezza (2016) que exploram o poten-

cial das imagens, não para revelar a realidade, mas para atuarem nela: “Imagens para as quais fazemos perguntas e não só encontramos respostas” (2016, p. 27). O texto citado é proveniente de experimentações realizadas em uma disciplina ofertada para alunos de diferentes cursos de licenciatura, denominada Escola e Cultura. Na disciplina, os alunos trabalharam com imagens de livros didáticos, analisando-as e fazendo experimentações, em articulação com a arte, por meio da fotografia, do cinema e das artes visuais. Essas experimentações, consideradas um encontro com as imagens, eram pensadas utilizando não apenas a chamada inteligência, mas a sensibilidade, o olhar observador, as experiências de vida. Um encontro demorado com a perspectiva de extrair uma “potência criadora desse encontro” (2016, p. 28).

Nas intervenções/experimentações os estudantes também trabalharam com arquivos de imagens, com produção de filmes-documentários, entre dois e três minutos, e composições de vídeos, misturando filmes de ficção, animação, documentários, programas de televisão, enfim, compondo-os com as imagens. Em relação aos arquivos de imagens foram realizadas intervenções em um acervo já pronto, através de pinturas, recortes, colagens, frases sobrepostas às imagens, uso de tecidos e linhas, dando asas à imaginação, produzindo, assim, novas imagens. Cabe registrar que as formas com que os autores pensam a imagem, derivam em parte do encontro com os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, e os conceitos de rizoma e máquina³, presentes nos seus escritos. Todos esses outros aspectos, na visão dos autores, deveriam ser mais explorados na escola, unindo, deste modo, ciência e arte.

Considerações finais

A maior parte das pesquisas sobre as imagens nos livros didáticos que analisamos neste texto mencionam as seguintes palavras para se referirem às imagens didáticas: clichês, estereótipos, lógica binária, repetição, recorrência, ausência de vida, ausência de movimento, imagem como ilustração, imagem a reboque do texto, imagem como comple-

3 Rizoma é um conceito da botânica que Deleuze e Guattari utilizam na sua filosofia. Na Biologia, rizoma é um tipo de caule, geralmente subterrâneo, que cresce paralelo ao solo e acumula substâncias nutritivas, podendo ser bem extenso. Para os filósofos, pensamento do tipo rizoma “se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

mento, fotografia como prova do real. O que falta? Potência, movimento, vida, diversidade, pensamento, produção de imagens, arte.

Referências

ALBUQUERQUE, Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 161-174.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: _____. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-91.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Livro didático em Geografia: recurso/suporte ao trabalho docente autônomo do professor ou apêndice da política educacional oficial? *In*: SPOSITO *et al.* (Orgs.). **A diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016. p. 323-342.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. v. 1. Tradução de: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011 (Coleção Trans).

DESIDÉRIO, Raphaela de Toledo. **Composições e afetos com fotoáfricas: exercícios de pensamento na educação geográfica**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/166065>. Acesso em: 07 fev. 2021.

HOLLMAN, Verónica. Regimes visuais da questão ambiental nos livros didáticos de Geografia na Argentina. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 221-240, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/248>. Acesso em: 28 ago. 2019.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. Concebir la Geografía Escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E**, n. 33, p. 173-186, 2002.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de; SOARES, Elaine dos Santos. Fotografias didáticas e Geografia Escolar entre evidências e fabulações. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 114-133, jul./dez., 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de. (Entre)vista com o professor Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Júnior: experiências educativas e a relação com as imagens. Entrevista concedida a Cláudio Benito Oliveira Ferraz e Ínia Franco de Novaes. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p.183-195, jul./dez., 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de; OLIVEIRA, Tatiana Plens; BELLEZA, Eduardo Oliveira. Em busca de outras imagens na educação: relato de uma in-disciplina entre escola e cultura. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 9, p. 24-46, 2016. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/issue/view/47/showToc>. Acesso em: 19 nov. 2019.

RAUBER, Joaquim; TONINI, Ivaine Maria. Livro didático de Geografia: pensando as aprendizagens. *In: Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul*, 2, 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://anaisnepsul.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 20 out. 2020.

SECCATTO, Ana Gláucia; NUNES, Flaviana Gasparotti. A educação pelas imagens: diálogos sobre as potencialidades da linguagem fotográfica. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 32, p. 68-99, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/issue/view/750/showToc>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SENE, José Eustáquio de. Entrevista com o prof. dr. José Eustáquio de Sene: Fotografias e(m) livros didáticos de Geografia. Entrevista cedida a Wenceslao Machado de Oliveira Júnior e Elaine dos Santos Soares. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 192-225, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/166/110>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SOARES, Elaine dos Santos. **Devires imaginativos de fotografias didáticas**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000867460&opt=1>. Acesso em: 02 fev. 2021.

TIMMERS, Juliano da Costa Machado; WEPPPO, Branda Eloá. Construindo sentidos nas leituras de imagens: um estudo sobre os livros didáticos de Geografia. **Revista Cerrados**, Montes Claros, v. 15, n. 1, p. 114-129, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unimontes.br/cerrados/search/search>. Acesso em: 30 out. 2019.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3191>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TONINI, Ivaine Maria. Livros didáticos: textualidades em rede? *In: _____, et al. (Orgs.). O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 149-159.

ENSINO DA GEOGRAFIA FÍSICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

*Lindberg Nascimento Júnior
Orlando Ferretti*

Por uma Geografia Física Escolar

Qual é a natureza da Geografia Física na Geografia Escolar? Como os temas da Geografia Física são e podem ser trabalhados na escola? Qual a particularidade da Geografia Física na educação geográfica?

Antes de responder essas questões, precisamos destacar que elas formaram as principais perguntas de partida utilizadas para o desenvolvimento da oficina “Ensino de Geografia Física na Geografia Escolar”, ministrada no I Encontro de Formação em Tempos Atípicos, evento organizado em 2020, pelos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e do Grupo de Pesquisa em Geografias, Imagens e Educação – Atlas (UDESC).

Nosso interesse inicial foi oferecer um momento de formação, baseado em um debate horizontalizado, que auxiliasse futuros professores (de Geografia ou não) a identificarem os processos pedagógicos mais atinentes ao desenvolvimento de temas e de conteúdos do campo da Geografia Física na Geografia Escolar.

Naquele momento, valorizamos a discussão abrangente de conceitos e questões clássicas da Geografia Física e sua relação com e na Geografia Escolar. Ressaltamos, alguns princípios críticos para a formação cidadã, partindo da indissociabilidade sociedade e natureza, e apresentamos propostas de trabalho a partir de práticas pedagógicas que admitem o

trabalho de campo e o estudo do meio, assim como a articulação com as escalas geográficas.

Neste texto, em particular, pretendemos sistematizar alguns elementos discutidos na oficina, e que julgamos importantes para uma formação consistente dos professores de Geografia, que trata fundamentalmente do conceito de natureza da Geografia Física. O sentido foi o de que, ainda persistem desafios relativos às permanências do caráter tradicional da história do pensamento geográfico, e das concepções de natureza, que por sua vez, o momento oportuno, sugeriu apresentar mais argumentos para a superação de seus limites e valorização de sua relevância.

Este artigo então, trata fundamentalmente de mais uma contribuição com questões antigas da Geografia, já que muita tinta e muito papel foram gastos para oferecer à comunidade acadêmica, o debate qualificado sobre a natureza da Geografia Física, bem como seu papel na Geografia Escolar. Para isso, dividimos o texto em três partes, sendo estas equivalentes às três questões apresentadas, já na introdução.

Qual é a natureza da Geografia Física na Geografia Escolar?

Em 1986, em um rico momento de reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da Geografia, sobretudo, com as contribuições da renovação crítica, a professora Dirce Maria Antunes Suertegaray, publicava um pequeno texto, intitulado “Geografia física: uma reflexão” (SUERTEGARAY, 1986). A autora sugeriu uma contribuição que oferecia um debate relativamente novo, já que apresentava a ideia de Totalidade Dialética às críticas ao sistemismo incorporado pela Geografia Física a partir da abordagem dos Geossistemas.

A questão que Dirce Suertegaray levantou está basicamente em admitir que a abordagem sistêmica não oferecia à Geografia, a possibilidade de reconhecer a formação e a origem da natureza, enquanto resultante de contradições das relações sociedade/natureza. Para ela, para além do caráter funcional, era preciso referir-se ao processo histórico, integrado e conflitante, que o conceito de totalidade dialética expressa. Em sua introdução, a autora escreveu:

A ação pedagógica exige reflexão. A vida acadêmica exige reflexão. Parar e refletir é fundamental. Neste momento é oportuno refletir sobre o ato de ensinar “Geografia Física” ou o conjunto de disciplinas que

interpretam a natureza em um curso de Geografia. Para muitos geógrafos a dicotomia físico x humano está cristalizada (SUERTEGARAY, 1986, p. 19).

De todo modo, Dirce Suertegaray também nos ofereceu alguns elementos de resolução. No final do seu texto, ela adverte, “[...] o planeta Terra corre risco. A consciência e a tomada de posição frente a isto exigem competência. Impõe-se pensar uma nova Geografia Física, menos classificatória e descritiva, mais dinâmica e totalizante” (SUERTEGARAY, 1986, p. 20).

Diante do exposto, o ponto de partida para desenvolvermos essa Geografia Física (menos classificatória e mais totalizante) é um caminho que serve para indicar tanto, críticas aos fundamentos dos estatutos epistemológicos da Geografia, no que se refere particularmente, a construção do conceito de Natureza, como também de avaliarmos os princípios que garantem a participação da Geografia no processo de transformação da realidade social, e o papel do ensino de Geografia Física na Geografia Escolar.

Assim, partindo deste cenário, qual é a origem do conceito de Natureza? Quando refletimos sobre esses aspectos nos dias atuais, percebemos que este desafio ainda é mais persistente e relevante. Podemos considerar que foi entre os séculos XVI a XVIII, no contexto das transformações culturais oriundas da modernidade, que o conceito de Natureza foi de fato pela primeira vez elaborado. A palavra sugeria a ideia de nascimento e a indicação de um futuro a surgir, a gerar. Natureza seria, sinteticamente, a força que gera (CARVALHO, 2003).

É importante pensar a Natureza a partir desta concepção, pois sua característica principal está em ser um conceito moderno, que remete à uma distinção ontológica. Ela oferecia a explicação da qualidade mais essencial do ser, daquilo que é dado, inato, e que pode ser definido em si, como uma atribuição concebida originalmente (PORTO-GONÇALVES, 1989; LATOUR, 1997).

Com base nesta concepção, consideramos que essa noção de natureza existe desde os primeiros saberes elaborados pelos humanos. Naquele período, o conceito se equivalia às observações do mundo em sua manifestação absoluta e eterna. Em síntese, foi a primeira concepção de Natureza, entendida como Natureza Sobrenatural. Trata-se de uma super natureza, um universo que é orientado por concepções mitológicas, por isso, uma natureza sagrada, criada e manifestada por deuses ou entidades divinas, soberanas e superiores. É um conceito que não pode

ser pensado a partir de parâmetros que designam origem e fim, espaço e tempo (CARVALHO, 2003).

Se essa Natureza é equivalente à história das primeiras civilizações, atualmente, ela pode ser atribuída a uma parte dos modos de vida de povos originários e tradicionais, bem como das nossas religiões, folclores, dizeres populares, produções cinematográficas, desenhos animados e também de discursos políticos e midiáticos. Esses últimos, são mais relevantes em ocorrência de grandes calamidades, desastres e catástrofes.

Uma segunda concepção de Natureza, advém dos postulados da antiguidade grega, baseados nos conhecimentos egípcios, que designavam ao mundo sua totalidade em dimensões material, espiritual, artística e imaginada. Foi inicialmente pensada a partir da *Physis* (relativo à fisiologia) com os pré-socráticos, ainda que essa noção não possa ser equivalente ao conceito de Natureza, cunhado na modernidade (KOIKE, 1999).

Essa concepção foi reformulada pelo filósofo Aristóteles, que integrou o modelo geostático (Terra imóvel, esférica e depositada no lugar mais baixo do cosmo) e que em torno dela, quatro estratos esféricos de terra, água, ar e fogo, estão relacionadas e intercaladas pela tendência de estágios úmidos, secos, quentes e frios. A Lua, o Sol, o céu de estrelas e outros astros eram fixos e realizavam movimentos circulares, compondo com outras 55 esferas sólidas e constituídas pela quinta-essência – o Éter – que desconhecido, era substancialmente diferente dos elementos essenciais (CARVALHO, 2003).

A ideia aristotélica de Natureza sugeria que todos os objetos tinham seu devido seu lugar, e em todos os lugares, a Natureza acontecia como um organismo vivo, obedecendo a um objetivo interno, imutável e eterno, inerente à sua forma. Essa concepção perdurou por todo o período do Império Romano e do período Medieval (cerca de 1.400 anos), mas com alterações e adaptações realizadas pela Igreja Católica, que manteve a ideia de natureza orgânica e criada (CARVALHO, 2003).

Com o advento da modernidade, e os avanços da física newtoniana, a Natureza foi pensada na perspectiva mecanicista, dada pelo movimento dos corpos, em uma visão antropocêntrica e essencialmente naturalista. A partir desta concepção, considerarmos que ela já pode ser representada por parâmetros espaço-temporais, designada em termos de origem e fim, estruturação e organização, formação e desenvolvimento (SUERTEGARAY, 2003).

Na Geografia deste período, a Natureza foi fragmentada proporcionando sentido orgânico e inorgânico ao mundo (cursos d'água, fauna, flora, minerais, atmosfera), oferecendo a possibilidade de entender e identificar o funcionamento, a dinâmica e os ciclos, que constroem os movimentos naturais (SUERTEGARAY, 2003). De outro modo, essa concepção também subsidiou a perspectiva naturalista que separa o ser humano da Natureza, colocando-o como observador, dominador, vítima ou agressor, isto é, indivíduo sem laços de pertencimento e isento de responsabilidades.

É também dessa concepção de Natureza que os agentes sociais reduzem tudo o que é natural (o universo interpretado pelas leis do movimento e da evolução) em recurso, em mercadoria (transformação em valor de uso e de troca). Em geral, essa a ideia de Natureza (uma essência em si) deve ser subordinada e dominada, já que deveria servir para atender os interesses dos seres humanos, sobretudo, para as nações que deveriam iniciar o processo colonizatório (ENDLICH, 2002).

A título de explicação, a definição de determinismo ambiental foi legitimada na Geografia, bem como, as lógicas das práticas coloniais, como a subordinação dos povos pela representação de uma distinção social que atribuía a desigualdade como processo natural. O racismo é um dos mecanismos mais bem elaborados para atender essa perspectiva.

A partir do século XX, quando os níveis de produção de saberes e conhecimentos geográficos acerca dos lugares na superfície da Terra, já permitiam uma sistematização sumária da totalidade do mundo, com o avanço técnico-científico, com a introdução dos satélites, pela primeira vez da história, a Terra pôde ser vista do lado de fora.

Naquele momento, a Natureza foi pensada a partir de suas conexões e articulações, cujas características são absolutamente mutáveis, complexas e muito sensíveis a qualquer alteração imposta no âmbito interno e externo. De um planeta todo conectado naturalmente e sem divisões absolutas admitas pelas fronteiras e territórios, esse avanço incorporou a concepção de Natureza como um sistema organizado, com base na interação do Sistema Terrestre no contexto do Sistema Solar e das forças cósmicas universais.

Trata-se de um sistema por que apresenta possibilidades de alterações das trocas de matéria e energia, em função das dinâmicas dos processos internos e externos. Nesta concepção, a Natureza não pode ser caracterizada somente por pela relação mecânica e fragmentada, já que

na lógica, todos os processos da Terra são naturais, inclusive, os antrópicos, e eles podem ser explicados pelas forças terrestres, sobretudo, quando influenciam o equilíbrio dinâmico do sistema como um todo.

Contudo, a questão que se impôs com o advento da globalização e da mundialização do capital, é que a velocidade de transformações antropogênicas dos sistemas naturais, se apresenta com muita dificuldade de separação entre o que é natural e o que é antrópico. Diz respeito a outro cenário, uma outra natureza, um conceito que fundamenta a atual crise ambiental (melhor chamá-la de socioambiental), uma vez que, se refere geralmente ao conjunto de problemas resultantes das alterações na dinâmica dos sistemas naturais (físicos, biológicos, ecológicos e antrópicos) que subjazem a negatividade nos sistemas sociais e produtivos, em termos de danos materiais, salubridade, proteção civil e segurança social.

A crise ambiental é global por que a natureza é global, e é civilizatória por que basicamente resulta das problemáticas sociais desenvolvidas em todos os lugares do planeta. Essa natureza pode ser pensada partir da poluição da água, do ar e do solo, do desmatamento, da erosão, do depósito e da disposição de resíduos e lixo em áreas inadequadas, da caça e da pesca predatórias, do desperdício de comida, da finitude dos recursos naturais, da desertificação, dos antropossolos, dos depósitos tecnogênicos, do aquecimento global, mudanças climáticas, eventos extremos, dos desastres, dos riscos, do Quinário, e do Antropoceno, período e época geológica designada a ação de transformação antropogênica do sistema terrestre.

Refere-se então a uma natureza que representa muito das relações sociedade-natureza construída no modo de produção capitalista. Milton Santos (1992) atribuía explicações para as relações sociedade-natureza deste período, como a história de uma

[...] ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A Natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da Natureza. Agora, com a tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução (SANTOS, 1992, p. 96).

Dessa situação, o conceito que designa atualmente a concepção de Natureza socialmente apropriada, uma Natureza que é produto da relação

entre os seres humanos, uma Natureza Híbrida, que é complexa e produto de uma construção social, já que não é pura em nenhum dos sentidos, (LATOURET, 1997), e, portanto, altamente ideológica, define critérios para estabelecimento das formas de representação, domínio e relações sociais e de poder entre humano x humano, e humano x não-humano (PORTO-GONÇALVES, 1989). O Quadro 1, resume esse argumento.

Isso significa, compreendermos que toda sociedade, sob diferentes modos de produção, cria, inventa e institui uma determinada ideia do que seja a natural, melhor dizendo, produz sua relação com o mundo orgânico e inorgânico e com os homens entre si, que atende ao conjunto de ideias, noções e concepções de natureza (PORTO-GONÇALVES, 1989; VISENTINI, 1997).

Deste modo, o ensino da Geografia Física na Geografia Escolar não pode ser mais concebido com base em temas que existem exclusivamente como algo exterior aos seres humanos ou independente deles. Seja Natureza como entidade divina, organismo vivo, máquina, sistema ou ideologia, cabe interpretar como a sociedade atual tem praticado espacialmente todas elas, em um conjunto, contraditório, indissociável, conflituoso e ideológico, onde o ser humano sempre se faz presente.

O caráter fundamental do ensino Geografia Física na Geografia Escolar pode ser a conscientização dessas práticas espaciais, que podem ser reveladas a partir das múltiplas concepções de Natureza em nossa sociedade. Em outras palavras, o caráter da Geografia Física na Geografia Escolar é o encontro dos processos que fundam a ordem espacial das relações natureza-sociedade.

Quadro 1 – Abordagens geográficas da natureza

Abordagem	Concepção	Origem	Meios de observação	Formas de explicação	Exemplos práticos
Mitológica	Sobrenatural (sem espaço-tempo)	Primeiras civilizações	Presságios e pelo conhecimento religioso / Sensações	Divindades e mitos / Frio, quente, úmido, seco	Cosmogonias / Trovão (Tupá, Thor e Zeus)
Sistematizada	Natural (Physis)	Grécia antiga	Integrada e combinada a tudo que existe	Ciclos, elementos e átomos	Terra, fogo, ar, água e éter / Tempo-espaço
Racionalizada	Natural (mecânica / sistêmica)	Iluminismo / Modernidade	Gênese e funcionamento / Instrumentalização / Medição	Teorias, conceitos e leis gerais / Fragmentada / Articulada	Sistema terrestre / Grandes esferas / Recurso natural
Construção social	Híbrida (complexa e ideológica)	Relações sociais e de poder / Cultura	Apropriada aos modos de produção enquanto meio de produção e ideologia	Transformação do valor de uso em valor de troca / Dominação e subordinação	Mercadoria / Naturalização das relações sociais / Racismo / Desastres

Fonte: Autores.

Como os temas da Geografia Física são e podem ser trabalhados na escola?

Como inicialmente observado, a diversidade cultural no mundo apresenta perspectivas mais complexas de análise das relações sociedade-natureza, ainda mais quando existem estruturas sociais que ainda sobrevivem e se apropriam da natureza para práticas tradicionais. Portanto, faz-se necessário diagnosticar os efeitos do processo da acumulação e das condições atuais da expansão do capital e de seus efeitos sobre os sistemas naturais e também sobre as culturas, modificando-as (LEFF,2000).

Reiteramos, que refletir sobre a ordem espacial das relações sociedade-natureza remete à consideração da infinidade de ações, classificações, transformações e modificações no decorrer da história do ser humano. Isso significa que, pensar a Natureza não pode ser exclusivamente orientado para a destruição de tudo que é natural, original e sua artificialização ou tecnificação. Atualmente, não é possível pensar em uma natureza isenta da cultura humana, já que a Sociedade é produto da história natural, e a Natureza é condição concreta para sua realização (MOREIRA, 2007).

Também, e ao contrário do discurso, de que a questão técnica pode resolver todos os problemas ambientais, a maioria dos educadores é cética quanto a soluções imediatas, bem como sobre uma resposta pronta para as questões enfrentadas pela Educação, no que diz respeito à construção do conhecimento sobre a Natureza. Portanto, é preciso construir outras proposições com base em uma perspectiva socioambiental, com possibilidade de edificar uma educação mais equitativa e com práticas sociais mais justas.

Este fundamento, é apresentado por Santos (2013) que escreveu que, a sociedade está rodeada de objetos naturais e técnicos. Grande parte das pessoas conhece muito pouco sobre como estes objetos foram construídos, com quais materiais, ou até mesmo, como funcionam. Neste sentido, são desconhecidos também os processos formadores das paisagens, já que ao mesmo tempo, não se conhece as formas e suas relações, para além daquilo que está posto.

Desenvolver esse conhecimento sobre os objetos naturais e técnicos da paisagem¹ é produzir um processo de conscientização, e a partir da

1 A paisagem pode ser entendida na Geografia Física como a concepção de natureza natural, que envolve o conjunto dos processos que originam, formam e transformam os sistemas naturais.

Geografia Física, esse processo pode ser chamado de consciência espacial-cidadã, porque pressupõe, não uma consciência sem contexto, sem chão, abstrata, mas uma consciência que nasce e constrói-se com base no modo de vida, no que se vive, como se vive e de como podemos viver na realidade espacial.

Trata-se de uma consciência que é política, pois emancipa cidadãos sobre as suas relações sociais e de poder, sobre as práticas espaciais, sobre as estruturas e conjunturas da sociedade-natureza, sobre ser humano e mundo, sobre realidade e cotidiano (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013).

As práticas de trabalho de campo, por exemplo, podem ser uma estratégia fundamental para que os estudantes conheçam a realidade, estabeleçam suas relações com a paisagem e possam identificar os processos de produção do espaço geográfico. Ela ainda é relevante para a construção de um pensamento crítico e autônomo, já que os meios de comunicação e das fontes de informações podem ideologizar a paisagem (e junto com ela, a Natureza) como um objeto inanimado, distante e exterior do ser humano.

Na academia, o trabalho de campo tem sido ressaltado como ferramenta fundamental nos processos de investigação e pesquisa em Geografia. Contudo, a prática de trabalho de campo está muito mais associada à pesquisa e as reflexões do bacharel, que propriamente do licenciado. Isto acontece por falta de conhecimento do próprio objeto dessa ciência e de sua relação com o ensino. E na Escola, as orientações normativas para os professores impõem dificuldades ao trabalho de campo.

As autoras Castellar e Vilhena (2010) constataram, em vários cursos de formação de professores de Geografia, que muitas vezes, tanto a Cartografia quanto a Geografia Física são relegadas. Isso explica uma parte do problema e das dificuldades de buscarmos a integração dos elementos na/da paisagem. As dificuldades observadas, em parte acontecem pelas condições de infraestrutura de muitas faculdades, que possuem poucos laboratórios (quando há algum!), e notadamente, contratam poucos professores que se envolvem com pesquisa, na Geografia Física. Que fique bem claro, que isso não significa que as faculdades desconsideram o debate, pelo contrário, as disciplinas focadas no entendimento da Natureza existem, mas não há espaço adequado, nem materiais, equipamentos, e até mesmo docentes para elas, ou ainda, as disciplinas são concentradas em uma Geografia Física (anual) que visa o conteúdo de Geologia, Geomorfologia, Climatologia, Oceanografia e Biogeografia. Todas elas com um único professor!

Tal obstáculo se apresenta na prática docente, no ensino básico: os professores até conhecem o conteúdo da Cartografia e da Geografia Física, mas não conseguem tratá-las didaticamente, eles têm dificuldades na aplicação do conhecimento adquirido, na prática pedagógica da escola. A escola parece encerrar em si mesma grande parte das categorias de análise e diálogo da sociedade, contudo, os têm sob um território, ou seja, é preciso estendê-la, para assim, partir para as amplitudes da Paisagem.

Tricart (1980) impôs o lema da atividade de campo como força motriz para pensarmos a Geografia dialeticamente. O autor assumiu que não é possível compreendermos a realidade e dialogar com ela, se não vamos a campo, se não a encontramos e verificamos suas contradições. Ele considera que é a realidade que dá à Geografia, a unidade como uma ciência, que é resultado da dialética entre humano e natureza.

Tricart (1980) ainda aborda exigências da dialética no trabalho de campo, onde apontou as observações do concreto, do cotidiano, como partida para as reflexões e deduções da disciplina. Obviamente, o autor não negligenciou a necessidade de ferramentas, sejam estas teóricas, sejam para ampliar a percepção humana e conseguir acesso a um número maior de informações. Ele constatou que existem as escolas do conhecimento, e que, portanto, paradigmas teóricos, metodológicos e procedimentais. Dentre as ferramentas mais relevantes está a Cartografia (TRICART, 1980).

O sentido é que Cartografia sempre será bem utilizada quando a realidade for submetida a processos de compreensão. Em outras palavras, observar e analisar a realidade, a partir dos elementos da Paisagem e da Cartografia, é fundamental para construirmos uma consciência espacial-cidadã. Essa realidade ainda deve ser o ponto de partida para a valorização e realização do encantamento pelo novo, como também, o elo motivador para engendrarmos formas de resistências aos processos de opressão, violência e degradação.

Sendo assim, a professora Lívia de Oliveira (1999, p. 188), expõe que:

A nosso ver, uma metodologia do mapa não pode prender-se unicamente ao processo perceptivo: também é preciso compreender e explicar o processo representativo. Ou seja, é necessário que o mapa, que é uma representação espacial, seja abordado de um ângulo que nos permita explicar a

percepção e a representação da realidade geográfica como uma parte de um conjunto maior, que é o próprio pensamento do sujeito. O processo de mapear não pode se desenvolver isoladamente, mas sim, deve ser solidário com todo o desenvolvimento mental do indivíduo.

Por sua vez, Oliveira (1999) indica que os mapas são produzidos em uma escala para um conhecimento específico que passa longe do entendimento dos estudantes. Por mais convenções que existam na Cartografia, há ocorrência de certa subjetividade, que é fruto do próprio sistema simbólico, ou seja, os mapas são simplificados demais. Ícones, sombreamentos e distorções têm muito mais do que um entendimento técnico, possuem uma profunda percepção de mundo do cartógrafo. Portanto, o estudante ao ler um mapa está lidando com uma realidade distinta, com um espaço surreal. É esse desenho e suas interpretações que a docência de Geografia precisa alfabetizar o aluno.

À vista disso, o mapa que é ferramenta do trabalho da docência na sala de aula é também fundamental na representação espacial, e a partir do trabalho de campo, abrange patamares mais superiores dos processos de ensino e de aprendizagem. Nas escolas o docente que utiliza o mapa como elemento de estudo, pode, inclusive, desenvolver trabalhos com alfabetização cartográfica, problema recorrente no ensino de Geografia.

Além disso, o trabalho de campo também pode ser operacionalizado para a valorização da pesquisa e produção de conhecimento. Segundo Chalmers (1997) a experimentação tem sua importância na explicação de uma teoria ou ainda no auxílio da argumentação de algum fato observado, quando este é teorizado. Assim, a teoria pode preceder à observação, ou a observação inicial pode nos levar às problemáticas que criam as dúvidas, o questionamento, e conseqüentemente, ao aprofundamento teórico, isto é, a efetivação da construção de saberes.

E se construir saberes precisa pesquisar, e pesquisar é relacionar, buscar indicadores que conferem questões, dúvidas e elementos suficientes para a resolução de problemas, o processo vai, no mínimo, oferecer mais complexidade de compreensão da realidade observada e vivida. Independentemente da proposta adotada, o que se percebe é que a formação docente precisa estar atada diretamente a pesquisa.

O trabalho de campo não se propõe somente a confirmar as teorias apresentadas em sala de aula, mas revolucioná-las, trazer o questiona-

mento sobre a realidade. Nesse sentido, é importante notar que a comunidade tem em seu lugar, não apenas um espaço socialmente construído, mas um espaço também do indivíduo, suas identificações, seus laços afetivos, suas relações de amizade, intrigas, emoção e reflexão. É assumir que o trabalho de campo reforça, dadas as suas características intrínsecas, as abordagens interdisciplinares.

Entendemos que é a pesquisa que possui o poder de fazer questionamentos e instrumentalizar o aluno, para que ele possa visualizar as contradições do real, promovendo, deste modo, a mudança. Claro que a pesquisa deve estar incluída nos processos de ensino, de maneira contextualizada, com conteúdo e método, a fim de incluir alunos, professores, funcionários, escola e a comunidade.

Em síntese, se o trabalho de campo, como metodologia de ensino da Geografia Física, tem que assumir algumas ferramentas, uma dessas é a cartografar, construir o mapa em si, como elemento de investigação, como resultado inicial de análise, como definidor de averiguação e resultado final e representação do processo.

Assim, o esforço dos futuros professores de Geografia, pode incorporar a importância da Cartografia como elemento fundamental do trabalho de campo, bem como fonte de pesquisa em Geografia. Algo simples, que pode ser iniciado com o puro exercício de cartografar o percurso, que deve garantir muitas vantagens se for relacionado à totalidade vivida pelos estudantes, suas paisagens e transformações pelo território. A rua que vira avenida, os morros que se transformam em pedreiras, o manguezal que é aterrado, o aterro que vira manguezal, o rio que é canalizado, o rio que corre livremente com seus meandros por entre as ruas do bairro, por exemplo.

O estudo do meio valoriza processos integrados entre trabalho de campo, Cartografia e pesquisa. Enquanto metodologia que privilegia a realidade socioambiental, capaz de viabilizar uma abordagem que dê conta de compreender a produção do espaço, a partir da observação e análise da realidade integradora, capaz de desencadear e dinamizar um processo coletivo e interdisciplinar. Ele transcorre em experimentação direta e repetidas vezes em campo. Talvez seja esta uma das metodologias hoje mais admiradas no ensino de Geografia (PONTUSCHKA, 1994).

Evidentemente, trata-se de uma metodologia a ser aplicada em qualquer processo de ensino, mas está muito associada a Educação Básica,

onde o aluno conhece a realidade para transformá-la, participa na construção de uma sociedade mais justa, propondo, desta forma, uma visão e ação coletiva, que deve atender a participação no espaço público.

De todo modo, apesar da diversidade de metodologias que respondem como os temas da Geografia Física são e podem ser trabalhados na escola, todas elas seguem uma proposta rasa e vazia, se não houve compreensão inicial fundamental do que é Natureza e os processos que levam a educar a seu respeito. Para entendermos que a realidade social concreta, em que os estudantes estão inscritos, é necessário que exista por parte do educador a coerência e a consistência teórica, metodológica, conceitual e pedagógica.

Qual é a particularidade da Geografia Física na educação geográfica?

Como já apresentado, o ensino de Geografia Física na educação geográfica valoriza o conceito de Natureza em sua espacialidade. Compreender essa especificidade já garante o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais compatíveis com a formação de seres humanos comprometidos com a transformação da sociedade, sendo as mais relevantes, aqui apresentadas: o trabalho de campo, a Cartografia, a pesquisa e o estudo do meio.

Mas, em primeiro lugar, devemos, enquanto profissionais, ressignificar os processos de ensino convencionais e clássicos, que são muito associados à pedagogia tradicional, aquela que valoriza exacerbadamente os conteúdos sem contextualizá-los na prática cotidiana, e onde a relação professor-estudante é hierarquizada e absoluta, melhor dizendo, é o professor detentor do conhecimento, que compreende ao ensino, e o estudante vazio de conhecimento, que corresponde ao aprender.

O modelo da pedagogia tradicional fortalece as dicotomias, e não traz opções de renovação, principalmente, quando falamos em redução das desigualdades, da erradicação da pobreza, e da resolução da degradação ambiental. Ao pensarmos a educação geográfica nesta lógica, temos a tendência de continuar legitimando relações hierárquicas entre seres humanos, e entre seres humanos e natureza. Neste processo, a natureza sempre será o artifício utilizado para naturalizar e normalizar às relações sociais, em grande parte, desiguais, assimétricas e violentas.

Assim, uma educação geográfica de base crítica deve proporcionar a possibilidade de mudanças de atitudes e comportamentos em rela-

ção a diversidade natural e às questões ambientais, somado às reflexões políticas, sociais, econômicas, históricas e éticas, que orientam a transformação social, para além das concepções hierarquizadas, fixistas e conservadoras (SAVIANE, 2003).

Podem parecer ser um exercício complexo, e de fato o é. Mas ele também não é impossível. Devemos partir dos princípios de que a transformação da sociedade está intrincada em uma mesma raiz – na Geografia, por exemplo, ela pode ser o conceito de Natureza, e por isso, também está condicionada ao tratamento para um mesmo fim –, a superação do modelo atual que é tanto predatório aos sistemas naturais quanto aos humanos.

Efetivamente, essa concepção deve caminhar a passos largos para os extremos, encontrando, assim, um meio termo. Essa educação também é uma busca com pegada ecológica, compromissada e responsável, que pode orientar novas ações para o futuro do planeta e dos seres humanos (KLOETZEL, 1994).

É neste âmbito, que podemos desenvolver um processo formativo contextualizado localmente, e que apresente problemáticas pertinentes à realidade do estudante. Esse processo educativo, inclusive, deve oferecer condições para que ele se posicione acerca das questões ambientais, urbanas, sociais, raciais, de gênero, que ocorrem no nosso tempo, já que pressupõe o reconhecimento de uma consciência espacial-cidadã (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2008), da construção de uma mente geográfica (MASSEY, 2017), da atuação cidadã no espaço público (GONÇALVES E SILVA, 2007) e em um conhecimento (geográfico) posicionado e posicionante (SANTOS, 2007).

Realmente, estamos falando de processo de educação, de humanização do ser humano transformador (FREIRE, 1985), já que essa concepção, compreende no ensino como uma parte de um processo que acontece em diálogo constante da comunidade escolar, e o cotidiano de todos os envolvidos no trabalho pedagógico. Além disso, ela se integra de maneira adequada à educação voltada para o cotidiano dos estudantes e seu ambiente mais próximo, quando enaltece a importância da problematização que o leva a refletir, analisar e questionar a sua realidade e se perceber enquanto sujeito transformador (FREIRE, 1985). “Alguém viu a rua que afundou por causa das chuvas? Conseguiram ver aquelas aves sobre os telhados, como vocês a chamam? Vocês sabem como as chuvas chegam e partem?”. São estas, as exemplificações das observações e das palavras do cotidiano sobre

a Natureza, e também sobre as pessoas, como pensam, como articulam o conhecimento, como observam os fenômenos.

As coerências das opções teóricas, metodológicas e pedagógicas, além da formação político-ideológica, são valores bastante importantes para a garantia desse processo, já que todo educador é um sujeito, e todo sujeito é político e ideológico. O sentido é que ele, o educador, não pode se esquivar dessa responsabilidade, isto é, suas práticas de produção de conhecimento estão, muitas vezes, estreitamente vinculadas com suas opções, e para isso, autoavaliações e autocríticas são um exercício sempre permanente.

O ensino de Geografia, como qualquer outro, tem uma carga de intencionalidade. Ao docente de Geografia é fundamental a prática política e cultural, não há espaço para a neutralidade. O espaço geográfico é produto da ação social sobre a Natureza. Seu estudo exige o reconhecimento das distintas dinâmicas que o permeiam: o tempo natural e o histórico. Na Geografia, essa reflexão sugere que se incorpore novas técnicas para se ler a convergência dos momentos (SANTOS, 2015). Pela primeira vez na história, podemos ter conhecimento simultâneo do “acontecer do outro”. Infelizmente, essas possibilidades técnicas ainda não são para todos, obedecem a um processo excludente do modelo econômico, ditado por conglomerados de empresas, que têm privilégios de uso. Milton Santos em um de seus últimos trabalhos, “Por uma outra Globalização” (2015), via nessa tomada do sistema de técnicas uma possibilidade de mudança da sociedade.

Neste aspecto, trata-se, fundamentalmente, de um processo educativo que promove atuação no espaço público e na luta por direitos e por justiça ambiental, e que busca uma reflexão crítica de nossas ações, nos resguardando dos paradigmas naturalistas e radicais (KLOETZEL, 1994; CARVALHO, 1994), uma vez que se ancora na participação pública e na resolução de problemas práticos, e que são de fato reais no cotidiano da realidade do estudante, da escola, da comunidade, da cidade, do município, dentre outros.

Referências

- CARVALHO, Marcos de. **O que é Natureza**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003 (Coleção Primeiros Passos).
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010 (Coleção Ideias em Ação. Coordenadora: Anna Maria Pessoa de Carvalho).
- CHALMERS, Alan Francis. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1997.
- ENDLICH, Ângela Maria. Da Natureza hostil à Natureza dominada: reflexões sobre alguns aspectos ideológicos da relação natureza e sociedade. **Boletim de Geografia**, v. 20, n. 2, p. 69-74, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.
- KLOETZEL, Kurt. **O que é meio ambiente**. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 281 (Coleção Primeiros Passos).
- KOIKE, Katsuzo. Aspectos da *physis* grega. **Perspectiva Filosófica**, Recife, v. 4, n. 12, p. 165-178, 2000.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Editora 34, 1994.
- LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau: Ed. da FURB, 2000.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MASSEY, Doeren. A mente geográfica. **GEOgraphia**, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017.
- NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia M. M. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.
- OLIVEIRA, Livia. Percepção e representação do espaço geográfico. *In*: OLIVEIRA, Livia; DEL RIO, Vicente (Orgs.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1999, p. 187-212.
- PONTUSCHKA, Nídia N. **A formação pedagógica do professor e as práticas interdisciplinares**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Editora Contexto, 1989.
- SANTOS, Milton. A redescoberta da Natureza. *In*: **Estudos Avançados**, n. 6, v. 14, p. 1-15, 1992.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 24. ed. São Paulo: Record, 2015.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei nº 10.639. **Terra Livre**, São Paulo, n. 34, p. 141-160, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SUERTEGARAY, Dirce M. Geografia física: uma reflexão. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 14, n. 1, 1986.

SUERTEGARAY, Dirce M. Espaço geográfico uno e múltiplo. **Scripta Nova**, v. 5, n. 79-104, 2001.

TRICART, Jean. O campo na dialética da Geografia. *In*: DRESCH, Jean (Org.). **Reflexões sobre a Geografia**. São Paulo: AGB, 1980.

VISENTINI, José William. **Geografia, natureza e sociedade**. São Paulo: Contexto, 1997 (Coleção Repensando a Geografia).

OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS DE LUGAR E PAISAGEM EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL CATARINENSES

*Fernanda Martins D'Ávila
Leila Procópio do Nascimento*

O “universo” literário é um meio importante para o desenvolvimento do cidadão, especialmente, por suas possibilidades de ampliação do conhecimento e do entendimento do mundo que o cerca, além de servir como forma de acesso à informação e à prática da leitura, como uma habilidade a ser potencializada na criança, que se faz necessária desde a infância. O livro é um recurso imprescindível de introdução à leitura e deveria ser acessível a todo cidadão no contexto familiar, profissional e escolar ao longo da vida. Pois, grande parte das pessoas somente tem acesso a eles, por meio dos acervos disponibilizados pelas bibliotecas escolares.

Além da instrução formal, a leitura de literatura tem o potencial de proporcionar prazer e entretenimento ao leitor, em qualquer idade. Através da leitura, as pessoas desenvolvem o senso crítico e compreendem seu papel de cidadãos na sociedade. E a Geografia, em conjunto com a Literatura, pode propiciar ao estudante, uma visão da realidade do cotidiano tanto nos livros como no lugar em que vive.

Dessa forma, pensar o ensino de Geografia utilizando a Literatura é um desafio frente à realidade brasileira, onde parte da população não possui o hábito de ler, e a leitura de obras literárias vem perdendo espaço na vida dos brasileiros sendo substituída por outras formas de lazer, como jogos e redes sociais, na medida em que a população tem mais acesso às novas tecnologias e a *Internet*, conforme aponta a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (realizada pelo Instituto Pró-livro, com

o título: Retratos da leitura no Brasil, 4. ed., 2016). Este estudo relatou que a média de leitores em 2015, foi de 56% da população brasileira com cinco anos ou mais, faixa considerada leitora, de acordo com os critérios da pesquisa (ter lido ao menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores).

Callai (2016) destaca que muitas vezes, o livro didático é o único livro que as crianças, estudantes de escolas públicas e suas famílias, possuem em suas residências, desta forma, ele torna-se um importante instrumento para acesso aos conhecimentos. Paralelo à discussão sobre a utilização dos livros didáticos no ensino de Geografia, que tem sua importância e crítica amplamente defendidas por pesquisadores como Callai (2016), Tonini (2013) e Costella (2016), o universo literário é um importante veículo na condução da formação integral dos sujeitos, especialmente, pelas possibilidades de ampliação do conhecimento e do entendimento do mundo que o cerca, com mais criticidade.

A Literatura, portanto, tem o potencial de servir como ferramenta didática de acesso à informação, por isso, a prática da leitura como uma habilidade a ser potencializada na criança, se faz necessária desde a infância. Além de instrução formal, a leitura de obras de literárias tem a competência de proporcionar prazer e entretenimento ao leitor em qualquer idade.

Ao trabalharmos a Literatura em conjunto com a Geografia propiciamos ao estudante, uma visão da realidade e do cotidiano do lugar em que ele vive, de forma lúdica. Pensar o ensino de Geografia utilizando a Literatura é um desafio perante ao cenário de poucos leitores, onde grande parte da população não tem o hábito de ler, e a leitura de obras literárias vem perdendo espaço na vida dos brasileiros sendo substituída por outras formas de lazer, como jogos e redes sociais, na medida em que a população tem mais acesso às novas tecnologias e a *Internet*.

Para tanto, é necessário um trabalho interdisciplinar que desperte o interesse da criança pelos livros. Cabe aos professores propor novas atividades e dinâmicas que mostre que a leitura também tem seu valor, além de ser uma excelente ferramenta de lazer e diversão. Pois, consiste na base para o entendimento de todos os outros componentes curriculares, que sem a compreensão da leitura, fica comprometido.

Considerando as possíveis articulações entre Geografia e Literatura, neste texto, nos debruçamos sobre o seguinte questionamento: É possível identificar conceitos de Lugar e de Paisagem em livros de Literatura

Infantil e Juvenil? Para isso, definimos como objetivo, identificar os conceitos de Lugar e Paisagem em obras de Literatura Infantil e Juvenil.

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza documental e bibliográfica e para a sua realização em análise documental, seguimos a orientação de Triviños (1987), que prevê três etapas no processo de análise de conteúdo: a) pré-análise; b) descrição analítica; e c) interpretação referencial. Nessa linha de organização, entendemos que o processo de definição de uma seleção e verificação dos livros de Literatura Infantil e Juvenil passou pela etapa supracitada de pré-análise. Por conseguinte, pela descrição analítica de cada obra contemplada e por fim, o estudo propriamente de cada livro, seus conteúdos e suas potencialidades de trabalho pedagógico, passaria pela etapa da interpretação referencial.

A escolha por abordar os conceitos de Lugar e Paisagem como categorias de análise da Geografia foi motivada, particularmente, porque ambos os conceitos fazem parte dos elementos constitutivos do espaço geográfico habitado pela criança, e fundamentam os objetos e os significados das primeiras experiências vividas por ela (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

A decisão de limitar a análise e a perspectiva de proposição desses estudos, para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi definida porque as obras de Literatura Infantil e Juvenil selecionadas correspondiam às normativas curriculares e se relacionavam aos conteúdos e com a linguagem para esta faixa etária escolar. A escolha por desenvolver esta pesquisa com livros de Literatura Infantil e Juvenil, portanto, se deu por acreditarmos na potencialidade da interdisciplinaridade entre Geografia e Literatura, assim como em diversas outras áreas do conhecimento.

A Literatura Infantil e o ensino de Geografia Escolar

A prática da leitura e da produção da escrita, no âmbito escolar, é estabelecida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo essencial que o professor desperte o interesse da criança de forma lúdica, para que desde cedo, se desenvolva o gosto pela Literatura, pois, o trabalho da leitura nas séries da Educação Infantil é extremamente importante no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional da criança (MELO; MACHADO, 2007).

A Literatura Infantil, como seu adjetivo determina, é a literatura destinada à criança, que tem como objetivo principal, oferecer-lhe, por

meio do fictício e da fantasia, padrões para interpretar o mundo e ampliar seus próprios conceitos (CADEMARTORI, 1986). A Literatura Infantil, mesmo sendo indispensável para a vida da criança, é relativamente nova, iniciou-se em meados do século XVIII, já que antes disto não se escrevia para crianças, não existia infância. A criança participava da vida social do adulto e também de sua literatura. Para a criança catarinense, também não foi diferente, os primeiros textos destinados eram igualmente direcionados ao adulto, sendo isentos de espontaneidade com forte tendência informativa e formativa, não fugindo do sistema austero que eram submetidas essas crianças em casa e na escola (SILVA, 2008).

Estudos que fazem referências entre Literatura Infantil e Juvenil e ensino de Geografia, ainda estão por ganhar ênfase, dado os poucos ensaios e registros encontrados nesta pesquisa. De acordo com Guimarães (2007), o ensino de Geografia deve ser trabalhado, com base na utilização de diferentes linguagens que favoreçam aos estudantes produzir e expressar ideias, sentimentos, opiniões e conhecimentos do mundo. Já a Geografia Escolar na contemporaneidade, é vista como um instrumento para a compreensão da interação entre diferentes sociedades e a natureza, na construção do seu espaço. Convém a ela também, a função de ensinar sobre as singularidades do lugar em que se vive, e o que o diferencia e o aproxima dos demais, para que assim, os estudantes adquiram uma consciência maior dos vínculos afetivos e da identidade para com o local e compreendam como se manifestam as articulações do passado, no presente, dentro do espaço geográfico.

Verificar o ensino nas distintas escalas de análise aproxima a Geografia da realidade dos estudantes, faz com que eles entendam a Geografia do cotidiano, e como ele está inserido nela. Esta perspectiva, auxilia na resposta da velha questão: Para que serve a Geografia no rol dos componentes curriculares? É tarefa da Geografia, na qualidade de componente curricular escolar, oportunizar caminhos aos estudantes para que eles construam sua análise. O conhecimento geográfico deve dar conta de conceitos como Espaço, Sociedade, Região, Lugar, Território, Rede, Comunicação, e do mesmo jeito, assimilar a importância das novas linguagens e da aproximação necessária com outras ciências, como a Cartografia, a Economia e a Ecologia, inseridas em suas historicidades.

Ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, todavia, é ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade, é um modo de pensar geográfico, um olhar e um raciocínio geo-

gráfico. Esse ponto de vista, tem sido estruturado historicamente por um conjunto de categorias, conceitos e teorias sobre o espaço e a relação da sociedade com o espaço. Portanto, para Cavalcanti (2010) ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdos, um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo, que requer desenvolver, ao longo dos anos do Ensino Fundamental, um pensamento conceitual.

Neste sentido, Cavalcanti (2010) afirma que o professor deve apreender os significados que os estudantes dão aos conceitos científicos trabalhados, em especial, para o lugar onde vivem e suas representações sobre os diferentes lugares do mundo. E continua, que para estruturar um pensamento espacial, é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas essenciais para o entendimento dos diversos espaços, assim como para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana.

A normatização da Geografia Escolar enquanto um componente curricular traz um rol de objetivos para o processo de ensino, no que tange à educação geográfica. Haja vista, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está organizada com fundamentos nos principais conceitos da Geografia, diferenciados por níveis de complexidade, o conceito de Espaço é o mais amplo e complexo da Geografia. Pois, para sua compreensão é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2017).

Ao dominarem os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os estudantes podem reconhecer:

- a) a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; b) o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; c) a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos; d) o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (BRASIL, 2017, p. 361).

Levando em consideração, a legislação brasileira e as concepções dos pesquisadores do ensino, convém destacar que esta, visa contribuir para a emancipação do estudante, através do estímulo para que ele adquira o conhecimento acerca do ambiente em que vive. Desta forma, deve ser

almejada a aprendizagem significativa em detrimento da memorização e esquematização, como ocorre no ensino tradicional de Geografia. Por outro lado, tenta-se com afincos, romper esta ideia, desde a década de 1970.

Os conceitos de Lugar e de Paisagem no ensino da Geografia Escolar

O processo de ensino-aprendizagem dos conceitos geográficos configura-se como um desafio por parte dos professores de Geografia. Sendo a ciência geográfica um campo de profundas discussões teóricas e epistemológicas, o que toca a transposição didática e/ou a mediação dos conteúdos que dão forma ao componente curricular Geografia para a Educação Básica, é uma das dificuldades encontradas pelos docentes.

A flexibilidade dos currículos escolares e das estratégias de ensino são pontos positivos, que devem ser considerados pelo professor. Embora haja esta flexibilidade de currículos de modo geral, nos últimos anos, o conceito de Lugar tem sido empregado como ponto de partida para o ensino dos demais conceitos em Geografia (CALLAI, 2011). Considerar o lugar como ponto de partida para os demais conteúdos escolares remete a influência da Geografia cultural e humanística, observada nos recentes anos, nas concepções teóricas e nos currículos. Cavalcanti (2006) valida esta ideia quando diz que o Lugar seria o primeiro conceito para se iniciar a formação do raciocínio geográfico. E continua, quando reitera, que na concepção histórico-dialética, o lugar pode ser considerado no contexto do processo de globalização.

A globalização indica uma tensão contraditória entre a homogeneização das várias esferas da vida social, e a fragmentação e diferenciação. Por ser assim, a compreensão da globalização requer a análise das particularidades dos lugares, que permanecem, mas não podem ser entendidas nelas mesmas.

Cavalcanti (2006) reconhece que para compormos o conceito de Lugar, alguns elementos devem aparecer: lugar é o familiar, é o que se define pela identidade com a experiência individual; os lugares sugerem tipos, atividades e comportamentos, regras e funções sociais e comportamentais; os lugares também estão ligados a outros lugares. Carlos (1996) elucida que o lugar é base da reprodução da vida que é analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passí-

vel de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – pelo corpo, pelos sentidos, pelos passos dos seus moradores –, é o bairro, é a praça, é a rua.

O lugar é onde se desenrolam as relações dos sujeitos e suas vivências, onde cada pessoa busca referências pessoais e constrói os seus sistemas de valores que alicerçam a vida em sociedade. Portanto, o conceito de Lugar está relacionado à dimensão cultural e está fortemente relacionado à identidade e ao cotidiano. Com isso, o conceito passa a ter forte grau de subjetividade, reconhecendo, desta forma, seu conceito antagônico de não-lugar, como espaço criado e sem identidade, como um shopping, um resort ou um aeroporto.

Callai (2003) confirma que o lugar em que vivemos, deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, pois conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e realizar, significa conseguir reproduzir a si próprio como sujeito. Local é uma escala geográfica de limite, mais ou menos definido, e está relacionado à questão de proximidade geográfica. Carlos (1996) fomenta o lugar com o global, pois é no lugar que se manifestam os desequilíbrios, as situações de conflito e as tendências da sociedade, que se voltam ao mundial.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem partindo da escala local, Régis (2016) pondera que o estudante apodera-se do conhecimento de que ele, juntamente com os professores e familiares, entre outros, são agentes que cooperam para a transformação do espaço geográfico através das relações sociais. Sendo assim, ao compreender seu papel na configuração atual do espaço geográfico, os estudantes podem criar noções da importância da preservação do meio ambiente e, principalmente, compreender que os fatos que ocorrem em seu meio próximo, contribuem para fenômenos em outras escalas, vistos no espaço global, assim como podem identificar a influência de acontecimentos de escala global no local de vivência.

Régis (2016) aponta que a possibilidade de fazer com que a Geografia se torne acessível aos estudantes, se dá pelo estudo do lugar e da apropriação do conhecimento da realidade em que eles vivem. Ainda segundo a autora, embora se parta da escala local, o objetivo de se estudar o lugar é fazer com que o conhecimento geográfico seja assimilado e empregado para que todos possam localizar-se no espaço, para assim, entendê-lo como resultado da ação dos homens, no tempo e nas circunstâncias em que se vive.

Ao estudarmos o lugar é impossível não fazer associações com outro conceito amplamente difundido na Geografia, o conceito de Paisagem. Este talvez, seja o conceito mais antigo da Geografia, como discorrem alguns autores da Epistemologia da Geografia. Apesar de que a Paisagem esteja presente em todas as correntes epistemológicas, com maior ou menor destaque, a Geografia Humanista e Cultural apresenta-se como vertente onde mais se acentua o conceito de Paisagem. Este vem associado ao aspecto sensitivo, trazendo a perspectiva de aproximação do conceito à experiência humana. À vista disso, Cavalcanti (2006) afirma que na Geografia tal conceito tem sido tradicionalmente ressaltado pelo fato de essa ciência procurar definir seu campo de estudo nos aspectos e fenômenos que ocorrem para modelar, organizar e modificar materialmente o espaço.

A leitura da paisagem nunca é neutra, ela traz os referenciais de quem a lê. Desta maneira, a leitura da paisagem, em especial, dos seus elementos estáticos e dinâmicos, torna-se um meio fundamental e apto para expressarmos uma série de informações, na busca pelo entendimento dos fenômenos criados pela natureza, e por aqueles causados pelo homem. A paisagem é a soma de tudo que existe em um determinado lugar, é tudo o que podemos observar, consiste em todas as interações sociais e culturais daquele espaço em conjunto com a natureza. Puntel (2007, p. 285) considera “a paisagem como um instrumento essencial de leitura e de aprendizagem no ensino da Geografia”.

Por essa razão, os estudantes terão potencialmente a habilidade de fazer uma correlação entre a teoria e a prática, quando estiverem inseridos no ambiente, e quando esta se tratar do espaço vivido, experienciado, pois, “ela é o resultado da vida das pessoas, dos processos produtivos e da transformação da natureza” (PUNTEL, 2007, p. 286). Dessa feita, afirma o mesmo autor: “Estudar a Geografia, levando em consideração, a paisagem, passa a ser de extrema importância, pois, por meio dela, é possível compreender, em parte, a complexidade do espaço geográfico em um determinado momento do processo”.

Ao ser estimulado, com base na observação dos lugares que vivencia, como o bairro em que mora, a escola, as ruas que passa, o estudante adquire habilidades de leitura e escrita, que criam suportes para a reflexão e o questionamento sobre o que ele enxerga. Esta ação desencadeia, assim, “uma capacidade de ver o mundo pela paisagem, que propicia, ao longo da formação, um modo de buscar desvendar processos que explicam a paisa-

gem vista, vivida, sentida” (CAVALCANTI, 2010, p. 8). Puntel (2007), por sua vez, assegura que o conceito de Paisagem, se bem conduzido, colabora para uma reflexão e para um entendimento da complexidade da relação entre sociedade e natureza, objeto central do estudo da Geografia. E segue discorrendo, que é necessário fazer uma conexão entre a prática vivida, ou seja, as definições preestabelecidas pelos estudantes, com os conceitos de concepção científica, neste caso, especialmente, a ideia da Paisagem, pois é com aporte nessa confrontação que a reformulação de seus significados e sentidos irá ocorrer, para, a partir disso, acontecer uma reorganização e a produção de uma nova experiência, que possibilita a reelaboração e a maior compreensão do espaço vivido.

Sobre as relações entre a Paisagem e o Lugar, Callai (2000, p. 97) considera que “o lugar mostra, por meio da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõem e a forma como utilizam tais recursos”. Percebemos então, que pela paisagem é possível compreender em parte, a realidade de um determinado momento, visto que a paisagem está em constante mutação. Neste caminho, Cavalcanti (2006) afirma que a construção do conceito de Paisagem no ensino de Geografia é importante por apresentar uma relação muito próxima com o Lugar. É um conceito-chave no sentido de começar uma reflexão sobre as variáveis que determinam cada lugar. Já que sabemos que é a partir do lugar que se começa a ter um entendimento maior do espaço geográfico.

Puntel (2007) chama a atenção, quando compara a definição de Paisagem com o entendimento que a maioria dos professores possui. Diante disso, percebemos um distanciamento muito grande, já que a maioria entende a paisagem de forma fragmentada, como se os elementos existissem isolados, ao invés de terem uma visão sistêmica e unitária, em que todos os elementos encontram-se em sintonia. A autora ainda discorre, que lhe parece faltar conhecimento para o professor, a fim de mediar o conhecimento prévio do aluno, as suas vivências e suas experiências, que precisam ser articuladas com os saberes científicos para, dessa forma, acontecer uma reflexão no ensino da Geografia dentro do cotidiano escolar.

Ao escolhermos o Lugar e a Paisagem, como pontos de partida para o que queremos ensinar em Geografia, surgiu a possibilidade de vivenciar a Geografia, de apreender os conceitos de forma significativa, de poder trazer estes conceitos para o espaço de vivência do professor e dos estudantes.

Os conceitos de Lugar e de Paisagem nos livros de Literatura Infantil e Juvenil

Considerando os livros como construções sociais, que dialogam sobre um tempo-espaço, mesmo que fictício ou imaginário, os qualificamos como narrativas passíveis, onde podemos identificar elementos geográficos, como os conceitos de Lugar e de Paisagem. Levando em conta que toda narrativa precisa de “lugar” para acontecer, a Geografia está intrinsecamente ligada aos imaginários dos autores.

A seleção de livros de autores catarinenses, se deu pela oportunidade de explorarmos o conceito de Lugar presente nestas obras, além de podermos situar espacialmente as narrativas abordando paisagens conhecidas, e explorar elementos do cotidiano dos estudantes, despertando, deste modo, um sentimento de pertencimento e de identidade.

A escolha das obras foi baseada no catálogo *on-line* de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina, disponível na Biblioteca Pública de Santa Catarina (DEBUS, 2021). A partir deste catálogo, sob o título de “Literatura Infantil e Juvenil produzida em Santa Catarina: escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos”, houve uma seleção prévia (quanto aos títulos presentes no catálogo), e após a leitura das obras, foram selecionadas as que demonstraram potencial de serem empregadas, no que tange às categorias Lugar e Paisagem. Selecionamos para análise, três exemplares, este recorte foi realizado em virtude do tempo para a pesquisa e complexidade da análise que objetivamos fazer. Os três livros pertencem a Coleção Pró-Criança que está disponível para empréstimo na Biblioteca Pública de Santa Catarina.

O primeiro livro analisado foi *A baleia da praia da Armação* da autora Gladys Mary Ghizoni Teive, de 1985, com ilustrações de Astrid Munch. De gênero infantil e juvenil, a narrativa é ambientada em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, na praia da Armação do Pântano do Sul. Tem como temática principal a preservação do meio ambiente, a conservação do mar e de seus habitantes. O livro apresenta o fundo do mar e seus moradores (peixes coloridos de vários tamanhos e tipos, polvos, cavalos marinhos, arraia, corais e conchas), os bairros e suas características. O livro possui uma linguagem acessível que explora a imaginação da criança. Por ser um menino, o protagonista da história possibilita a identificação imediata da criança, deixando-a livre para usar a criatividade.

A história trata de uma baleia e um menino que se encontram. A baleia Zinha e o menino Lucas se tornam amigos, e com isso, surge a possibilidade de o menino ser o porta-voz da natureza. Zinha, a baleia, o leva para passear no fundo do mar e mostra a ele todas as mazelas, como a utilização inadequada dos recursos hídricos; uso irregular para irrigação de monoculturas; uso intensivo de agrotóxicos nas lavouras, que atingem os lençóis freáticos; e o processo desordenado de urbanização, que polui os rios e mares com o despejo ilícito de esgotos provocado pelos humanos.

Diante disso, o menino percebeu que Zinha, a baleia, tinha um olhar triste. Quando ela o levou para passear no fundo do mar, Lucas avistou peixes de várias cores, que também tinham olhares tristes. Os dois então passaram por um bairro mais calmo, onde moravam as ostras, que passavam muito tempo trancadas em casa, fazendo pérolas. Mais à frente, passaram pelo bairro dos polvos, mais barulhento que o anterior. Os polvos atacaram Lucas e o culparam pela sua “desgraça” (a destruição da vida no mar).

Zinha já sem paciência, mandou que o soltassem, dizendo que o menino não deveria ser culpado pelo o que os grandes faziam. Em seguida, o garoto conheceu a rainha, uma lagosta dourada, sentada em uma concha, puxada por cavalos marinhos. Ela mandou que Lucas se aproximasse, dizendo que precisavam conversar. A rainha o levou para conhecer o palácio, de corais, conchas, pérolas e pedras, que o faziam brilhar por fora. Em seu interior tudo era diferente, parecia-se muito um hospital, com injeções e remédios.

Depois de conhecer todo o palácio, Lucas percebeu cada vez mais a tristeza nele. Os peixes estavam tristes, por estarem adoecendo. A rainha então explicou o real motivo de sua visita, a sua escolha se deu para uma grande missão, contou que a vida no fundo mar estava a acabar, e pediu para que os homens não poluíssem mais as águas, pois eles queriam viver. Pediu ainda que o menino os ajudasse. Ao retornar de sua viagem, Lucas se tornou o porta-voz dos animais aquáticos e lutou pela preservação da natureza, indo aos meios de comunicação e denunciando todas as desgraças provocadas pelo homem.

A baleia da praia da Armação é uma narrativa que por certo provoca no leitor reflexões sobre a melhor forma de convivência do homem com a natureza. Retrata a paisagem do fundo do mar como bastante diversa, com lugares e características comuns às do mundo real (bairros calmos e bair-

ros agitados). Instiga a análise a respeito do ambiente que estava poluído, mas também lembra, que é importante conscientizar as crianças desde pequenas, para que seus hábitos possam ser mudados. Os conceitos de Lugar e de Paisagem são trabalhados na ambientação da história, na descrição do fundo do mar, com elementos do cotidiano das cidades (faz-se a isso uma comparação), do reconhecimento de características específicas dos bairros, e da vida submarina, ao tratar dos temas ambientais.

O segundo livro analisado foi *A lenda do peixe-boi* de Fábio Brüggemann e Danuza Meneghello, que narra a história de um boi que enxergava tudo duplo, pois era vesgo, e tinha o sonho de conhecer o mar. Havia uma fazenda, próxima ao mar, onde esse boi pastava. Todos os dias, o boi enquanto comia observava o mar e os animais ao seu redor. O boi tinha vontade de fugir, pular por cima da cerca, mas o Sol o atrapalhava. Ele, que tudo via duplicado por causa de sua vesguice, resolveu subverter a ordem e fazer com que o Sol não aparecesse.

Certo dia, o boi acordou mais cedo que o galo, considerado quem acordava o Sol, e amarrou o bico dele com um barbante. Quando o galo despertou não conseguiu cantar para chamar o astro rei. Sem Sol e sem cantoria, estava livre o boi para viver sua grande aventura: brincar com os peixes do mar. O boi, assim que levantou, correu e pulou por cima da cerca. Pôs-se a admirar o mar e comemorar que agora estava livre do confinamento. Foi então que encontrou seu amigo peixe, que costumava dançar nas ondas. Tomara um susto, mas logo começou a dançar na beira da água com o peixinho. A Dona Rendeira achou a cena muito engraçada, o peixinho e o boi dançando, e aproximou-se para observar. Os dois então convidaram Dona Rendeira para participar da festa e cantar junto a eles. A folia foi tanta que até Dona Rendeira foi chamada para dividir a alegria do encontro:

Dona Rendeira, Dona Rendeira, chamavam os bichos, – vem dançar co’a gente. E ela não perdeu tempo, entrou na roda e dançou pra valer. Fizeram até uma musiquinha, que era assim: Dançaram na madrugada, cantaram a noite inteira e Dona Rendeira, admirada com a peixarada, entrou no mar (BRUGGEMANN; MENEGHELLO, 1985, p. 6).

O galo enfim conseguiu se soltar e começou a cacarejar. O Sol, ouvindo o cacarejo, despertou e ainda meio sonolento observou a festança, debruçado sobre o morro. Ficou preocupado, pois já estavam

todos acordados e ele recém havia despertado. Então o Sol foi convidado para participar da festa e mais que depressa mergulhou na água. Dona Rendeira que já estava cansada voltou para a sua Casinha Amarela. E lá no mar, o boi já estava apavorado, pois não sabia nadar direito.

Observou os outros peixes, de todos os tamanhos. Um polvo o abraçou, mas como não o conhecia, achou que fosse a dona aranha. O siri mordeu sua pata até fazer o boi mugir. Ele conheceu os demais animais, como o camarão e a lagosta, que o convidou para visitar sua casa. Conheceu também o peixe-cavalo e o peixe-galo. Parecia uma grande fazenda, porém sem cercas e sem homens que comiam carne de boi. Quando chegou próximo ao meio dia, sua barriga começou a roncar, então, o boi perguntou aos peixes do quê eles se alimentavam. Os peixes responderam que era de minhocas e algas, então o boi saiu pelo mar a pastar.

Comeu tanto, tanto que ficou do tamanho de uma baleia e dormiu a tarde inteira. Só acordou com o canto da sereia anunciando a festa do mar. O tempo foi passando, os peixes brincalhões e sabidos fugiam das redes dos pescadores. O boi, convidado para ficar dentro do mar, de tanto comer algas e nadar, começou a notar que não tinha mais patas, mas sim barbatanas, o rabo era igual ao dos peixes e o mugido se transformou na fala dos peixes, e aos poucos, ele se tornara um peixe-boi, todo vermelho e cheio de esperança. Mas de vez em quando, ele dava cabeçadas em outros peixes e navios, ou cumprimentava os peixes duas vezes com os olhinhos atravessados.

A narrativa, carregada de *nonsense*, tem um jogo de linguagem onde os escritores construíram, de forma criativa, uma versão para a origem do peixe-boi. Nascido mamífero, o personagem boi, meio vesgo, tinha o desejo de brincar com os peixes do mar. A história fala sobre liberdade, sobre amizades e como os seres vivos se adaptam a diferentes situações. O livro aborda o conceito de Paisagem por meio da ambientação bucólica ao retratar o espaço rural. Faz correlações entre a vida da fazenda e a vida subaquática, apontando similaridades entre as duas paisagens, assim como as demais características próprias de cada ambiente.

O terceiro livro analisado foi *As traquinagens da tainha Troc* do autor Eduardo Saavedra. A narrativa é ambientada na Barra da Lagoa, comunidade de pescadores localizada em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, e é protagonizada pela família Oliveira: mãe, pai e os filhos, Pedro e Cora. Pedro ouvia dos pescadores sobre a existência de uma tainha duende, capaz de viver fora d'água e fazer traquinagens. Somente ele, era influenciado pelas histórias dos homens do mar. Certo dia, hospedou-se na casa

do menino a Tainha Troc, e todos a receberam com muita alegria. No entanto, Troc começou a fazer estripulias e, lógico, o primeiro a perceber foi Pedro. Ninguém acreditou no menino, até que todos da família foram submetidos aos desmandos da tainha: foi a meia de Cora que desapareceu, o pudim da mãe que ficou salgado e o jornal do pai amassado.

Para dar um novo rumo à vida de Troc, o menino Pedro, desenhou na parede, com lápis coloridos, um barco e “quando Troc o viu, saltou na parede, começou a remar e... foi-se no barco”. O contraponto das ilustrações em preto e branco, de Nice, com as ilustrações das duas últimas páginas em que Troc entra no barco colorido, compõe um cenário mágico no qual tudo é possível.

A tainha é um animal muito significativo na cultura florianopolitana, sendo um dos seus símbolos, já que historicamente serviu de alimento aos pescadores e seus familiares. Ao trazer este elemento cultural para a história, o autor dialoga com o cotidiano do leitor. A temporada de pesca é marcada pela grande espera para que as tainhas cheguem ao litoral catarinense, pois elas nadam em cardumes, e quando avistados esses cardumes, logo se começa o alvoroço.

O processo de retirada das redes das águas que cercam as tainhas, gera muitas risadas, alegria e sentimento de união da comunidade, sendo que muitas vezes, este é o momento onde os transeuntes que passam pelo local, ajudam a puxar as redes. É nessa hora que muitas tainhas conseguem escapar, pois quando não se tem gente suficiente para auxiliar, elas conseguem fugir por baixo da rede ou até mesmo pulando por cima dela. Daí vem a fama de que são travessas!

Conclusões

Muito embora as legislações regulamentem e delineiem os currículos escolares, a seleção de recursos e metodologias de ensino, recai sobre o professor. Este aspecto tem suas ambiguidades, e nesse ínterim, a mediação do conhecimento geográfico e a transposição dos conceitos fundantes para a Geografia escolar, configura-se como um desafio ao docente.

Nessa perspectiva, os desafios postos ao professor afunilam-se, dado o objeto de estudo em questão, no que concerne explorar/ensinar os conceitos de Lugar e de Paisagem para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, a Literatura Infantil e Juvenil é muito importante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que

abre um leque de possibilidades pelo incentivo ao hábito da leitura e por outros pontos do desenvolvimento cognitivo e intelectual, como: imaginação de ambientes/paisagens/lugares, recriação de cenas, mediação e transposição do conteúdo lido para uma materialidade concreta, ou seja, o mundo real.

No que toca a particularidade desta pesquisa, ressaltamos que trazer a Literatura Infantil e Juvenil de autores catarinenses para o estudo da Geografia nos anos iniciais, acertadamente aproximará os estudantes de seus lugares de vivência, pois estas obras são carregadas e impregnadas de significados e mensagens sobre cultura e modos de vida – que resguardam o cuidado de não privilegiar um determinado grupo social –, e se aprofundam e despertam a curiosidade, ao passo que apresentam determinada população e cidade.

Nos livros, identificamos, ora uma forma direta, ora uma forma mais subjetiva, quando tratados os conceitos de Lugar e Paisagem. A partir da identificação destes ideais foram definidas atividades a serem realizadas mediante a contação da história. A contação de história é uma ferramenta fundamental para transmitir conhecimentos e valores essenciais para a formação da identidade do estudante.

A narração de histórias proporciona ao aluno a oportunidade de reflexão acerca de seu cotidiano, visto que, muitas literaturas infantis fazem ligação de maneira simples com os fatos presentes no seu dia a dia. A aproximação das narrativas infantis com a realidade vivida pelo estudante é uma característica de grande importância para o desenvolvimento intelectual e formação de identidade da criança, assim como, no incentivo à leitura, contribuindo, desta maneira, para a formação de futuros leitores.

A contação de histórias, seja ela no ambiente escolar ou no caso das obras escolhidas, em praias reais do município de Florianópolis, onde se passam os enredos, retratam estes lugares de forma mágica, cheia de possibilidades e também de ensinamentos. Por trás das narrativas, o resgate à identidade e aos costumes pode ser evidenciado neste processo de ensino-aprendizagem, ao empregarmos como recurso, a Literatura.

Compreendemos que a inclusão da Literatura para e no ensino de Geografia nos anos iniciais compreende uma metodologia interdisciplinar de organização pedagógica do professor, à medida que iminentemente reflete uma potência para o estudante, especialmente, na

concepção de que os fatos que ocorrem em seu meio (microespacial) de escala local contribuem para fenômenos em outros níveis (macroespacial) de escala global, refletindo e pesando sobre tais aspectos em suas vidas e de suas comunidades.

A utilização da Literatura nas aulas de Geografia, pode ainda, contribuir para estimular os estudantes a se tornarem leitores, e se permitirem a entrada em um mundo desconhecido, porém, instigante, que desenvolve o imaginário e desperta a curiosidade. Portanto, a leitura de textos literários é uma forma de percebermos o mundo e a realidade que nos cerca, além de possibilitar a formação de cidadãos capazes de entender a realidade social, atuar sobre ela e transformá-la. E porque não, se tornarem autores das suas narrativas de vida?

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008 (Repensando o ensino).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 out. 2018.

BRUGGEMANN, Fábio; MENEGHELLO, Danuza. **A lenda do peixe-boi**. Ilustração: Zito. Florianópolis: LADESC, 1985.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).

CALLAI, Helena Copetti. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista OKARA – Geografia em debate**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: reflexão e prática** (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Espaços da Escola**, Ijuí, n. 47, jan./mar., 2003.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia, práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In: Seminário Nacional Currículo em Movimento*, 1, Belo Horizonte, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006.

DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P.; DOMINGUES, Chirley (Orgs.). **Literatura Infantil e Juvenil produzida em Santa Catarina**. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, 2021. Disponível em: <http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/>.

GUIMARÃES, Iara. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. **Terra Livre**, v. 28, p. 45-66, 2007.

PUNTEL, Geovane Aparecida. A paisagem no ensino da Geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 283-298, jan./jun., 2007.

RÉGIS, Tamara de Castro. **Um estudo para elaboração de atlas municipal na perspectiva da educação geográfica inclusiva**. 267 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SAAVEDRA, Eduardo. **As traquinagens da Tainha Troc**. Ilustração: Nice. Florianópolis: LADESC, 1985.

SILVA, Danusia Aparecida. Literatura infantil catarinense: nas veredas da pesquisa. *In: DEBUS, Eliane Santana Dias (Org.). A Literatura Infantil e Juvenil de língua portuguesa: leituras do Brasil e d'além-mar*. Blumenau: Nova Letra, 2008. p. 51-67.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **A baleia da praia da Armação**. Ilustração: Astrid Munch. Florianópolis: LADESC, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

“UMA IMAGEM VALE MAIS DO QUE MIL PALAVRAS”: O USO DE IMAGENS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

*Steale Cristina Corrêa
Ana Paula Nunes Chaves*

Nos últimos anos, notamos um crescimento acentuado na utilização de imagens no ensino de Geografia, na Educação Básica. As imagens em fotografias, filmes e mapas figuram a construção de novas formas de desenvolvimento do conhecimento, por meio da valorização da sua potência no trabalho de conteúdos visuais.

O uso de imagens tem se intensificado, pois estamos vivendo em um período cercado pelo visual, mais do que em qualquer outra época de nossa história. Desde o nascimento, já somos imersos no universo imagético, e as crianças têm tido contato com aparelhos eletrônicos desde muito cedo e, através deles, acesso a uma infinidade de imagens, não sendo diferente nas escolas. Reiris (2005) cita como exemplo, as crianças em seus anos iniciais, onde mesmo antes de aprender a decodificar os textos, são exercitadas a analisar as imagens e, desde então, estimuladas a expressar seus pensamentos, verbalizar textos, aprendendo, deste modo, a ler imagens ao mesmo tempo em que aprendem a falar.

Neste cenário, Secatto e Nunes (2015) destacam a importância de educarmos o olhar e entendermos as entrelinhas presentes em uma imagem, pois é a leitura e a interpretação dela que torna viva e real a sua existência, como um texto produtor de sentidos. As autoras salientam que a todo o momento recebemos informações em forma de imagens, sendo necessária, portanto, uma alfabetização visual.

Ensinar a ler uma imagem é reeducar o olhar para valorizar o que está sendo visto, e assim estimular o pensamento. Silva (2010, p. 11)

afirma que “uma das formas de estimular o olhar é por meio da reeducação visual. Reeducação, porque desde que nascemos, pertencemos a uma cultura que não valoriza esta reflexão das imagens”. A potencialidade da imagem pode, por isto, ser amplamente explorada e valorizada na escola, visto que estamos diariamente expostos ao mundo das linguagens visuais, seja por intermédio das imagens encontradas no caminho do trabalho, da escola, do supermercado e em uma infinidade de trajetórias.

Desse modo, a partir da problemática sobre o uso de imagens para potencializar o ensino de Geografia, surgiram algumas perguntas: A utilização de imagens de satélites seriam estratégias metodológicas que proporcionariam a melhor compreensão dos conteúdos geográficos trabalhados? Seria possível aprimorar e enriquecer a aprendizagem dos estudantes empregando materiais e programas voltados para as geotecnologias, como *Google Earth* e *Google Maps*? E, finalmente, como as imagens do espaço vivido dos estudantes podem ampliar e possibilitar formas de estudar e aprender Geografia?

Assim, o presente artigo propôs analisar como as imagens podem ser utilizadas na escola, em particular, nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental como meio de ampliação dos conhecimentos sobre o lugar de vivência dos estudantes. Para tanto, selecionamos imagens, principalmente, as imagens de satélites, com o objetivo de utilizá-las como recurso didático na educação geográfica. Elaboramos e desenvolvemos também uma sequência didática para o 6º Ano do Ensino Fundamental com o propósito de promover a reflexão de fenômenos e processos geográficos em escala local, e analisamos como as imagens e atividades propostas em mapas mentais e saída de campo, colaboraram na promoção da educação geográfica.

Desta maneira, pensando nas imagens extraídas de programas como *Google Earth* e *Google Maps*, demos foco às imagens de satélites por acreditarmos que esse material pode fazer a diferença no ensino e na aprendizagem. Dentre seu espectro, as imagens aéreas constituem um campo de interesse particular para a Geografia pela difusão do uso de imagens de satélite para diversas análises espaciais, tais como: análises de uso e ocupação do solo, de crescimento urbano e de degradação ambiental.

O ensino de Geografia e o estudo do lugar

O uso de imagens de satélites nas aulas de Geografia traz a oportunidade de o estudante observar o espaço geográfico de formas diferentes

das que estão acostumados, seja em escala global ou local, pois facilita o conhecimento com representações mais reais e detalhadas da cidade, do bairro e, até mesmo, das residências, proporcionando a observação de uma realidade geográfica mais ilustrada (REMPPEL, 2004).

A utilização de imagens de satélites nas aulas de Geografia favorece a descrição de locais em observações, sobretudo, os constitutivos da cidade do estudante e do seu bairro, o que permite estabelecer certa familiaridade com a representação do espaço e dos elementos presentes na paisagem.

Neste sentido, existe uma necessidade urgente de ensinarmos os estudantes de formas diversificadas, e acreditamos, que o uso de imagens, sejam elas, simples fotografias ou até as mais tecnológicas, como as imagens de satélites, podem ser um instrumento valioso para o ensino. E, ainda, se associarmos os conteúdos com imagens dos lugares que os estudantes estão inseridos, poderemos tornar o conteúdo mais significativo.

Para além de trabalhar com as imagens de satélites, trabalhamos com o conceito de Lugar, uma vez que quando o estudante é colocado para observar algo já conhecido por seu olhar, como o seu bairro, ele consegue expandir suas reflexões e ressignificar os conhecimentos geográficos (CORRÊA, 2020).

De acordo com a visão do geógrafo Edward Relph (2012), cada indivíduo possui uma forma de se relacionar com o mundo, de se envolver, resultando diferentes tipos de experiências. Cada um é responsável pelo o que acontece no seu lugar, e de alguma forma, está envolvido em um processo de transformação do mundo. O autor considera então o lugar como um conceito-chave para a Geografia.

A experiência vivenciada faz o estudante sentir-se parte do lugar em que mora e pode ser caracterizada de diferentes formas. A maneira como habitam, falam, vivem e transformam seu espaço físico e social, “as dimensões significativas do lugar, que na realidade é o sentido que se atribui a este ou àquele (o meu, o seu ou o nosso lugar), são pensadas em termos geográficos a partir da experiência, do habitar, do falar e dos ritmos e transformações” (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Em vista disso, o desenvolvimento de um senso crítico da realidade local do lugar de vivência do estudante, propicia a análise do lugar além dos muros da escola, assim como a autonomia do sujeito em realizar projetos de intervenção para o exercício, direito e deveres do cida-

ção. Estudar o lugar de vivência suscita o debate de problemas vividos coletivamente pela comunidade, isto é, proporciona o fortalecimento de fóruns de discussão sobre a real situação daquele bairro em estudo. Estes dados podem abordar as injustiças sociais ocorridas em uma determinada comunidade escolar e que geram conflitos afetivos, ou assuntos relacionados às questões sucedidas na comunidade, que alimentam o potencial da escola, produzindo forças para novas discussões sobre o modo de vida das pessoas naquele espaço.

Proporcionar materiais que ajudem o estudante a compreender o mundo em que vive, constitui-se como um dos principais objetivos da Geografia na escola. Neste viés, o estudo do lugar pode ser utilizado como uma das práticas pedagógicas essenciais no ensino de Geografia, para que o estudante construa seu próprio conceito, ao aproximar consideravelmente, os conteúdos escolares à sua vivência cotidiana.

Por isso, a organização do material didático a partir do local de vivência do estudante demonstra a compreensão da própria ciência geográfica e suas relações interpessoais com o meio, bem como amplia o ensino e a aprendizagem de outros instrumentos multidisciplinares, ligados às atividades geográficas associadas ao lugar (CASTELLAR, 2015). Atividades relacionadas ao lugar de vivência constituem-se em um processo que edifica significados e produz uma identidade carregada de histórias pelos estudantes.

É necessário ir além, despertar o interesse do aluno, mostrar a ele que o conhecimento não é algo pronto, acabado, mas que pode ser construído, questionado e pensado de acordo com sua realidade. Fazer da Geografia uma disciplina interessante é uma das propostas de Callai (1998), quando a autora menciona que a Geografia tem uma relação com a vida e não apenas com dados ou informações que pareçam distantes da realidade atual. A Geografia nos ajuda a compreender o espaço produzido pela sociedade, que é transformado constantemente pelo homem, como resultado da interligação entre o espaço natural com todas as suas regras e leis. O espaço geográfico, portanto, é produzido pela ação do homem.

Ao estudarmos a organização de um determinado espaço/lugar, é necessário investigar as causas que deram origem a essa organização espacial, em outras palavras, aparecem perguntas, como: O que há por trás dessas mudanças? Quem são os atores? Quais são os interesses dessas mudanças? É a sociedade que organiza e produz o espaço? Quando

estudamos o espaço em um processo de formação crítica, o estudante percebe-se como sujeito integrante desse espaço?

Conforme Callai (1998, p. 56), é preciso entender que “fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens que estão inseridos em um processo de desenvolvimento”. O estudante então necessita ser um agente ativo, valorizado na construção do conhecimento e o ensino de Geografia pode experimentar alterações que reflitam as transformações que acontecem globalmente.

Tudo que nos rodeia está conectado de alguma forma, seja em nossa residência, no meio de transporte, na origem dos alimentos consumidos, nas roupas que vestimos, nos emaranhado em pequenos mundos. Como esclarece Tuan (2013, p. 227), o adulto estabelece um elo com o lugar pela “necessidade de adquirir um sentido do eu e da identidade”. Caso fosse possível cartografar todas as experiências ou ações adquiridas mentalmente do nosso dia a dia, o desenho do mapa seria feito em uma proporção local, regional e mundial. Os pontos de referências podem mudar paisagens e territórios, porém, a leitura do mundo é realizada com base no local em que está inserido. Nessa perspectiva, Tuan (2013, p. 219) reforça que “o lugar é um mundo de significados organizados”.

Estudar o lugar introduz conceitos de diversas disciplinas e permite conhecermos com maior precisão, a dimensão social da organização do espaço, o modo de vida daqueles que habitam este meio e as influências que aquele local exerce na formação de uma identidade social. De acordo com Tuan (2013, p. 219) “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”.

Logo, nas aulas de Geografia, uma das formas de conhecermos e estudarmos o lugar se dá por meio do uso e da construção de mapas. O mapa constitui-se como um dos componentes curriculares que auxiliam crianças e adolescentes a organizarem leituras de seu espaço vivido.

Caminhos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma de 6º Ano na Escola Básica Municipal Professora Dilma Lúcia dos Santos, pertencente à rede municipal de ensino de Florianópolis. Os temas foram escolhidos de acordo com a Proposta Curricular do Município de Florianópolis (SC) para o 6º Ano do Ensino Fundamental. Esses temas contemplam o estudo de conceitos importantes para a Geografia, como Território e Paisagem, através de

mapas e imagens, como exemplo, formas do relevo, tipos de vegetação e, principalmente, o espaço geográfico no qual os estudantes estão inseridos.

A metodologia procurou abordar estratégias que auxiliassem a produção de conhecimentos, e pensamentos reflexivos a respeito do lugar onde vivem os estudantes, os quais podem vir a interferir na construção da sua própria cultura e realidade. As atividades realizadas na sequência didática foram: 1ª atividade – construção de mapas mentais; 2ª atividade – estudo de imagens de satélites de locais diversos em Florianópolis; 3ª atividade – construção de mapas temáticos com imagens de satélite da praia da Armação; 4ª atividade – saída de estudos da escola até a praia da Armação, e 5ª e última atividade – refazer o mapa mental. Estas práticas tiveram como finalidade, não apenas mostrar os conceitos básicos da Geografia por intermédio de mapas mentais e imagens de satélites mas, também, de conduzir os estudantes a refletirem sobre o lugar em que vivem com base em uma expedição realizada no bairro onde a escola se insere.

A experiência com as imagens

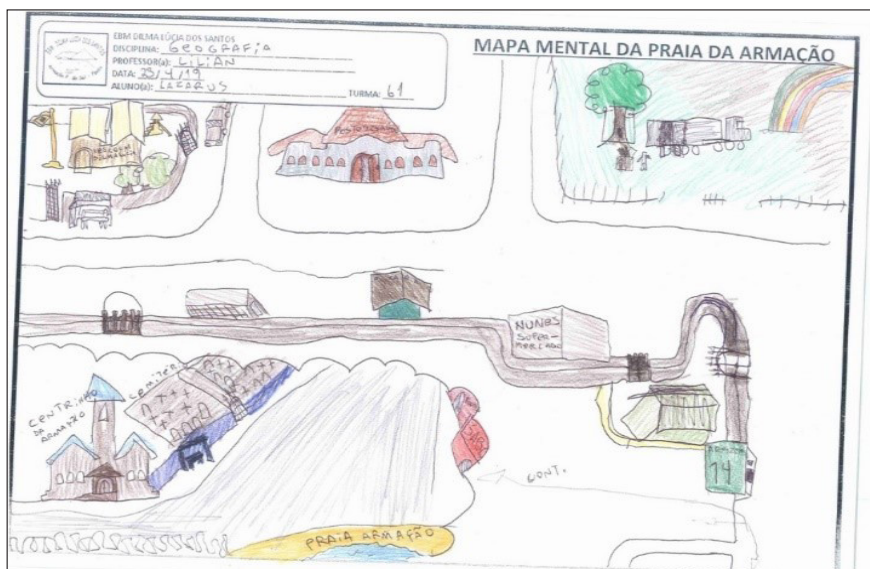
A primeira atividade proposta foi a realização de um mapa mental do percurso da escola até a praia da Armação do Pântano do Sul (Figuras 1 e 2). A intenção do emprego do mapa mental foi investigar o conhecimento espacial que cada estudante possui sobre seu bairro, mediante representações de imagens no papel, dos lugares conhecidos, bem como, das experiências nos locais em que vivem. A questão seria então, pensar na relação que o estudante tem com o seu lugar, motivando a produção das suas próprias percepções, a partir de metodologias que provoquem sua capacidade de observação, de análise, de registros, de comparação dos lugares e suas paisagens.

Figura 1 – Mapa mental elaborado pelos estudantes do trajeto da escola até a praia da Armação



Fonte: Corrêa, 2020.

Figura 2 – Mapa mental elaborado pelos estudantes do trajeto da escola até a praia da Armação



Fonte: Corrêa, 2020.

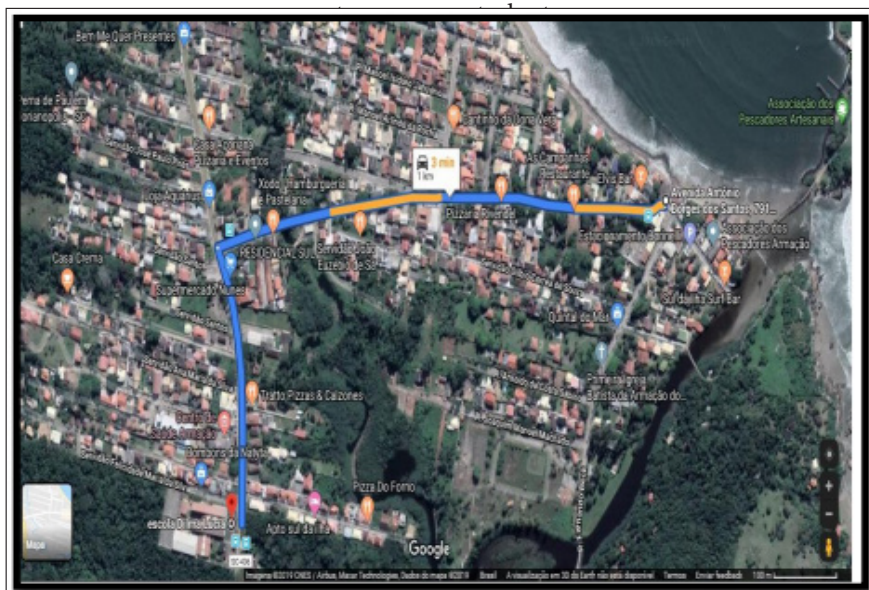
Os mapas mentais dos estudantes eram ricos em detalhes, e representavam o modo de vida da comunidade com diversos pontos importantes, como a estrada principal, as casas, o comércio local, o cemitério, a igreja, as árvores, os carros, o posto de saúde, a praia, a escola em que estudavam e a paisagem rural/urbana. Alguns mapas, traziam uma breve legenda com cores relacionadas ao trajeto percorrido, que fazia parte da dinâmica do lugar. Tais características merecem destaque quando analisadas, principalmente, acerca do envolvimento e da participação dos estudantes perante a atividade proposta, referente ao estudo do seu local de vivência, descritas por meio de imagens observadas em seu cotidiano. Ao fazer o desenho do seu espaço de vivência, como o caminho entre a escola e a praia, o estudante iniciou sua relação com os mapas na condição de mapeador, e esse exercício, o ajudará a expressar sua relação com o espaço vivido que, naturalmente, deve ser a primeira noção espacial por ele apreendida.

Na segunda atividade, que consistiu no estudo de imagens de satélites de locais diversos, foram apresentadas formas de estudarmos a Geografia através dessas imagens. Isto gerou certa expectativa e entusiasmo dos estudantes, e para tanto, houve uma breve explicação sobre o que é o sensoriamento remoto, com ênfase nas ferramentas básicas geradas por essa técnica e suas principais contribuições para o estudo do espaço geográfico. As imagens de satélites escolhidas para serem utilizadas nesta atividade foram selecionadas a partir de uma escala global em direção a uma escala local, mediante imagens pré-selecionadas no *Google Earth*. Foram projetadas imagens de satélites de todos os continentes com foco na América do Sul, no Brasil, na Região Sul e no estado de Santa Catarina, além da imagem de satélite de Florianópolis.

Para a realização da terceira atividade, construção de mapas temáticos baseados em imagens de satélite da praia da Armação, dividimos a turma em duplas. Cada dupla recebeu uma folha de papel vegetal e uma cópia da imagem de satélite impressa do Bairro da Armação do Pântano do Sul (Figura 3), no tamanho A3, para confeccionar seu mapa temático com os itens solicitados (Figuras 4 e 5). Cabe registrar que para conseguir bons resultados ao analisarem uma imagem de satélite, os estudantes foram instruídos sobre os elementos de interpretação, para que pudessem observar e colher todas as informações. Estes elementos retratados são identificados quanto a diferentes aspectos, como forma, tamanho, textura (impressão de rugosidade), sombra, altura, tonalidade, cor, padrão e localização. Em seguida, pedimos para os estudantes fixa-

rem o papel vegetal sobre a imagem de satélite e com um lápis traçar no papel, os itens requeridos, identificando cada elemento copiado com o seu respectivo número. Os itens solicitados para esta atividade foram: (1) os limites da área com edificações do Bairro da Armação do Pântano do Sul; (2) as áreas de mata; (3) a avenida principal; (4) um círculo sobre a localização da escola; (5) o percurso do rio; (6) outros lugares conhecidos que você identifica na imagem; e (7) prováveis locais de degradação ambiental no bairro.

Figura 3 – Imagem de satélite da Armação do Pântano do Sul



Fonte: *Google Earth*, 2021.

“Uma imagem vale mais do que mil palavras”

Figura 4 – Mapa temático confeccionado pelos estudantes a partir da imagem de satélite do bairro



Fonte: Corrêa, 2020.

Figura 5 – Mapa temático confeccionado pelos estudantes a partir da imagem de satélite do bairro



Fonte: Corrêa, 2020.

Nas interpretações dos mapas temáticos, os estudantes identificaram sem dificuldades, a área de mata, provavelmente, pelas características que a imagem de satélite utilizava, como a cor verde-escuro próximo ao preto, textura lisa, forma irregular e com perímetros levemente circulares. Os limites da área urbana da praia da Armação também foram identificados e representados com facilidade devido à cor magenta, apresentada pelas moradias, e que auxiliou a identificação deste elemento.

Na elaboração dos mapas, os estudantes conseguiram identificar a maioria dos elementos presentes na imagem de satélite do bairro, assim como delimitar a área urbana e a área de vegetação, e identificar o curso do Rio Sangradouro e a praia da Armação. Também foi possível conferir o círculo sobre a localização da escola, tal qual de outros lugares, como farmácia, peixarias e supermercados. Cabe registrar aqui um fato curioso, dos 25 estudantes que estavam presentes nessa atividade, apenas três já haviam visto a imagem de satélite do Bairro da Armação.

Todo esse cenário desvendado, trabalhado e reinventado nas aulas de Geografia durante a pesquisa, permitiu aos estudantes discutirem a respeito das transformações na paisagem da área de estudo, pois tiveram a oportunidade de ver o seu bairro por outro ângulo, de forma vertical. De acordo com Francischett (2002), o ensino de Geografia tem como papel fundamental a formação de cidadãos preparados para entender e planejar o espaço em que vivem, e as atividades de elaboração de mapas temáticos colaboram para esse propósito. A partir de imagens de satélites, promovemos o estudo de conceitos cartográficos, como as categorias de representação, simbologias e localizações, além de melhorar o entendimento do espaço vivido dos estudantes nestes locais.

A quarta atividade foi a realização de uma saída de estudos da escola até a praia da Armação e, a quinta e última, consistiu em refazermos a atividade de elaboração do mapa mental. No início da quinta atividade, organizamos um debate coletivo com o objetivo de os estudantes expressarem suas perspectivas após o contato direto com o meio em estudo, através da saída de campo. Tomamos como ponto de partida, para a realização desse debate, as experiências e inferências sobre o que os alunos viram e sentiram estando em contato com os locais visitados.

Assim, mediante os debates, foram retomadas as análises espaciais do percurso da escola à praia da Armação, o que possibilitou a troca de informações, olhares e impressões, ressignificando, deste modo, as experiências. Diversos estudantes participaram do debate, alguns mais tími-

“Uma imagem vale mais do que mil palavras”

dos, outros mais desinibidos, todavia, a turma parecia entusiasmada com esta atividade.

Após o debate coletivo, seguimos com a quinta atividade. Solicitamos aos estudantes para que reproduzissem novamente, e individualmente, o caminho da escola até a praia da Armação do Pântano do Sul, repetindo a atividade da primeira aula (Figuras 6 e 7). Os mapas mentais da primeira atividade serviram para uma comparação com os mapas mentais confeccionados pelos estudantes na quinta atividade.

Figura 6 – Primeiro e segundo mapa mental da Praia da Armação do Pântano do Sul, representados pelo mesmo estudante



Fonte: Corrêa, 2020.

Figura 7 – Primeiro e segundo mapa mental da Praia da Armação do Pântano do Sul, representados pelo mesmo estudante



Fonte: Corrêa, 2020.

Dos 27 estudantes da turma, 25 participaram da primeira atividade, já na quinta atividade, participaram 20 estudantes, dos quais 17 fizeram a primeira e a quinta, portanto, é sobre estes, que teceremos nossas análises. Constatamos que desses 17 estudantes, 80% apresentaram aprimoramento em seus mapas mentais e 20% não apresentaram melhorias, pois fizeram apresentações com o mesmo nível constatado no primeiro mapa mental confeccionado.

Os mapas mentais foram ferramentas valiosas para a verificação da noção de espaço dos estudantes, bem como o seu amadurecimento a partir das atividades realizadas. Após o trabalho com a imagem de satélite do bairro, os estudantes aperfeiçoaram sua noção espacial e conseguiram utilizar toda a folha para representá-la de maneira uniforme. A localização dos pontos de referência também se desenvolveu significativamente.

Após a realização da atividade de interpretação da imagem de satélite do bairro e da saída de campo, os estudantes exibiram melhores representações em seus mapas mentais. Notamos que no primeiro mapa mental, 64% representou o bairro em uma visão horizontal. Já no segundo, 17, 70% dos alunos mudaram sua representação e caracterizam-na, na visão vertical. As imagens de satélite puderam proporcionar uma visão diferente daquela que os estudantes estão acostumados, pois eles puderam enxergar o seu lugar de uma nova perspectiva.

Outro ponto de destaque foi a representação do Rio Sangradouro. Em alguns dos primeiros mapas, os estudantes não o identificaram. No entanto, consideramos que esse amadurecimento só foi possível após o estudo da imagem de satélite do bairro, que mostrou bem o curso do Rio Sangradouro, e da saída de campo, onde fizemos uma parada próxima ao rio para discutirmos seus problemas de poluição e a importância de sua preservação.

Os resultados apresentados com essa atividade foram muito positivos, visto que vários elementos que não foram encontrados na primeira atividade de elaboração do mapa mental, apareceram na segunda atividade. No primeiro mapa mental, 82% não representou a área verde ou o rio, já no segundo mapa, 71% os incluiu. Somente 11% não os mostrou em ambas as atividades e 18% dos estudantes os denominou, nas duas.

Considerações finais

Ao analisarmos os mapas mentais derivados, principalmente, dos estudos com as imagens de satélite, constatamos que a maneira como

os estudantes vivem o seu dia a dia influencia em suas noções de representação do espaço geográfico. Essa afirmação pode ser feita, pois verificamos que todos os mapas mentais dos estudantes representaram um fenômeno associado a alguma prática do seu cotidiano, como o mercado onde fazem compras ou os caminhos que percorrem para chegarem aos lugares que frequentam, como a praia e as pracinhas. Os estudantes relacionaram as paisagens desses lugares que frequentam em seu cotidiano aos fenômenos geográficos abordados em seus mapas. Isso tudo permitiu uma compreensão além da localização, que chegou a níveis de análise mais minuciosos, relevantes e complexos.

Os processos representados nos mapas mentais foram captados com base nas experiências dos estudantes com o lugar e, além disso, foram observados por eles a partir de um olhar mais rigoroso. A Cartografia, que preza o lugar de vivência para o processo de aprendizagem, possibilitou ao estudante expor suas impressões a respeito dos espaços, bem como evidenciar que esse tipo de linguagem cartográfica potencializa a aprendizagem dos conteúdos, ao mesmo tempo, em que criou condições concretas para que os alunos desenvolvessem o pensamento geográfico, valorizando, assim, a sua realidade local.

As imagens de satélite serviram para os estudantes como um importante instrumento para a compreensão e conscientização dos problemas ambientais e urbanos, tão presentes na realidade do Brasil e do mundo. Nessa direção, o uso do sensoriamento remoto surgiu como um recurso didático-pedagógico singular, que proporcionou o desenvolvimento cognitivo dos jovens, uma vez que os incentivou a raciocinar a partir de diferentes representações, sem que as informações fossem dadas de maneira pronta e acabada, ocasionando ainda, a valorização da linguagem cartográfica e visual no ensino de Geografia.

Finalizando este artigo, concluímos que a Geografia Escolar transita no mundo real, no espaço vivido dessas crianças e adolescentes, que têm um longo caminho no seu percurso formativo. Essa imersão teórica e empírica demonstrou, em vários sentidos, a potencialidade das imagens de satélites no ensino da Geografia. No entanto, revelou também que a transformação da escola em um lugar onde todos são respeitados, indiferentes das suas condições, só será possível, se modelos forem mudados, barreiras rompidas, feitos investimentos em formação continuada de educadores e, principalmente, tornar a escola um lugar mais humano. Por esta razão, esperamos que este estudo tenha problemati-

zado a temática, ao passo de afirmar que todos têm a capacidade para aprender, quando o ensino ofertado, considera as potencialidades e as características de cada um e, especialmente, quando o estudante é instigado a acreditar e confiar no seu potencial.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. *In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.* Porto Alegre: AGB, 1998. p. 55-60.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. O estudo da cidade e o lugar na Geografia Escolar. *In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs.). Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes.* Salvador: EDUFBA, 2015.

CORRÊA, Steale Cristina. “Uma imagem vale mais que mil palavras”: o uso de imagens e suas contribuições para o ensino de Geografia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A Cartografia no ensino de Geografia:** construindo os caminhos do cotidiano. Rio de Janeiro: Litteris, 2002.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de Lugar. *In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Orgs.). Qual o espaço do lugar?: Geografia, Epistemologia, Fenomenologia.* São Paulo: Perspectiva, 2012.

REIRIS, Adriana F. **La importancia de ser llamado “libro de texto”:** hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

REMPEL, C. et al. O sensoriamento remoto e geoprocessamento no contexto didático pedagógico. *In: JORNADA DE EDUCAÇÃO EM SENSORIAMENTO REMOTO NO ÂMBITO DO MERCOSUL, 4, Anais [...].* São Leopoldo: Unisinos, 2004. Disponível em: <http://www3.inpe.br/unidades/cep/atividadescep/jornada/programa/programa.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SECATTO, Ana Gláucia; NUNES, Flaviana Gasparotti. A educação pelas imagens: diálogos sobre as potencialidades da linguagem fotográfica. **Revista Espaço Plural**, v. 16, n. 32, 1º semestre, p. 68-99, 2015.

SILVA, Maira Cunha. **A importância da alfabetização visual no mundo contemporâneo.** 2010. Monografia (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Arte Terapia em Educação) – Universidade Cândido Mendes, Belo Horizonte, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

OS CONCEITOS ESPACIAIS E A PERCEPÇÃO SOBRE O ESPAÇO: O LUGAR DAS CRIANÇAS

Léia de Andrade

Este artigo tem por finalidade explicitar a perspectiva entre a Alfabetização Cartográfica e a Teoria Histórico-Cultural. A partir dos conceitos espaciais de localização, projeção, orientação e simbolização buscamos analisar a percepção sobre o espaço geográfico e o lugar das crianças em suas representações acerca dos espaços cotidianos, e possibilitar uma instrução, baseada na ótica histórico-cultural. Os relatos das experiências nos permitiram elencar elementos que são relevantes nas representações das crianças com deficiência visual, enfatizando seus olhares e percepções, destacando nos resultados, que a formação de conceitos espaciais está socialmente composta pela mediação e interação social, articulada à afetividade, a imaginação, ao cotidiano e as experiências no espaço geográfico.

Os traços comuns que concebem as bagagens de conhecimento e as particularidades culturais ao longo do desenvolvimento humano são marcas que apresentamos desde criança, no espaço e no lugar, e que nos permitem ver a infinita diversidade que as aptidões humanas dispõem, das capacidades e necessidades que são construídas na realidade do espaço geográfico. Nesse âmbito, o objetivo desse artigo é apresentar como as crianças com deficiência visual elaboram os conceitos espaciais e cartográficos ancorados na Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano.

Para as crianças, as relações para a elaboração de conceitos espaciais são mediadas para se deslocarem e se orientarem em determina-

das ações. Para elas, tal relação está diretamente ligada com aquilo que se encontra diante de seus olhos. As crianças em geral podem observar uma paisagem e identificar a profundidade dos objetos, enquanto para as crianças com deficiência visual é habitual uma percepção sequencial do tato. Desta forma, o mundo é construído por essas crianças através de percepções auditivas, táteis e olfativas, em sequências de impressões.

A maneira como as crianças elaboram e representam a sua percepção sobre o espaço possibilita o desenvolvimento de investigações e estratégias de ensino, que permitem a adaptação de materiais didáticos táteis e contribuem para a ampliação dos conhecimentos geográficos sobre o espaço. Aprender a respeito do espaço concerne em experienciar o lugar para se mover, para adquirir um sentido de direção, para a frente, para trás e para os lados. Esses movimentos são diferenciados pela experiência que o espaço assume como organização coordenada.

Nesse processo, ainda é necessário considerarmos o grau de perda de visão, a maturidade, as memórias visuais e táteis, as relações sociais e as estratégias de mediação. Analisando a percepção dessas crianças sobre o espaço geográfico e o lugar dos estudantes sobre as representações dos espaços cotidianos, ressaltamos os conceitos espaciais dos sujeitos com deficiência visual em dois momentos diferentes, e como resultado, apresentamos o seu discernimento sobre os espaços de vivência.

Os conceitos espaciais e geográficos são representados de diferentes formas, com ênfase nas características específicas de se pensar, perceber e representar. Com isso, a leitura da realidade e o processo de alfabetização cartográfica precisa reconhecer as singularidades e identidades, as experiências e a valorização da imaginação. No sentido de que a percepção sobre o espaço geográfico seja contruída com autonomia suficiente para que os indivíduos tenham liberdade de caminhar, observar, experienciar e representar.

Desta maneira, esse artigo consistiu em parte da tese de doutorado intitulada “A construção dos conceitos espaciais em crianças com deficiência visual na escola sob a perspectiva histórico-cultural”, e teve como objetivo, mencionar a importância da prática da representação dos espaços geográficos para as crianças com deficiência visual, como uma forma de elas expressarem a sua realidade e os elementos presentes nos espaços vividos. A relevância da mediação, dos grupos sociais e escolares, em que essas crianças estão inseridas, usufruem como um fator primordial para

o desenvolvimento de habilidades, como desenhar e representar o lugar, sobre a interpretação histórico-cultural de Vygotsky e seus estudiosos.

A representação espacial para as crianças com deficiência visual

A representação espacial acontece pela codificação espacial, que depende da organização de entradas convergentes, que fornecem indicações de referência. Se a metáfora do mapa for levada a sério, isso implica que a informação é representada ou simbolizada na memória. Por exemplo, a representação da forma é um esquema categórico, que serve para descrevermos algum aspecto, juntamente com as regras que especificam como esse esquema é aplicado a uma determinada matriz (MILLAR, 1994). Então, como explicar a forma do quadrado? Quais são os elementos que o compõem? O que é preciso para representar um quadrado? Dessa relação de representação, destacamos ainda, o mapeamento cognitivo, que trata de uma metáfora útil, também para sugerir uma conformidade com o uso real do mapa.

Nesse movimento, as representações para as crianças com deficiência visual podem ser definidas como pontos de partida para a investigação de suas experiências, ou seja, representar um trajeto que realizamos a pé, que revela nas entrelinhas, atitudes, emoções, visões de mundo e experiências. O espaço permite que as crianças com deficiência visual construam mapas mentais, que na sua elaboração, integração e coordenação são fundamentais para a orientação autônoma e para a sua independência.

Sendo assim, as experiências podem tornar-se representações espaciais, e através de seus conceitos, permitem a compreensão de mapas e representações geográficas (BATISTA, 2005). Porém, para compreender a elaboração conceitual de pessoas com deficiência visual, alguns autores se dedicaram a explicar como acontece a espacialidade dessas pessoas, com estudos em uma perspectiva visuocentrista. Autores, como Molineux, Locke, Berkely e Diderot trataram este tema, segundo Ochaita e Huertas (1988), baseados no tratamento da imagem com a origem visual, tornando-a incompreensível com a ausência da visão.

Ochaita e Huertas (1988) classificam ainda, os trabalhos desenvolvidos em meados das décadas de 1950, 1960 e 1970, como investigações a partir da distinção de espaços próximos (*espacios cercano*) e espaço distante (*espacios lejano*). Nos espaços próximos, foram estudados os problemas de reconhecimento e representação espacial nas áreas em que as

pessoas com deficiência visual podem abarcar, tomando a informação a partir do tato. Nos espaços distantes, foram analisadas as relações espaciais no entorno, onde os cegos não podem mais abarcar com os braços, como por exemplo, uma sala ou a escola, e para isso, utilizam informações de outras modalidades sensoriais, como a audição.

Para Ochaita e Huertas (1988), as pessoas com deficiência visual são capazes de representar mentalmente, o reconhecimento das formas do espaço, podendo, deste modo, tomar como referência o próprio corpo. Os autores relatam que a experiência visual e o reconhecimento das formas são diferentes entre cegos congênitos e pessoas que já tiveram algum conhecimento visual.

E, ainda, não há dúvidas de que o sistema perceptível tátil tem certas particularidades que o diferenciam do visual, tanto no que se refere à informação, quanto no seu processamento. Essas características, que são sequência, fragmentação e lentidão, podem influenciar as pessoas cegas desde o nascimento, pois elas não transpõem a informação tátil em imagem visuais. Imagens que, posteriormente, podem guiar a exploração espacial. A questão é que não existe um acordo entre os estudos, e sim uma modalidade de representação espacial diferente para cada uma das categorias sensoriais: visual, auditiva, tátil e cinestésica.

Um caminho mais seguro para essa discussão estaria em uma representação multimodal, ou seja, uma representação que utiliza distintas formas e modos, na construção de uma dada mensagem, independentemente do sistema sensorial que é utilizado para gerar a informação no sentido espacial.

Ainda segundo Ochaita e Huertas (1988), a forma de construção das representações para as pessoas com deficiência visual é um importante tema, de difícil resolução, já que boa parte das dificuldades que os cegos têm se referem às questões espaciais, e estas, podem ser derivadas da necessidade de tornar a informação acessível somente ao tato. Tal fato tem causado problemas nas representações e, conseqüentemente, despertam a memória da informação sucessiva, lenta e fragmentada.

Os problemas das afinidades de domínio do espaço vivido e do espaço distante são relações complexas para as pessoas com deficiência visual, devido aos distintos sistemas sensoriais utilizados para a assimilação da informação sobre o espaço vivido e também sobre o espaço distante.

No caso, utilizar uma representação multimodal, desenvolvida em uma determinada etapa do desenvolvimento escolar, pode encorajar as pessoas com deficiência visual a utilizarem tais representações, pois as relações entre espaço vivido e o espaço distante estão referidas a aspectos educativos importantes, como a utilização de planos e representações cartográficas para orientar a mobilidade das pessoas com deficiência visual.

As representações e os diferentes caminhos percorridos

Quando buscamos ir além do pensamento convencional da Geografia, as representações tornam-se um processo que pode captar momentos que não são representáveis. Desta feita, os mapas precisam ser compreendidos como mapeamentos conceituais, ou seja, como um processo multidimensional, utilizado como uma ferramenta instrutiva para que as crianças organizem seus pensamentos, e assim, representem informações espaciais que são emocionalmente importantes para elas.

As ações de locomoção, movimentação, e entrada em um mundo que é culturalmente construído, faz com que identifiquemos os elementos que formam o conhecimento sobre o Lugar, e a compreensão de que o meio em que habitamos, está em função da socialização, por isso, ao reconhecermos esses elementos, reconhecemos, da mesma maneira, a importância da cultura para as relações sociais.

A partir disso, construímos análises sobre as representações espaciais de duas crianças com deficiência visual, uma com baixa visão e a outra com cegueira congênita. Isto posto, inferimos que as pessoas com baixa visão utilizam a visão residual para a situação educacional, incluindo a leitura e a escrita, com ou sem recursos ópticos, assim como a utilizam em outras atividades do cotidiano. Já a classificação de uma pessoa cega, na esfera da Oftalmologia, se dá pela acuidade visual na ordem de 20/200 na escala optométrica decimal, tabela de Snellen¹, no melhor olho, mesmo com correção óptica adequada (LAVARDA; BIDARRA, 2007).

Diante desses desdobramentos, seguimos o desenho metodológico de uma pesquisa com crianças, reconhecendo a capacidade de produção simbólica e a constituição de suas manifestações. Nesse sentido, os estudos voltados para a pesquisa no ensino de Geografia com crianças, permitem explorar ângulos ainda pouco percebidos, ou seja, ocorrem a partir de novos olhares, perspectivas e concepções. É possível, portanto, a imersão em diálogos que possibilitam a ampliação e compreensão das especificida-

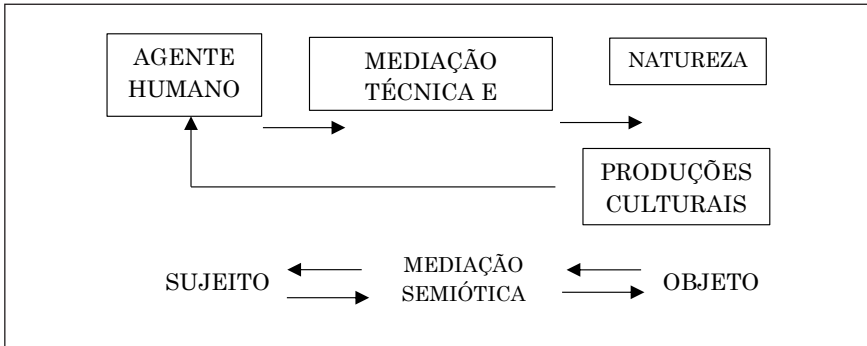
des das escolas no campo da inclusão de crianças com deficiência. E, ainda, desvendar elementos que auxiliam nas reflexões qualitativas, na condição e situação, no ensino de Geografia. Por isso, caracterizamos este recorte de resultados como parte de uma pesquisa-ação, que demonstra o diálogo entre participação e colaboração, prática e interação.

As representações foram então compostas e efetivas com base na ideia de respeito à prática cultural, por isso, foram coletadas em dois ambientes de aprendizagem diferentes, desse modo, seus resultados foram condicionados de particulares práticas culturais. Isso significa, que aconteceu no encontro de sujeitos em movimento, que considerou individualidades e diferenças dos contextos no Brasil e em Portugal. Aspectos estes que se diferenciavam pela cultura e pelas relações sociais que permeavam as crianças nos espaços escolares e nos espaços de vivência. Neste cenário, enfatizamos duas representações que denominamos de: “O caminho da minha casa até a escola” e “Mapeando a escola”.

Partindo desses momentos, com o auxílio dos signos, as crianças controlaram voluntariamente suas atividades, ampliando, assim, a sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações sobre o espaço geográfico. Vygotsky (1983) compara a criação e a utilização de instrumentos como auxiliares de ações concretas e signos, designando-os de “instrumentos psicológicos”, que têm a função colaboradora nas atividades psíquicas.

A representação do diagrama de ação criadora destaca os instrumentos técnicos e semióticos formulados pelas crianças, que são transformados em **produções culturais**. Ao reapropriarem-se do resultado de suas ações, elas podem modificá-las, adquirindo novos saberes, capacidades e habilidades. O ciclo ainda representa a dimensão epistemológica do processo, sobre o objeto do conhecimento, o saber humano e o produto desse mesmo saber (PINO, 1995).

Figura 1 – Diagrama da atividade humana e da relação epistemológica

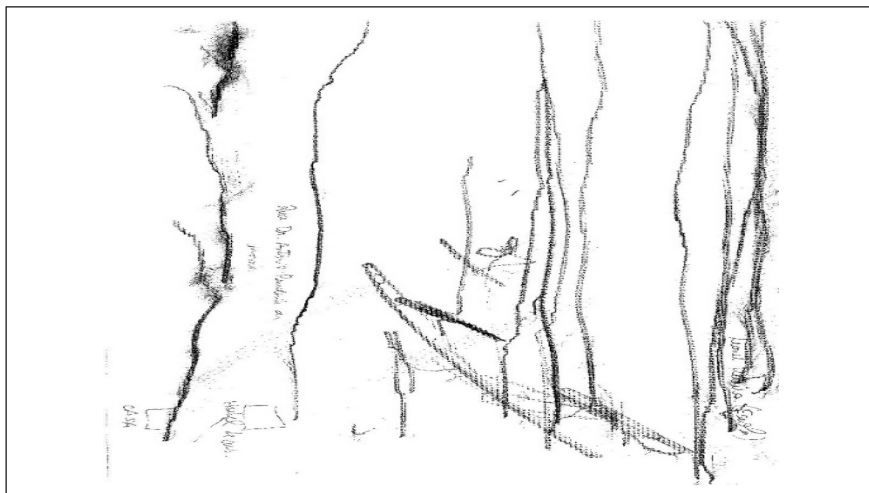


Fonte: Pino (1995, p. 32).

Baseados nas representações das crianças cegas é possível discutirmos as relações com o espaço geográfico e com os conceitos espaciais. Nesse sentido, Vygotsky (1983) distingue dois elementos básicos responsáveis pela mediação, o *instrumento*, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o *signo*, que regula as ações sobre o psiquismo humano.

O signo pode ser considerado como aquilo que representa, ou seja, pode ser objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som, que simboliza algo diferente de si mesmo, que substitui e expressa ideias, situações e causas, auxiliando a memória e a atenção das pessoas. Destacamos, aqui, a representação de uma criança cega, na figura seguinte. O desenho foi elaborado com uma folha de papel sobreposta a uma placa com tela de mosquitos, essa técnica foi aplicada por Alessandra Klug no Centro de Estimulação Visual e Apoio Pedagógico, na cidade de Blumenau (SC) e utilizada nas pesquisas de Maria Lúcia Betezat Duarte, no seu livro “Desenho infantil e seu ensino a crianças cegas: razões e métodos” (2011).

Figura 2 – Desenho do trajeto de casa até a escola, feito por um estudante cego do 6º Ano



Fonte: Andrade (2018).

Esse desenho foi feito de maneira livre. A solicitação constou no esboço formulado do trajeto que o estudante realizava de sua casa até a escola. O estudante então relatou que fazia o trajeto de carro, e passou a nomear a rua de sua casa, os pontos de referência pelos quais o carro passava, em qual rua virava-se a direita ou esquerda, até chegar a escola.

Esses processos de atividades são caracterizados pelo objetivo, que estimula a criança a executar uma ação, ou seja, o motivo que a leva a representação dos objetos. Outra importante característica das atividades é o tipo especial de experiências psíquicas, as emoções e os sentimentos, que estão ligados a elas. Isso quer dizer, que essas experiências, não são processos separados ou particulares, mas, sim, governados pelo objeto, pela direção e pelo resultado. Sendo o desenho feito, apresentou experiências sensoriais concebidas nos espaços de convívio, como os movimentos tomados *“virando a esquina da padaria”*, *“passando em frente ao hotel”*. Acerca disso, Leontiev exemplifica:

A sensação com a qual eu caminho pela rua não é determinada por meu andar e nem mesmo pelas condições exteriores que me forçaram a sair, ou pelo fato de eu vir a encontrar algum obstáculo em meu caminho; ela depende da relação vital que está envolvida com minha ação. Por isso, em meu

caso, eu posso andar muito feliz sob a chuva fria, e, em outro, tornar-me interiormente insensível em um belo dia; num caso, um obstáculo no caminho me desesperaria; em outro, mesmo uma interrupção imprevista que me forçasse a voltar para casa poderia tornar-me interiormente feliz (LEONTIEV, 2010, p. 69).

Esse processo, entre o objeto da ação, a direção e o resultado, é diferente quando o estudo se converte em atividade independente. Quando temos um novo tipo de motivação, que relaciona-se com as reais potencialidades da criança, isto, é o que vai determinar as relações de vida dela.

Nesse sentido, Oliveira e Teixeira (2002) ressaltam que as atividades, os modos de organização social, valores, modalidades de pensamento e formas de construção de conhecimento são historicamente definidos. As relações entre escolarização e evolução psicológica são afirmadas nas sociedades escolarizadas. Com a passagem pela escola, considerada uma forma primordial de atividade das crianças e dos jovens, torna-se a escola, o pilar central nas concepções sobre a periodização do desenvolvimento.

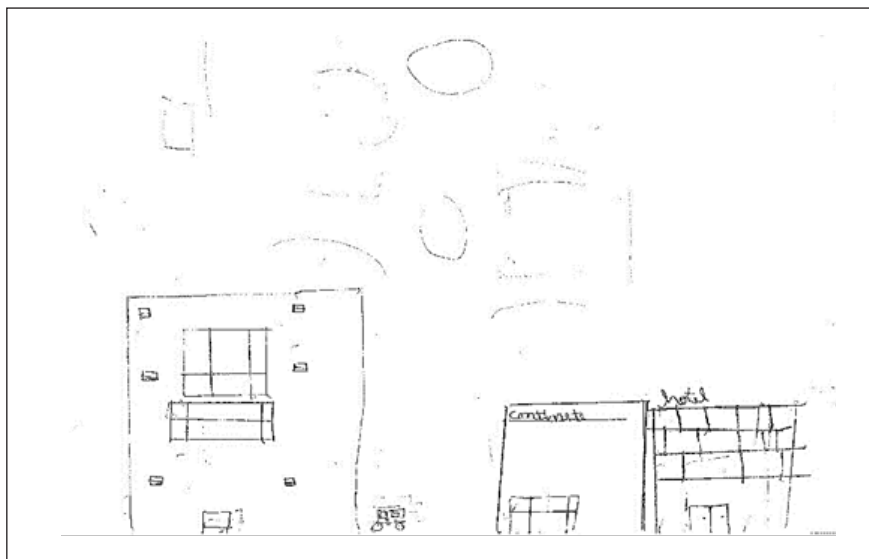
É por meio de uma série de transições na evolução da criança que se abre o caminho para a linguagem exterior e interior, a linguagem que forma a fundamental comunicação na conduta coletiva, para a colaboração social, e para converter-se em uma forma interior de atividade psicológica da própria personalidade.

Para Vygotsky (2010), a capacidade de raciocínio e inteligência da criança, a sua ideia sobre o que a rodeia, e seu domínio sobre as formas lógicas do pensamento, são considerados por muitos eruditos, como processos autônomos que não são influenciados pela aprendizagem escolar. Porém, apontamos que os processos autônomos são sugestionados pelas formas com que aprendemos e convivemos na escola.

Além disso, os processos autônomos permitem a compreensão do que acontece na vida cotidiana, pois as percepções surgem a partir das experiências, da compreensão dos contextos e do pertencimento nos espaços. A consciência das crianças, no sentido de ressaltar a experiência e a imaginação, é que dá significação aos lugares, da mesma forma, como acontece com aquelas que possuem deficiência visual. É por meio da localidade que elaboramos o sentido de lugar, sendo que, quanto mais tempo permanecemos nele, mais significativo ele se tornará para nós (TUAN, 2011).

Nos desenhos a seguir, as representações foram amparadas em outro contexto social e cultural, o de Portugal.

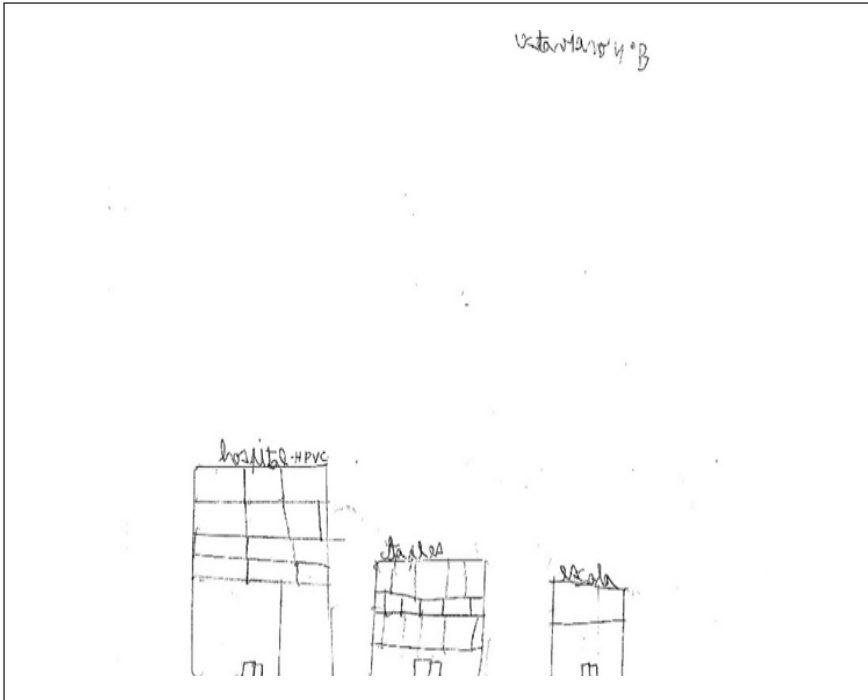
Figura 3 – Desenho do estudante com baixa visão, 4º Ano, parte 1



Fonte: Andrade (2018).

Para Corrêa (2012), a imaginação geográfica precisa fazer notável uma espacialidade em termos mais amplos, realizando, deste modo, uma prospecção nos significados que compõem as narrativas através das múltiplas dimensões do espaço, entre elas, a econômica, a política e a social, que mantêm estreitas relações com o espaço simbólico. Na imaginação geográfica, a observação do espaço permite entrarmos na estrutura das narrativas daqueles que o constroem, assim como na história dos personagens, na sua relação com o lugar, nos diálogos entre eles, e nas formas com que se relacionam com outros temas que transcendam os ambientes locais.

Figura 4 – Desenho com os pontos de referência, parte 2

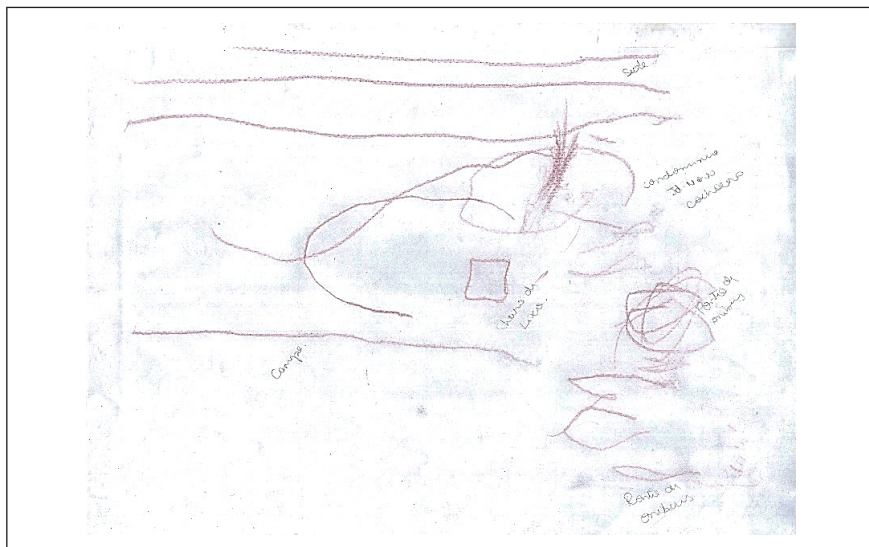


Fonte: Andrade (2018).

O desenho do estudante com baixa visão ressalta a sua percepção sobre o trajeto que realiza de casa até a escola, e os pontos de referência que estão representados, enfatizam que “a percepção de objetos não é algo habitual para aqueles acostumados a uma percepção sequencial através do tato. Nós, com a totalidade dos sentidos, vivemos no espaço e no tempo; os cegos vivem em um mundo só de tempo” (SACKS, 2002, p. 88).

Vygotsky (1989) explica que o processo de formação de conceitos é longo e complexo, e envolve as operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras, como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, e capacidade para comparar e diferenciar. Dessa forma, o autor esclarece que, para se aprender um conceito é preciso, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental realizada pelas crianças.

Figura 5 – Trajeto percorrido da escola até o prédio branco



Fonte: Andrade (2018).

No trajeto citado, o estudante cego, em cada parada, destacava o cheiro que experienciava. Próximo a um ponto de ônibus, ele sentiu o cheiro de lixo, mais a frente, o cheiro de grama, pois estávamos perto de uma área gramada. No seu desenho, conforme se lembrava das paradas realizadas, ele conduzia as suas percepções olfativas. Essas percepções registradas pelo estudante, corroboram com as afirmações de Vygotsky:

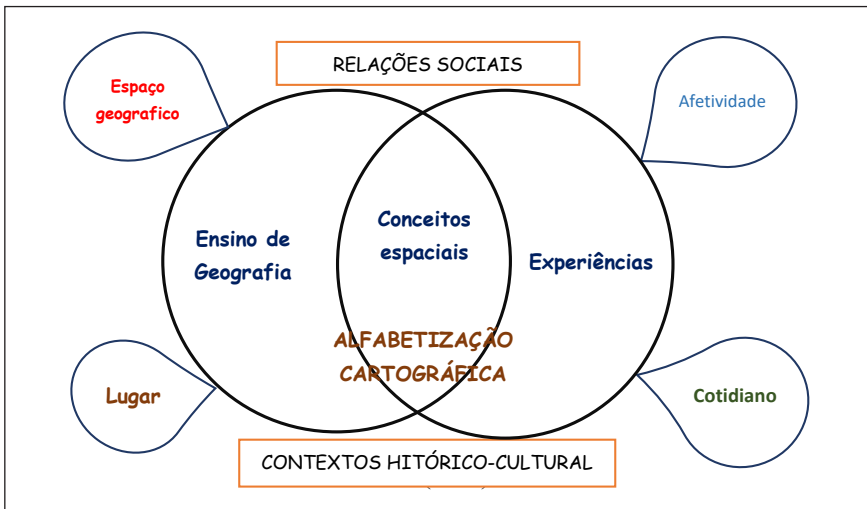
O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Apenas quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, apenas quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total, mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito (VYGOTSKY, 1996, p. 78).

Por isso, ao longo das experiências, o processo de elaboração conceitual das pessoas com deficiência visual acontece da mesma forma como ocorre com as pessoas normovisuais. O processo de aquisição vai assumindo “[...] formas individualizadas e típicas de pessoas e de grupos: mudam-se as coisas, o nível de conhecimento das coisas e definem-se áreas de domínio conceitual preferencial” (BATISTA, 2005, p. 10).

A atividade criadora foi elaborada por uma construção da mente ou do sentimento, do que o sujeito concebe de novo, fundamentado em algo do mundo externo. Essa atividade é categorizada em dois tipos: um, é reprodutivo, ligado ao modo íntimo da memória. Consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta, criados ou reelaborados anteriormente, a partir de marcas de impressões precedentes, e está baseado, pela repetição daquilo que já existia. “É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes, que se repetem em condições iguais” (VYGOTSKY, 2009, p. 12).

A elaboração de conceitos espaciais e cartográficos para o ensino de Geografia, portanto, precisa envolver os seguintes elementos apresentados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Elementos para a formação de conceitos espaciais e cartográficos no ensino de Geografia



Fonte: Andrade (2018).

Na reflexão sobre as ações e as crianças, e seus modos de viver e ver o mundo, as relações entre as pessoas precisam ser inventadas e reinventadas. Isso deve estar fortalecido nas estratégias de ensino de Geografia e no desenvolvimento dos conceitos espaciais, por isso, ao propormos uma metodologia de ensino, direcionada para a formação de conceitos, os diá-

logos e as experiências carecem estabelecer um processo dinâmico que responda aos elementos do lugar.

Considerações sobre a representação e a Teoria Histórico-Cultural

As representações dos conceitos espaciais foram destacadas por momentos que congelamos ao longo da pesquisa, porém, temos que admitir a importância do espaço geográfico em nossas vidas, e mais ainda, sobre a sua dinâmica, independente da visão, nas relações sociais. Mediadas pela linguagem, as crianças enunciaram suas memórias sobre o espaço geográfico, ou seja, apontaram as potencialidades das estratégias de ensino que precisam considerar os contextos culturais, a afetividade nas relações com os espaços de vivência e a imaginação, que permite a expressão das percepções sobre o lugar.

Para Vygotsky, na análise do desenvolvimento dos cegos, como em qualquer outro processo de desenvolvimento, é possível equivocarmos de diversas maneiras. A cegueira não é só a falta de visão, o déficit de um órgão, pois ela provoca uma reestruturação muito profunda de todas as forças do organismo e da personalidade. A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração de perfil, origina novas forças e modifica a organização da psique do homem. A cegueira por si só é um defeito, uma deficiência, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelação de atitudes.

Vygotsky destaca a condição de um enfoque qualitativo, desconstruindo a concepção de que a cegueira está reduzida somente à falta de visão. Ela produz uma reestruturação de toda a atividade psíquica, indicando que as funções psicológicas superiores, podem assumir um papel diferente daquele desempenhado nos videntes. Esse processo requer cuidado para que não isolemos cada função em sua particularidade, desenvolvendo, desta feita, a análise integral do psiquismo e dos fatores que o constituem (VYGOTSKY, 1997).

A importância da imaginação, na perspectiva geográfica, assinala o fato de que os propósitos de uma ciência comprometida com o estudo da natureza e do homem, transcendem a linha de pesquisa que se baseia no ser objetivo e racional, compreendendo a valorização subjetiva do espaço e do indivíduo. Isso requer entender as diversas formas dos lugares, resultantes da capacidade imaginativa.

Geralmente, encontramos nas crianças cegas um desenvolvimento da memória mais elevado do que em pessoas normovisuais. Os cegos

demonstram uma melhor memória verbal, mecânica e racional. Porém, esse desenvolvimento depende de muitas circunstâncias complexas. Uma delas, trata da posição na vida social que o cego fica obrigado a desenvolver como uma função compensatória. A memória se desenvolve para compensar a deficiência criada pela cegueira. Além disso, a memória e a imaginação possibilitam a representação dos conceitos cartográficos e espaciais, com base na percepção construída na realidade.

Referências

- ANDRADE, L. **A construção dos conceitos espaciais em crianças com deficiência visual na escola sob a perspectiva histórico-cultural**. 253 p. Tese (Pós-Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 21, n.1, p. 7-15, 2005.
- DUARTE, M. L. B. **Desenho infantil e seu ensino à crianças cegas: razões e métodos**. Curitiba, PR: Editora Insight, 2011. p. 204.
- LAVARDA, S. T. F.; BIDARRA, J. A *dêixis* como um “complicador/facilitador” no contexto cognitivo e linguístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 309-324, set./dez., 2007.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique infantil. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.
- MILLAR, S. **Understanding and representing space: theory and evidence for studies with blind and sighted children**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1994.
- OCHAITA, E.; HUERTAS, J. A. Conocimiento del espacio, representación y movilidad en las personas ciegas. **Infancia y Aprendizagem**, v. 43, p. 123-138, 1988.
- OLIVEIRA, M. K. de; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. *In*: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, SP: Moderna, 2002.
- PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva sociocultural. **Temas em Psicologia**, v. 2, p. 31-39, 1995.
- SACKS, O. **Um antropólogo em marte. Sete histórias paradoxais**. Tradução de: Bernardo Carvalho. 8. ed. rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas III. Madri: Visor, 1983.

VYGOTSKY, L. S. Concrete human psychology. **Soviet Psychology**, XXVII (2), p. 53-77, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas, tomo cinco (Tradução em espanhol do original russo, organizada em 1983, a partir de originais escritos até 1934). Cuba: Editorial Cidade e Educação, 1934-1997.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. *In*: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.

EDUCAÇÃO E CINEMA NA COMUNIDADE
INDÍGENA TICUNA BOM CAMINHO
EM BENJAMIN CONSTANT (AM)

Caio de Souza

Josenildo Santos de Souza

Maria Francisca Nunes de Souza

Michel Justamand

A Constituição Federal – CF/1988 (BRASIL, 2000) – assegura às comunidades indígenas, o direito a uma educação escolar diferenciada, a processos próprios de aprendizagem e a utilização de suas línguas maternas. Cabe ressaltar que, a partir da CF, os índios deixaram de ser considerados como uma categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a conservação de sua organização social, seus costumes, suas línguas, crenças e tradições.

Garantir o direito à educação escolar indígena significa manter os costumes sempre em preservação. Para nós, a escola indígena é o local onde os saberes da terra, das águas e do mundo mítico são explorados para assim serem perpetuados na cultura dos povos de pele trançada. É ali onde muitas outras culturas permeiam, como fonte de conhecimento, a formação do cidadão local, e, na interação com a cultura do outro, visam respeitar e serem respeitados.

Usando a escola indígena como um local apropriado para a realização de uma orientação educacional que busque desenvolver o conhecimento dos agentes da comunidade, a escola se torna uma instituição democrática, na qual a população pode discutir seus interesses de forma menos desigual e menos hierarquizada. No caso em tela, a escola indígena intercultural tem se orientado pela primeira perspectiva, ou seja, tem ampliado e melhorado as relações dos sujeitos indígenas para garantir um diálogo que assegure o direito de voz a todos: intra e extra-aldeia/escola (BANIWA, 2019, p. 61).

A escola indígena deriva, de alguma maneira, da compreensão de pensamentos sociais que priorizam propiciar a esses povos indígenas, uma educação de qualidade, de acordo com padrões sociais conhecidos fora das aldeias. Essa escola é intercultural e precisa possibilitar a construção do conhecimento lógico e do funcionamento da sociedade moderna, tendo em vista, a defesa da cultura, do conhecimento e dos direitos, na atualidade (IDEM).

A interculturalidade nas aldeias indígenas traz de forma significativa, um exemplar leque de saberes, especialmente, quando falamos em choque de culturas. Há toda uma sequência hereditária consagrada em espaços plurais para o expandir do conhecimento mútuo. Nesse sentido, para nossas observações, o cinema e as tecnologias da educação são uma das principais ferramentas neste processo de apropriação do conhecimento do outro, que pode propulsionar o enfrentamento e a defesa ideológica do seu legado cultural, de acordo com a tradição.

Neste contexto, parece-nos apropriado destacar a necessidade de articularmos o cinema com a educação e com a educação indígena na sua interface. Faz-se necessário diagnosticar culturas, crenças e costumes do público-alvo, ou seja, da população da comunidade de Bom Caminho. O objetivo foi conhecer adequadamente tal realidade, para posteriormente, realizar atividades de pesquisas nos contextos intra e extraescolares, dialogando, assim, com a educação e o cinema (ALMEIDA, 2005).

A pesquisa teve como propósito geral compreender o papel do cinema na educação escolar indígena, e focou na seguinte finalidade: identificar os diferentes contextos intra e extraescolares na comunidade indígena, por meio da interface que faz uma conexão entre o cinema e a educação indígena. Também buscamos verificar o uso do cinema nas práticas pedagógicas do professor na educação de crianças indígenas. E, por fim, objetivamos caracterizar os recursos didáticos pedagógicos e midiáticos para a educação na escola.

A pesquisa de campo aconteceu no período compreendido entre os anos de 2017 e 2018, na comunidade indígena Ticuna de Bom Caminho, localizada no município de Benjamin Constant. Utilizamos a abordagem qualitativa como técnica de coleta de dados. Assim, foram feitos os seguintes procedimentos: observação participante; questionários abertos e fechados, aplicados a alunos do 5º Ano, professores e agentes de saúde; e análise documental.

As observações foram feitas em sala de aula, no contexto escolar e extraescolar. A análise documental foi realizada em livros, *site* do IBGE (2020), e documentos disponibilizados pela secretaria da escola e pelos agentes de saúde. Utilizamos, para os registros de dados, celular, câmera fotográfica, drone e caderno de campo. Para tornar a leitura mais legível, o texto foi apresentado sob a perspectiva de quem vê toda a extensão da comunidade, abrangendo, destarte, todas as direções, em espaços de área compartilhada entre atividades de cinema e a escola indígena.

Comunidade indígena de Bom Caminho, da etnia ticuna

A história do município de Benjamin Constant teve origem no Seringal Remate de Males, à margem direita do Rio Itacoaí, afluente do Rio Javari. O seu povoamento foi iniciado nas primeiras décadas do século XVIII, tendo sido criado oficialmente em 28 de janeiro de 1898, por desmembramento do município de São Paulo de Olivença. Em 09 de janeiro de 1928, a sede do município foi transferida para o povoado de Esperança.

A população total do município de Benjamin Constant é de aproximadamente 43.935 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2020). Sua área é de 8,695,391 quilômetros quadrados. Segundo a narrativa popular, Benjamin Constant foi fundado por Rosa Ferreira de Souza, brava índia cambeba, natural do município de São Paulo de Olivença.

Figura 1 – Vista panorâmica do município de Benjamin Constant e mapa do Amazonas, com destaque para o referido município



Fonte: Divulgação Ministério Público do Amazonas.

Na Figura 1, temos a vista panorâmica do município de Benjamin Constant e, à direita, sua localidade no mapa do Amazonas. Trazer essas figuras faz com que tenhamos noção da importância do cinema, como ferramenta de ensino dentro da comunidade indígena de Bom Caminho, e sua convivência nas áreas remotas da tríplice fronteira, deixando, assim, a pesquisa com um gosto chamativo devido aos valores culturais encontrados na região.

A comunidade indígena Ticuna Bom Caminho, situada no município de Benjamin Constant, tem sua história sinalizada no dia 20 de março de 1978, com a chegada, às margens do igarapé de Santa Rita, do senhor Floriano Pinto de Souza. Juntamente com a sua família, ele construiu um pequeno casebre para sua residência fixa. Passados alguns dias, chegaram mais duas famílias de nome bem conhecido nas redondezas: a do senhor Sales e a do senhor Walter, somando, assim, três famílias, que, de forma direta, tiveram participação na história desta comunidade.

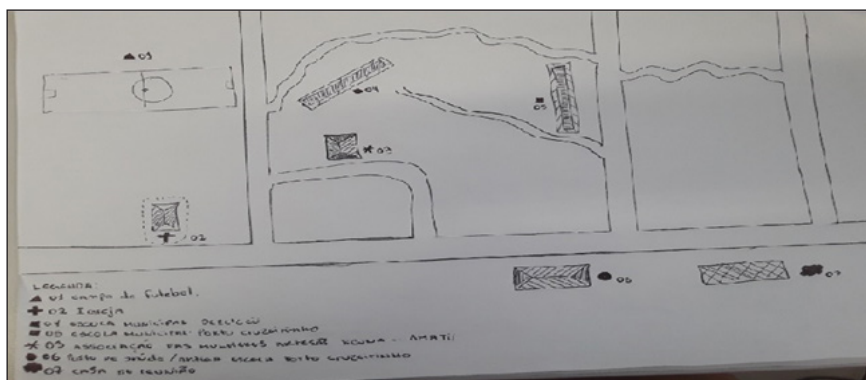
Na data em que se oficializou o nascimento da comunidade Ticuna Bom Caminho, estavam presentes, as seguintes autoridades religiosas: Humberto Aiambo, sacerdote Felisberto; José Fernandes da Silva, diretor da comunidade Porto Cordeirinho; Erundina Perez, diretora da comunidade de Tacana; irmão Memento, patriarca; irmão Firmino, capitão da Ordem Cruzada.

Nessa ocasião, foi realizado um almoço de confraternização para os presentes e, posteriormente, houve a escolha do primeiro dirigente da Santa Cruz. Fernando Ferreira de Souza foi o primeiro presidente da comunidade, Walter dos Santos vice-presidente, Abel Julião Ferreira, primeiro-secretário e Maria Gabriel, segunda-secretária. O senhor Floriano Pinto de Souza foi escolhido para assumir a Diretoria da igreja, e assim se formou as duas primeiras diretorias: a religiosa e a da comunidade Porto Cruzeiro.

Após um mês, houve uma reunião com o pastor da Cruzada, irmão José Francisco da Cruz, na sede de Rio Juá, onde estavam presentes todos os diretores da Santa Cruz, que ali foram para discutir diversos assuntos referentes à comunidade. Um deles referiu-se a escolha dos verdadeiros nomes de cada comunidade: Porto Cruzeiro foi o nome escolhido tanto para nomear a comunidade de Bom Caminho, como a escola, que funcionava com dezoito alunos.

Foi com a chegada do diretor da escola, que o senhor Floriano Pinto de Souza, aproveitou a reunião que fizera com a comunidade, para explicar para o povo, que o nome da comunidade não seria Porto Cruzeirinho e sim Bom Caminho. Diante disto, a então comunidade de Porto Cruzeirinho passou a ser chamada de Bom Caminho, que, até os dias atuais, guarda a sua história, que é repassada às novas gerações quando estas iniciam seus passos na vida escolar. Respirar a cultura e a tradição é algo positivamente notório dentro da comunidade, uma vez que desde cedo eles aprendem os valores da terra.

Figura 2 – Croqui da comunidade indígena de Bom Caminho



Fonte: Otávio Augusto de Souza Ramirez, 10 anos de idade.
Pesquisa de Campo. Benjamin Constant, 2019.

Na Figura 2, temos um croqui da comunidade indígena de Bom Caminho, que foi produzido por uma criança do próprio lugar. Ele representa os pontos principais que a comunidade possui: a Igreja da Santa Cruz; a Associação das Mulheres Artesãs Ticuna; a Escola Porto Cruzeirinho; a Escola Anexo Profº De'erecú; o campo de futebol Rio Negro; o Posto de Saúde Indígena; e a Casa de Reunião.

Como as crianças indígenas da comunidade têm noção da territorialidade extensiva onde residem, facilmente conseguem fazer o seu mapeamento, focando, especialmente, nos principais pontos da comunidade. Isso demonstra a sua capacidade de colocar em prática, o conhecimento que lhes foi repassado em casa e na escola.

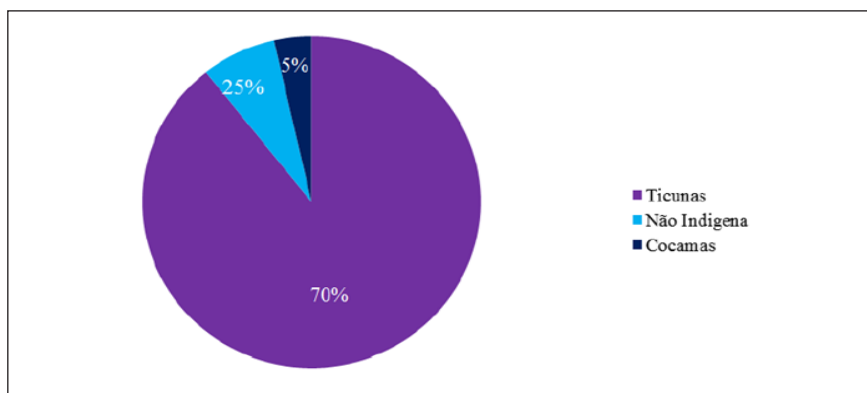
Figura 3 – Vista Panorâmica da Comunidade de Bom Caminho



Fonte: SOUZA, Caio. Pesquisa de Campo. Benjamin Constant (AM), 2019. Arquivo do autor.

Na Figura 3, temos a vista panorâmica da comunidade de Bom Caminho, onde avistamos várias casas ao redor da Escola Municipal Porto Cruzeirinho, situada no centro da imagem. No canto lateral, vislumbramos uma parte do campo de futebol Rio Negro. Grande parte da comunidade é cercada por árvores, já que ela está localizada na margem direita do Rio Solimões, uma faixa de terra que chama a atenção pela predominância da riqueza de fauna e flora em sua floresta.

Gráfico 1 – População da comunidade de Bom Caminho



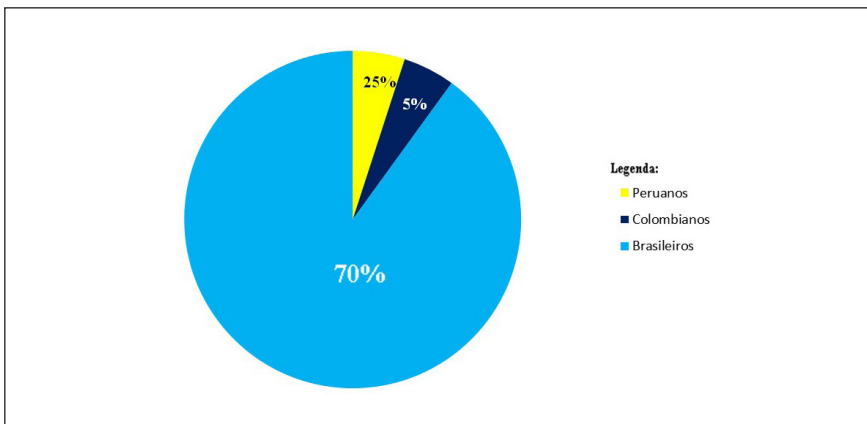
Fonte: Unidade Básica de Saúde Indígena (UBSI). Pesquisa de campo, Benjamin Constant, 2019.

Através do Gráfico 1, é possível identificarmos que atualmente a maior parte da população na comunidade é ticuna, seguida de não indígenas, e depois dos cocamas. Verificamos um número expressivo de pessoas não indígenas morando na comunidade, possivelmente, devido à facilidade de trânsito para outros lugares. Segundo o ex-cacique, isso não acontecia desde o fim de seu mandato em 2008, quando a comunidade mantinha-se preservada e não possuía contato com pessoas de outras localidades, estranhas à etnia Ticunapara.

Na comunidade, além da etnia Ticuna, existem outras, identificadas por meio de questionários e levantamento de dados, junto aos agentes de saúde da comunidade de Bom Caminho, no ano de 2017. A etnia Cocama, na comunidade, está ligada de forma direta ao casamento entre essas pessoas e os moradores locais. Também identificamos não indígenas que fixaram residência na comunidade mediante casamento ou união familiar. Caso esta união seja confirmada, tanto o não indígena como o cocama, não podem mais sair da comunidade, pois a lei ticuna deixa claro que o povo deve manter a integridade e a confiabilidade entre os moradores.

Com base no levantamento realizado pelos agentes de saúde na comunidade, temos os seguintes resultados sobre os moradores da comunidade e suas nacionalidades:

Gráfico 2 – Nacionalidades dos residentes da comunidade de Bom Caminho



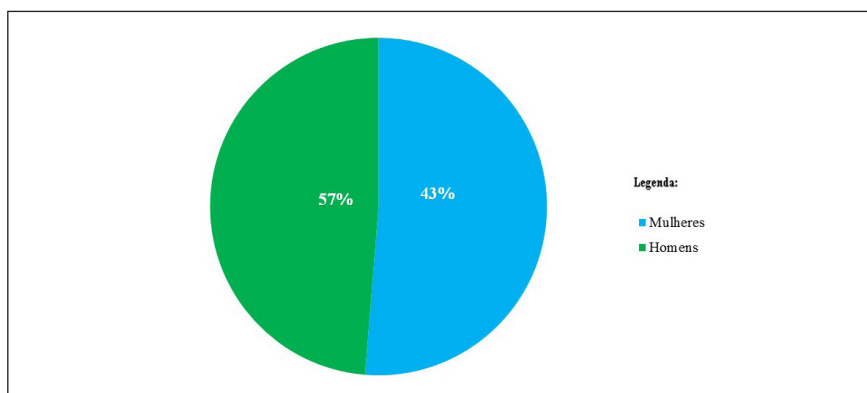
Fonte: Unidade Básica de Saúde Indígena (UBSI). Pesquisa de campo, Benjamin Constant, 2019.

No Gráfico 2, constatamos que 25% dos moradores são de nacionalidade peruana e 5% de nacionalidade colombiana. Provavelmente, residem na comunidade de Bom Caminho, devido as oportunidades de acesso às terras brasileiras, de frequentarem a educação de jovens e adultos, e usufruírem dos benefícios sociais oferecidos pelo Governo Federal, etc.

Os dados mostram e se inscrevem em “pluralidades de várias formas de vida na Tríplice Fronteira; muitas delas, com destaque, reconhecidamente milenares, e que formam uma sociedade transcultural” (SCHERER, 2016, p. 16).

Contudo, essas variações do número de habitantes da comunidade de Bom Caminho, cresceram de forma avassaladora. O número de habitantes mostra um significativo aumento, tanto é que, em 2012, estimava-se que a população estivesse em 440 habitantes (contando crianças, jovens e adultos), conforme dados do posto de saúde. Entre o final de 2018 e início de 2019, esse número quadriplicou em 25%, o que totaliza, de modo geral, cerca de 620 pessoas registradas (contabilizando crianças, jovens e adultos).

Gráfico 3 – População da comunidade de Bom Caminho (homens e mulheres)



Fonte: Unidade Básica de Saúde Indígena (UBSI). Pesquisa de campo, Benjamin Constant, 2019.

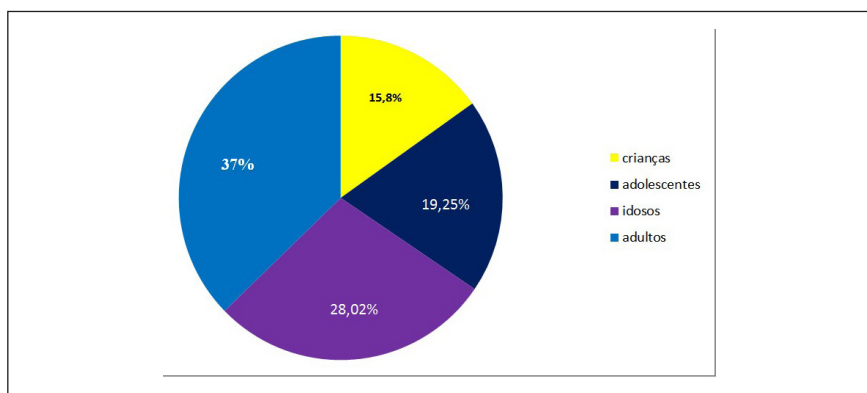
O Gráfico 3, aponta que estamos falando de uma pequena comunidade, como comprovam os números: cerca de 57% da população são homens e 43% mulheres, essa pequena diferença pode ser superada com o aumento de transição de pessoas que a comunidade vem vivenciando nos últimos anos.

Apesar de reconhecerem as dificuldades enfrentadas na comunidade, as mulheres indígenas de Bom Caminho têm apresentado aspectos referentes à profissionalização, bem como estão se inserindo no mundo social a sua volta. Por esse motivo, devemos distinguir os avanços conquistados e apresentá-los, na expectativa de um futuro melhor. Os números que apontam a quantidade de vida das mulheres na comunidade representam um marco histórico de lutas no meio social.

Segundo nossa ótica, esses dados mostram a capacidade de representatividade da mulher. Dentro da comunidade, as mulheres gerenciam a maior parte das atividades, tanto na própria associação de artesãs, como nas instituições de ensino básico e superior. E, mesmo com seus filhos no colo, elas se fazem presentes nos espaços educativos, assim como em posições relevantes em suas aldeias, no Legislativo, e ainda, em outras esferas governamentais.

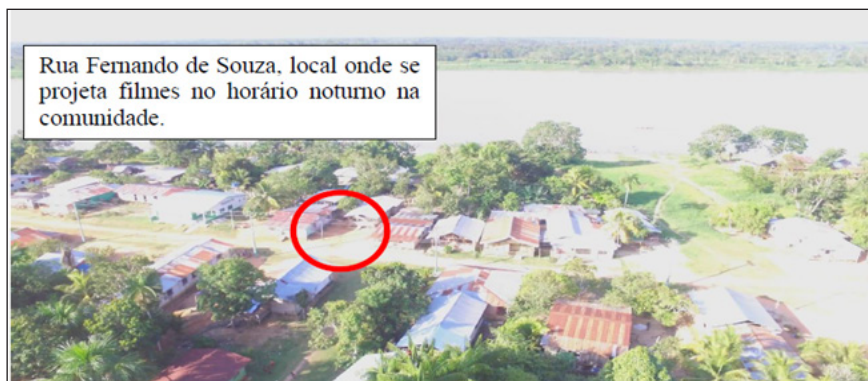
Os referenciais do Gráfico 4, revelam que a faixa etária dos habitantes da comunidade de Bom Caminho, segundo dados do Polo Base Filadélfia, correspondem a 37% na faixa média de 25 a 45 anos de idade, entre homens e mulheres; 15,8% na faixa de 1 a 14 anos de idade (com tendência para que esse número cresça com o levantamento da próxima pesquisa); 19,25%, na média de idade estimada entre 16 e 25 anos (com tendência para que esse número cresça com o levantamento da próxima pesquisa); e por fim, 28,02% acham-se na média de idade entre 53 e 87 anos (com tendência para que esse número cresça com o levantamento da próxima pesquisa).

Gráfico 4 – Faixa etária da População da comunidade de Bom Caminho (homens e mulheres)



Fonte: Unidade Básica de Saúde Indígena (UBSI). Pesquisa de campo, Benjamin Constant, 2019.

Figura 4 – Local onde são exibidos filmes e documentários na comunidade de Bom Caminho



Fonte: SOUZA, Caio. Pesquisa de Campo, Benjamin Constant (AM), 2019. Arquivo do autor.

Na Figura 4, temos em destaque, um local que tem relevância cultural significativa na comunidade indígena de Bom Caminho, pois, quando o cinema não é exibido entre as quatro paredes da escola, professores da Educação Básica, que aderiram ao uso do cinema para fins educativos, fazem usos dos ambientes da própria comunidade para chamar a atenção dos moradores para que eles assistam filmes de produção nacional e internacional.

Após a apresentação de trabalhos realizados na Escola Municipal Prof^o. De'erecū e a exibição de filmes educativos de cunho infanto-juvenil, como Kiriku e a Feiticeira, os professores, sob a supervisão da coordenadora pedagógica, Jocilea Canuto de Lima, aderiram ao uso de tecnologias de mídias nas aulas. Vale destacar, que tal atividade ocorreu não apenas nos finais de semana, como também aconteceu em alguns lugares alternados da comunidade.

Na imagem acima, temos em destaque, um local bastante utilizado na comunidade para a exibição de filmes e documentários pelos professores da Escola Municipal Porto Cruzeirinho, sob a supervisão da professora Dayane Peres de Souza e da vice-coordenadora da Associação das Mulheres Artesãs Ticuna de Bom Caminho, Fabíola de Souza Forte, que não medem esforços para incentivar as pessoas da comunidade a interagirem entre si.

Figura 5 – Exibição de filmes na comunidade de Bom Caminho



Fonte: SOUZA, Caio. Pesquisa de Campo, Benjamin Constant (AM), 2019. Arquivo do autor.

Na imagem em foco (Figura 5), podemos notar a grande presença do público infantil durante a exibição dos filmes, que contou com o uso de tecnologias dependentes, que fazem parte do cinema. Tal atividade nasceu com o intuito de promover a aprendizagem das crianças indígenas de Bom Caminho, no contexto da comunidade. Nesse sentido, devemos considerar a escola como uma extensão do cinema na sala de aula, que permite a estimulação de reflexões quando falamos em tecnologias na educação. Isso, sem dúvida, requer um olhar mais abrangente em relação aos sujeitos da aprendizagem.

O interesse das crianças por assistir aos filmes, comprovou a harmonia entre cinema e comunidade indígena, e retratou o encantamento delas pelo processo de exibição, perceptível em seus olhares, cujos brilhos inexplicáveis de criança, refletiram algo mais gratificante: a luz da esperança. Após ser exibido o filme “O Auto da Compadecida”, foi aplicado um questionário a algumas crianças, com o objetivo de compreendermos, pelo ponto de vista delas, a importância do cinema para a sua vida social, individual e escolar.

Sabemos que o cinema possibilita o acesso à informações em qualquer espaço, pois ele, ao abrir portas, dá acesso à horizontes que devem ser explorados pelos alunos (LEITE *apud* DUARTE, 2004). Nesse âmbito, realizamos entrevistas com os alunos do 5º Ano, acerca da importância do cinema na escola. Muitos responderam que o cinema era importante

para facilitar a compreensão das informações. A maioria, portanto, respondeu que só gostava do cinema para se distrair ou passar o tempo. Um dos educandos disse que não gostava do cinema na sala de aula, pelo fato de o professor não saber explicar a razão de o filme ter sido exibido.

Os alunos precisam entrar em contato com materiais de mídias para interagir com os colegas em um só contexto que una todos os conteúdos, conectando novas ideias e criando perspectivas positivas para o protagonismo social e para o bem-estar dentro de suas especificidades (SOUZA, 2015).

A escola indígena e o cinema na comunidade de Bom Caminho

Figura 6 – Prédio da nova Escola Porto Cruzeirinho



Fonte: SALVADOR, Fábio de Souza. Pesquisa de Campo, Benjamin Constant, 2019.

Assim, na Figura 6, podemos ver a Escola Municipal Porto Cruzeirinho pronta, de fácil acesso, por estar localizada no centro da comunidade, onde havia o antigo campo de futebol, Francerlino Emílio de Souza. A escola possui um pátio interno que pode ser muito útil para a exibição de filmes e documentários, por poder receber uma grande quantidade de pessoas.

O governo municipal construiu a nova escola, inaugurada em 19 de abril de 2019, que obteve novas dependências e passou a contar com seis (06) salas de aula; uma (01) sala de coordenação; uma (01) sala de professores; uma (01) secretaria; uma (01) sala de informática; uma (01) sala de refeitório; uma (01) cozinha; uma (01) sala de despensa; um (01) depósito

para merenda; dois (02) banheiros masculinos; dois (02) banheiros femininos; um (01) banheiro para professores; oito (08) aparelhos de ar-condicionado; um (01) armário; um (01) notebook; uma (01) impressora; dez (10) mesas; cento e setenta e quatro (174) carteiras; sessenta e nove (69) lâmpadas; um (01) fogão de quatro bocas; uma (01) pia; um (01) freezer; trinta e cinco (35) pratos; três (03) panelas; uma (01) caixa d'água de 1.000 litros; e uma (01) cisterna de cinco metros quadrados.

Com relação aos materiais de multimídia, notamos que a nova escola possuía apenas um notebook, mesmo que esse material seja tão necessário para o início da projeção do cinema e para possibilitar muitas outras práticas. Mas, foi nesse contexto, com poucos recursos tecnológicos, que iniciamos a seleção de filmes exibidos em sala de aula. E, embora se diga que vivemos em uma sociedade da informação, o acesso a esses materiais midiáticos, fontes de conhecimento e de cultura, é muito difícil, o que colabora para evidenciar a crise permanente nas nossas escolas indígenas, e no sistema educacional do município.

Sendo assim, a importância do conhecimento em nossa sociedade deveria disponibilizar meios que permitissem revalorizar diferentes formas de promoção do processo de aprendizagem ou de aquisição do próprio conhecimento, já que a nossa identidade docente, nos constitui pela articulação de boas, inovadoras e poderosas ferramentas de (re)fazer pedagogias.

Figura 7 – Prédio da escola anexa, Escola Municipal Profº De'erecû



Fonte: SOUZA, Caio. Pesquisa de Campo, Benjamin Constant (AM), 2019. Arquivo do autor.

Na Figura 7, temos a vista aérea da então escola anexa, chamada Professor De'erecū, cujo nome de batismo foi dado em homenagem ao primeiro professor da comunidade, Francisco Julião Ferreira. Inaugurada em março de 2014, a escola tem quatro (04) salas de aula; (01) sala de informática; (01) refeitório; (02) banheiros, masculino e feminino; e uma (01) cozinha. Atualmente, ela funciona anexa à Escola Porto Cruzeiro. Seu estabelecimento escolar possui espaços que podem ser aproveitados para a execução do cinema. Além disso, ela tem uma característica que a difere de outras escolas: a de sempre buscar qualidade do ensino, através de diferentes meios de comunicação.

A escola tem como modalidade de ensino a Educação Infantil, Pré I e Pré II. O uso dos materiais de mídias, acabou, em função disso, ficando mais complexo, pois estamos interagindo com crianças de determinadas faixas etárias. Porém, esse fato não impediu o emprego dos materiais midiáticos no ambiente escolar como ferramenta metodológica no fazer pedagógico do professor. O uso do cinema na educação de crianças indígenas requer, sem dúvidas, um olhar mais refinado e mais abrangente, e que o professor ou quem utilize esses materiais, como ferramenta pedagógica no processo de ensino, tenha um envolvimento com a realidade dos sujeitos da comunidade.

Para que seja possível usufruir das contribuições das tecnologias digitais na escola, é importante considerar suas potencialidades para produzir, criar, mostrar, manter, atualizar, processar e ordenar. Isso tudo se aproxima das características da concepção de gestão. Trata de tecnologias na escola e engloba, na verdade, a compreensão dos processos de questão de tecnologias, recursos, informações e conhecimentos que abarcam relações dinâmicas e complexas entre parte e todo, elaboração e organização, produção e manutenção (ALMEIDA, 2005, p. 47).

É preciso compreendermos as potencialidades e contribuições que cada tecnologia oferece quando utilizada no processo de ensino e de aprendizagem, independentemente de quem seja o sujeito da educação. A utilização desses recursos engloba uma série de vantagens que podem fazer com que o indivíduo possa ver as possibilidades, para seu processo educativo, por formas e ângulos diferentes (ALMEIDA, 2005).

Figura 8 – Vista aérea do prédio da Igreja da Santa Cruz



Fonte: SOUZA, Caio. Pesquisa de Campo, Benjamin Constant (AM), 2019. Arquivo do autor.

Na Figura 8, temos a vista panorâmica central da comunidade, e ressaltamos nela, a instituição religiosa de Bom Caminho, a Igreja da Santa Cruz, fundada no ano de 1978. A igreja da missão cruzada, católica, apostólica e evangélica, se destaca por ser a única instituição religiosa encontrada na comunidade. Coordenada pelo diretor Irmão Izael Luciano de Souza, ela também pode ser um possível local para a exibição de filmes e documentários, pois seu espaço sempre está disponível durante os dias da semana. Utilizar a igreja como lugar para o uso do cinema é tornar a aprendizagem na comunidade de Bom Caminho mais significativa, mais envolvente, uma vez que integrar o cinema na base de conhecimento é fazer relações entre os conceitos já vistos e refletir sobre o tipo de pedagogia empregada no ambiente educacional das crianças indígenas.

Além disso, a igreja assim como todas outras instituições da comunidade tem deixado de lado suas doutrinas para que seja valorizada a educação das crianças. Por conta disso, podemos deduzir que a educação não entra em conflito com a igreja da comunidade. O cinema é “um fato social total e, não se presta a nenhum estudo científico mais rigoroso”, de tal modo que, ao falarmos de cinema, estamos diante de uma grande estrutura multidimensional (LEITE *apud* DUARTE, 2004, p. 15).

O cinema é um instrumento de grande produção em massa, que envolve todas as estruturas das quais podemos imaginar dentro da sociedade, é onde tudo tem sua importância na utilização das mídias tecnológicas, desde a escolha do material a ser exibido, como a seleção de equipes

técnicas e filmagens, montagem, até, por fim, a reação dos espectadores (DUARTE, 2004).

Figura 9 – Vista aérea do prédio da Associação das Mulheres Artesãs Ticuna de Bom Caminho (AMATÜ)



Fonte: SOUZA, Caio. Pesquisa de Campo, Benjamin Constant (AM), 2019. Arquivo do autor.

Podemos ver, na Figura 9, a vista aérea da Associação das Mulheres Artesãs Ticuna de Bom Caminho (AMATÜ), fundada em meados de dezembro de 2004. Criada com a finalidade de organizar a produção e comercialização de artesanatos, que são o ponto forte da comunidade, ela, visa, por meio dessa produção, a valorização e a divulgação da cultura Ticuna como patrimônio, e a promoção da elaboração de projetos para o desenvolvimento da comunidade. A associação está sob a coordenação da então presidente, Elizabeth Peres de Souza, e de sua vice, Fabíola de Souza Forte.

Vale destacar, que a associação possui um ótimo ambiente para a execução de filmes e documentários, e já foi utilizada pelo projeto Cine Club Itinerante, coordenado pelo professor Josenildo Santos de Souza em 2008, na exibição de filmes com a presença de toda a comunidade. O cinema tem o poder de unir pessoas, independentemente da classe social, cor ou gênero, e é essa capacidade que legitima a sua importância para a socialização e confraternização entre as pessoas.

Figura 10 – Projeto Cine Club Itinerante na Associação das Mulheres Artesãs Ticuna de Bom Caminho



Fonte: SOUZA, Josenildo Santos. Pesquisa de Campo, Benjamin Constant, 2019.

Logicamente, a associação é um local onde podemos interagir com a educação (Figura 10). “Não há uma forma única nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2001, p. 9).

Considerações finais

Não existem instituições únicas para que a educação aconteça, pois, ela está em todas as partes, em todos os lugares. A associação das mulheres artesãs, a igreja, a escola, entre outros locais, são propícios para que a educação com o uso do cinema aconteça de forma interativa e dinâmica, na qual podemos aprender com o outro, compartilhando as mesmas emoções, vendo o mundo com outro olhar (BRANDÃO, 2001).

Apesar de a escola possuir somente um notebook, o acesso às atividades, por meio do cinema, ocorreu através de agentes educacionais, de acordo com a pesquisa, que adotaram essa prática na comunidade de Bom Caminho. Sobre a importância do cinema aferimos que o trabalho com essa ferramenta deve ser aplicado de forma intencional, com objetivos definidos e com a participação das crianças nas atividades e nas dinâmicas que potencializam o raciocínio crítico e proativo.

A escola também tem a perspectiva de educar mediante a interface, que vai fazer a articulação entre a educação e o cinema, para além do olhar do branco, mas, a partir da relação intercultural, dinâmica e plural, nas comunidades indígenas. O propósito foi fazer com que elas pudessem, não apenas ser fabricadas a partir da lógica do colonizador, mas também que as crianças conhecessem, através do cinema, a cultura e sua funcionalidade, para então criarmos estratégias de preservação da cultura indígena, por meio da produção do cinema na aldeia e da divulgação dos seus modos próprios de organização, língua, cultura e território.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Gestão de tecnologias na escola:** possibilidades de uma prática democrática. Boletim do salto para o futuro: série integração de tecnologias, linguagens e representações. Brasília: MEC/SEED, 2005.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais nº 1/92 e 28/2000 e Ementas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 1, introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Indígena.** Brasília: MEC/FUNDEB/SEF e outros órgãos, 1999.
- _____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena.** Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.
- BENJAMIN CONSTANT. Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Núcleo de Recursos Tecnológicos. **Estudos Sociais,** 3ª série, 1º Grau, Manaus, 1989.
- _____. Lei Municipal nº 1.237/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências, 18 de junho de 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** 40. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DUARTE, Rosália *et al.* Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. *In*: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação.** São Paulo: Annablume/USP, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/. Acesso: jun./dez., 2020.

SCHERER, Elenize Faria. **Assistência aos desassistidos manauenses.** Manaus: Edua, 2016.

SILVEIRA, Edson Damas; SOUZA, Ádria Simone Duarte. **Políticas públicas e direitos indígenas.** Manaus, AM: UEA Edições, 2010.

SOUZA, Josenildo Santos. **O uso do cinema na articulação de temas transversais de desenvolvimento sustentável no Ensino Fundamental do município de Parintins, Amazonas, Brasil.** Dissertação (Mestrado) – Universidad Nacional de Colômbia, UNAL, 2015.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A diversidade vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UNIDADE DE CONSERVAÇÃO EM TERRA INDÍGENA: DA SOBREPOSIÇÃO DE ESPAÇOS A MÚLTIPLAS IMAGINAÇÕES GEOGRÁFICAS¹

Melissa Ferreira Carpes
Maria Helena Lenzi

Este texto se fundamentou em quatro eixos que se atravessam ao longo de seu desenvolvimento: a Terra Indígena (TI) Morro dos Cavalos, o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PEST), a noção de espaço geográfico e a Cartografia Social, e teve como objetivo, analisar as diferentes perspectivas sobre esses territórios e discutir imaginações geográficas dissidentes da dominante.

A área delimitada para o estudo correspondeu à parcela Nordeste do PEST e seu entorno, zona de amortecimento (ZA) e zona de transição (ZT)². Essas áreas compõem o município de Palhoça (SC), onde existem indígenas da etnia Guarani Mbya, que possuem direito originário sobre esse território. A TI Ymã ou Morro dos Cavalos dispõe de um ter-

1 O presente texto teve como base, o trabalho de conclusão de curso em Geografia, defendido por Melissa Carpes na UFSC, em 2020, sob orientação da professora Maria Helena Lenzi. O mesmo pode ser acessado pelo link: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/218394/TCC%20Melissa%20Carpes%20pdfa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

2 Essas zonas são áreas do entorno das Unidades de Conservação (UC). A ZA é uma área ao redor da UC, cuja metragem é definida pelo plano de manejo, que visa reduzir os impactos entre o ambiente preservado e as demais possibilidades de uso e ocupação do território, que podem gerar danos para a biodiversidade, como poluição, compactação do solo, contaminação dos corpos hídricos, etc. As ZTs têm uma função semelhante, porém, tendem a ser gradativamente mais permissivas, estando localizadas entre a ZA e os bairros dos municípios, aos quais a UC está territorialmente sobreposta.

ritório delimitado e demarcado, porém, sobreposto ao parque, limitando a vivência e a liberdade de decisão dos Guarani sobre o mesmo e dificultando a homologação da TI, último passo jurídico na efetivação das Terras Indígenas.

Há diferentes maneiras de abordarmos essa história de encontros, ocupação e conflitos de sobreposição espacial e territorial. Este trabalho, então seguiu a abordagem das geografias feministas e dialogou com as perspectivas descoloniais, pois buscamos visibilizar modos de vida resistentes ao patriarcado e ao colonialismo, e que seguem se reinventando com o passar do tempo.

No Brasil, a criação das Unidades de Conservação (UCs) é notavelmente associada à expulsão de populações tradicionais e originárias. Esses grupos passam a ser vistos como nocivos às belas paisagens e formações naturais, ou seja, são percebidos como destruidores da natureza e de seus recursos. O próprio termo, com o qual são designados os elementos naturais, “recursos”, diz muito sobre a forma como a sociedade ocidental encara a natureza, recorrendo a esses meios para o desenvolvimento que deseja perpetuar.

O desenvolvimento, em seu sentido mais utilizado, tem como sinônimo, o progresso ou a modernidade, ativando na mente das pessoas uma determinada “imaginação geográfica” (MASSEY, 2017). Para Massey (2017), a imaginação geográfica conecta-se a imagens e visões mentais que temos de determinados lugares. Imagens estas que nos foram fornecidas ao longo da vida e que são frutos de narrativas que se sobrepõem a outras, com o intuito de contar uma única história de determinado lugar, concebendo, deste modo, uma imaginação geográfica hegemônica, ao mesmo tempo em que anula outras perspectivas sobre dado espaço.

Portanto, é importante questionarmos, quem conta a história de que nenhum grupo social possui conhecimentos e práticas passíveis de coexistirem com a natureza, partindo do princípio de que todos os grupos humanos se comportam da mesma maneira, sempre nociva a florestas e mananciais? Para entendermos a intenção que move a ação e o discurso, é preciso compreendermos as “geometrias de poder que constroem este mundo altamente desigual” (MASSEY, 2017, p. 38) e atuam na criação, disseminação ou invisibilização de determinadas narrativas e representações da realidade. Além disso, poderemos com essas noções distinguir os subalternos dos possuidores do poder, para, então, interpretar o conceito de espaço de maneira mais ampla.

No presente texto, com exceção da parte da legislação incidente sobre os territórios sobrepostos, foi brevemente analisado, o histórico de implementação e gestão do PEST. E para compreendermos a posição dos indígenas nesse processo, foi exposta a visão espacial e territorial Guarani, com base em publicações de autores da etnia, que vivem na região da Grande Florianópolis. Ademais, para pensarmos em formas múltiplas de imaginar e representar o espaço, fizemos um breve debate sobre as potências da Cartografia Social na ampliação das imaginações geográficas e, também brevemente, mostramos como esse debate poderia ser explorado no ensino da Geografia.

Assim, partindo das diversas posicionalidades e epistemes que participam da construção, da representação e do ensino do espaço geográfico e da Geografia, entendemos que este trabalho colabora com uma abertura espacial, pois propõe diálogos com conhecimentos e existências constantemente estigmatizados e marginalizados pela ciência geográfica.

A trajetória espaço-temporal da legislação do PEST e percepções sobre sua gestão

Fundado em 1975, pelo Decreto Estadual nº 1.261, o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro é o maior parque de Santa Catarina, e ocupa quase 1% do território catarinense. Desde sua criação, é gerido pelo Instituto de Meio Ambiente de Santa Catarina (IMA-SC), antiga Fundação do Meio Ambiente (FATMA). Possui picos de até 1.288 metros de altitude próximos ao mar, sendo, portanto, um importante sistema hídrico para toda sua fauna, flora, habitantes do entorno e parte da Grande Florianópolis.

Em julho de 2000, a Lei Federal nº 9.985, conhecida como Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), criou novas diretrizes, normas e categorias para a implantação e gestão de áreas de proteção ambiental no Brasil. O SNUC prevê 12 categorias divididas em dois grupos, sendo um de uso sustentável e outro de proteção integral. O PEST pertence ao segundo grupo, aquele que não permite habitações humanas em seu interior. Para todas as categorias, foi prevista a elaboração, de forma participativa, de um plano de manejo que determina como será sua dinâmica de funcionamento, seu zoneamento, identificando e delimitando em quais frações do território será permitida a visitação; a capacidade de carga das trilhas abertas ao público; a localização das habitações, a depender da categoria; a relação do parque com as comunidades do interior e/ou entorno, quanto aos estabelecimentos comerciais e agri-

cultura; entre outras possibilidades deliberativas sobre a gestão desses territórios. O SNUC é, portanto, um marco na gestão de UCs no Brasil e um importante instrumento de inclusão social em áreas de proteção ambiental. No entanto, como toda legislação depende de interpretação, nesse caso, as comunidades tradicionais, antes de mais nada, precisam ser entendidas como tradicionais para serem, talvez, incluídas no processo de gestão participativa.

Em março de 2009, a Lei nº 14.661 “reavalia e define os atuais limites do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro e Terras do Massiambú. Cria o fundo de regularização e implementação do Mosaico” (SANTA CATARINA, 2009). Essa lei surgiu em consonância com o art. 26 do SNUC, que dispõe sobre a possibilidade de existência dos mosaicos como forma de gestão integrada de UCs próximas. Em seu art. 4º, os limites do parque foram reavaliados e, somando os territórios das Áreas de Proteção Ambiental (APA) que compõem o mosaico, o PEST passou a ter em torno de 90.000 ha., contendo as ZAs e ZTs. APAs são unidades de uso sustentável que permitem a existência de habitações humanas em seu interior, desde que estejam em acordo com o plano de manejo. As APAs que fazem parte do Mosaico do PEST e das Terras do Massiambú são: Vargem do Braço, Vargem do Cedro e Entorno Costeiro do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (SANTA CATARINA, 2009).

É interessante nos atentarmos para as transformações criadas a partir da homologação do SNUC, que possibilitaram o desenvolvimento socioeconômico e socioambiental das populações que são parte das UCs, aliando-se ao turismo, que já é uma realidade nas localidades e trilhas do parque. A ideia (e a prática) da gestão participativa possui importante função social de empoderamento dos habitantes, viabilizando, desta forma, outros entendimentos. A depender dos planos de manejo, ou seja, da abertura e do acolhimento dados pelos oficiais gestores da UC para as comunidades pertencentes àquele espaço, é possível que o parque estenda sua proteção a essas populações. Inclusive em áreas de proteção integral, que além de possuírem ZAs e ZTs, como no caso do PEST, possuem em seu interior moradores com direito de permanecerem nesse espaço.

O plano de manejo do PEST, concluído em 2018, não incluiu a participação dos Guarani que habitam o parque e seu entorno. Sobre a questão indígena, foram citadas as TIs que compõem a região do PEST, contendo número de habitantes e a situação legal de cada uma delas. Segundo o documento, fazem parte da região do parque, quatro

TIs: Cachoeirinha, localizada no município de Imaruí, já homologada; Massiambú, Cambirela e Morro dos Cavalos, situadas no município de Palhoça. As duas primeiras encontradas em Palhoça estão na etapa de estudo da área reivindicada pelos indígenas como TI³, enquanto a terceira já foi demarcada, mas ainda não está homologada, tendo como um dos principais impasses, a sobreposição com o PEST (SDS; IMA, 2018).

A sobreposição de TIs com UCs pode ser resolvida com a gestão conjunta do espaço sobreposto, segundo o eixo III do art. 4º do Decreto nº 7.747, de junho de 2012, que instituiu a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) (BRASIL, 2012). O artigo citado prevê a participação dos indígenas no conselho gestor da UC, para assim, garantir o uso tradicional e cultural do espaço em questão. Porém, segundo o Cadastro Nacional de Unidades de Conservação⁴ (CNUC), o PEST não possui um conselho gestor, como determina o SNUC. Isso evidencia, além de uma falta de diálogo do órgão gestor com os indígenas do Morro dos Cavalos, a predominância da perspectiva espacial que a gestão tem sobre este território, compreendendo-o como pertencente apenas ao Estado, o que impede os Guarani de gerirem seu território e de exercerem suas práticas espaciais, de acordo com sua imaginação geográfica.

Para que a gestão participativa ocorra, é necessária vontade política, assim como é preciso gestores capazes de lerem o espaço de forma mais ampla, múltipla e em diálogo com saberes dissidentes do proposto pela cultura dominante, pois, apesar do PEST ser uma UC de proteção integral, há mais de uma visão de mundo em questão. A imaginação geográfica que gera o distanciamento dos mundos, natural e social, busca alocar os seres humanos nas zonas urbanas, separados da natureza em seu estado pleno, e se difere da vivência dos Guarani Mbya (e de muitos povos originários e tradicionais), como será apresentado a seguir.

3 Etapas para a implementação das TIs: estudo antropológico de identificação e delimitação, realizados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI); contraditório administrativo; declaração dos limites, feito pelo Ministro da Justiça; demarcação física, a cargo da FUNAI; levantamento fundiário e cadastro dos habitantes não indígenas, realizado pela FUNAI em conjunto com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); homologação da demarcação, pelo Presidente da República; retirada dos ocupantes não indígenas; registro das terras indígenas na Secretaria do Patrimônio da União, a cargo da FUNAI; interdição de áreas para proteção de indígenas isolados. Informações retiradas do site da FUNAI. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-53>. Acesso em: 12 nov. 2020.

4 Portal CNUC. Disponível em: <http://sistemas.mma.gov.br/portalcnuc/rel/index.php?fuseaction=portal.exibeUc&idUc=786>. Acesso em: 09 nov. 2020.

O espaço para os guarani mbya e a terra indígena Morro dos Cavalos

O atual território sul-americano era, antes da colonização, terra indígena. Somente os Guarani, no ano de 1.500, eram aproximadamente 1 milhão de pessoas (LUCIANO, 2006). Segundo o Mapa Guarani Continental⁵, a vigente população Guarani é hoje estimada em 280 mil pessoas, que vivem “unidas por uma língua e cultura comuns, distribuídas em 1.416 comunidades, aldeias, bairros urbanos ou núcleos familiares, desde o litoral do Atlântico até a região pré-andina”. No Brasil, essa população é de aproximadamente 50 mil indivíduos (MORELLO; SEIFFERT, 2011). São 520 anos reexistindo à opressão, que persiste não só na continuada violência física e ameaças, mas também, na negação à demarcação e titulação de suas terras, direito assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), e na falta de reconhecimento e respeito ao seu modo de vida, sua estrutura política, sua língua e espiritualidade.

Como explica Massey (2009, p. 15), é importante considerarmos o modo como cada sociedade entende o espaço, pois ele “é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes”. Isso quer dizer, que todo o entendimento do mundo está diretamente relacionado à maneira como pensamos o espaço. Portanto, tendo em mente a pluralidade de modos de vida que constituem o espaço, não há como o mesmo ser lido de uma única maneira.

Neste texto, fazemos um esforço para entender o espaço e a organização social dos Guarani Mbya, a partir de sua cosmologia estruturante. Foi também um reforço, no sentido da derrubada da barreira do racismo, que subjuga os indígenas como um grupo étnico inferior aos brancos. Antes de adentrarmos na cosmovisão Guarani, é necessário comentar uma forma específica de violência sofrida por todos os povos colonizados pelos europeus: a violência epistêmica. A repressão e a invisibilidade das muitas epistemes das diversas sociedades originárias dos continentes alvos da colonização europeia têm sido designadas pelo termo epistemicídio.

Tanto para Santos (2009) quanto para Quijano (2000), o epistemicídio teve início no período colonial, portanto, há necessidade de os diversos campos de conhecimento, que também são políticos, buscarem formas de agir no sentido descolonial, isto é, entender e incluir, na ciência

5 Mapa Guarani Continental. Disponível em: <http://campanhaguarani.org/guarani-continental/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

e nas discussões atuais, tais conhecimentos propositalmente excluídos e oprimidos pelo colonialismo, assim como os modos de vida ancorados por essas epistemes. No processo de desarticulação dos modos de vida, operacionalizado pelo sistema colonial iniciado no século XVI, por meio do genocídio civil, epistêmico e da escravização dos povos originários da América Latina e da África, emergiu a noção de racialização da população, no século XIX (QUIJANO, 2000). Essa ideia privilegiou as pessoas entendidas como brancas, através da auto-intitulação dos europeus, como um grupo superior aos demais grupos étnicos.

Esse padrão racial, no qual todos os africanos são lidos como negros, os americanos originários como índios (QUIJANO, 2000) e os europeus e seus descendentes como brancos, não foi rompido com o dito fim do sistema colonial, mas validado pelas instituições de ensino e pesquisa brasileiras ainda no século XIX (SCHWARCZ, 1996). A continuidade também se aplicou aos principais desdobramentos desse padrão racial, todos para fins de controle social e econômico, como o racismo, o epistemicídio de saberes não brancos e a divisão desigual do trabalho.

Considerando a expropriação epistêmica e espacial que os Guarani sofrem desde a invasão europeia, as suas lutas para concretizar a demarcação das terras originárias, bem como a demarcação territorial de um povo seminômade, são processos que modificam sua estrutura cultural. O professor guarani Marcos Moreira (2015) conta que, para os xeramoí kuery (pessoas mais velhas da aldeia), esse processo deve ser entendido como paliativo, no sentido de que o povo Guarani não deve se esquecer de suas origens.

Nesse sentido, os Guarani criaram estratégias e articulações espaciais para manter suas tradições, cultura e espiritualidade, levando em conta que “se inter-relacionam parental, social, econômica, política e ambientalmente” (DARELLA; BERTHO; LITAIFF, 2004, p. 302) entre as TIs existentes. O grande território contínuo Guarani originário não existe mais, mas, pela inter-relação vivida pelas pessoas das muitas aldeias, o mesmo pode ser entendido como uma rede (LADEIRA, 2008 *apud* PRINTES, 2015) com conexões que passam pelo mundo não indígena, por onde os Guarani podem circular livremente, apesar da hostilidade enfrentada por conta do racismo. Portanto, é possível imaginar também um mosaico de Terras Indígenas Guarani.

O processo legal de reocupação de áreas tradicionalmente habitadas pelos Guarani em Palhoça teve início em 1993 (MOREIRA, 2015). Já em

2020, o processo da TI seguia em andamento, aguardando homologação para ser regularizado em cartório. Segundo João Batista Gonçalves (2015), o motivo da demora na homologação da TI se deve, principalmente, ao processo que tramita no STF: uma Ação Cível Ordinária nº 2.323, movida pela Procuradoria Geral da União (PGU) contra a Portaria nº 771, que demarca a TI Morro dos Cavalos. Ainda segundo Gonçalves (2015), a alegação da PGU é baseada no Marco Temporal⁶, que pretende tornar inválidas as TIs onde não há comprovação da presença de indígenas na data da Constituição de 1988.

Apesar de o processo legal para a regularização da TI ter se iniciado na década de 1990, a ocupação recente do território tem registros de 1928⁷, quando foi criado o time Guarani Futebol Clube para homenagear os indígenas da região. Hoje, a TI Ymã possui aproximadamente 2.004ha, dos quais 1.671 encontram-se sobrepostos ao PEST (83,35%), onde vivem aproximadamente 119 indígenas⁸, entre as duas aldeias (Tekoa) da TI, a Itaty ou Ymã, e a Yakã Porã ou Urubuquaraa.

A cosmologia estruturante do povo Guarani é o que dá sentido ao seu entendimento, construção, vivência e visão espacial, guiando-os em sua caminhada na busca da Terra Sem Males (Yvy Maraë'y), assim como em suas relações socioespaciais e ambientais. Na construção desta narrativa, foram extraídos trechos de trabalhos de conclusão de curso, de autores guarani, do curso de licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A conexão com a natureza, a vivência, a sabedoria e a espacialidade desse povo são intimamente ligadas à expressão de sua espiritualidade. Segundo Moreira (2015, p. 7-13):

Desde antigamente o modo de ser Guarani é andar pelo espaço guiado pelos deuses, sendo liderados pelas lideranças espirituais à beira-mar, procurando a terra perfeita para a gente viver e manter a nossa vida espiritual. Na nossa visão espiritual-

6 O Marco Temporal é o atual instrumento de violência à demarcação das terras indígenas. Apesar de ser inconstitucional, tem criado diversos problemas na demarcação das TIs e busca, junto ao STF, ser regulamentado para retirar o direito territorial originário conquistado na Constituição de 1988.

7 Conexão Itaty. Disponível em: <https://conexaoitaty.blogspot.com/p/tekoa-itaty.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

8 Instituto Socioambiental. Terras indígenas. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3954>. Acesso em: 20 maio 2020.

todo o espaço onde NHANDERU criou é nosso é a riqueza do povo Guarani. A TERRA É PARA NÓS CUIDAR, somos guardiões do universo, somos um povo em que NHANDERU confia.

Nhanderu é a divindade máxima do povo Guarani. No trecho acima é explicitada a importância da espiritualidade que permeia e guia a trajetória Guarani, assim como sua conexão de profundo respeito com a natureza, que não é vista como um recurso. Esta ligação também pode ser percebida na seguinte afirmação: “Quando vamos ocupar os espaços físicos pedimos licença para o guardião daquele lugar, que cuida daquele espaço, ao guardião da água, para que assim nós possamos usufruir da natureza” (MOREIRA, 2015, p. 13). Para os Guarani, os espaços onde não vivem seres humanos não são vazios, mas habitados por diversos seres terrenos, como os animais e as plantas, e não terrenos, espíritos divinos que habitam cada ser terreno. É dessa maneira, que eles se integram ao espaço físico e espiritual. Esses conhecimentos e modos de ser e viver o espaço são passados de geração em geração, como descrito por Moreira (2015, p. 13):

Quando cantamos e rezamos, estamos reverenciando à NHANDERU, e seus guardiões, TUPÃ, NHAMANDU, JAKAIRA, KARAI por tudo que ele nos ensinou para sobreviver, alegria, sentimentos, amor, tranquilidade, a sabedoria de falar somente a verdade e o necessário na vida, respeito aos outros, e repassar, praticar a tradição na oralidade [...]. A linguagem de falar com os espíritos das plantas medicinais, frutas, e sementes que plantamos, a forma de falar com o NHANDERU E NHANDE CHY. E principalmente a nossa organização social. Tudo isso, praticamos em nosso espaço físico e espaço cosmológico.

É possível percebermos que os Guarani buscam respeitar um certo ordenamento espacial anterior a sua chegada. Ao falarem com os espíritos das plantas, frutas e sementes, esforçam-se para entender a dinâmica espacial vigente para, então, estabelecerem a sua organização socioespacial. O caminhar de uma sociedade no espaço físico visível depende de como ela interage com o espaço conceitual. A experiência espacial e, a concepção e noção de interação entre o visível e o não-visível, e o humano e o não-humano, são constituídas por meio das epistemologias dominantes em cada grupo social. Dando continuidade ao pensamento espacial Guarani:

Quando se fala do território Guarani, estamos falando de espaço, tempo, convivência, terra, animais, plantas medicinais, deuses e da crença, ou melhor, o nosso yvy rupa (território ou berço da terra), tudo junto. O filho de NHANDERU, o NHAMANDU, que criou o povo Guarani que deu o ARANDUA (sabedoria e conhecimento) para que pudesse até hoje praticar o NHANDE REKO (nosso sistema), desde o significado de ocupação territorial de ter o respeito e manejo sobre a natureza (MOREIRA, 2015, p. 14).

Como dito por Moreira (2015), o sistema Guarani preza pelo respeito à natureza e, por esse motivo (também pelo racial), foi e segue sendo inferiorizado pelo sistema colonial-capitalista, no qual, a natureza é um recurso a ser explorado incessantemente. As UCs são fruto de lutas sociais e de ambientalistas, como Reitz (idealizador do PEST), que lutaram para conseguir implementá-las por anos. Mesmo quando concretizadas, as UCs não fogem à lógica da expropriação, ditada pelo capital, compondo as geometrias de poder que dão preferência ao turismo e às empresas que as exploram, ao invés dos povos que, com sua visão espacial abrangente e práticas de manejo dos ecossistemas mais coerentes com a sua sustentabilidade, constituem ancestral e intimamente esses espaços de natureza especialmente protegidos.

Segundo Moreira e Moreira (2015), os Guarani são profundos conhecedores do céu e de seu ambiente. Todas as histórias ligadas à origem das constelações, por exemplo, contam sobre os animais e sobre as plantas dos lugares por onde seus antepassados caminharam. “Cada ser vivo existente aqui na terra, é representado por uma estrela ou constelação no céu” (MOREIRA; MOREIRA, 2015, p. 17).

A imaginação geográfica formulada pelas desiguais geometrias de poder catarinense, anula os Guarani, povo originário desta terra, da mentalidade coletiva não indígena. Esse apagamento é histórico e parte de uma violência que esconde e desacredita, não apenas sua existência, mas também seus saberes. Para combater tamanho apagamento e violência, já existem algumas ferramentas, porém outras precisam ser elaboradas para enfrentarem com mais firmeza, esses desdobramentos. Das existentes, é necessário que sejam cumpridas, como as leis acerca da demarcação territorial e a Lei nº 11.465 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura

Afro-Brasileira e Indígena”. É essencial que crianças, adolescentes e cidadãos em geral aprendam o valor das etnias que compõem a população brasileira, não só na língua e nos costumes, muitos incorporados desses povos, mas, justamente pela mistura étnica, pois há grande probabilidade de as pessoas que se entendem como não indígenas (embora muitas não saibam) terem sangue indígena.

Nesse sentido, as origens do atual território catarinense precisam ser valorizadas, e segue sendo urgente e necessário termos ciência da cultura dos diferentes grupos que coexistem no mesmo espaço, para desconstruirmos assim o racismo estrutural, que abafa modos de vida e visões espaciais e derrama sangue por todo o Brasil. Dessa feita, e para além da sala de aula, a Geografia tem poder de transformação.

O que o PEST pode fazer por isso? Dialogar com os Mbya certamente é um caminho interessante. Tentar criar estratégias conjuntas na defesa de seus territórios que, pela sobreposição já citada, interferem nas tomadas de decisão de ambos os lados. A Mata Atlântica é um dos lares dos Guarani no Brasil e, à sua maneira, com suas práticas de plantio, coleta e suas caminhadas, moldam-na, replicam-na e nomeiam-na sem que, muitas vezes, o outro mundo saiba.

A Cartografia Social como abertura para um diálogo de saberes e outras imaginações geográficas

Partindo da definição da geógrafa Gisele Girardi (2009, p. 147), de que “mapa é imagem. Tangível, virtual ou mental, que evoca, sempre, a imagem de um território” e conectando-a ao conceito de imaginação geográfica de Massey (2017), é possível pensarmos no potencial dos mapas, na construção mental do território, presente em cada indivíduo que os acessa. É comum assimilarmos que o que está no mapa é real, enquanto o que não está, muitas vezes, nem é considerado parte de determinado território. Contudo, essa não é uma assimilação verdadeira, pois uma imagem, seja um mapa ou uma fotografia, jamais dará conta de demonstrar todas as realidades que constituem o espaço. A realidade, assim como a imaginação geográfica, é múltipla e varia de acordo com a formação intelectual, social e cultural de cada pessoa e comunidade.

A metodologia da Cartografia Social é, portanto, compreendida como potência capaz de expressar em imagens/mapas outras realidades espaciais, saberes e visões que não são perceptíveis por sensores remotos

alocados em aviões e satélites para captar a matéria concreta da superfície do planeta Terra. O espaço não é apenas uma superfície terrestre, e a Geografia, embora utilize (e precise utilizar) os métodos convencionais de sensoriamento remoto e de Cartografia, para estudar e catalogar a cobertura e os usos do solo, perde muito, se limitada a essa perspectiva de representação espacial. Os mapas unem diversos elementos em um mesmo plano, seja uma folha de papel ou uma tela de computador/celular, no qual é possível, por meio das coordenadas geográficas ou da tecnologia GPS (Sistema de Posicionamento Global), localizar objetos e fenômenos nos lugares onde estão, estiveram e, até mesmo, onde possivelmente estarão.

O conhecimento espacial nos permite conceber formas de defesa e dominação dos territórios. A Cartografia e o sensoriamento remoto possibilitam a visualização do território em diferentes aspectos e escalas, facilitando, deste modo, a tomada de decisão e a criação de estratégias entre os grupos que disputam o controle territorial e tudo que nele está, seja água, solo, minérios, e até mesmo, o controle sobre quem o habita. Nesse âmbito, a ciência cartográfica convencional, para a qual o espaço é um plano matemático contínuo, divisível em quadrículas, constituído por pontos, linhas e polígonos que dão forma às categorias preestabelecidas, dificulta a luta da afirmação existencial, territorial e identitária de pessoas e comunidades, que não dominam tais conceitos e ferramentas para a produção e interpretação dos mapas.

A Cartografia Social, por sua vez, é uma metodologia que parte do princípio de que existem múltiplas expressões da espacialidade, do espaço e da representação espacial. Para Massey (2017), o espaço é a dimensão da coexistência da multiplicidade, e a Cartografia Social aparece como um instrumento na constatação dessa multiplicidade, auxiliando na articulação espacial de outros pontos de vista, tanto comunitários, como coletivos. Ela existe onde a Cartografia hegemônica, com suas categorias fixas e ordenadas, não alcança nem almeja estar, tornando visíveis existências, conhecimentos e práticas espaciais até então excluídas dos mapas e da historiografia oficiais.

Por meio dessa metodologia, que valoriza saberes e práticas locais, mapeadores técnicos deixaram de ser os únicos sujeitos do mapeamento, ou, segundo Henri Acselrad (2010), sujeitos “cartografantes”. Acselrad (2010) explica a importância da participação real dos sujeitos cartografantes ao discutirem e decidirem as etapas do processo de elaboração do

mapeamento, e salienta a necessidade de todos os passos serem decididos pelo grupo interessado em realizar o mapeamento, incluindo a finalidade e o uso do mapa final. É nesse processo de liberdade de expressão pessoal e comunitária, que os saberes espaciais locais, voltam a fazer sentido, considerando que a perspectiva de espaço e a forma de representá-lo estão diretamente conectadas. Ou seja, para fazermos Cartografia Social é necessário partir de outras óticas de espaço, assim como outras perspectivas de espaço exigem metodologias sociais/participativas de representação do espaço.

Segundo Acselrad e Viegas (2013), existem diferentes formas de realizar a Cartografia Social, seja por meio de mapas elaborados pela comunidade, entrevistas, vídeos, croquis, pontos coletados por instrumento GPS, ou outras atividades que auxiliem na articulação da visão espacial da população sobre seu território. O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia⁹, ligado à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA), sob a coordenação de Alfredo Wagner Berno de Almeida, realiza diversos trabalhos com as comunidades tradicionais dos estados do Norte do país, usando essa metodologia. Além de propagar esse conhecimento por todas as regiões do Brasil, através de parcerias com outras universidades e profissionais engajados no auxílio aos diversos movimentos sociais, que lutam para deter o controle territorial do espaço que habitam, assim como pela liberdade coletiva de exercerem práticas espaciais próprias.

Com os trabalhos deste grupo foi possível analisarmos o funcionamento prático e efetivo da Cartografia Social como instrumento de luta na disputa territorial e de identidades coletivas junto às populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas, assentamentos rurais, entre tantos outros movimentos sociais, que já cartografaram seus territórios com essa metodologia. É muito interessante, percebermos a dimensão que tais mapeamentos podem tomar, difundindo e fortalecendo os diversos saberes das populações com quem trabalham, entre os quais suas imaginações geográficas, e com isso, combater o epistemicídio praticado há séculos.

9 Nova Cartografia Social. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/apresentacao/>. Canal audiovisual do Grupo Nova Cartografia Social da Amazônia. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCeIOGOTfkhO93ZAULyXZHIA>. Acesso em: 02 out. 2020.

Considerações finais

Na disputa territorial e identitária, as universidades e institutos técnicos, considerados produtores de conhecimento científico, portanto, válidos aos olhos da sociedade em geral, têm um papel muito importante, uma vez que conseguem trabalhar e incluir outras categorias passíveis de serem mapeadas, abrindo o processo de mapeamento aos sujeitos interessados que se habilitam a cartografar seus territórios. Assim, podem e devem auxiliar a escrever na História e na Geografia, outros saberes, os esquecidos/apagados intencionalmente pelos detentores do poder.

A fórmula de mapeamento convencional, utilizada pelo Estado e por grandes empresas, apesar de útil, é problemática, visto que condiciona o espaço a “uma superfície plana, uma superfície contínua. O espaço como o produto acabado. Como um sistema fechado” (MASSEY, 2009, p. 159). Essa rigidez espacial, não é capaz de captar o fluxo incessante da transformação cotidiana, fruto dos conflitos inerentes ao encontro das muitas intencionalidades que constroem e disputam o espaço, excluindo dos mapas, populações e práticas que também o compõem. Assim, a partir da narrativa dominante e neoliberal do Estado enquanto agente doutrinador e engrenagem do capitalismo, representa-se e apresenta-se ao mundo, o espaço. Dessa mesma perspectiva, criam-se vazios demográficos e direciona-se a imaginação geográfica coletiva aos interesses políticos e de conglomerados econômicos e monopolistas das *commodities*.

A sobreposição territorial da TI Morro dos Cavalos com o PEST, replica-se Brasil adentro entre outras UCs e comunidades tradicionais. E, não por acaso, os espaços que restam de natureza preservada estão relacionados à presença de tais populações.

Um caminho potente para avançarmos nas questões abordadas neste texto é, sem dúvidas, o diálogo de saberes. Nesse sentido, a Geografia e a educação geográfica podem e devem desafiar as narrativas dominantes, viabilizando o entendimento de outras epistemes até então excluídas e minimizadas nas salas de aula e no exercício dessa ciência. É urgente que a Geografia se posicione quanto a tais temas, e exerça uma postura antirracista e ambientalista, não capitalista.

Pensando em uma educação libertadora, com base em Paulo Freire (1987), Luiz Rufino (2019) traz importantes contribuições ao pensar em uma pedagogia como uma encruzilhada, no sentido de conter mais de um caminho e não apenas o hegemônico/patriarcal/branco/heteronormativo. Para ele, o conhecimento e os conceitos utilizados no processo

educativo precisam incorporar a multiplicidade de seres e sabedorias que constituem o território brasileiro e suas salas de aula. O que Rufino (2019) propõe não é um método pronto, fechado em si mesmo, para ser aplicado no processo de ensino-aprendizagem, mas uma abertura de caminhos para uma prática social educativa mais inclusiva e justa. O autor explica que a poética é a chave de encantamento do mundo, de relações mais sensíveis e mais humanizadas entre os seres (RUFINO, 2019; FREIRE, 1987). Esse é um projeto político, pois nasce e ousa estar de fato por todas as esquinas, becos e demais espaços marginalizados pelo atual sistema colonial-capitalista. Bem como é ético, pois se responsabiliza com as muitas existências e identidades coletivas que integram, e são há 500 anos, destroçadas, pelos cantos do Brasil.

Existem, portanto, iniciativas e metodologias com potência para articularem múltiplas epistemes e imaginações geográficas, tal como caminhos a serem seguidos e/ou traçados para que a educação seja uma alternativa interessante (e interessada) na realidade dos jovens e adultos, além de uma possibilidade de ampliação e potências cognitivas, capazes de construir um presente de luta, visando um futuro mais próspero social, ambiental e economicamente falando.

Referências

ACSELRAD, Henri. Mapeamentos, identidades e territórios. *In: _____*. (Org.). **Cartografia Social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Planejamento Urbano e Regional, 2010. p. 9-46.

_____. VIEGAS, Rodrigo Nuñez. Cartografias sociais e território: um diálogo latino-americano. *In: ACSELRAD, H. (Org.). Cartografia Social, terra e território*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Planejamento Urbano e Regional, 2013. p.15-40.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. Decreto nº 7.747 de 05 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 109, p. 9-11, jun., 2012.

_____. Lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 138, p. 45-50, jul., 2000. Seção 1.

_____. Lei nº 11.465 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 48, p. 1, mar., 2008. Seção 1.

DARELLA, Maria Dorothea Post; BERTHO, Ângela Maria de Moraes; LITAIFF, Aldo. Os Guarani e o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro: gestão integrada para a etnoconservação. *In*: RICARDO, Fany (Org.). **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p.298-302.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio (Org.). **Vigilância e proteção de terras indígenas: Programa de Capacitação em Proteção Territorial**. Brasília: FUNAI/GIZ, 2015.

GIRARDI, Gisele. Mapas desejanter. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 147-157, set./dez., 2009.

GONÇALVES, João Batista. **Etnoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos**. 2015. 46 p. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/LACED/Museu Nacional, 2006.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, maio/ago., 2017.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Portal Cadastro Nacional de Unidades de Conservação. **Ministério do Meio Ambiente**. Disponível em: <http://sistemas.mma.gov.br/portalcnuc/rel/index.php?fuseaction=portal.exibeUc&idUc=786>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MOREIRA, Geraldo; MOREIRA, Wanderlei Cardoso. **Calendário cosmológico: os símbolos e as principais constelações na visão Guarani**. 2015. 52 p. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MOREIRA, Marcos. **Visão Guarani sobre o Tekoa: relato do pensamento dos anciãos e líderes espirituais sobre o território**. 2015. 22 p. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MORELLO, Rosângela; SEIFFERT, Ana Paula (Org.). **Inventário da Língua Guarani Mbya – Inventário Nacional da Diversidade Linguística**. Florianópolis: IPOL/Garapuvu, 2011. p. 184.

PRINTES, Rafaela Biehl. Território e territorialidade: revisando conceitos diante da complexidade da sociodiversidade. **V Seminário Observatórios, Metodologias e Impactos**. Unisinos, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unisinos.br/ihu/v-seminario-observatorios/27-printes-territorio-territorialidade.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 122-152.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009. p. 23-71.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 18, p. 77-101, 1996.

SANTA CATARINA. Decreto nº 1.261 de 01 de novembro de 1975. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/legislacao/Portaria/1975/dec_sc_1261_1975_uc_parqueestadualserratabuleiro_sc.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

_____. Lei nº 14.661 de 26 de março de 2009. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2009/14661_2009_lei.html#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20reavalia%20e,FEUC%20%2D%20e%20adota%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 10 nov. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SUSTENTÁVEL – SDS; INSTITUTO DO MEIO AMBIENTE DE SANTA CATARINA – IMA. **Elaboração do plano de manejo do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro**, Curitiba, dez., 2018.

“LÁ NA AMAZÔNIA, PROFESSORA!”: IMAGINAÇÕES
GEOGRÁFICAS NA PRODUÇÃO
DE IMAGENS DE (UM) MUNDO

Raphaela de Toledo Desidério

Cenário(s)...

O estudante-bolsista projeta a última fotografia da seleção que organizou. Uma fotografia do município de Xinguara, no Sudeste paraense. Ele então pergunta: “Essa imagem é da Amazônia?”. Esse episódio, tratou-se de uma oficina experimental com uma turma do 9º Ano, na aula de Estudos Amazônicos, de uma escola pública municipal. Foi o início de uma pesquisa que se desdobrou em projetos de ensino e extensão, e que veio a se combinar com a trajetória de uma professora-pesquisadora, na Amazônia paraense.

Xinguara era um lugar bem diferente da ilha que habitara nos últimos dezessete anos. Estava agora, a sete graus de latitude Sul e sentia os efeitos da proximidade com os trópicos, com a linha do Equador. Aquela linha tão presente nas imagens escolares. Mais uma linha dos recursos da Cartografia, que servia para delimitar duas posições, dividir dois hemisférios. Consistia em apenas um traço num mapa, uma linha inventada. “Quantas implicações cabem nessa invenção!”, pensava ela. Que a essa altura, já refletia sobre os reais efeitos dessas representações na produção de nossas imaginações geográficas.

As distâncias, por sua vez, tomavam proporções bem distintas e as perguntas sobre a Amazônia, aquela que passou a habitar, lhe causavam certos incômodos. O corpo sentia as mudanças da latitude e a força dos trópicos tomava suas imagens fotográficas. “Amazônia sem rio?”. Ela sabia que se tratava de um lugar em que as árvores já haviam sido derrubadas por braços de

migrantes que, antes da pecuária, fizeram do extrativismo vegetal, a principal atividade econômica, do que na época, nem Xinguara, era.

Se deu conta de que a cidade era mais nova do que ela, e de que os rios que lhe deram nome, Xingu e Araguaia, seguiam a mesma dinâmica das distâncias amazônicas, ou seja, não estavam tão próximos quanto se imaginava. A paisagem de transição entre biomas lhe entusiasmava. A força dos deslocamentos humanos parecia ser a marca daquele lugar. Ela também se tornara uma migrante, e refletia constantemente a respeito da mudança que não era só de uma cidade para outra, de um estado para outro, de uma região para outra, mas era da ordem de sua própria trajetória de vida. Era possível para ela, que havia estudado alguma geografia, identificar na paisagem, as marcas desse processo de transição. Não só a transição entre o Cerrado e a Amazônia, mas as diferenças espaciais marcadas por um punhado de histórias e roteiros de vidas.

Cruzou de carro um trecho da Belém-Brasília, a BR-153, uma das rodovias do projeto de “integração nacional”. Espantou-se com as horas e os quilômetros percorridos, tudo o que enxergava naquela imensidão retilínea, era apenas soja e alguns pontos brancos no meio de um deserto tropical. Eram bois, procurando alguma sombra. Observava as geografias das cidades que se formaram às margens da rodovia, e como mudavam à medida que a região metropolitana de Belém se aproximava. Era a Amazônia urbana paraense, aquela das fotografias didáticas que ilustram a presença de cidades na Amazônia.

Em um mundo de representações, marcado pelo desejo da unidade e não da multiplicidade, a Amazônia é o lugar da floresta, dos rios e dos animais, da biodiversidade. Mas uma “biodiversidade” apenas vegetal e “animal”, onde exclui-se, claro, a espécie humana. Para Gallo (2008, p. 9) “na filosofia da representação, a diferença é tematizada, mas ela é vista sempre como um conceito, portanto, como representação”.

Na Geografia Escolar essa é a lógica para a produção das imaginações sobre o mundo. A floresta, os rios, os animais, a “biodiversidade”, o desmatamento, o índio e as queimadas são representações de um conceito de Amazônia, que aparece nos registros dos estudantes. Registros estes solicitados pela pesquisa que se combinou à trajetória da professora-pesquisadora recém-chegada naquelas bandas. A pesquisa, desenvolvida por um estudante-bolsista de um projeto de extensão sob sua orientação, questionara aos estudantes do Fundamental II, o que lhes vinha à mente quando pensavam em Amazônia.

A fotografia de Xinguara, projetada na parede da sala de aula, para muitos, não era Amazônia. *“Pode ser Manaus ou Belém!”*. *“Mas professora, Xinguara fica na Amazônia?”*. A professora da turma os interrompeu: *“Gente, por favor!”*. Tomada pela surpresa diante das respostas, disse: *“Quantas vezes estudamos isso? Estou com vocês desde o 6º Ano e vocês ainda não sabem que Xinguara é na Amazônia?”*.

Ela, também professora, mas no Ensino Superior, pensou na força da produção das imagens sobre os lugares, no que leu nos textos da geógrafa britânica Doreen Massey (2017, p. 37) a respeito, por exemplo, de que “muito da nossa geografia está na mente, ou seja, carregamos conosco imagens mentais do mundo, do país em que vivemos (todas aquelas imagens da divisão Norte/Sul), da rua ao lado”. Quantas amazônias existem na Amazônia? Como a Geografia Escolar, através das diversas imagens, nos educa para a produção de nossas imaginações geográficas? Qual é a Amazônia que está na mente dos estudantes de escolas públicas do município de Xinguara? Por que, para eles, a Amazônia é lá e não aqui? Foram questões que ela tomou para suas práticas de ensino, pesquisa e extensão em educação geográfica, em um curso de formação inicial de professores de Geografia. E agora essas questões eram suas.

o0o

Parti desse(s) cenário(s) para pensar a respeito da produção das imaginações geográficas na Geografia Escolar. Tomada pelas questões que os estudantes do 9º Ano de uma escola pública municipal de Xinguara trouxeram sobre a Amazônia, apresentei, em um primeiro bloco, reflexões acerca das imaginações geográficas e da influência da Geografia Escolar na produção de imagens do mundo. Ao problematizar a produção dessas imagens, dialoguei com textos de Doreen Massey, a fim de buscar uma outra referência para analisar as espacialidades amazônicas em minhas pesquisas e práticas na educação geográfica.

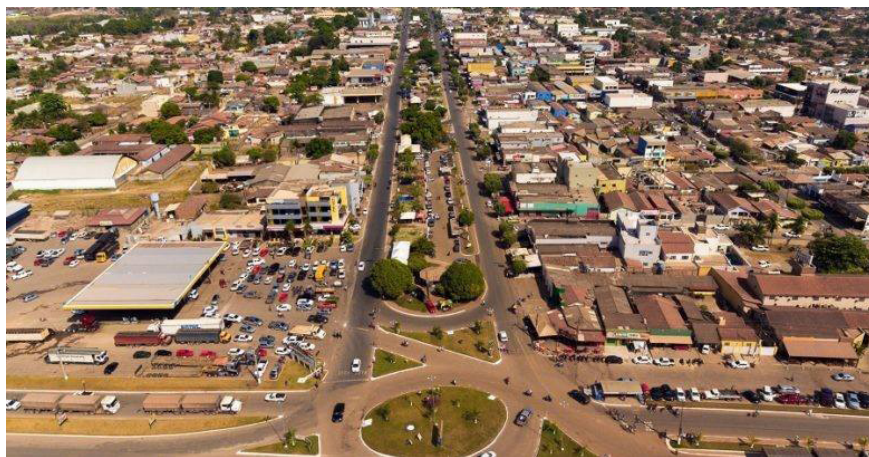
Em um segundo bloco, argumentei sobre a importância de avaliar o espaço como multiplicidade, como histórias e trajetórias, e não como uma sequência descritiva capaz de invisibilizar ou até mesmo de apagar as diferenças espaciais, em detrimento do desejo da modernidade de classificar os lugares, de homogeneizá-los e estereotipá-los. A par-

tir dessa perspectiva espero tencionar, colocar os campos da Geografia Escolar e da educação geográfica em movimento.

“Na Amazônia não tem cidade”: a produção de imaginações geográficas na escola

A fotografia de Xinguara, projetada no quadro da sala de aula, certamente, causou dúvidas entre os estudantes do 9º Ano. Em uma das atividades de tal projeto de extensão¹, imagens fotográficas de lugares distintos (todos na Amazônia), sem legendas nem fontes, foram lançadas pelo bolsista que questionava, uma a uma, sobre serem ou não imagens da Amazônia. Atenho-me à última imagem projetada. Tratava-se de uma fotografia aérea com visão oblíqua da principal entrada da cidade. “Não, nada a ver com a Amazônia, essa é uma cidade que é Xinguara na rota do posto Ipiranga!”; “Não, essa imagem é da minha cidade!”; “É a Amazônia sim, é a cidade de Manaus!”; “Não, é Xinguara!”; “Não, por que na Amazônia não tem cidade!”.

Figura 1 – Fotografia aérea de Xinguara (PA), projetada durante a oficina



Fonte: <https://www.an10.com.br>.

1 Projeto de extensão coordenado pela autora do texto, intitulado “Oficinas Experimentais em Educação e Meio Ambiente”. O projeto contou com um bolsista, o acadêmico do curso de licenciatura em Geografia, Eusébio Vieira dos Santos Júnior. A bolsa de extensão foi custeada pela Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEX) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Para Massey (2017), refletir sobre as nossas imagens mentais do mundo e como elas são produzidas é um bom modo de investigar o que significa “pensar geograficamente”. Se o que vem à mente dos estudantes quando eles pensam em Amazônia consiste em floresta, rios, animais, desmatamento e, em menor proporção de respostas, a biodiversidade, o índio, o bioma e as queimadas, as cidades não cabem no rol dessas figuras que as imaginações acionam. Nesse caso, refiro-me ao que Oliveira Jr. (2019, p. 5) designa como “território de poder das imagens”, especificamente, o da Geografia Escolar. Me aproximo desse território de poder via currículo, através dos livros didáticos, para examinar qual é o seu papel e suas implicações na produção das imaginações geográficas a respeito da Amazônia. Massey (2017, p. 37) ressalta:

Podemos explorar, também, como tais imaginações têm efeitos poderosos sobre as nossas atitudes para com o mundo e sobre nosso comportamento. Uma das nossas (muitas) habilidades como professores de Geografia é mostrar a irrelevância dessas imaginações e submetê-las a interrogatório.

Não creio que tais imaginações sejam irrelevantes, uma vez que têm perdurado em nós por muito tempo. Por isso, há a necessidade de submetê-las ao exercício do questionamento. No presente caso, os estudantes já passaram pelo menos três anos (já que a oficina foi ministrada a estudantes do 9º Ano) pela componente curricular Estudos Amazônicos. Os Estudos Amazônicos tratam de questões locais e regionais. É uma disciplina que contempla a parte diversificada do currículo, previsto no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nas escolas municipais de Xinguara, são os professores de Geografia, História e Ciências Sociais que ministram essa disciplina.

Na Geografia Escolar e nos Estudos Amazônicos também se produz uma imagem de Amazônia. Porto-Gonçalves (2015, p.1 7) nos esclarece um pouco, a respeito dessa imagem:

A Amazônia, por exemplo, está associada a imagem de uma área de aproximadamente 7,5 milhões de km², localizada na porção centro-oriental da América do Sul, cortada pelo Equador terrestre, com um clima quente e úmido, coberta por uma densa floresta tropical úmida, banhada por uma intrincada e extensa bacia hidrográfica que tem o Rio Solimões-Amazonas como eixo principal, habi-

tada por uma população rarefeita, constituída basicamente por populações indígenas ou caboclas, e que abriga riquezas naturais incalculáveis. Essa imagem está praticamente consagrada na literatura seja ela didática, científica, artística ou pelos meios de comunicação de massa.

A imagem a que o autor se refere, funciona a partir de uma série de outras imagens. No âmbito da Geografia Escolar, são as imagens cartográficas, mapas de localização e área, que acionam fotografias, gráficos, tabelas, e outros mapas. Tais imagens atuam em *tropas* (OLIVEIRA JR., 2020, p. 7). A representação que está associada à Amazônia é, na verdade, um conjunto de imagens que configuram o território de poder específico da Geografia Escolar. “Uma imagem aciona exclusiva ou principalmente aquelas outras que fazem tropa com ela em cada recorte de nossa cultura” (OLIVEIRA JR., 2020, p. 7). São imagens *sobre* a região e não *da* região (PORTO-GONÇALVES, 2015).

A floresta, os rios, os animais, o índio, o desmatamento, as queimadas, são alegorias que vêm à mente dos estudantes quando eles pensam na Amazônia, e operam nessa mesma lógica. Nessa *tropa* de imagens, as cidades não estão presentes. As imagens didáticas funcionam como representação dessa Amazônia, são ilustrações. A Geografia Escolar, por outro lado, tem se ocupado, em toda sua trajetória, de fazer as imagens atuarem nessa lógica, a lógica da ilustração, das representações, do conceito e não das diferenças.

Esse modo tem, a meu ver, duas implicações no campo/território de poder da Geografia Escolar. A primeira é que as diferenças espaciais não aparecem, são tratadas como fatos ou fenômenos, características quase naturais dos lugares. A segunda está diretamente relacionada à primeira, pois se as diferenças espaciais não aparecem, corre-se o risco de que o espaço seja concebido em termos temporais, haja vista, o desejo dessa Geografia de classificar os lugares. Nesse aspecto,

quando utilizamos termos como “avançado”, “atrasado”, “em desenvolvimento”, “moderno”, referindo-se a diferentes regiões do planeta, o que acontece é que diferenças espaciais estão sendo imaginadas como sendo temporais. Diferenças geográficas estão sendo reconhecidas em termos de sequência histórica (MASSEY, 2004, p. 15).

Nas imagens que compõem esse território de poder específico da Geografia Escolar, a Amazônia urbana é representada/ilustrada apenas pelas cidades de Manaus e Belém, capitais dos dois maiores estados da região Norte e da Amazônia Legal. Xinguara é pequena, “*não tem rio e nem floresta*”, logo, para os estudantes, não compete à Amazônia. A pecuária, principal atividade econômica do município, que inclusive leva o título de *capital do boi gordo*, para os estudantes, nada têm a ver com a Amazônia. Segundo a concepção desses alunos, sua cidade se aproxima culturalmente muito mais do estado de Goiás do que da própria capital paraense.

Mesmo que a intensidade do processo de urbanização na Amazônia seja superior à média nacional e que, segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população urbana na região Norte se aproxime de 74% da população total, o imaginário geográfico dos estudantes de uma pequena cidade na Amazônia paraense, descola a floresta das cidades e dos sujeitos. São as *plantas* e os *animais* que vivem na floresta. Em geral, eles não sabem que estão na Amazônia.

Xinguara não faz parte do espaço amazônico organizado com base no padrão “rio-várzea-floresta”, por isso, a Amazônia é “*lá e não aqui*”. *Aqui*, o padrão de organização foi definido pela presença das riquezas minerais e por uma decisão política de integrar o espaço amazônico ao “restante do país”. *Aqui*, é “estrada-terra-firme-subsolo” (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 79). De fato, é o padrão rio-várzea-floresta que está majoritariamente presente nas imagens didáticas. A Amazônia é representada/ilustrada desse modo e, para estudantes que vivem em uma cidade, distante desse padrão, é difícil conceber outras amazônias.

“*É a Amazônia sim, é a cidade de Manaus!*”, o estudante então vê uma fotografia de sua cidade, mas como ela não costuma aparecer nos materiais didáticos, o sujeito aposta na repetição: quase sempre, nos livros didáticos de Geografia, são as capitais Belém ou Manaus que estão nas fotos que representam e ilustram as cidades na região Norte ou na Amazônia. Em dois desses livros², é possível observarmos essa repetição. Em ambos, as fotografias que representam/ilustram a “Amazônia urbana” são da cidade de Manaus (Figuras 2 e 3).

2 O livro didático “Geografia: homem e espaço” de Lucci e Branco (2015) foi utilizado pelos professores de Geografia da Rede Municipal de Educação de Xinguara, entre os anos de 2017 e 2019. Já o livro “Expedições Geográficas”, de Adas e Adas (2015), vem sendo utilizado desde 2020. Trata-se de duas produções aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Alicerçados em uma entrevista de Eustáquio de Sene, autor de livros didáticos desde a década de 1980, realizada por Wenceslao Machado de Oliveira Júnior e Elaine dos Santos Soares (2013), é possível compreendermos parte das dinâmicas que envolvem a escolha das fotografias que constituem os livros didáticos. Sene deixa claro, que o que importa na fotografia é o conteúdo, e que alguns lugares têm um banco de dados mais amplo que outros.

Oliveira Jr. e Soares (2013) questionam, especificamente, as fotografias das cidades. O que é preciso para que elas sejam incluídas no livro didático quando a temática é, por exemplo, a urbanização? Esse questionamento se dá, em razão de uma percepção anterior dos autores de que quase não há fotos do continente africano nesses livros, quando se está tratando de cidades. “É um grande vazio. É como se, pelo conjunto, pelo percurso visual, a África não tivesse cidades” (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2013, p. 198). Sene responde:

Isso é uma coisa que acontece muito quando viajo pelo Brasil. Os professores dizem: “Poxa, só tem fotos do Sudeste”. É que os bancos de dados são concentrados nessa região. Tudo está concentrado aqui. As editoras estão aqui, os autores, a maior parte dos bancos de dados, a maior parte das imagens. Acho que é por isso que acaba havendo essa predominância. Mas a gente tem essa preocupação de diversificar (sempre tivemos essa preocupação, não só em termos nacionais, mas também mundiais).

Amazônia e África parecem ocupar o mesmo lugar na dinâmica de funcionamento das fotografias que servem como ilustração dos conteúdos nos livros didáticos. Elas seguem operando pela repetição. No território de poder específico da Geografia Escolar, são as editoras, os autores e os bancos de dados concentrados na região Sudeste, que decidem e definem quais imagens, quais lugares e o que querem ilustrar/mostrar sobre o mundo. Mas os autores desses livros não poderiam inverter essa ordem? Se há, como diz Sene, uma preocupação em diversificar, por que seguem atrelados a esses bancos de imagens, cujas fotografias são as mesmas há décadas?

Porque há relações de poder instituídas nesses territórios específicos, dos livros didáticos. Há uma estrutura e uma lógica a serem mantidas. A ideia é que os lugares classificados como “atrasados”, “pobres”, “subdesenvolvidos” continuem existindo desse modo no nosso imaginá-

rio geográfico, e as imagens permaneçam servindo ao desejo de transformar as diferenças espaciais em sequências históricas. Os bancos de imagens continuarão a definir quais cidades mostrarão, quais lugares ilustrarão o conteúdo de urbanização e como serão essas fotografias.

Figura 2 – Imagem retirada do livro “Geografia: homem e espaço” com a legenda “Favelas em Manaus”



Fonte: Lucci e Branco (2015).

Figura 3 – Imagem retirada do livro “Expedições Geográficas” com a legenda “Vista aérea do distrito industrial de Manaus”



Fonte: Adas e Adas (2015).

Na Amazônia, as fotografias das “favelas” em Manaus, mostram poucas casas, cercadas por uma vegetação densa, afinal, estamos na floresta. Esta fotografia com legenda no plural é só o que o banco de imagens, concentrado na região Sudeste, tem a oferecer ao autor e ao estudante. Ou então, são as de um Distrito Industrial, também em Manaus, mais abertas, panorâmicas, aéreas e oblíquas, em grandes planos que, segundo Sene, são as mais frequentes (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2013).

Assim como acontece com o continente africano, não há fotos da Amazônia quando se objetiva tratar de cidades, já que a floresta é deslocada do que esses livros apresentam aos estudantes como urbano, como urbanização, como padrão de cidade. As cidades amazônicas não estão presentes nos bancos de imagens que chegarão nas escolas, até porque “na Amazônia não tem cidade”.

Encontros com diferentes “Amazônias”, criando outras imagens

As coisas foram sendo implantadas por quem não via a Amazônia senão como um território vazio e uniforme. “Até hoje, quando se fala em Amazônia, quase sempre se desconsideram as “Amazônias” da Amazônia. Tu tens a Amazônia das estradas e a Amazônia dos rios. Aqui no Pará, se tu quiseres floresta, tu tens. Se tu quiseres campo, tu tens. Se tu quiseres mar, tu tens o mar. Se tu quiseres montanha, tu tens a montanha. E aí veio a migração e tentou apagar toda essa diversidade. Os que chegavam tinham outra relação com o território. Eles queriam homogeneizar a Amazônia. Eu sempre digo: diferença tempera, desigualdade dói, porra! Diferença é ótimo, e foi a diferença que sumiu”. Com raras exceções, os colonos obedeceram ao impulso de transformar em poucas coisas – pasto, boi, soja – o que originalmente eram muitas. Com trabalho, empenho e ajuda do Estado brasileiro, começaram a desbastar a imensa variedade da floresta tropical, simplificando-a (SALLES, 2020, p. 46).

Em suas andanças pela imensidão da Amazônia paraense, ela se deu conta de tais diferenças. Distinções que não via nas fotografias dos livros didáticos. E que para enxergá-las era preciso atenção e escuta. Uma interação com a multiplicidade do espaço. Despir-se das representações que atravessavam as nossas imaginações geográficas. A existência do espaço

só pode ser reconhecida pela sua multiplicidade. Não foi a diferença que sumiu, pensou ela, ao reler o trecho que iniciou esse bloco de escrita, mas o modo como foram questionadas.

Havia estrada, muita estrada, e os rios cortavam muitas delas. Havia campo, floresta e mar. Havia mar, havia ilhas! Havia pessoas, suas histórias e trajetórias. Assim, ela criou o seu próprio banco de imagens da Amazônia. Das amazônias por onde passava. Cada vez que cruzava uma pequena cidade, pensava na distância e no quão diversos poderiam ser os lugares. Aquela Amazônia das fotografias escolares, dos mapas, dos programas de televisão, dos documentários, das imagens produzidas *sobre* uma região e não *de* uma região, dessas que desejam simplificar as diferenças, foram convertidas em outras imagens, as que ela mesma captou com a sua câmera.

Se Salles (2020), no trecho que abriu esse bloco, escreve sobre o papel do Estado na “simplificação da floresta” em pasto, boi e soja, pelos “colonos”, talvez seja preciso pensar que o mesmo Estado também contribuiu para que as histórias e trajetórias de vida fossem igualmente simplificadas na Amazônia. A vida, neste lugar, deveria tornar-se o que era no restante do país, já que as políticas de integração seguiam o mesmo padrão de todos os “projetos de colonização”. O Estado, como um dos agentes colonizadores, também trabalhou arduamente para que esse espaço tão diverso fosse integrado ao restante do país. Além do desejo de simplificar a diversidade da floresta, há em jogo também, o de simplificar os percursos de vida, pois somente a partir dessa interação e multiplicidade é que existe espaço (MASSEY, 2004).

No caso da Amazônia, as representações imagéticas e discursivas foram produzidas em torno de uma ideia de identidade e unidade nacional. Integrar esse espaço ao restante do país, promover a ocupação, a exploração das “terras sem homens” pelos “homens sem-terra”, preencher o “vazio demográfico” da maior floresta tropical do planeta. A única via de contato desse espaço com o restante do país só poderia ser através da abertura de estradas, do esquadramento e exploração da “última fronteira agrícola” do país.

Ela então releu o trecho muitas vezes e a repetição desse ato a fazia pensar em seus encontros com as Amazônias paraenses. Como professora e pesquisadora, desejava criar modos de lidar com essas imaginações na Geografia Escolar. Se eram essas as imagens que circulavam sobre a Amazônia, sobre *uma* Amazônia. Se os estudantes não reconhe-

ciam a cidade em que viviam, coexistindo com as muitas outras trajetórias amazônicas, talvez fosse interessante fazer com que novas imagens aparecessem nas aulas de Estudos Amazônicos e de Geografia. Não só para que representassem mais lugares e a tal da diversidade, mas para que pudéssemos procurar a concepção de espaço, presente no campo da Geografia Escolar.

Ao lançarmos mão de abordagens que transformam as diferenças espaciais em uma sequência histórica, corremos o risco de não reconhecer e considerar o significado das espacialidades contemporâneas. Para Massey (2004), a concepção de espaço em termos temporais tem sido divulgada pelas grandes leituras modernistas do mundo. “Todas elas compartilham de uma imaginação geográfica que rearranja as diferenças espaciais em termos de sequência temporal. A implicação disso é que lugares não são genuinamente diferentes. Na realidade, eles simplesmente estão à frente ou atrás em uma mesma relação: suas “diferenças” consistem apenas no lugar que eles ocupam na fila da História” (MASSEY, 2004, p. 15). O reconhecimento da diferença passa então pela compreensão de que sua produção está sujeita às relações de poder, impostas e em disputa (SILVA, 2000).

Assim sendo, continuou pensando no trecho de início desse bloco e nos estudantes dizendo: “*Lá na Amazônia, professora!*”. Jatene, o sujeito que diz a Salles que até hoje se desconsideram as Amazônias da Amazônia, apesar de citar os termos “diversidade” e “diferença”, também cita uma certa representação da Amazônia: a Amazônia das estradas, dos rios, da floresta, do mar, da montanha. Segundo ele, essa diversidade teria sido apagada com a chegada dos migrantes e com seu desejo de homogeneizar aquele lugar. Eles tinham outra relação com o território e a partir daí, a diferença sumiu. Salles (2020, p. 46) reforça essa produção discursiva ao afirmar que “com raras exceções, os colonos obedeceram ao impulso de transformar em poucas coisas – pasto, boi, soja –, o que originalmente eram muitas”. E termina dizendo, que “com trabalho, empenho e ajuda do Estado brasileiro”, eles, os colonos, começaram a desmatar a grande variedade da floresta tropical, simplificando-a.

Diversidade e diferença! Talvez muitos avós, tios, pais e amigos dos estudantes de Xinguara façam parte desses migrantes que chegaram à Amazônia e apagaram sua diversidade, “homogeneizaram esse espaço”. A quais migrantes refere-se Jatene? A diversidade da Amazônia ou as Amazônias dele são as mesmas que aparecem em maior quantidade nas fotografias dos bancos de imagens concentrados na região Sudeste? Onde

são expostas estradas, rios, floresta e montanha, talvez para representar o pico mais alto do país. Toda a diversidade da Amazônia é simbolizada por elementos naturais e os “colonos”, e não os fazendeiros, latifundiários, grileiros, posseiros, especuladores, empresários, banqueiros, é que apagaram, homogeneizaram e simplificaram a abundância da floresta. “Diferença é ótimo!”, mas é ótimo quando atende a determinados interesses. É ótimo quando garante privilégios a alguns grupos em detrimento de outros. Sendo assim:

[...] É possível vermos que há diferentes Amazônias. Há um debate e um embate, simbólico-material, que reconstrói o significado de Amazônia. *Não há uma Amazônia, mas várias.* Não há conseqüentemente, *uma* visão verdadeira do que seja a Amazônia. A verdade do colonizador não é a mesma que a do colonizado; a verdade do minerador, do fazendeiro-pecuarista ou do madeireiro não é a mesma dos índios, dos caboclos ribeirinhos e/ou extrativistas ou dos produtores familiares; a verdade dos militares ou das grandes empresas estatais, nacionais e internacionais, não é a mesma, necessariamente, dos garimpeiros, seringueiros, castanheiros, açaizeiros, balateiros, retireiros ou dos trabalhadores rurais agroextrativistas (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 16).

Na tentativa de esbarrar em pistas para analisar sobre o que os estudantes de Xinguara suscitavam a respeito da Amazônia, a professora-pesquisadora travava encontros com outras Amazônias. Amazônias de outros pesquisadores, dos professores da Educação Básica, dos estudantes com os quais trabalhava (no ensino, na pesquisa e na extensão), das fotografias, do cinema e, principalmente, de seus deslocamentos, momentos onde criava seu próprio banco de imagens.

Em conversas oriundas desses encontros, ela escutava que os estudantes não se identificavam com a Amazônia, que muitos, sequer conheciam a capital paraense e que a cidade tinha essa característica, a de ter sido formada por migrantes. Não havia uma “identidade xinguaense”, diziam os estudantes da graduação, referindo-se a ausência de pratos típicos, objetos, sotaques ou expressões capazes de representar aquele lugar, “[...] processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade (SILVA, 2000, p. 84).

Ela percebeu o incômodo dessa constatação, a oscilação entre os dois movimentos que produzem identidade: aqueles que tendem a fixar e estabilizar, e os que desestabilizam, subvertem-na (SILVA, 2000, p. 84). Uma vez que a produção da identidade depende da representação, as imagens da Amazônia que chegavam até os estudantes não eram capazes de movimentá-los a um olhar de migrante, daquele que olha experimentando, por exemplo, a instabilidade do movimento, do deslocamento entre fronteiras. Enxergavam apenas o espaço como superfície, fixo, estável, o espaço das representações. “*A Amazônia está lá, não aqui*”. As fotografias daqui não eram como as de lá, aqui não tem floresta, é uma cidade. Trata-se de representações de uma Amazônia, produções imagéticas e discursivas carregadas de relações de poder. Produções que atuam para fazer funcionar a dinâmica da repetição, da fixidez, da homogeneização, da classificação e dos binarismos.

A instabilidade daquele que viaja, migra, atravessa fronteiras, experimenta as inseguranças, os medos, as alegrias da viagem, a precariedade da identidade, o desconhecido. Desses trajetos é que podem surgir outros bancos de imagens. De imagens atravessadas por histórias e trajetórias de vida que atuam na esfera da multiplicidade, pelo reconhecimento da sua coexistência e das diferenças espaciais. “Refere-se a uma proposta para reconhecermos o espaço como esfera do encontro ou não dessas trajetórias, onde elas coexistem, afetam uma a outra e lutam” (MASSEY, 2004, p. 17).

Portanto, consiste em uma proposta de reconhecermos práticas de ensino, pesquisa e extensão em Geografia Escolar e educação geográfica considerando a sua própria trajetória de deslocamentos espaciais, e insistindo na criação de outras figuras que componham seus bancos de imagens.

Referências

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições geográficas**. Componente Curricular: Geografia 9º Ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/12/05/eu-o-outro-e-tantos->

outros-educacao-alteridade-e-filosofia-da-diferenca-silvio-gallo/. Acesso em: 15 abr. 2021.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro. **Geografia: homem e espaço**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13477/8677>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MASSEY, Doreen. Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 12, ano 6, p. 7-23, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13477/8677>. Acesso em: 02 abr. 2020.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Tropas de imagens partilham o (não) saber geográfico: territórios contestados de poder. **Punto Sur**, v. 2, p. 5-19, jun., 2020. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/RPS/issue/view/640>. Acesso em: 30 ago. 2020.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de; SOARES, Elaine dos Santos. Entrevista com o prof. dr. José Eustáquio de Sene: fotografias e(m) livros didáticos de Geografia. In: **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 192-225, jul./dez., 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2015.

SALLES, João Moreira. Arrabalde, Parte II: Sete Bois em Linha. **Revista Piauí**, São Paulo, n. 171, ano 15, p. 40-50, dez., 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

ESPAÇO E GÊNERO EM FOTOGRAFIAS DE LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Larissa Corrêa Firmino

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

As pesquisas na área da Geografia vinculadas aos estudos de gênero e sexualidade têm crescido nos últimos trinta anos no Brasil, conforme mostram os estudos mais recentes da literatura na área¹. No entanto, foi só a partir dos anos 2000, que se deu a acentuada profusão destas pesquisas nos programas de mestrado e doutorado, em diferentes universidades brasileiras.

Os temas investigados na relação entre Geografia, gênero e sexualidade são variados, e abordam desde questões relacionadas ao mercado de trabalho, passando por estudos sobre as relações de conjugabilidade, corporeidade, espacialidades transexuais e travestis, chegando também a enfoques temáticos que movimentam a área do ensino de Geografia. É perpassando a docência, seus territórios de enunciação e os objetos do escolar, que estas pesquisas se constroem academicamente.

Os debates construídos em torno dos estudos de gênero no Brasil são oriundos de movimentos forjados, não somente por pesquisadores vinculados às universidades, mas também por ativistas, profissionais da Educação Básica e pessoas interessadas nas questões de gênero que envolvem o cotidiano da sociedade.

1 Para uma leitura mais aprofundada sobre a produção acadêmica brasileira relacionada às Geografias Feministas no Brasil, consultar: CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; PINTO, Vagner André Moraes. A produção intelectual da Geografia brasileira em torno das temáticas de gênero e sexualidades. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 6, p. 119-132, 2015.

Ainda que esse movimento possa parecer lento, as pesquisas sobre a temática de gênero e sexualidade no campo da Geografia vêm ganhando cada vez mais força e se tornando resistentes, pois a sociedade interessada em debater essas temáticas têm feito o uso de diferentes espaços do saber, de manifestações populares e das tecnologias digitais, em busca do diálogo acerca desses assuntos, mobilizando e inserindo pautas que tocam o cotidiano social e também escolar.

Nesse contexto, o presente artigo consistiu em um desdobramento da tese de doutorado² de Firmino (2020), intitulada “Fotoatlas: uma Cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia”, onde a autora problematiza a produção das representações de gênero a partir de imagens fotográficas veiculadas por livros didáticos de Geografia destinados ao Ensino Fundamental.

Sendo assim, apresentamos uma investigação desenvolvida no âmbito da educação formal com foco analítico na produção das representações que envolvem as relações de gênero e o espaço geográfico, com base na análise de fotografias de livros didáticos de Geografia, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, PNLD de 2017 (BRASIL, 2016).

Para compor este texto, selecionamos oito fotografias, de um total de 152 imagens, das quais compuseram a tese de Firmino (2020) e que se desdobram neste artigo. Em nosso entendimento, as fotografias selecionadas versam sobre os papéis de gênero em sua relação com o espaço geográfico. Realizamos este recorte para que fosse possível aprofundar nossas análises no tema a ser discutido.

Com o material selecionado, buscamos pensar a respeito da seguinte questão central: Quais discursos de gênero são produzidos a partir das fotografias analisadas? Nosso objetivo foi mostrar a potência das imagens na produção de discursos de gênero, em sua relação com o espaço geográfico.

O objeto empírico da análise que aqui apresentamos não é o livro didático em si, mas as fotografias contidas neles, compreendidas como linguagem atuante e significativa na produção de discursos. Os livros didáticos de Geografia oferecem, neste contexto, o cenário para o desenvolvimento do estudo apresentado.

2 A tese de doutorado “Fotoatlas: uma Cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia” (FIRMINO, 2020) encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216215>.

Partimos do entendimento que estas fotografias contidas nos livros didáticos de Geografia atuam como linguagem no âmbito escolar, não sendo neutras e nem mesmo isentas de conteúdo, pois agem como prática significante na produção de discursos de gênero em sua relação com o espaço geográfico.

A presença dessas fotografias nos livros didáticos, artefato que se constrói por sua autoridade escolar, validada por seu desejo e vontade de verdade, opera estabelecendo e propagando discursos que ecoam para além do espaço escolar, permeando condutas e comportamentos. Essas fotografias colocam discursos em funcionamento baseando-se em jogos de linguagem, que significam as relações de gênero atravessadas por uma política espacial, constituindo modos geográficos de ser e pensar.

Conduzidas pelos Estudos Culturais em Educação e pelas Geografias Feministas, objetivamos com nossas análises, contribuir para o debate que mobiliza o gênero como categoria social de análise na prática docente em Geografia.

Ao versar sobre os temas apontados, o artigo trouxe consigo, o desejo teórico e político de ampliar o debate sobre as relações de gênero e sexualidade no campo de estudos, pesquisas e atuação docente do ensino de Geografia, no anseio de colaborar com professores e pesquisadores no trabalho de escolha dos livros didáticos de Geografia, bem como promover tensionamentos sobre a prática docente destes profissionais.

Entre discurso, linguagem e pedagogias de gênero

A Escola é uma das instâncias culturais atuantes no processo construtivo dos sujeitos sociais. A construção de diferentes marcadores e identidades culturais ocorrem por meio de práticas e ensinamentos inerentes a dinâmica desta instituição secular nas suas mais sutis ou explícitas pedagogias.

Simbolicamente, a Escola estabelece nosso modo de ser e estar no mundo, desde os primeiros anos de vida, produzindo, assim, identidades que se integram a nós pela prática do discurso em toda a sua materialidade e imaterialidade. Desta forma, nossos modos de ler, ver e viver as relações de gênero no espaço geográfico é atravessado por uma complexa rede de significações, negociações, instituições e práticas culturais que situam nossas compreensões.

Os livros didáticos protagonizam o cenário escolar, pois atuam como artefatos culturais (HALL, 1997) imersos em uma complexa arena cultural e política, ou seja, um território de poder e disputas, no qual, ao mesmo tempo, é objeto que atravessa instituições e sujeitos, e é atravessado por esta e outras instituições e sujeitos. Além disso, o livro didático é também um privilegiado espaço de funcionamento de discursos, pois atuando como artefato, cria e veicula representações de gênero, raça e classe, a partir de múltiplas linguagens.

Neste enredo, as imagens têm assumido um espaço cada vez mais potente na cultura escolar, especialmente, em sua intensa atuação na fabricação de discursos de gênero, que permeiam a identidade dos sujeitos. As fotografias presentes nos livros didáticos de Geografia, que são o objeto empírico de análise deste artigo, operam no que Louro (2000, 2008) chama de Pedagogia de Gênero. O regime imagético de fotografias que lida com mulheres e homens nos livros didáticos, cria representações sobre a relação entre espaço e gênero, e, portanto, nos educam de maneira generificada. Desta forma, é no interior desse regime de funcionamento imagético que são forjados os discursos de gênero e suas representações. As fotografias dos livros didáticos atuam de forma intensa na fabricação de representações de mulheres e homens, constituindo uma profícua problemática no campo das teorias feministas e dos estudos de gênero.

Na contemporaneidade, marcada por uma profusão de imagens produzidas e difundidas por mídias e tecnologias digitais, publicidades em massa e redes sociais, os livros didáticos são vistos, por vezes, como obsoletos. No entanto, algumas das fotografias de mulheres encontradas em livros didáticos de Geografia nos convidaram ao exercício do pensamento de problematizá-las em sua atuação como componentes dos discursos de gênero.

As imagens fotográficas dos livros didáticos de Geografia são o foco das discussões que aqui abordamos, uma vez que as compreendemos como uma linguagem que manifesta os discursos de gênero, veiculados por esses livros didáticos. Além de discursos, essas fotografias também concretizam a produção de pedagogias de gênero, pois atuam na criação de representações que nos educam com efeitos de verdade inerentes ao protagonismo do livro didático escolar no Brasil.

As fotografias que analisamos neste artigo, produzem e veiculam discursos e pedagogias de gênero que permeiam nossos modos de ser,

pensar e agir, através de representações que permeiam nossas condutas e comportamentos.

Operando como pedagogias culturais de gênero, as fotografias destes livros didáticos de Geografia, atrelam-se ao conceito de espaço geográfico. Nesta relação entre linguagem e conceito, as fotografias posicionam, localizam e espacializam os sujeitos que são representados nestes artefatos, privilegiando determinadas identidades em detrimento de outras, reproduzindo hierarquias de gênero que perpassam a noção de espaço geográfico.

Ao lidarmos com fotografias como linguagem e não apenas em sua visibilidade, bem como por potência de criação que opera discursivamente a produção das representações sociais autorizadas por relações de poder, consideramos que gênero e espaço são categorias conceituais intrinsecamente ligadas entre si.

Gênero “conceito e categoria analítica” é aqui compreendido como uma construção social permanente, renovada e diferenciada espacial e temporalmente, e por esse motivo, gênero e espaço são categorias de análise indissociáveis e complementares, pois

[...] cada grupo social em diferentes tempos e espaços, em um campo de lutas, constrói e renova incessantemente as representações de gênero. Algumas representações tornam-se hegemônicas, tendem a instituir padrões de conduta e configuram os elementos fundantes da representação de gênero: o sexo, o gênero e o desejo (SILVA, 2007, p. 102).

Nessa direção, trouxemos para análise, fotografias de mulheres em sua relação com o espaço geográfico, mostrando que essas relações se constroem por meio de uma política da espacialidade, que organiza o espaço de forma sexista e funciona como um elemento de estruturação, significação e produção de verdades sobre as relações de gênero.

Massey (2009) compreende o espaço a partir da noção em que esta categoria é aberta, múltipla e relacional em sua definição constitutiva. Não acabado e sempre em devir, o espaço geográfico é um pré-requisito para que a história ali espacializada seja aberta e, assim, se torne um pré-requisito também para a possibilidade da política. A concepção de espaço como “[...] a esfera da possibilidade e da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem” (MASSEY, 2009, p. 29), lida com uma imaginação espacial potente, com e pelas imagens, se construindo por

intermédio de múltiplas possibilidades. Assim, o espaço é um produto de inter-relações que se dão como uma “coleção de trajetórias”.

Nesse sentido, Massey (2009) argumenta dizendo que quando há apenas uma história, não há nenhuma geografia. Essa tendência em homogeneizar o espaço lida com a forma como construímos nossa imaginação geográfica, e que nem sempre condiz com um pensamento geográfico, mas, sim, unicamente histórico.

A compreensão do espacial como aberto e em processo “[...] é baseada na tentativa de escaparmos da inexorabilidade que, tão frequentemente, caracteriza as grandes narrativas ligadas à modernidade” (MASSEY, 2009, p. 32). Para tanto, tal postura teórica implica em uma “[...] insistência constante, cada vez maior, dentro dos discursos políticos, sobre a genuína abertura do futuro” (MASSEY, 2009, p. 31), pois segundo a autora, apenas se o futuro for aberto haverá campo para uma política, também espacial, que possa fazer a diferença.

Os discursos de gênero produzidos por estas fotografias atuam em nossas imaginações em sua relação com o espaço, portanto, em uma dimensão geográfica aberta, múltipla e relacional. É também neste movimento, que a construção dos discursos de gênero com fundamento nas práticas culturais não se dá de maneira explícita e rápida, mas em um “[...] processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo” (LOURO, 2008, p. 18).

Diante do exposto, é explícita a potência das imagens dos livros didáticos na cultura escolar e para além dela, uma vez que essas fotografias não são meras ilustrações desprovidas de valores e discursos, elas significam e permeiam relações de gênero, classe, raça, etc. O amplo e estratégico protagonismo do livro didático na cultura escolar indicam o quanto estes acessórios culturais atuam na produção de normas e condutas da sociedade.

Acerca disso, discutimos os discursos de gênero produzidos a partir das fotografias selecionadas dos livros didáticos (ADAS; ADAS, 2015; BOLIGIAN *et al.*, 2015; GARCIA; BELLUCCI, 2015) que privilegiamos como cenário desta investigação.

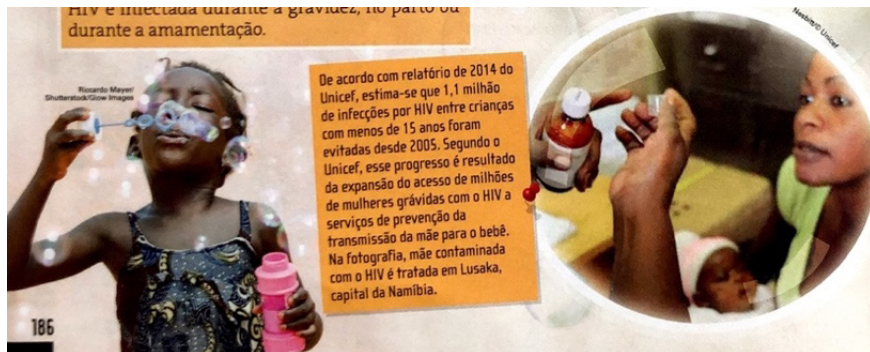
Discursos de gênero em imagens didáticas

O livro didático escolar é pródigo na veiculação de representações que significam os sujeitos sociais, e assim, produz pedagogias de gênero.

Avaliar as fotografias contidas nestes livros didáticos de Geografia como aleatórias e despropositais, isentas de valores, princípios e concepções políticas, como se sua escolha e presença nada significa, nada mais é do que uma negação do cotidiano escolar que está longe de ser uma prática libertadora, mas, uma fuga irresponsável e inautêntica.

Bastaria um olhar interseccional ao conjunto das Figuras 1, 2, 3 e 4, para percebermos que não somente no Brasil, como também nos países africanos, é impossível descolar as categorias analíticas de gênero, raça e classe. Encontramos nos diferentes livros didáticos utilizados como cenário para esta investigação, imagens fotográficas de mulheres negras desempenhando suas espacialidades em situações de pobreza e vulnerabilidade, onde sua corporalidade estava naquelas fotografias, relacionada ao vírus da imunodeficiência humana (HIV) ou a síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS), empregos de baixa remuneração, situação de rua, e refugiadas de guerras. Assim, mostram as figuras já citadas anteriormente, que podem ser observadas abaixo.

Figura 1 – Projeto Mosaico Geografia: 9º Ano
– Ensino Fundamental – Anos Finais



Fonte: Garcia e Bellucci (2015).

Figura 2 – A legenda da imagem diz: “Mulheres portadoras de HIV trabalham na prevenção da Aids, em um subúrbio da cidade de Johanesburgo, na África do Sul (2013)”



Fonte: Adas e Adas (2015).

Figura 3 – Expedições Geográficas: 9º Ano – Ensino Fundamental – Anos Finais



Fonte: Adas e Adas (2015).

Figura 4 – Expedições Geográficas: 9º Ano
– Ensino Fundamental – Anos Finais



Fonte: Adas e Adas (2015).

A forte e, por vezes, única presença de mulheres negras desempenhando suas espacialidades nas imagens fotográficas indicadas acima, presentes nos livros didáticos de Geografia investigados (ADAS; ADAS, 2015; BOLIGIAN *et al.*, 2015; GARCIA; BELLUCCI, 2015) torna frágil e rara a possibilidade de criação de narrativas de autossuficiência, autonomia, força e dignidade atreladas as estas mulheres na cultura escolar e para além dela.

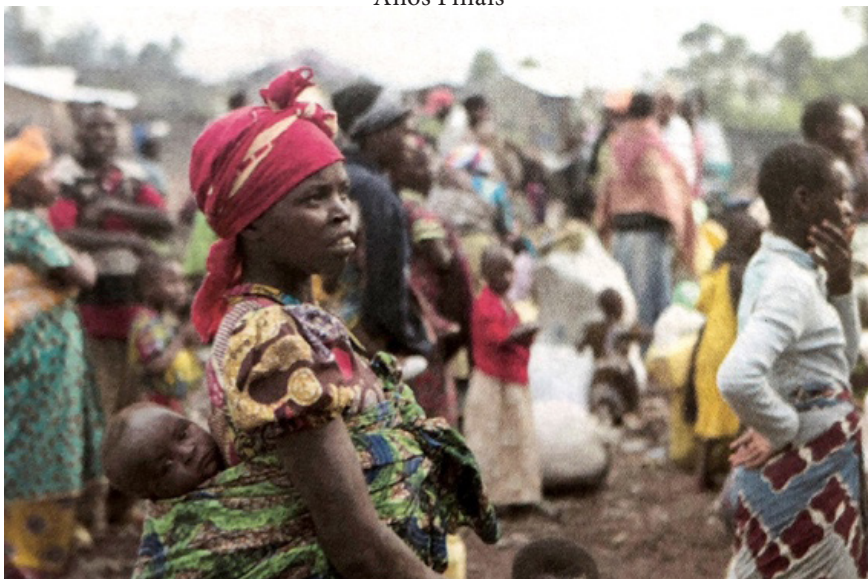
Ademais, é perceptível que as mulheres são constantemente associadas, nas fotografias dos livros didáticos analisados, ao espaço do cuidado doméstico e familiar, especialmente, o maternal, que as relacionam ao estereótipo de mães e de donas de casa. As Figuras 5, 6, 7 e 8, mostram mulheres em diferentes espaços do trabalho doméstico e familiar onde desempenham a função ligada ao cuidado materno, sempre sozinhas, reforçando uma lógica de representação imagética, regida pelo determinismo biológico.

Figura 5 – Expedições Geográficas: 9º Ano – Ensino Fundamental – Anos



Fonte: Adas e Adas (2015).

Figura 6 – Geografia Espaço e Vivência: 9º Ano – Ensino Fundamental – Anos Finais



Fonte: Boligian *et al.* (2015).

Na questão salientada no parágrafo anterior, são inexistentes imagens fotográficas de homens na mesma ou similar situação no espaço do cuidado doméstico e/ou materno, pois, comumente, apenas imagens de mulheres aparecem nestes livros didáticos, cercadas por crianças ou desempenhando papéis domésticos, sempre sozinhas. A lógica do determinismo biológico que rege o contexto de inserção e significação destas imagens fotográficas, reforça a noção dos papéis de gênero. Sua problemática está relacionada com a omissão da dimensão política e cultural da existência de indivíduos generificados e das pedagogias que nos atravessam como pessoas, moldando a forma como entendemos, abordamos e construímos o espaço geográfico que é produzido em nossas relações sociais.

Portanto, a lógica dos papéis de gênero atuante nos discursos produzidos por estas imagens fotográficas, homogeniza as relações de gênero contidas no espaço, limitando e fechando a multiplicidade que poderíamos elaborar em nossas geografias. As Figuras 7 e 8, mostram a reprodução e representação da lógica dos papéis de gênero em imagens fotográficas de livros didáticos, assim como as figuras apresentadas anteriormente, que revelam o quão necessária é a sua problematização, uma vez que a presença reduzida e limitante das mesmas, exclui da cena escolar, múltiplos discursos de autonomia, empoderamento e transgressão dos gêneros que poderiam ser criados sobre mulheres e também sobre os homens, em suas relações espaciais geográficas.

Figura 7 – Expedições Geográficas: 9º Ano
– Ensino Fundamental – Anos Finais



Fonte: Adas e Adas (2015).

Figura 8 – Projeto Mosaico Geografia: 9º Ano
– Ensino Fundamental – Anos Finais



Fonte: Garcia e Bellucci (2015).

O regime imagético atuante nas fotografias estudadas é fortemente orientado pela lógica do determinismo biológico, que reforça a noção de papéis de gênero. Assim, nas fotografias de mulheres apresentadas e analisadas foi possível observarmos e percebermos que o discurso operante nelas, valida estas representações de gênero, como imaginações geográficas de um espaço do real, onde a maternidade, o cuidado familiar e o trabalho doméstico são as premissas e atributos relacionados unicamente ao universo feminino, pois supostamente fazem parte de sua natureza biológica.

Considerações finais

As fotografias analisadas, muitas delas ainda veiculadas por livros didáticos, atuam na construção de um imaginário social sobre a relação entre espaço e gênero, fundamentada por noções binaristas, opositórias, estereotipadas e hierarquicamente desiguais em suas relações de gênero.

A lógica dos papéis de gênero e, conseqüentemente, do determinismo biológico está expressa nas fotografias dos livros didáticos de Geografia que foram selecionados como material empírico desta investigação.

O projeto gráfico dos livros didáticos de Geografia e, portanto, as imagens fotográficas inseridas nos mesmos, se modificam ao longo da história de existência desse artefato quando imerso em larga escala de reprodução na cultura escolar. Tais mudanças se consolidaram tanto, quando essas imagens fotográficas foram inauguradas na potente materialidade nas páginas dos livros didáticos, quanto na medida que compunham representações diversas, contraditórias e particulares sobre, por exemplo, aquelas que tocam as relações entre espaço e gênero.

As fotografias são linguagens e meios de representação de realidades sociais múltiplas. Desta forma, as imagens fotográficas contidas nos livros didáticos de Geografia criam representações sobre as relações de gênero, e estas se tecem através de uma conceituação geográfica, inscrita nessas imagens e que atua em sua significação: o espaço. As representações sobre as relações de gênero encontram no espaço geográfico uma maneira de produzir e de validar, por intermédio das imagens fotográficas, um discurso sobre mulheres, e relacionalmente, sobre homens.

As representações enunciadas pelas fotografias selecionadas nos livros didáticos de Geografia, não apenas significaram e validaram relações de gênero, como também as produziram pelo espaço geográfico, demarcando, por exemplo, quais espaços são endereçados às mulheres e

aos homens. É nesse sentido, que entendemos o espaço geográfico como conceito que consolida a composição dos discursos de gênero, pois este, tanto cria essas relações por meio de representações imagéticas, quanto as produz.

Discurso e linguagem atuam de maneira conjunta nesse cenário, pois significam essas representações, apresentando pelo espaço geográfico, um processo social e cultural onde o feminino e o masculino são produzidos. Em outras palavras, as representações fabricam espaços do feminino e do masculino, uma vez que dão significado e sentido às relações de gênero pelo espaço inerente ao geográfico.

O que ressaltamos é que as representações sobre as relações de gênero que tocam o feminino e o masculino não são produzidas somente ao que concerne as noções históricas, mas também, aos princípios geográficos, por diferentes práticas políticas e culturais articuladas entre si. Não existe apenas um discurso histórico que cria representações sobre a relação entre espaço e gênero, mas também, existe uma Geografia.

O discurso veiculado pelos livros didáticos de Geografia cria representações com base em suas diversas linguagens, como por exemplo, a imagética, encontrando eco dentro da cultura escolar e se reverberando para fora dela.

É evidente que os livros didáticos atuam em conjunto com outros artefatos na construção de uma cultura não somente escolar, mas também política e social, e o contrário também nos parece prudente de ser pontuado, pois os livros didáticos igualmente são impregnados de elementos culturais não escolares.

Referências

- ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. Expedições Geográficas: 9º Ano – Ensino Fundamental – Anos Finais. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 288.
- BOLIGIAN, Levon *et al.* Geografia Espaço e Vivência: 9º Ano – Ensino Fundamental – Anos Finais. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 224.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Geografia – Guia de livros Didáticos – Ensino Fundamental Anos Finais/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; PINTO, Vagner André Morais. A produção intelectual da Geografia brasileira em torno das temáticas de gênero e sexualidade. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 6, p. 119-132, 2015.

FIRMINO, Larissa Corrêa. Fotoatlas: uma Cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216215>. Acesso em: 14 fev. 2021.

GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce. Projeto Mosaico Geografia: 9º Ano – Ensino Fundamental – Anos Finais. São Paulo: Scipione, 2015. p. 280.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias de gênero e sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, maio/ago., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução de: Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SILVA, Joseli Maria. Amor, paixão e honra como elementos da produção do espaço cotidiano feminino. **Espaço e Cultura**, n. 22, p. 97-107, 2007.

POSSIBILIDADES CIDADÃS A PARTIR DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Angel Albano Volpato
Rosa Elisabete Militz Wypychzynski Martins

O *insight* para a elaboração do presente artigo ocorreu durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada: “O ensino de Geografia pelos livros didáticos: educação geográfica e cidadania”, onde o objetivo foi “compreender se os Livros Didáticos (LD) de Geografia do Ensino Médio (EM) propiciam uma formação cidadã” (ALBANO, 2019, p. 19). Ao desenvolvermos a referida dissertação, houve o entendimento sobre uma **problemática** existente em relação à abordagem da cidadania a partir do ensino de Geografia. Portanto, este trabalho foi fruto de algumas conclusões resultantes da dissertação supracitada.

Aparentemente, novas formas de pensar, se posicionar e agir estão em curso na contemporaneidade, com isso, acreditamos que o momento requer uma atenção especial para a educação voltada para a cidadania. Diferentes concepções teóricas vertem para um ponto comum quando situam a cidadania como tema de análise ou discussão, concebendo-a como um grupo complexo de garantias, benefícios, privilégios, atribuições e obrigações, comumente chamadas de direitos e deveres.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico para a compreensão da relação entre Geografia e cidadania, notamos que há um entendimento de que o encontro entre elas, ocorre a partir do conteúdo de cidade e urbano, ou Geografia Urbana. Foi possível constatar também que esse encontro resulta em temáticas que abordam a organização social no espaço físico, em outras palavras, na estrutura física das cidades pelas relações sociais.

Dessa forma, entendemos este conceito como uma problemática, visto que, o encontro da cidadania com a Geografia pode ir muito além disso, como por exemplo, permear discussões de gênero e discussões raciais sem necessariamente ter enfoque no resultado delas na disposição do espaço físico. Diante disso, justificamos o desenvolvimento deste artigo pela necessidade de se explorar de outras formas, o conceito de Cidadania, com base no Ensino de Geografia. Neste cenário, inferimos como “outras formas”: entender a cidadania como um conhecimento-emancipação e menos como conhecimento-regulação, ambos serão conceituados mais adiante neste trabalho.

Sendo assim, objetivamos apresentar viabilidades de encontro e diálogo com a cidadania, em diferentes conteúdos e formas do livro didático de Geografia, a partir de um olhar atento para as diferentes possibilidades e silenciamentos que eles apresentam, alternativas que levam o leitor a uma visão mais abrangente de como pode ser abordado o encontro entre a cidadania e a Geografia. Em síntese, os indicativos sugeridos por Gonçalves e Melatti (2017) guiaram os nossos olhares para a relação entre cidadania e Geografia alicerçados nos conteúdos presentes ou ausentes nos LD. As autoras contribuíram com a temática, uma vez que sugeriram “itens” que consideram fundamentais para a formação cidadã através do ensino de Geografia.

Preâmbulos para a compreensão da cidadania

Partimos aqui, do pressuposto de que cidadania, percorre definições que subsomam duas possibilidades. As principais formas de conhecimento presentes no paradigma da modernidade¹ para Santos (2000) são o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, sendo a primeira derivante da ordem e a segunda, da solidariedade. Reconhecer a cidadania como categoria da modernidade recai sobre o entendimento de que a discussão em torno dos direitos só foi expressiva em razão desse momento histórico da humanidade, não que não tenha sido pensada e refletida antes.

1 De forma superficial, entendemos por paradigma, um padrão ou um modelo a ser seguido. Nesse sentido, o padrão dominante na forma de pensar, ser e agir, na época em questão era reducionista, cartesiano, fragmentado e tinha como base, as ciências naturais. Ainda nesse âmbito, buscava-se uma forma de verdade absoluta, e valorizava-se a racionalidade experimental e quantitativa.

Para além disso, é necessário deixar evidente que muitas discussões, produções científicas e debates acerca da cidadania operam sobre a ótica do conhecimento-regulação, sobretudo, nos discursos e documentos governamentais, especificamente aqui falando, dos documentos que se referem à educação. Konzen (2002) assevera que “a cidadania consiste em uma categoria do conhecimento própria da modernidade. Em sua ambiguidade, ela pode ser enfrentada nesse dúplice viés. Simboliza, ao mesmo tempo, emancipação e regulação”.

Dizer que a ideia de cidadania é operada como conhecimento-regulação significa dizer que dentro da modernidade, no Estado Liberal, a cidadania aparece como “[...] a soma da nacionalidade de mais direitos políticos, concebidos basicamente como direitos eleitorais (votar e ser votado)” (ANDRADE, 1993, p. 13), expondo, desta forma, seu caráter regulador. Ela “apresenta-se, assim, como uma construção exclusivamente normativa e é vista meramente como um atributo concedido pelo Estado – através da lei –, ao indivíduo nacional” (ANDRADE, 1993, p. 28).

Sendo assim, entender a cidadania como uma problemática que diz respeito à pertença de um indivíduo a uma determinada comunidade, e restringir sua leitura às relações de direitos e deveres que com ela estabelece, é compreendê-la como conhecimento-regulação. Enquanto dizer que a ideia de cidadania deve ser operada como conhecimento-emancipação, corresponde a aproximar a compreensão dentro de práticas sociais que expressam a busca pela qualidade de vida e a valorização de outras possibilidades de conhecimento, provenientes da experiência.

Em outras palavras, para que fique mais evidente aos leitores, o paradigma da modernidade colocado pela ciência e pela tecnologia sustenta conhecimentos baseados na ordem de origem colonizadora. Desse modo, utilizamos aqui, a denominação de Santos (2000) sobre conhecimento-regulação, que se diz superior às outras formas de conhecimento. Assim, a problemática que apontamos é do ponto de vista da educação, e diz respeito ao conhecimento-regulação produzido por forças regulatórias.

Como falamos anteriormente, reconhecemos a cidadania como fruto de um conceito moderno. Nessa esfera, ela é dividida por Marshall (1967) em três seguimentos: civil, política e social. Partindo da área civil, a cidadania consiste nos direitos que culminam a liberdade individual. A esfera política abrange basicamente os direitos políticos de votar e ser votado. E por fim, a esfera social compreende “[...] os direitos sociais, cuja

efetivação estariam incumbidos os serviços sociais e o sistema educacional” (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

A tríade estudada por Marshall (1967) é considerada até os dias de hoje, para as discussões que apresentam a cidadania, como categoria de análise. Carvalho (2002) desenvolve uma densa discussão, também se pautando nesta tríade, porém tece críticas ao historiador T. H. Marshall. A primeira crítica se expressa no sentido de que o raciocínio de Marshall (1967) baseia-se em critérios evolutivos para uma cidadania, seguindo uma definição cronológica, conquistada, sem conflitos, evoluindo de modo linear e de forma harmônica. O que se sabe não ser coerente com as realidades diante da complexidade da história humana. Por exemplo, quando falamos em períodos da história, “ontem” as mulheres conquistaram o direito ao voto, mas não é mencionada a questão de que mulheres brancas, negras e imigrantes são vistas e tratadas de formas distintas.

É evidente que essas críticas têm como pano de fundo, a enorme variedade de configurações que a cidadania moderna assumiu em diferentes partes do globo, quando as discussões em torno dos direitos e deveres se acentuaram. Essa variedade mostra que a conceituação de Marshall (1967) torna-se insuficiente, se aplicada para além da Inglaterra, com lupa em questões mais profundas das sociedades. O que todo esse histórico nos mostra e que mais adiante é apresentado no cenário brasileiro, consiste no fato de que essas conquistas cidadãs são apenas uma faceta da cidadania. Isto quando vista pela ótica do conhecimento-regulação. Diante dessa problematização, podemos afirmar que, no Brasil, a cidadania não operou da forma indicada por Marshall (1967), mas é evidente, que essa afirmação só se faz possível a partir das contribuições de Carvalho (2002). Para o autor, a cidadania social foi precursora no Brasil, ou seja, antecedeu a civil e a política.

No contexto brasileiro...

Aqui, houveram avanços e retrocessos no que tange a conquista de direitos políticos, civis, sociais, e na qualidade de vida das pessoas. Os direitos civis, ora culminaram nos políticos, ora não. Os direitos políticos avançaram, mas também, por vezes, recuaram, assim como ocorre até os dias de hoje. Segundo Carvalho (2002), o início da nação brasileira foi fundamental para que os fatos se desenvolvessem como os livros de História contam. A herança de um Brasil colônia, marcado pelas injustiças, como a escravização de índios e pretos, é o que faz a cidadania se

desenvolver de forma tão distinta quando comparada com a Inglaterra, descrita por Marshall (1967). Os direitos civis no Brasil daquela época eram mínimos, os políticos menos ainda e os sociais sequer existiam.

Em 1822, quando a Independência do Brasil deu lugar ao Império, tínhamos uma população mínima usufruindo de poucos direitos políticos e civis, e nenhum direito social. Desse modo, uma população praticamente analfabeta e sem sentimento de nacionalismo. As monarquias constitucionais e representativas foram o modelo de governo adotado com a Independência. Ter uma Constituição, pouco resultou de imediato no que tange à cidadania, pois, no que se refere aos direitos políticos, as mulheres e os mais pobres permaneciam de fora. Além disso, os poucos votantes eram manipulados pelos seus patrões, os grandes proprietários de terra, e acabavam vendendo seus votos.

Todavia, Carvalho aponta para o lado positivo disso: “[...] Note-se que houberam eleições ininterruptas de 1822 até 1930” (CARVALHO, 2002, p. 31). Entendemos pelas colocações do autor que até 1930, o Brasil enquanto Estado-Nação, era uma ideia abstrata. Não havia organização política que envolvesse a grande população, nem sentimento nacional consolidado, apenas grupos seletos para ambas as situações. “Era uma cidadania em negativo, se podemos dizer assim” (p. 83).

A partir de 1930, foi possível identificar um divisor de águas na história do País. Todavia, uma das mudanças mais notórias se tratou da inclusão das mulheres no eleitorado. Vale ser ressaltado, que na teoria, as mulheres ganharam tal direito, mas na realidade, não havia a prática do voto consciente. O intervalo de 1937 a 1945, caracterizou o que se denomina de Era Vargas, também conhecido, como dito anteriormente, de o período ditado pelo veto de muitos direitos civis e políticos. No entanto, os direitos sociais não seguiram o mesmo rumo, pois leis trabalhistas e sociais foram criadas, e muitos direitos assegurados, dentre eles, a regulamentação do trabalho feminino, proibição do trabalho noturno para as mulheres, e o estabelecimento de salários iguais em relação a gênero, para mulheres brancas.

De 1945 a 1964, o Brasil passou por um período chamado de populista. Carvalho (2002) o denomina como primeira experiência democrática no Brasil. Contudo, o país entrou novamente em fase de supressão de liberdade, sob o comando ditatorial do exército, ou seja, retrocedeu em relação aos avanços. Esse período de Ditadura e de retrocessos perdurou até 1985. E então em 1988, o Brasil estava em meio à eufó-

ria da nova Constituição Federal (1988), conhecida como Constituição cidadã. O país experienciou uma nova forma de governar, que não era mais sob a influência do Estado Liberal aos moldes europeus, tão pouco social ou populista, o novo modelo era neoliberalista. Ao expor datações, pode parecer aos leitores, que todas as mudanças já mencionadas até o momento foram abruptas, mas, na prática, não o foram.

Do ponto de vista político, o avanço do neoliberalismo produziu o encolhimento do espaço público em favor do alargamento do espaço privado, assim como o aprofundamento das desigualdades. Do ponto de vista econômico, são características suas: a terceirização da produção, a ciência e a tecnologia como forças produtivas, a velocidade de informações e de suas mudanças, o desemprego e a inflação estrutural. Já no que tange à legislação e aos documentos oficiais, voltados para a educação nacional, apontam a formação escolar como premissa para o exercício da cidadania, pois ela apresenta o conceito como uma categoria universal, considerando como princípios fundamentais, o acesso aos direitos e deveres políticos, civis e sociais.

Nesse sentido, diferentes concepções teóricas acerca do processo educacional de construção dos sujeitos e da constituição da cidadania ancoraram a elaboração de diversos projetos escolares, que dessem conta das condições sociais contraditórias e das suas respectivas demandas. Desse modo, podemos considerar que existem variados projetos de produção de cidadanias em um mesmo contexto educacional. Porém, esses documentos, os currículos, as metodologias e os livros didáticos atuais, são determinados em partes, por forças regulatórias, e embasados por paradigmas modernos ao passo que produzem o conhecimento-regulação.

Ao olhar para o livro didático

Neste caso, o livro didático de Geografia é um importante instrumento cultural de reprodução do conhecimento-regulação, carregado de clichês aceitos e autorizados/valorizados pela ciência moderna. Ele é um artefato cultural, pois é um material produzido pelas editoras a partir de critérios estabelecidos pelo Estado, que também seleciona e avalia o material que vai para as escolas. Desse modo, os LD apresentam discursos e uma padronização editorial voltada para as políticas do MEC nas diferentes áreas do conhecimento.

Apesar de o LD ser um veiculador de conhecimento-regulação, ele também é um meio importante para que professores e estudantes subvertam a lógica, e permitam o enaltecimento de tipos de conhecimentos e diferentes epistemologias para, então, auxiliá-los em sua organização, promovendo o conhecimento-emancipação. Nessa perspectiva, temos então um desafio, colocado por Azambuja (2017) que é o de pensar qual LD é necessário para a sociedade atual. O autor segue uma linha de raciocínio ao afirmar que as informações estão disponíveis no meio técnico-científico informacional, e os sujeitos podem acessá-las por diversos meios, geralmente, independentes da escola. Isto posto, a escolaridade deve qualificar as pessoas a irem além da informação pela informação, deve ensinar a trabalhar com as mesmas, fazendo delas, conhecimento.

O contratempo se estabelece nessa situação, pois o LD está presente na vida dos estudantes, circulando, sobretudo, no ambiente escolar, mas também em suas residências. Ele é um artefato cultural que exerce influência intelectual e de formação cidadã sobre os indivíduos. Isto porque, esses livros têm grande alcance no contexto brasileiro, devido a sua dimensão nacional participante de uma política pública de distribuição gratuita, assim, eles possuem cunho cultural como produtores e reprodutores de significados e práticas culturais.

Os livros didáticos constam na maior parte das salas de aula brasileiras e são utilizados como recursos pedagógicos, para auxiliar na execução de atividades, porém, não no sentido comumente visto, ou seja, não se direcionam necessariamente para o professor, mas para qualquer sujeito envolvido no processo educativo. De modo geral, no Brasil, os LD são praticamente os únicos recursos que os professores de escolas públicas possuem como suporte nas aulas. Dito de outro modo, poucas são as escolas que dispõem de objetos como globos, mapas e maquetes para o ensino da Geografia.

No que tange o encontro

É evidente, que ao analisarmos a cidade, acabamos refletindo sobre o espaço urbano, e como resultado dessa reflexão podemos chegar ao entendimento de que o espaço geográfico é também a materialização das relações sociais. Em melhores palavras, o espaço geográfico é produto das nossas histórias individuais e coletivas. São as nossas histórias que dão sentidos e características aos lugares. Nesse contexto, as cidades, o urbano e o rural, aparecem associados às pessoas e a cidadania. Essa

associação se dá, pois o espaço urbano reflete na sua estrutura física, os diferentes usos do solo, as diferentes arquiteturas, e é certo, que assim podemos estabelecer um elo entre cidade e cidadania. Mas o espaço geográfico também apresenta as diferentes formas de circulação das pessoas, ele reflete as diferenças de classe, de cor, de gênero, entre outras.

Não podemos nos esquecer que o cidadão exerce a cidadania, defendendo as necessidades da cidade, no que concerne a estrutura física da mesma. Tal como podemos afirmar que se as discussões na sala de aula não consideram outras formas de conhecimento referentes a atitude cidadã, essa discussão fica apenas no âmbito do conhecimento-regulação, principalmente, se nos atermos à apenas a aparição da palavra cidadania, expressa em determinados conteúdos do livro didático.

Ao tomarmos como base de análise, os guias de Gonçalves e Melatti (2017) propomos uma tentativa de operar com a cidadania o conhecimento-emancipação por meio do ensino de Geografia, ou seja, intencionamos pensar em diferentes formas de encontro entre cidadania e Geografia. Para as referidas autoras, professoras avaliadoras dos livros didáticos, comumente convocadas para análise deles pelo PNLD, esse encontro, pode e deve ocorrer de outras maneiras. A sua abordagem sobre a análise dos livros didáticos, parte de um olhar que procura estar atento à presença ou ausência de conteúdos que podem contribuir para a formação cidadã.

Assim, ao olharmos para o LD de Geografia com essa intenção, olhamos também para os conteúdos, verificando, se eles apresentam possibilidades a respeito de diferenças socioculturais e ações afirmativas, e isto refere-se à problematização de cenários que expressam preconceitos de classe, etnia, gênero, raça, sexo, cor, etc. E igualmente, de forma concomitante, estaremos sensíveis àquilo que não é dito, aos silêncios, aos ocultos.

Ancorados em um referencial teórico que compreende o conceito de cidadania como um conhecimento-emancipação, e que apresenta um sentido para a educação escolar através da cidadania, concordamos com o mesmo caminho que Azambuja (2017, p. 63) indica quando afirma que, parte da condição para a cidadania é a apropriação do saber científico: “O saber liberta da ignorância, produz autonomia intelectual, amplia as condições de participação qualificada dos sujeitos na sociedade”, ou seja, é um percurso para a formação cidadã.

Sendo assim, ao compreendermos que o ensino de Geografia deve voltar sua formação para uma cidadania ativa, criativa e participante, dito de outro modo, para sujeitos que não sejam passivos, mas, sim, transformadores, apresentamos e discutimos alguns indicativos desenvolvidos por Gonçalves e Melatti (2017). Os “itens” a seguir (destacados em negrito) foram pensados e criados pelas autoras supracitadas, e são indicativos/orientações que, dentre os inúmeros conhecimentos que os professores precisam avaliar no livro didático, centram-se naqueles relacionados à formação cidadã, que deve estar contida nos LD dos estudantes.

a. “A qual finalidade as atividades respondem?”

Este primeiro questionamento indica que o professor volte seu olhar para a proposta das atividades presentes nos livros didáticos, verificando se elas possuem apenas um carácter de fixação e/ou memorização, ou se as mesmas, levam a problematização do assunto para a devida compreensão, bem como se oferecem o amparo condigno para que o estudante consiga realizar a atividade, o que seria o ideal.

Ao levar esse questionamento em consideração, observamos se há incentivo de trabalho dialógico entre estudante e colegas/professores/comunidade escolar/família, ou seja, agentes que contribuem para a formação escolar, ou se as atividades são predominantemente individuais.

b. “Respeita o carácter laico e autônomo do ensino público?”

Esta observação, recai sobre a presença ou ausência de publicidade e comerciais nos livros didáticos. Mais do que isso, esse questionamento guia nosso olhar para a afirmação do carácter laico e autônomo do ensino público. A permissividade de propagandas, de erros ortográficos, de falta de referências ou de oscilações paradigmáticas e ideológicas são fatores que podem fragilizar a apropriação do conhecimento científico e a autonomia intelectual, que deveriam ser algumas das funções dos livros didáticos.

A propaganda é um gênero relevante para o processo de aprendizagem de leitura e produção de significados e de sentidos, que possibilita o desenvolvimento de posicionamento crítico dos estudantes, em face de se depararem com o mesmo, no seu cotidiano. Todavia, a propaganda tem um objetivo evidente que é levar o leitor a adquirir algum produto, serviço ou bem, por esse motivo, existe a possibilidade de uso de propagandas para a promoção de discussões, porém, há também a necessidade

de ocultação de marcas, uma vez que a aprendizagem da leitura de propaganda é importante.

c. “Valoriza as diferenças socioculturais e as ações afirmativas?”

Com o passar dos anos, os editais do PNLD têm chamado atenção para os cuidados com essa temática. Dessa forma, cabe analisarmos se os autores e editoras estão de acordo com as legislações vigentes ou se apenas tratam das diferenças socioculturais e das ações afirmativas de forma pontual e superficial.

Diferenças socioculturais e ações afirmativas referem-se à problematização de cenários que expressam preconceitos de classe, etnia, gênero, raça, sexo, cor, etc. Além disso, as autoras indicam o olhar para a necessidade da presença de conteúdo, que desnaturalize a pobreza, principalmente, quando vinculada a um grupo social específico, além da presença de ações afirmativas advindas de movimentos sociais.

d. “Desenvolve recepção crítica das imagens e o gosto estético?”

O olhar investigativo para este guia vai ao encontro do que sugere o item anterior, todavia, agora voltado para o conteúdo imagético. Além do mencionado no item “c”, a análise também se volta para a qualidade das imagens, gráficos e figuras apresentadas, em outras palavras, se apresentam estética adequada para a leitura e compreensão dos estudantes.

Ademais, é necessário observarmos se as imagens que possam expressar clichês² – África como um continente da fome, indígenas representados de maneira folclórica, mulheres como seres do lar, maternas, consumidoras – vêm acompanhadas de algum elemento textual que as contextualizem socialmente.

2 Entendemos o clichê de acordo com o que pensam as geógrafas Firmino e Martins: “Os clichês são conjuntos de informações imagéticas que estão disponíveis na cultura e que nos atravessam. Eles podem ser revelados, por exemplo, em imagens de livros didáticos, constituindo-se nos sujeitos e ideias que, por vezes, são difíceis de serem desconstruídos” (2017, p. 105-106). Dessa maneira, os clichês se definem como padrões de ideias que vão sendo compartilhadas/divulgadas globalmente, enquadrando os pensamentos sobre determinadas temáticas, e de certo modo, impedindo outras formas de pensar.

e. “Diversifica a cultura cartográfica?”

Todos os guias de análise supracitados podem ser transpostos para a análise dos livros de outros componentes curriculares. Não obstante, para a Geografia, eles possuem muita relevância, pois trata-se de uma área que estuda a relação do ser humano com o meio. Esse guia, em especial, é fundamental no cuidado para a análise do livro didático de Geografia, tendo em vista que a Cartografia possui papel importante na forma de representação da informação geográfica, bem como da estrutura, função e relações que ocorrem entre elas, com foco na organização do espaço geográfico e na sua extensão territorial. Também chama atenção para que a questão da escala esteja focada no local, no regional e no global de forma interligada. Segundo Gonçalves e Melatti (2017, p. 48),

[...] é preciso que se levem e se produzam mapas na sala de aula que ultrapassem a linguagem universal e monossêmica dos mapas institucionais, que classificam as pessoas em categorias estanques, e por vezes, etnocêntricas ou estereotipadas, que permitam a compreensão das relações e tensões global-local.

f. “Tensiona informações de preconceito, intolerância e homofobia?”

Esse ponto também vai de encontro ao item “c”. Entretanto, para além de verificar se é valorizado por meio da presença ou ausência de determinados conteúdos, será verificado se há tensionamento, ou seja, se o que está contido no livro didático permite que o estudante desnaturalize situações de preconceitos, neste caso, em relação a gênero, sexo e orientação sexual.

g. “Considera o direito dos povos indígenas e sua participação na constituição do espaço geográfico?”

Este tópico, também segue ao encontro do ponto “c”, no que consiste às diferentes questões que circundam os povos indígenas. É preciso que esses povos estejam presentes nos livros didáticos, mas de uma forma que não “folclorize” sua história, pelo contrário, que suas culturas sejam abordadas e respeitadas. Segundo Gonçalves e Melatti (2017, p. 49), “[...] o professor precisa observar se as informações presentes nos livros

estão postas de forma superficial, incompleta e/ou ausente, apenas buscando cumprir ilusoriamente tais legislações”.

h. “Desnaturaliza o racismo e dá visibilidade e valorização à população afro-brasileira?”

Além de verificar o que solicita a Lei nº 10.639/2003, é necessário ficarmos atentos sobre a maneira ou em que contexto a população negra está sendo abordada, pois, segundo as autoras, o que é habitualmente visto nos livros é o povo negro no território africano, e não no chão brasileiro (GONÇALVES; MELATTI, 2017). Assim acontece com as outras formas de preconceito. Na análise do livro didático é necessário termos um olhar atento para observarmos se a cultura racista brasileira está sendo desnaturalizada, se o conteúdo é suficiente para a sensibilização dos estudantes quanto aos problemas enfrentados pelos povos negros ou afro-brasileiros, além da valorização dos aspectos culturais e sociais desses povos.

i. “Apresenta o desenvolvimento desigual dos territórios e os direitos humanos e cidadania dos imigrantes?”

Por fim, este último guia dá enfoque para a questão dos direitos humanos e da cidadania dos imigrantes, em referência à xenofobia e as condições de vida, tanto do ponto de vista do imigrante nacional, quanto do internacional. Consiste em uma temática fundamental, muito presente no cotidiano de nossa sociedade, e que precisa ser problematizada em sala de aula, associada com a cidadania.

Em relação a proposta de olhares, sugerida pelas autoras nos tópicos anteriores, entendemos que a Geografia para além de estudar o espaço geográfico proporciona a atuação cidadã na sociedade, pois os estudantes desenvolvem possibilidades para uma leitura de mundo abrangente, fazendo conexões ilimitadas entre diferentes setores. Estabelecer diálogos entre o ensino de Geografia e o conceito de Cidadania é, sem dúvidas, não entrar em discussões que estabelecem os limites entre as áreas do conhecimento, visto que a Geografia é uma ciência interdisciplinar por essência e encontra na perspectiva em questão, uma forma de olhar o mundo sem reduzi-lo a uma única área do conhecimento.

Acreditamos que a cidadania está atrelada à Geografia por conta do objeto de estudo desta ciência, que é o espaço, e onde mais a cidadania opera se não também no espaço?

Para enaltecer este entrelaçamento, fazemos referência a geógrafa britânica Doreen Massey e a suas diversas discussões sobre este conceito: “Para mim, uma das coisas mais significativas sobre o espaço é que ele é a dimensão da coexistência dos outros” (MASSEY, 2017, p. 228).

A citação mencionada expressa que existem diferentes lugares, mas todos coabitam em um mesmo espaço e tempo, sendo que o espaço permite a construção das distintas identidades, dos variados acontecimentos e desenvolvimentos. Já Tuan (1983, p. 6), quando relaciona espaço e lugar, diz que “[...] o significado de espaço é mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Com isso, é possível percebermos como o conceito de Lugar, caro para a Geografia, está intimamente relacionado com a cidadania.

Se para a Geografia os seus conceitos-base Espaço e Lugar atuam em questões de localização, pertencimento e identidade, compreendemos que a Geografia tem o potencial de promover a cidadania, uma vez que se propõe a valorizar o senso comum como uma forma de emancipar o conhecimento, sobretudo, no que concerne ao saber popular dos grupos sociais marginalizados, excluídos e oprimidos. Em relação a isso, o grande educador brasileiro Paulo Freire, diz que “[...] “se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do senso comum, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o saber de experiência feita, parta do conhecimento sistemático do educador” (FREIRE, 2014, p. 81).

A fala do educador, se refere às experiências específicas que ele teve no Nordeste brasileiro, conectando-se, deste modo, com a localidade. Segundo Callai (2005), o lugar é o espaço vivenciado. É o local que oferece ao mundo o movimento e permite que consideremos o passado, criando perspectivas para o futuro. Dessa forma, quando nos debruçamos sobre o lugar, para compreendermos o mundo, pode ser este um caminho para exercer a cidadania, porque esse exercício só se torna possível, quando se tem conhecimento do lugar. A partir do conhecimento é viável realizar leituras, fazer associações, conexões, propor soluções, e tudo isso, em diferentes níveis.

Não valorizar o senso comum, não explorar incessantemente a escala local, é, portanto, excluir as formas alternativas de conhecimento, muitas vezes provenientes das experiências. Bem como não valorizar a sua produção e reprodução, limitando possibilidades de conhecimento-emancipação. Esta crítica cria o movimento para as nossas considerações finais e promove indagações como: Quais saberes precisam ser mobilizados pelos professores para que haja visão crítica perante aos conhecimentos regulatórios? Como tomar essa realidade como ponto de partida para uma discussão mais sistematizada para que haja continuidade de iniciativas emancipatórias?

Considerações finais

Procuramos então destacar no presente texto qual foi nosso entendimento a respeito do conceito de Cidadania, sob a luz da reflexão de que conceitos são representações do real e nunca a realidade em si e, também, que eles não são fixos e podem ter inúmeros significados, se levarmos em conta os diferentes espaços geográficos e as diferentes temporalidades. Vale salientar, que o conceito de Cidadania foi abordado aqui, pela ótica do mundo ocidental e foi compreendido por nós, como um saber que pode ser tanto conhecimento-emancipação, como um conhecimento-regulação. Isso irá depender da forma como é expresso nos diferentes discursos.

A cidadania como entendimento de práticas sociais que manifestam a busca pela qualidade de vida e igualdade social, se aproxima do conhecimento-emancipação, enquanto a cidadania, do ponto de vista da pertença de um indivíduo a uma determinada comunidade, restringindo sua leitura das relações de direitos e deveres que com ela estabelece, está disposto como conhecimento-regulação.

Diante do todo apresentado, entendemos que só podemos exercer a cidadania de forma ampla quando esta condiz com o conhecimento emancipatório, nos espaços familiares, afetivos e reconhecidos, ou seja, nos lugares que valorizam o conhecimento do dia a dia. Enquanto reflexões finais conseguimos compreender, a partir dos indicativos das autoras, que nossos olhares para os conteúdos dispostos no LD precisam romper as barreiras do que já está posto.

A exemplo do supracitado, a problemática de olharmos para o conteúdo da estrutura da física das cidades e entendermos que ela é apenas um reflexo da cidadania dos direitos, conquistas e das diferenças de clas-

ses, mascara outros tipos de questões, como a diferença na atuação do homem e da mulher na construção dessa cidade, e ainda, questões mais profundas, como se o distanciamento e diferenciação do homem branco para a mulher branca, ou ainda mais, a diferenciação do homem branco para a mulher preta.

Sendo assim, entendemos que os documentos, os currículos, as metodologias e os livros didáticos atuais são determinados por forças paradigmáticas que produzem, portanto, o conhecimento-regulação. Deste modo, agentes sociais como professores e estudantes precisam ter contato com diferentes concepções epistemológicas, bem como estimular saberes alternativos, que convergem na construção do conhecimento-emancipação em sua *práxis* docente. Estes agentes mencionados possuem dificuldades para inovar, diante desse artefato cultural, pois o LD está carregado de conhecimentos regulatórios embasados pela ciência positivista que tende a punir o erro e recompensar as certezas. Compreendemos, portanto, que o maior desafio dos docentes e discentes, não apenas da Geografia, é de permitir que a educação sublime o conhecimento-emancipação em oposição ao conhecimento-regulação.

Por fim, nos apoiarmos nos livros e acreditarmos que o conteúdo contido neles é suficiente, é uma maneira de reproduzirmos o conhecimento-regulação, mas propor aos nossos estudantes, por exemplo, que olhem para o que não está posto no livro, entender e discutir as diferentes marcas deixadas na estrutura física da cidade a partir do que eles veem, do que vivenciam, é promover o conhecimento-emancipação.

Referências

ALBANO, A. **O ensino de Geografia pelos livros didáticos**: educação geográfica e cidadania. 2019. Tese (Dissertação) – Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania**: do Direito aos Direitos Humanos. São Paulo: Acadêmica, 1993.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O livro didático e o ensino de Geografia: qual livro? *In*: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M. de; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 103-112.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-

247, maio/ago., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FIRMINO, Larissa Corrêa; MARTINS, Rosa Elisabete Militz W. Imagens clichês e livros didáticos: reflexões para o ensino de Geografia. *In*: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M. de; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 103-112.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GONÇALVES, Amanda Regina; MELATTI, Cláudia. Instrumentos para análise e escolha do livro didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. *In*: TONINI, I. *et al.* (Org.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 39-60.

KONZEN, Lucas Pizzolatto. Cidadania, uma categoria em (re)construção: entre a modernidade dos discursos e a pós-modernidade dos desafios. **Revista Jurídica**, Curitiba, n. 20, temática n. 4, p. 115-139, 2007.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MASSEY, Doreen. Globalização: o que significa para a Geografia? **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 7, n. 1, 2017. Texto originalmente intitulado "Globalisation: what does it mean for geography?". Traduzido da versão publicada no periódico *Geography*, v. 87 (4), p. 293-296, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

A CULTURA DIGITAL E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR

Roberto Souza Ribeiro
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

O presente artigo é resultado do estudo de doutoramento desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), iniciado no primeiro semestre do ano 2016, e finalizado no segundo semestre de 2020. Desse modo, o cerne da investigação consistiu na identificação das possíveis mudanças do conceito de Lugar, influenciadas pela cultura digital, na interpretação de suas significações e ressignificações no ensino da Geografia Escolar.

Na perspectiva do reposicionamento conceitual, elencamos como problemática de estudo, entender qual é o papel da cultura digital na ressignificação do conceito de Lugar na Geografia, e compreender qual é o entendimento dos estudantes sobre o conceito, por meio do questionamento: O conceito de Lugar no ensino de Geografia sofreu nova ressignificação moldada pelas transformações sociais ocasionadas pela cultura digital?

Permeados pela problemática exposta, delineamos como objetivo geral de tese: descrever como tem sido abordado o conceito de Lugar a partir da ressignificação ocasionada pelo uso das TDIC, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação¹, destacando o papel da cultura digital na mudança da compreensão, por parte dos estudantes, de tal conceito através de práticas da Geografia Escolar.

1 O termo TDIC, aqui, é entendido como o uso de artefatos que, por meio de comunicação e informação, são ancorados na tecnologia digital gerada pela computação e pelos códigos binários.

Optamos como sujeitos desta prática, estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, pertencentes a uma escola da rede pública de ensino de Florianópolis (SC), com faixa etária média de onze a doze anos. A atividade foi desenvolvida no segundo semestre de 2019, e no início do primeiro semestre de 2020.

O desenvolver da prática se deu pelo emprego da metodologia da pesquisa-ação de forma participativa e colaborativa entre pesquisador e estudantes. As etapas da prática foram executadas por meio de atividades “analógicas” amparadas nas “tecnologias digitais”, com intenção de que captássemos a compreensão dos estudantes sobre o conceito de Lugar com ou sem o uso das tecnologias digitais. E se a categoria de Lugar é utilizada como referência para a contextualização de conteúdos das aulas de Geografia e se contribui para aprendizagens significativas dos estudantes.

A pesquisa-ação que ancorou este estudo partiu da bibliografia de Thiollent (2005) e Tripp (2005), voltada ao campo do ensino e da educação, cuja função condiz com a possibilidade de construção conjunta – pesquisador e estudantes – de todo o processo prático, de um planejamento coletivo das ações desenvolvidas e de múltiplas formas de colaboração para o “pensar” a prática.

Como conceitos fundantes, elencamos as seguintes categorias, distintas, porém, integradas: Cultura, Cultura Digital, TDIC e Lugar. Tais categorias de estudo dialogaram diretamente com a temática de ensino da Geografia Escolar e baseiam-se a organização da pesquisa teórica e metodológica.

Buscamos então a reflexão teórica e prática do ensino de Geografia, em analogia à categoria conceitual de Lugar, portanto, objetivamos uma produção do estudo de forma subversiva aos meios tradicionais (não venerando as TDIC), na tentativa de relacionarmos as articulações entre o ensino de Geografia e as tecnologias, em especial, as TDIC, tornando-as um elemento no estímulo para uma investigação sobre os desafios atuais do ensino de Geografia a partir da realidade escolar, dilatando a capacidade de análise do conceito de Lugar.

O caminho metodológico da pesquisa

Como prática de pesquisa, optamos pelo método da pesquisa-ação, classificado como parte integrante das pesquisas sociais. A construção do caminho metodológico integra a prática, os modos de análise de dados e os resultados pelo âmbito qualitativo, baseando-se tanto na pes-

quisa documental dos referenciais teóricos, quanto na empírica, executada pela prática em sala de aula.

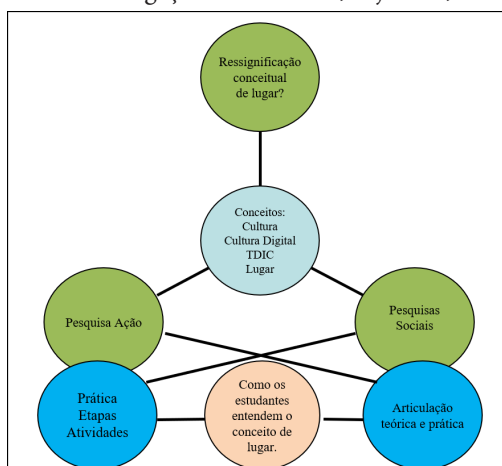
A escolha do método da **pesquisa-ação** (pertinente às pesquisas sociais) se deu em razão de sua forma sólida de construir as ações de aprendizado em sala de aula, que coloca os estudantes como partícipes da intervenção, e possibilita o desenvolvimento das etapas e atividades de maneira democrática, sendo por meio do mesmo, desenvolvido todo o processo de consolidação da metodologia, os procedimentos abarcados, os materiais utilizados, o período de aplicação e as funcionalidades entre o planejamento e a prática.

Assim, de forma simplificada, entendemos o objetivo da pesquisa-ação, como sendo, a ação e a prática efetivada pelo mutualismo entre professor-pesquisador-estudantes. Isso por que:

A pesquisa-ação educacional é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 443).

Para uma melhor interpretação de nossa composição geral metodológica, apresentamos um esquema básico, correspondente à interligação entre conceitos, objetivos, metodologia e prática, conforme Figura 1.

Figura 1 – Esquema de interligação de conceitos, objetivos, metodologia e prática



Fonte: Autores (2020).

A utilização metodológica das pesquisas sociais possui uma extensa bibliografia, porém citamos algumas das quais nos embasamos, como: Bunge (1973), Thiollent (2005) e Gil (2011), dentre outros. Ao falarmos em pesquisas sociais, é necessário deixar claro, que os seus objetivos e procedimentos científicos são circundados pela multiplicidade de possibilidades a serem desenvolvidas. Neste viés, a prática otimizada foi organizada em **etapas e atividades**, vinculadas diretamente aos nossos propósitos e referenciais teóricos.

Para compreendermos como os estudantes assimilam o conceito de Lugar, dividimos a prática em atividades com viés “analógico” e “digital”, ou seja, atividades com e sem o uso das TDIC, com o intuito de, no devir, reconhecer ou não uma diferença na concepção deste conceito.

A partir do diálogo com diferentes autores, dentre eles, Deleuze (2011), Bauman (2012, 2013), Stuart Hall (2011), unimos os procedimentos metodológicos com as concepções de mundo do contemporâneo, portanto, nossa metodologia foi atrelada aos estudos da verificação de hipóteses casuais, pois, o seu cerne consistiu na verificação da ressignificação do conceito de Lugar defendido, em hipótese, pela mudança no estilo de vida provocada pela cultura digital. Assim, por intermédio das TDIC, modificamos as necessidades diárias de vivência em um lugar.

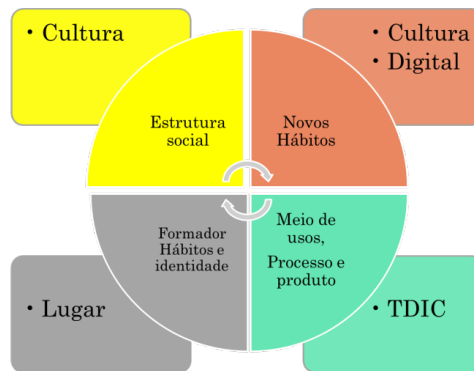
Em algumas bibliografias, tais como Gil (2011) e Thiollent (2005), os estudos que verificam as hipóteses casuais procuram descobrir condições necessárias para descrever como determinado fenômeno está ocorrendo, ou seja, quais são os atributos necessários para a ocorrência de tal hipótese, e suas causas e efeitos explicam os acontecimentos e interação desse fenômeno.

No que tange à utilização da verificação de hipóteses casuais, “[...] em boa parte das pesquisas, entretanto, interessa verificar se uma variável interfere na outra ou, em melhores palavras, se uma variável é causa da outra” (GIL, 2011, p. 43). Essa descrição, encaixou-se perfeitamente em nosso discurso, porque nossas variáveis de estudo foram correspondentes aos conceitos de Lugar e de cultura digital, cuja interferência, possui uma equivalência à ressignificação conceitual. Isto é, a cultura digital interfere no conceito geográfico de Lugar.

A vinculação da metodologia com o referencial teórico

Como mencionado, a pesquisa em questão utilizou-se de quatro conceitos-chave para responder a problemática em voga, de tal modo, contemplamos trabalhos e autores já reconhecidos no âmbito das definições e interpretações dos conceitos, a fim de construirmos um referencial teórico que desse suporte à compreensão de cada uma das dimensões pesquisadas, desde a análise até os resultados da pesquisa. Apresentamos um esquema ilustrativo dos conceitos, a fim de elucidar a estruturação e vinculação conceitual da pesquisa.

Figura 2 – Estruturação ilustrativa dos conceitos fundantes de análise



Fonte: Autores (2020).

Conceitos promotores da pesquisa

O conceito de Cultura foi incluso a esta pesquisa, como um fator hipotético de transformação do conceitual de Lugar, sendo assim, a escolha do referencial parte ao encontro da premissa de estudo. Foi feita, mesmo que breve, uma imersão no percurso histórico do conceito de Cultura, dando um salto temporal até o entendimento da inclusão do digital, contemplando o conteúdo por autores, como: Laraia (2009), Giddens (1991) e White (2009), dentre outros, que dialogam com a temática da concepção conceitual de cultura.

O conceito de Cultura Digital deu-se por base para pensarmos em novas formas de nos relacionarmos, e de refletirmos sobre a mudança de hábitos e sobre a inclusão de novas formas de se fazer e executar as diversas atividades pertencentes ao cotidiano dos estudantes, onde, por

meio dessas reflexões atrelamos o conceito de Lugar e analisamos suas transformações, em um mundo inserido na cultura digital. Para isso, utilizamos autores, como: Bauman (2012), Lemos (2009), Jenkins (2009) e Buckingham (2010).

As TDIC, adentraram ao referencial teórico, a fim de nos fazer compreender sua definição, ramificação e formas de uso, atribuídas às sociedades contemporâneas. Expomos as TDIC sem neutralidade, por menções e apreciações de como a sociedade e o cotidiano se manifestam por relações sociais incorporadas, com a finalidade de, pensar, interpretar e dialogar a respeito das novas tecnologias e averiguar como elas estão atreladas ao cotidiano dos estudantes, possibilitando, deste modo, novas maneiras de manifestações sociais, diretamente inclusas na concepção científica do conceito de Lugar, ou seja, como as TDIC modificam ou ressignificam a interpretação e formação do lugar na vida dos estudantes vinculados a uma cultura digital.

Para isso, elencamos e utilizamos uma vasta bibliografia, das quais podemos citar algumas, como: Feenberg (2017), Santaella (2014), Almeida (2011), Kenski (2012) e Laraia (2009).

Já o conceito de Lugar é apresentado por uma coletânea de menções de diferentes períodos históricos da Geografia, assim, abordamos brevemente sua epistemologia até os tempos atuais. Nesta abordagem, o lugar foi condicionado a seus atributos conceituais de poder categórico da Geografia, bem como em sua função analítica de estudo, sua composição quanto ao conceito, de negação, pelo não lugar, até o atrelamento aos conceitos de redes e escalas geográficas.

Sendo assim, nossa base teórica relativa ao conceito de Lugar seguiu pela bibliografia de tais autores: Tuan (2013), Souza (2015), Massey (2009), Santos (2009) e Harvey (1996). Estes são alguns autores que mais atrelamos à pesquisa em questão.

Em continuação, tivemos como foco a abordagem de lugar e de Geografia Escolar, através de pensadores que se posicionam sobre esse conceito de Lugar e Ensino, a exemplo, temos: Callai (2005), Cavalcanti (2013) e, Martins e Ribeiro (2017). Também permeamos pelo campo da educação teórica e suas leis vigentes, mencionando Brasil (1998, 2017).

Pela via de diferentes descrições e denominações dos conceitos, foram pautados autores e pesquisas que serviram de guia para a construção do embasamento teórico e metodológico desta pesquisa, bem como,

a articulação entre os diferentes conceitos e a empiria, que comportaram a pesquisa de tese. Pelo atrelamento da pesquisa-ação e os referenciais teóricos expostos, iniciamos nosso planejamento, organização, aplicação, análise e conclusão da etapa prática de intervenção em sala de aula.

Etapas e descrições da prática: uma proposta participativa

Como mencionado, optamos por desenvolver as atividades da prática em uma escola pública localizada no município de Florianópolis (SC). Definimos como grupo de sujeitos da pesquisa os estudantes dos 6º Ano, e a ação foi organizada em **etapas** e **atividade**, onde a “etapa” condizia com o objetivo do processo de intervenção e a “atividade” representava o modo como buscamos contemplar esses objetivos.

Ao total, a prática foi subdividida em cinco **etapas**, contempladas por nove atividades de **intervenção**, das quais, de maneira resumida, vamos descrever.

A **primeira etapa** da prática teve como intento, mostrar o perfil da turma, número de estudantes, quantos moravam em Florianópolis, se conheciam a cidade, etc. Configurando um modo de coleta de dados para pensarmos as estratégias da prática, mesmo sendo um levantamento inicial, conseguimos observar que a grande maioria possuía significativo conhecimento espacial do bairro de residência, podendo se posicionar sobre aspectos sociais e físicos, dentro de um plano cartográfico local.

O intuito dessa atividade foi considerado pela apropriação das orientações de Porlan (2000), sobre formas didáticas de se buscar o reconhecimento prévio de uma turma. Com isso, foi possível obtermos o panorama sobre o conhecimento dos estudantes em pertinência ao bairro residente, com base na concepção de reconhecimento de turmas, a fim de mitigar o constrangimento e potencializar a atividade de intervenção.

A **segunda etapa** teve como objetivo fornecer dados sobre o reconhecimento prévio dos estudantes em relação ao conceito de Lugar, mediante o desenvolvimento da **atividade três** (questionário sobre entendimento do lugar) e pela aplicação da **atividade quatro** (o lugar descrito em palavras), onde nosso alvo principal delineado foi condizente com o reconhecimento prévio do conceito geográfico de Lugar.

Tendo esses princípios e conceitos como referências centrais, delimitamos como resultado da segunda etapa, os respectivos itens: identificação das características específicas do lugar geográfico; interpretação

dos gostos de cada estudante dentro de um espaço delimitado; fonte de suporte à interpretação de rejeição ou negação das características do conceito de Lugar; e identificação se os estudantes possuíam uma interpretação de seu lugar, se já pensavam o espaço criticamente.

Sobre a atribuição do lugar ao lar, notamos a vinculação direta entre o conceito de Lugar, com as respectivas casas dos estudantes. Isso consistiu em uma concepção de lugar direcionada ao familiar, onde os alunos mencionaram o quarto como a parte central de seu lugar, ou, ao menos, a mais valorizada, conferindo ao referido ambiente, tanto uma potência de segurança e pertencimento, quanto uma conotação de refúgio.

Pelas falas dos estudantes, observamos a ideia prévia de lugar como algo individualizado, fechado e de posse, podendo ser entendido como lugar de segurança, ou até mesmo, onde há disponibilidade de acesso às tecnologias digitais, *Internet*, celular, *Netflix*, jogos, e itens presentes em praticamente todas as respostas.

A **terceira etapa** compreendeu-se na descrição das concepções geográficas do conceito de Lugar de maneira científica. Para contemplar a proposta desta etapa, aplicamos a **atividade cinco**, que correspondeu a uma aula dialogada e expositiva sobre a epistemologia do conceito de Lugar, sobre suas definições e seus principais atributos.

Logo que iniciamos a aula, ficou evidente, a dificuldade dos estudantes no entendimento do que significa este conceito. Isso nos fez pensar nos fatores que prejudicam o processo do ensino como um todo, sendo que, o não conhecimento do conceito de Lugar pode estar ligado à subjetividade e a falta de compreensão e relação com a vida.

Neste cenário, dificilmente os estudantes poderiam compreender a definição de Lugar, presente na obra de Rosselvelt Santos (1999), para quem o lugar é a expressão das relações que emergem do vivido.

Apontamos como um ponto positivo de análise os nossos diálogos, pois eles nos levaram a pensar o lugar por eixos geográficos distintos, como nas transformações naturais das paisagens, no planejamento urbano, na relevância com ações de preservação e manutenção de recursos naturais, na dinâmica das cidades e na consolidação de espaços de pluralidade de gêneros e identidades.

A **quarta etapa** teve como propósito, analisar como o conceito de Lugar é abordado e exposto no livro didático. Esta fase foi subdividida em duas: análise do livro didático pelo pesquisador e análise dos estudantes.

Estas observações fizeram parte da **atividade seis**, e o livro selecionado correspondente à coleção *Vontade de saber* (2018), disponibilizada para os diferentes níveis de ensino dos anos finais.

Durante a pesquisa, o estudo do livro didático foi tratado mais como um círculo prático do que um aprofundamento literário, isto é, mesmo não citando de maneira incisiva, buscamos em Tonini, *Geografia e Livro Didático* (2018), ações e procedimentos sobre como analisar um livro didático, cujos procedimentos descritos na obra, foram unidos aos procedimentos da pesquisa-ação.

A análise do livro didático mostrou que o conceito de Lugar estava pouco presente nesse material, indo na contramão das descrições de Relph (2012) sobre a necessidade de entendermos os diversos atributos do lugar. Vimos, nas descrições, o lugar apresentado por menções simplistas, de reduzida significação, sem um estudo sobre histórico, definições, objetivos, possibilidades, categorias de análise e meio de estudos, dando, assim, condições para o entendimento do conceito de uma maneira frágil, limitando a criticidade por parte dos estudantes.

Quando partimos das orientações de Tonini (2018), ao expor alguns procedimentos de análise dos livros didáticos, identificamos o não preparo dos estudantes para a exploração de seus materiais didáticos. Observamos, a dificuldade que encontraram de se posicionar criticamente, não demonstrando confiança, pois, de alguma forma, acreditavam que o livro lhes apresentava o real.

Outro elemento do qual os estudantes não se atinaram, é relativo a não vinculação e assimilação do conceito de Lugar ao conceito de Redes, como presente em Santos (1999), portanto, não houve a interligação dos lugares próximos aos lugares mais distantes.

Na **quinta etapa**, nosso objetivo consistiu na utilização das TDIC como amparo para o conhecimento do conceito de Lugar. As TDIC foram tratadas, além de sua mera implantação, como elementos fundantes para o percurso didático do entendimento do conceito estudado. Para o cumprimento do nosso intento, empregamos como meio, as **atividades sete, oito e nove**.

A **atividade sete**, denominada “Reconhecendo o lugar pelo aplicativo do *Google Earth*”, foi aplicada em três partes, com a finalidade de identificar elementos do lugar a que pertencia cada estudante. A primeira parte foi voltada pela visão vertical espacial, com a visualização do

espaço por imagem de satélite. A segunda, pela visão horizontal, através da ferramenta *Street View*, e pelo auxílio de fotografias reais dos lugares. E a terceira parte foi executada pela ferramenta de sobrevoo (simulador de voo) presente no aplicativo.

A falta de compreensão de outros elementos geográficos, como, orientação, geometria, verticalidade e horizontalidade, minimizou a capacidade de aprofundamento sobre o conceito de Lugar. Isso gerou um *déficit* para a assimilação de outros elementos geográficos pertinentes ao lugar, situação que encontramos de maneira mais clara, na literatura de Castelar (2000), que menciona que os elementos abstratos do lugar, como sentimentos e emoções, são os de maior dificuldade, quando se tenta espacializá-los.

A **atividade oito**, nomeada “O lugar pela assimilação e diferenciação no jogo *Geoguessr*”, foi desenvolvida com auxílio do jogo *on-line Geoguessr*, no qual os estudantes compararam os diferentes lugares presentes no jogo com o próprio lugar de vivência, relatando as semelhanças e diferenças em cada imagem representada pelos distintos lugares.

Através do jogo foi possível observar claramente alguns elementos básicos sobre os quais orientamos os estudantes, como: tipo de vegetação, arquitetura das casas, placas e escritos presentes na imagem, formato e tipo dos carros, animais, formas de relevo, roupas, etc., e isso, se deu trabalhando o conceito de Lugar por comparação, equivalência e semelhança. O virtual ampliou a assimilação de atributos do conceito de Lugar, na variedade de elementos que compõem o lugar.

A **atividade nove**, “A elaboração e aplicação do questionário: as TDIC e o cotidiano” tratou da realização de perguntas desenvolvidas pelos estudantes sobre as TDIC, e a relação delas com o seu cotidiano. Para isso, selecionamos quatro questões para serem aplicadas, seguidas de posterior análise, como fechamento da quinta etapa.

Com relação às formas e aos usos que os estudantes fazem das TDIC, percebemos que elas são fonte de comunicação diária, meio de entretenimento, espaço de socialização e item de valor sentimental, portanto, são presença constante na rotina e cotidiano deles. É por meio das tecnologias que se apresentam ao mundo, que os estudantes expõem suas personalidades e posições sociais.

Os resultados e as considerações finais

Aos nossos olhos, o Lugar, na ciência geográfica sempre semeou a segregação de espaços. Segregar e comparar, são funções dadas pela Geografia ao conceito de Lugar, que se perpetuam até o contemporâneo.

Há uma distinção vigente na concepção de Lugar entre quem vive na cultura digital e quem não vive. O conceito tende a se ramificar em pontos cardeais distintos entre grupos que possuem acesso às TDIC e os que não conseguem esse acesso. Assim, a sociedade continua segregando.

Enquanto muitos indivíduos atrelam o pertencimento às suas afetividades, aos sentimentos e as TDIC, muitos outros estão fora desse mundo digital, isto é, nos deparamos com distintas maneiras de valoração do lugar. O reconhecimento dele está ligado à subjetividade, afetividade e/ou ao pertencimento, que não foi minimizado pela inclusão do digital no dia a dia, mas, direcionado a outros modos de valorização em nosso tempo, cada vez mais enaltecidos pelas TDIC.

Hoje, aprendemos pelas TDIC, e organizamos as nossas rotinas com o uso e desuso das tecnologias, assim, a nosso ver, o paradigma atual não é mais pensar na definição de uma cultura digital, mas como estamos significando o fazer pelo uso, o porquê de cada coisa, de cada aplicativo, de cada artefato e de cada demanda.

A afinidade pela tecnologia define o bem-estar, o celular não é somente um objeto, é muito mais, é por onde criamos experiências de vida. A tecnologia digital é *status* de satisfação. Possuir e consumir o digital faz com que pertençamos a um grupo. De certa forma, essa divisão é preocupante, pois o mundo e a vida não são coisas prontas, é necessário tempo e pausas, no entanto, as TDIC são regidas pelo instantâneo e imediato.

Ponderando alguns achados da pesquisa, destacamos que o estudo do espaço geográfico pelo conceito de Escala Geográfica pode fazer emergir o conceito de Lugar e atrelá-lo de maneira mais incisiva do que habitualmente, isso porque o lugar ganhou visibilidade. Hoje, pelo conceito de Escala, é possível pensarmos nas afinidades e pertencimentos, não só do local, ou seja, a permeabilidade entre elementos do local ao global sempre existiu, porém, atualmente, o atrelamento ganhou maior poder. O conceito de Escala Geográfica sempre foi visto como algo de interpretação de elementos do “macro”, de economia, poder, estruturas sociais e de mercado. Todavia, pela disseminação das TDIC, as escalas

estão presentes no “micro”, a identidade e o afeto ganharam amplitude e estão constantes em diferentes escalas geográficas.

O conceito de Rede também está cada vez mais atrelado à concepção conceitual de lugar. Por meio das TDIC, os lugares também são redes, já que compartilhamos em redes, nos informamos em redes, compramos em redes, divulgamos em redes, ou seja, a experiência de vida é formada por múltiplas redes. Lugar não condiz somente com os pontos e linhas da rede, lugar, agora, transmite dado e informação.

A aproximação entre os conceitos possibilita novas formas de solucionar problemas. A união de suas características não condiz com uma unificação conceitual, pelo contrário, a permeabilidade de elementos conceituais acomete outras maneiras de se chegar a um objetivo, fornecendo mutualismo entre informações, dados e expectativas de estudo, isto é, entender o lugar por atrelamento à escala geográfica é um feixe a mais de estudo.

A cultura digital possibilitou outras proporções de afetividade, afinidade e identidade no espaço vivido. O lugar então ganhou atributos valorados por elementos digitais, transformou a noção de pertencimento propiciado por experiências vividas sobre as múltiplas funções das TDIC. Na verdade, o espaço vivido não é condicionado mais somente ao ambiente físico e próximo. Esse espaço também é dimensionado pelas trocas culturais e simbólicas, que são regidas pelo grau de uso e acesso às tecnologias digitais. O significado dado ao lugar próximo ainda existe, no entanto, o seu sentido e uso estão ligados com a evolução das tecnologias.

A nosso ver, o lugar está sendo ressignificado pela vida inclusa na cultura digital, pois, como descrito, as TDIC afloraram outros hábitos, valores, formas de identidade e pertencimento. Nossas experiências de vida não são mais as mesmas, haja vista que precisamos nos adaptar e buscar outras formas de fazer a todo o momento.

As possibilidades de realização da prática nos mostraram que o conceito de Lugar tem passado por alterações devido a integração das TDIC ao nosso cotidiano. As tecnologias digitais mudaram a relação de percepção do lugar físico, porém, o afeto ainda se mantém presente, no entanto, agora, o afetivo é atrelado, tanto ao ambiente físico, quanto ao digital.

Os levantamentos possíveis gerados pela tese apresentaram como indicadores, que a relação espacial dos estudantes (sujeitos da pesquisa) foi mudada. A concepção de lugar é diretamente relacionada à condição financeira e social, cuja satisfação decorrente é direcionada ao quanto de

acesso e consumo de bens tecnológicos cada um possui, onde o gostar e o não gostar do lugar estão vinculados a presença e ausência desses bens.

O termo interconexão digital pode ser um novo atributo geográfico quando cogitamos o lugar, isto é, estar em interconexão é um hábito desenvolvido nos lugares. A interconexão é uma experiência humana, pois o acesso à *Internet* rege o bem-estar do lugar, e o afetivo é dividido entre físico e digital.

Em síntese, defendemos que existe uma resignificação do conceito de Lugar pela Geografia, que se inicia pela segregação de espaços, e é onde atinamos para a formação de uma ruptura social, ou seja, além de termos uma diferenciação dos espaços físicos entre quem possui e quem não possui acesso às tecnologias digitais, estamos formando uma diferenciação de entendimento da concepção conceitual de lugar entre o estudante que vive no mundo da cultura digital, que certamente terá uma definição e interpretação de lugar, distinta daquele estudante que não vivencia o mundo das tecnologias digitais.

Significa que as formas de pensamento dos estudantes, sua cognição, as relações cotidianas espaciais, hábitos e experiências, estão a ganhar ou a perder intensidade quando as atrelamos às TDIC. Acreditamos, que o lugar está sendo resignificado pelo valor dado às TDIC, em melhores palavras, o afetivo é condicionado a viver com as tecnologias, pois o pertencer se tornou positivo de acordo com as estruturas tecnológicas ofertadas nos lugares.

Outro elemento que corrobora nossa posição foi o que analisamos em relação ao afetivo. Observamos outras maneiras de pensar o lugar, pois as experiências humanas ocorrem nos lugares, como a afinidade, que tem sido condicionada aos artefatos tecnológicos, assim como as relações cotidianas dos estudantes que estão sendo formadas por novos hábitos.

Identidade e pertencimento, atributos formadores do conceito de lugar são, desse modo, condicionados às TDIC, tal qual o espaço vivido, cada vez mais vinculado às estruturas da cultura digital, visto que as inovações técnicas são condicionantes das tecnologias, isto é, o digital já é uma extensão do corpo, como observamos na massiva utilização dos *smartphones*.

Nesse viés, a não atualização dos atributos do conceito de Lugar pode levar a uma minimização e até mesmo uma exclusão do entendimento dessa definição no contemporâneo, pois o lugar, passou a ser descrito como aquilo que vemos em uma tela ou aquilo que acessamos em

determinado momento, entre aparelhos digitais, jogos e *sites*. Assim, fazemos por entender outra concepção de espaço geográfico, no qual o lugar está sendo ressignificado pela vida inclusa na cultura digital.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BUNGE, M. **La ciência, su método y su filosofía**. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1973.
- CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago., 2005.
- CAVALCANTI, Lana S. (Org.). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- CASTELLAR, Sônia M. V. A alfabetização em Geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set., 2000.
- DELEUZE, Giulis; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.
- FEENBERG, A. **Teoria crítica da tecnologia**. Tradução de: Equipe de tradutores do Colóquio Internacional “Teoria Crítica e Educação”: Unimep, Ufscar, Unesp. [2004]. Acesso em: 30 abr. 2017.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HARVEY, D. From space to place and back again. *In*: HARVEY, D. **Justice, nature and the Geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.
- LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- LEMOS, R. Economia da cultura digital. Creative Commons. *In*: SAVAZONI, R.; COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.
- MARTINS, R. E. W.; RIBEIRO, S. R. A aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental II com o uso das TDIC. *In*: CERNY, R. Z. *et al.* **Formação de educadores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.
- MASSEY, D. B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução de: Hilda Pareto Maciel. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- RELPH, E. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essências de lugar. *In*: MARANDOLA JR., E. *et al.* **Qual o espaço do lugar?** Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- RIBEIRO, S. R. **Do papel a tela**: a cultura digital e a resignificação do conceito de Lugar no ensino de Geografia. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2014.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: USP, 2009.
- SANTOS, R. J. dos. Pesquisa empírica e trabalho de campo: algumas questões acerca do conhecimento geográfico. **Revista Sociedade e Natureza**, Uberlândia, UFU, n. 11, (21 e 22), p. 111-125, jan./dez., 1999.
- SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2005.
- TONINI, I. V. **Geografia e livro didático para tecer leituras do mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018.
- TORREZANI, Neiva C. **Vontade de saber**: Geografia 6º Ano – Ensino Fundamental – Anos Finais. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura**. Tradução de: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

O OLHAR DOS ESTUDANTES DE PORTUGAL SOBRE A DIMENSÃO DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Luiz Martins Júnior
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Considerações introdutórias

O ponto de partida para a escrita deste artigo consistiu no desejo de socializar uma pesquisa de doutorado, cuja intenção foi compreender as contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC – para a construção dos conhecimentos geográficos, considerando a diversidade presente no contexto escolar.

Desse modo, este artigo teve como propósito analisar o uso das TDIC pelos estudantes no cotidiano e nas aulas de Geografia, tendo em mente a frequência, aplicabilidade, e também, as finalidades. O trabalho foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/FAED), em 2020. Embora, a pesquisa tenha como contexto investigado, Brasil e Portugal, para este artigo, trouxemos os resultados coletados no cenário geográfico de Portugal, sendo a pesquisa realizada em 2018, durante a experiência do doutorado sanduíche, em uma escola secundária, equivalente ao Ensino Médio.

Hoje, vivemos em tempos e espaços onde pensar o ensino, as práticas e aulas de Geografia desintegradas das TDIC é um desafio que impõe a problematização no âmbito da aprendizagem. Sintonizar pedagogicamente as TDIC, também representa um desafio, pois como podemos implementar, operar e problematizar o seu uso, no fazer-aprender escolar? É justamente nesse paradoxo híbrido, entre a presença das TDIC na vida diária dos estudantes e a forma como eles fazem uso para fins edu-

cativos, o foco deste estudo, que se constitui de modo singular, reflexivo e problematizador.

A relevância de pensarmos na implementação das TDIC, no contexto do ensino, implica compreendermos o seu significado, assim como, a sua função pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Tonini e Cardoso (2014) afirmam que as TDIC na esfera educacional demandam na produção de conhecimentos, na transformação de informação em conhecimentos e significados, na reversão de práticas convencionais em práticas mediatizadas pelo digital, que visam a união do protagonismo juvenil com o trabalho colaborativo, interacionista e criativo. De acordo com as autoras, observamos que as tecnologias digitais transformaram a sociedade e a Educação, portanto, essas mudanças também afetam a vida dos jovens.

Nesse caso, Tonini e Cardoso (2014) citam que é impossível os jovens de hoje viverem sem as TDIC, pois elas se tornaram uma espécie de acessórios, existem como extensões do corpo, e por isso, são familiares. Uma vez que esses sujeitos aprendem, se informam e operam com elas, tais dispositivos se tornam suportes naturais e os jovens demonstram poucas dificuldades para lidar com eles. As colocações acima citadas, elucidam que, a presença das TDIC provocam mudanças significativas, que afetam a dimensão da comunicação, do espaço, do tempo e o modo em que as subjetividades se constroem e as aprendizagens se realizam. No intuito de compreendermos o contexto do uso das TDIC no âmbito do cotidiano e na esfera educativa por parte dos estudantes de Portugal, o presente artigo tem como proposta, analisar o uso das TDIC no cotidiano e nas aulas de Geografia, tanto para uso no lazer, quanto para atividades pedagógicas.

As vozes, percepções, decisões e opções dos estudantes neste estudo foram peças-chave para entendermos as reais finalidades e operacionalidades de uso das TDIC por parte deles para fins educativos e complementares do dia a dia em que estão inseridos. A pesquisa colaborativa com enfoque na modalidade qualitativa, teve a aplicação de um questionário que serviu de referência para a geração dos dados de Portugal, no ano de 2018. Participaram como sujeitos investigados e informantes da pesquisa 25 estudantes de uma turma do Ensino Secundário, de uma escola pública de Portugal.

Sendo assim, este texto foi organizado em duas frentes principais que se dialogam e se complementam, a primeira, apresenta os movi-

mentos metodológicos, considerando o contexto geográfico, os sujeitos investigados e a técnica aplicada na geração dos dados. Na segunda parte, destacamos os resultados da avaliação realizada em cada contexto, por meio da aplicação de um questionário. Por último, descrevemos as considerações finais, refletindo a partir dos relatos dos participantes consubstanciados pelo o uso das TDIC.

Costurando os fios que formam a base metodológica

A matriz metodológica assumida nesta investigação, caracteriza-se como uma pesquisa empírica, de cunho qualitativo, com enfoque na análise colaborativa envolvendo, nessa situação, a pesquisa de natureza qualitativa que insere novos olhares para a pesquisa social e cultural, implicando novas leituras para os problemas e proporcionando outros mecanismos de ação para a edificação do espírito crítico e democrático da sociedade. Ramires e Pessoa citam que:

[...] A pesquisa qualitativa tem como identidade, o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto, e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas (RAMIRES; PÊSSOA, 2013, p. 25).

Compreendemos que a abordagem da pesquisa qualitativa, mediante os diálogos expostos, vem ao encontro das ideias de Pires (2008), que diz que essa modalidade de pesquisa possibilita ao pesquisador, investigar os objetos complexos, envolver os dados heterogêneos, analisar com profundidade a riqueza interpretativa dos dados e das informações, e proporcionar a contextualização do ambiente ou entorno, dos detalhes ou experiências únicas do objeto investigado.

As discussões apontadas sobre a pesquisa qualitativa, deram elementos para refletimos sobre a preposição do conceito da modalidade qualitativa, circunscrita na conjuntura educacional, especificamente, da fundamentada na docência e nas práticas pedagógicas, sociais e culturais presentes no espaço escolar, a partir da perspectiva das marcas e dos movimentos dos participantes avaliados na pesquisa.

Para um melhor entendimento das estratégias que estão sendo tecidas para a condução deste estudo, as discussões referentes à pesquisa qualitativa, permitiram conexões entre as abordagens discutidas con-

fluindo a empregabilidade da pesquisa colaborativa como condição *sine qua non* para analisarmos potencialmente as novas formas de comunicar, dialogar e se relacionar, que subjetivam os participantes e engendram novos formatos no desenvolvimento da prática educativa (SAMPIERI *et al.*, 2013). Nesse sentido, a pesquisa colaborativa caracteriza-se como um eixo central entre os participantes, as tecnologias digitais e o ensino de Geografia, em um movimento de aprender/fazer.

A pesquisa colaborativa, portanto, insere-se em uma abordagem qualitativa que busca a colaboração de um pesquisador para transformar o mundo da prática, visando a formação de qualidade de todos os envolvidos com a Educação (FLICK, 2009). No espaço escolar, esse tipo de investigação não busca apenas gerar novos conhecimentos no processo colaborativo, mas também, contemplar situações-problema imediatas do dia a dia das práticas escolares.

A voz, os movimentos e as perspectivas dos participantes são considerados como fonte principal dessa metodologia de investigação, que é organizada pelas situações relevantes que brotam do processo da ação pedagógica e, na construção e produção dos conhecimentos da Geografia Escolar (CAVALCANTI; SOUZA, 2014, p. 140). A metodologia colaborativa inscreve o estudante em um processo intrínseco onde ele ocupa a centralidade, no sentido de ser o sujeito do seu próprio conhecimento, com base no seu engajamento com as tecnologias digitais e sua prática social e pedagógica, que pressupõe a adoção de uma nova forma de ensino e aprendizagem referendada pelo protagonismo, flexibilização e autonomia durante todo o processo em que ele esteja envolvido.

Desse modo, utilizamos como geração de dados, a técnica de questionário, composto por questões abertas e fechadas com enfoque no perfil do grupo participante (estudantes) e no uso das TDIC, no cotidiano e no espaço escolar. Embora, o percurso investigativo envolva dois contextos geográficos (Brasil/Portugal), reservamos pontuar que a pesquisa não teve nenhuma pretensão de fazer um estudo comparativo, pelo contrário, a intenção maior foi a de saber sobre o real uso e finalidade das TDIC por parte dos estudantes habitualmente e suas atribuições, no que se refere a Educação Secundária, de Portugal.

A aplicação do questionário foi realizada com uma amostra de 25 estudantes do Ensino Secundário de Portugal em 2018. Para compilação, organização e representação dos dados recolhidos, utilizamos as referên-

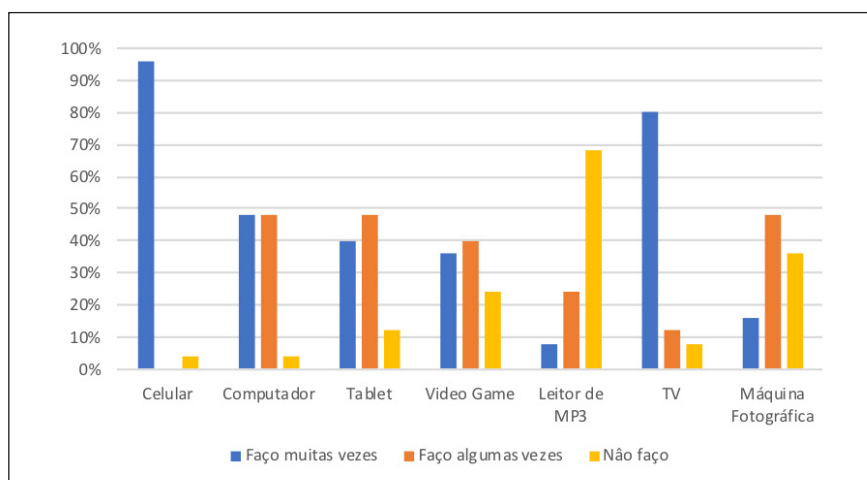
cias da Estatística Descritiva. A análise e a interpretação dos resultados seguiram os procedimentos sugeridos por Franco (2008).

De uma totalidade de 25 participantes, 16 autodeclararam-se do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades entre 16-17 anos. Em posse dos dados, na parte seguinte, apresentamos a análise e a interpretação das respostas dadas pelos participantes da pesquisa ao questionário aplicado, cujo objetivo era investigar o uso das TDIC na vida diária dos estudantes e, sobremaneira, qual a frequência desta utilização para finalidades educativas.

O olhar dos estudantes de Portugal sobre o uso das TDIC

Nessa seção, tratamos do processo de empiria, isto é, da coleta e do levantamento de dados sobre as TDIC e o uso no cotidiano dos jovens portugueses, conforme já expressado anteriormente. O processo de avaliação sobre o uso das TDIC ocorreu no primeiro encontro do mês de setembro de 2018, com os estudantes de Portugal. Nessa avaliação, responderam o questionário 25 estudantes. Como questão inicial, perguntamos quais os tipos de TDIC realizam com frequência. Assim, os participantes responderam, segundo ilustra o Gráfico 1

Gráfico 1 – Frequência do uso do TDIC por estudantes portugueses



Fonte: Autor (2020).

No contexto português, em ordem decrescente dos percentuais das repostas, o celular e a televisão, foram as TDIC de maior destaque no que concerne à frequência de uso apontada pelos estudantes. Em nível moderado, eles também relacionaram o computador, o *tablet*, o *videogame*, a máquina fotográfica e o leitor de MP3, estes últimos, são as tecnologias que os estudantes menos utilizam.

Observamos que, para os estudantes desse contexto pesquisado, o uso de determinadas TDIC tem como característica, segundo Santaella (2003), a possibilidade de escolha e a individualização de receptores mais seletivos e atuantes em oposição ao consumo massivo. Essa característica construtiva, de uma cultura das mídias que subtrai o estudante da inércia da recepção de mensagens de fora, guia-o para a busca de informação e de entretenimento de seu interesse, tornando-se, desse modo, um desafio para os professores. Segundo Santos e Santos, isso é chamado de liberação do polo de emissão, ou seja:

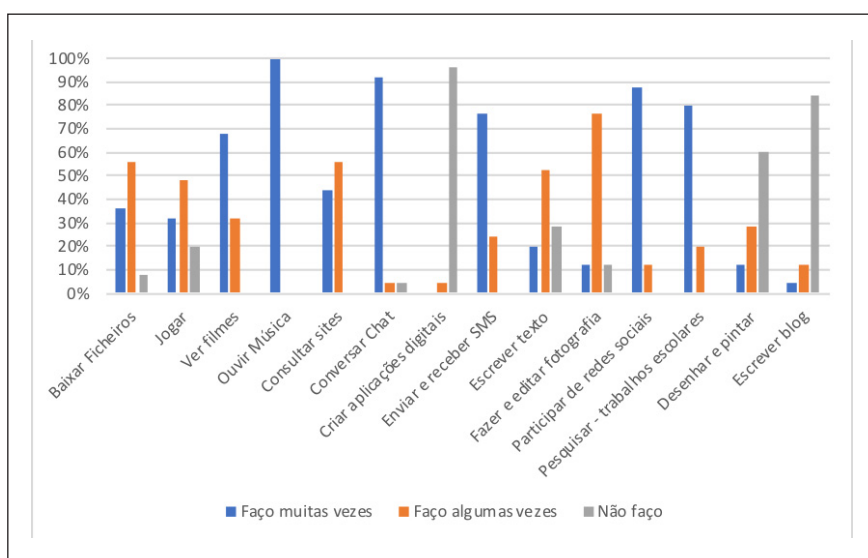
O princípio básico da liberação do polo de emissão é a primeira característica da cultura digital pós-mídia de massa que se constitui na liberação da palavra. Nesse princípio, o praticante produz, colabora, cocria e emite a sua própria informação. Cada vez mais as pessoas estão produzindo vídeos, fotos, músicas, blogs, fóruns, comunidades e desenvolvendo *softwares* livres, com seus códigos disponibilizados para novas edições através de desenvolvedores espalhados pelo mundo (SANTOS; SANTOS, 2012, p. 163).

Na situação apontada, o estudante, na qualidade de usuário da TDIC, sai do marasmo de apenas receber a informação e passa a criar, sozinho e em conjunto, conhecimentos a partir da TDIC disponível. Sendo assim, as possibilidades para que se possa trabalhar a Geografia e o espaço geográfico nas salas de aula e também fora delas, parecem ser tão diversas quanto se pode imaginar. Os estudantes, produzindo e compartilhando informações e conhecimentos sobre o próprio espaço, sobre os lugares onde vivem e frequentam, constituem um pilar, uma base da Geografia e do raciocínio geográfico, pois isso lhe permite conhecer melhor os lugares, as pessoas, a fauna, a flora, a economia, a política e, principalmente, as demandas daquele lugar, bem como, o que precisa ser aprimorado ou revisto.

Continuando a análise das respostas, destacamos o Gráfico 2, a partir do qual podemos inferir, que o uso das TDIC incide sobre finalidades

distintas. Cem por cento dos estudantes recorrem às TDIC com a finalidade de ouvir música; 92% para conversar no *chat*; 88% para participar de redes sociais; 80% para pesquisar trabalhos escolares; 76% para enviar e receber SMS e 68% para assistir filmes. Com menor percentual, com frequência em torno de 50% ou menos, os estudantes utilizam as tecnologias para editar fotografias, consultar *sites*, baixar ficheiros, jogar, escrever texto, desenhar, pintar e escrever em *blogs*.

Gráfico 2 – Finalidades do uso das TDIC no cotidiano dos estudantes de Portugal



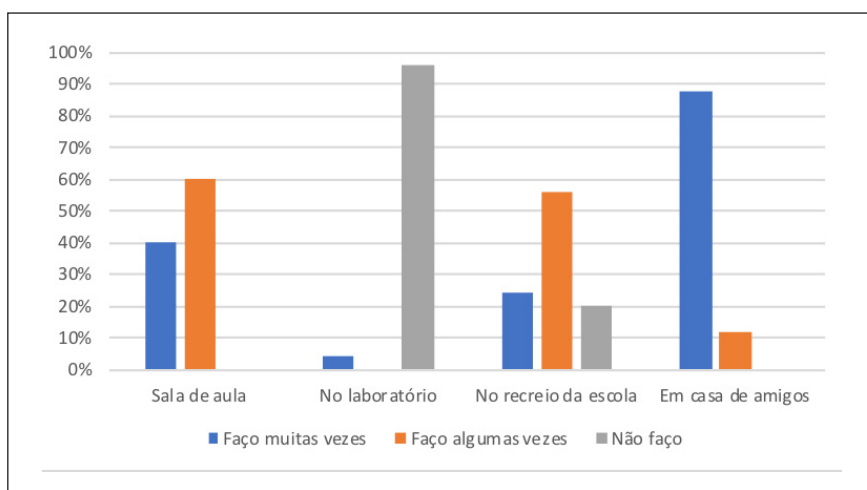
Fonte: Autor (2020).

Percebemos, baseados na informação obtida no Gráfico 2, que a finalidade do uso das TDIC ilustram, majoritariamente, o entretenimento como fator principal. Isso remete à questão de como o professor pode utilizar essas TDIC para fins educativos, sendo que, no tempo ocioso, os estudantes as utilizam largamente como atividade lúdica. Isto significa não utilizar as TDIC, simplesmente, como substitutivas das antigas metodologias, como trocar a biblioteca pelos navegadores de pesquisa da *Internet* ou trocar mapas analógicos por digitais, mas, sim, pensar o que as TDIC proporcionam de diferente e, a partir disso, planejar uma proposta que oriente o estudante para o raciocínio científico e crítico.

Rossato (2014), chama a atenção para as ações e interações de estudantes quanto ao uso das TDIC. Para esse autor, tal uso ocorre em ambientes fora do contexto da escola, como, por exemplo, em conversas em salas de bate-papo, jogos, encaminhamento de fotos, mensagens e músicas para amigos, busca de informações sobre *hobbies*, compras, esporte e lazer, *download* de músicas e filmes; visita a *sites*, etc., não havendo demonstração de muito interesse no uso das tecnologias quando se trata de atividades de estudo.

Nesse sentido, apoiadas nas TDIC, as ações e interações dos estudantes estão distantes do contexto escolar. Quanto a esse aspecto, o posicionamento de Rossato (2014) pode ser confirmado no Gráfico 3. Assim como os estudantes portugueses também fazem uso das TDIC na escola, em espaços específicos: na sala de aula, no laboratório e no espaço destinado aos intervalos das aulas (recreio), porém, com menor frequência. As repostas da maioria dos respondentes concentram-se em espaço não escolar.

Gráfico 3 – Local de uso das TDIC pelos estudantes de Portugal

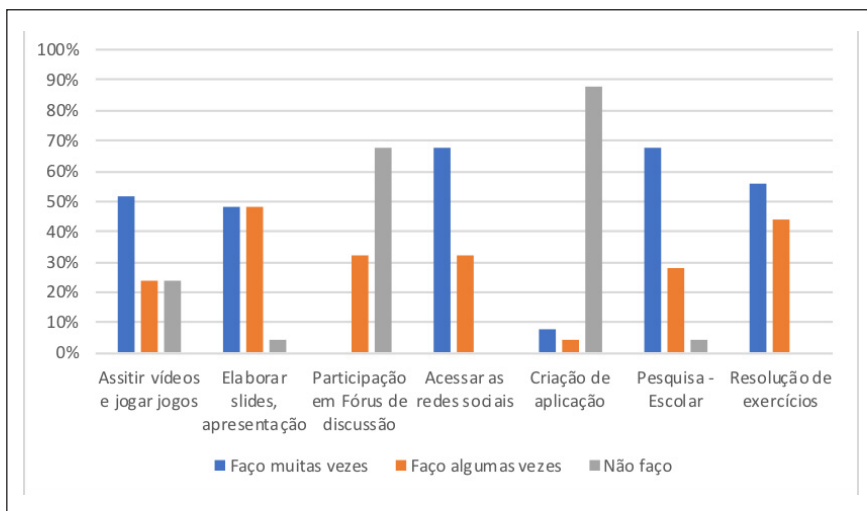


Fonte: Autor (2020).

Ao tratar da utilização das TDIC para fins educativos, as respostas dos estudantes confirmam as análises dos resultados já descritos. O percentual de 20% a 30% refere-se à utilização em resolução de exercícios, pesquisa escolar e elaboração de *slides* para apresentações. Os destaques

negativos vão para a participação em fóruns para discussão e criação de aplicativos, únicas alternativas com frequência negativa acima de 50%. Para acessar às redes sociais, assistir vídeos e jogar, o percentual foi moderado, situando-se entre 50% e 60%. Estes resultados podem ser constatados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Estudante português: o uso das TDIC para fins educativos



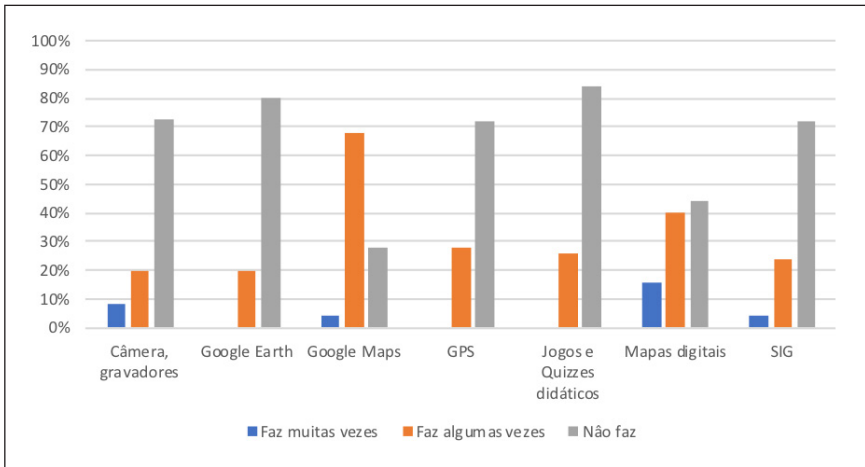
Fonte: Autor (2020).

Baranauskas e Valente (2013) alertam que, apesar das discussões acadêmicas sobre a utilização das TDIC com finalidades educacionais avançarem, na prática pedagógica, em contexto escolar, o uso ainda é tímido. Os estudantes são digitais, mas a escola permanece analógica. Acrescentamos à discussão, que o contato da maioria dos estudantes com a TDIC não ocorre, inicialmente, no contexto escolar, ou seja, ele acontece em cenários sociais diversos e, atualmente, em comunidades virtuais estratégicas, onde a importância da proximidade física e geográfica nas interlocuções entre os indivíduos é pouco significativa. Nesse ponto de vista, de acordo com Buckingham (2010), o que os estudantes fazem não demonstra preocupação com a educação escolar.

Ao término do tratamento dos dados resultantes da participação dos estudantes nesta pesquisa, no Gráfico 5, observamos que eles indicam que os professores de Geografia fazem pouco uso das TDIC em suas

aulas como forma de contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 5 – Portugal: uso das TDIC pelo professor da turma investigada



Fonte: Autor (2020).

Os percentuais indicam que o professor da turma, raramente usa mapas digitais (16%), câmera e gravadores (8%); *Google Maps* (4%) e Sistema de Informação Geográfica – SIG (4%). A partir dessas considerações, concordamos com as afirmações de Costa (2019), quando trazemos à tona a questão da formação pedagógica dos professores.

Para além da preparação dos professores para fazerem uso das tecnologias digitais nas práticas educativas cotidianas, não ser apenas uma questão técnica, de maior ou menor domínio das tecnologias, como em termos práticos, parece ser predominantemente encarada na formação. São fortes as evidências de que as estratégias de formação e desenvolvimento profissional que têm vindo a ser seguidas carecem de eficácia do ponto de vista metodológico. Ou seja, mesmo depois de frequentarem os programas de formação que lhes são oferecidos, os professores continuam com fortes dúvidas sobre o que fazer, de forma a melhorarem a aprendizagem dos alunos. Dito de outra forma parece-nos que a questão essencial reside nos modelos de formação utilizados, e na sua

ineficácia em preparar os professores convenientemente (COSTA, 2019, p. 22).

Talvez, a questão principal quanto ao uso das TDIC e como utilizá-las para o aprimoramento do ensino seja, e é o que sugere o Gráfico 4, a inserção destas, na formação inicial e continuada dos professores. Acreditamos que o domínio técnico e pedagógico no uso das TDIC é fundamental para os diferentes campos do conhecimento. Ele também é essencial para ensinarmos Geografia criticamente, pois com o uso das TDIC, temos clara, a função social da Geografia e o domínio de seus conceitos e temas. Além disso, é importante que o professor esteja em contato contínuo, a fim de produzir conhecimentos sobre as TDIC, pois, quanto mais se conhece algo, maiores são as possibilidades de criarmos e propormos metodologias com o objetivo de oportunizar ao estudante autonomia e capacidade de entendimento dos conceitos e conteúdos trabalhados.

Reflexões finais

Os acontecimentos e avanços provocados pelas TDIC nos últimos tempos e espaços, provocaram diversas mudanças nos mais variados campos que integram o núcleo societário e, em especial, na Educação, no ensino e nos modos e comportamentos dos jovens estudantes. Cientes de que as transformações no atual contexto são presentes, emergentes e reveladoras, essa pesquisa trouxe como objetivo, analisar o uso das TDIC pelos estudantes no cotidiano e nas aulas de Geografia, considerando a frequência, aplicabilidade e, também, as finalidades. Baseados na análise e interpretação dos resultados, inferimos que as TDIC impactam não apenas no cotidiano, mas também no aprendizado de modo direto e presencial, bem como na formação geral dos jovens estudantes portugueses.

Tomando como base a leitura dos gráficos, constatamos que o Gráfico 1, que representa a frequência de uso das TDIC pelos estudantes, mostra como os dispositivos estão instituídos na realidade não apenas no âmbito escolar, mas também, no cotidiano dos estudantes investigados. A grosso modo, esses dados, nos colocam na posição de refletirmos, que a Escola enquanto instituição formadora assume real papel de não somente trazer, bem como de instituir as TDIC nas mais variadas formas de aprendizagem de conhecimentos das diferentes áreas, em especial, no campo da Geografia Escolar, que é uma ciência dinâmica que pode ter nas TDIC, apoio para a compreensão de suas formas geográficas, das populações, dos

territórios, e ainda, analisar os tipos de paisagens e lugares, dentre outros temas que estão relacionados à essa área de conhecimento.

Quanto ao Gráfico 2, sobre as finalidades de uso das TDIC, as tecnologias são, principalmente, utilizadas para o entretenimento, como filmes, músicas e redes sociais, além de também servirem como dispositivos de pesquisa para trabalhos escolares. Em posse desses dados, analisamos que o direcionamento do uso da TDIC para além do entretenimento, sinaliza um desafio legítimo e real, que incide no trabalho docente, assim como na formação docente. Tal obstáculo precisa ser repensado e refletido sobre as potencialidades das TDIC na escola, para que sejam trabalhadas e operadas não apenas como possibilidades para troca de pontos de vista, mas como um caminho para compartilharmos saberes, e como fonte para a formação cidadã dos jovens estudantes.

A respeito dos lugares onde os estudantes mais fazem uso das tecnologias, conforme Gráfico 3, percebemos que, majoritariamente, são lugares extraescolares, como a casa de amigos. A sala de aula apareceu com frequência moderada no contexto investigado. O que pode nos indicar que as TDIC não estão sendo amplamente utilizadas nas escolas, o que corrobora com a conclusão sobre as finalidades dessas tecnologias, que são de entretenimento, pois, logicamente, o uso delas para o lazer não se dá somente no espaço escolar.

Em relação as finalidades educativas, visualizadas no Gráfico 4, notamos que os estudantes acessam às redes sociais para a realização de pesquisas escolares, visualização de vídeos e para jogos educativos. Isso revela as possibilidades a serem exploradas com a inserção de jogos, filmes e música em sala de aula de maneira educativa, que no fim das contas, pode ser uma boa alternativa de uso das TDIC.

A última questão revela a principal lacuna da Educação referente às TDIC: a formação dos professores. Isso nos mostrou que o professor participante não estava habituado ao uso das TDIC em seu dia a dia, ou seja, tinha conhecimento insuficiente de suas potencialidades. Apesar de o professor fazer pouco uso dessas tecnologias, Portugal, talvez por sua posição privilegiada como país desenvolvido, de maneira geral, proporciona acesso às tecnologias para os cidadãos, inclusive, os professores. O país europeu, por exemplo, faz mais uso de recursos como *Google Maps*, mapas digitais e GPS.

Este trabalho então chegou à conclusão de que o contexto investigado, apresenta desafios relacionados ao uso de TDIC para a Educação, apesar de Portugal, gozar de uma posição privilegiada, o que influencia e facilita o acesso às TDIC por estudantes e professores.

Referências

BARANAUSKAS, Maria Célia Calani; VALENTE, José Almeida. Tecnologias, sociedade e conhecimento. **Revista Unicamp**, v. 1, n. 1, p. 1-5, nov./dez., 2013.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A pesquisa colaborativa na formação de professores de Geografia e seus desdobramentos no ensino. *In*: MARTINS, Rosa Elisabete M. Wypyczynski (Org.). **Ensino de Geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

COSTA, Fernando Albuquerque. Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do séc. XXI. *In*: VI Conferência Internacional de TIC na Educação. **O digital e o currículo**, Portugal, 2019.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. p. 69-79.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento**. São Paulo: Liber Livro, 2008.

PIRES, Álvaro. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. *In*: POUPART, Jean *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAMIRES, Júlio Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em Geografia. *In*: MARAFON, Gláucio José *et al.* (Org.). **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 23-35.

ROSSATO, Maristela. A aprendizagem dos nativos digitais. *In*: MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Orgs.). **O sujeito que aprende: diálogo entre a Psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2014.

SAMPIERI, Roberto Hernandez *et al.* Metodologia de pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Rosemary Santos; SANTOS, Edméa Oliveira. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 4, n. 7, p. 159-183, jan./jul., 2012.

TONINI, Ivaine Maria; CARDOSO, Juliana Carvalho. Os meios de comunicação, tecnologias digitais e práticas escolares de Geografia. **Revista FSA**, Teresina, v. 11, n. 2, art. 10, p. 186-210, abr./jun., 2014.

Sobre as organizadoras

ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS – professora do Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Professora do PPGE (FAED/UDESC). Coordenadora do LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens.
E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

ANA MARIA HOPERS PREVE – Professora do Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens e pesquisadora da Rede Internacional de Pesquisa Imagens, Geografias e Educação.
E-mail: anamariapreve@gmail.com

ANA PAULA NUNES CHAVES – Professora do Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Mestrado (2010) em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e doutorado (2015) em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Grupo Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens e da Rede Internacional de Pesquisas em Imagens, Geografias e Educação. E-mail: ana.chaves@udesc.br

Sobre os autores

ÁGATHA DA ROSA DOS SANTOS – Licenciada em Geografia pela FAED/UDESC, foi bolsista de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão do LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia. E-mail: agatharosasantos@gmail.com

ANGEL ALBANO VOLPATO – Mestra em Educação (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO). Possui graduação em Geografia, habilitação em licenciatura (2016) e bacharelado (2017), também pela UDESC. E-mail: angelalbano.geo@gmail.com

CAIO DE SOUZA – Graduando no curso de Pedagogia, do Instituto de Natureza e Cultura (INC), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM/Benjamin Constant). E-mail: caiotikuna1995@gmail.com

CAMILA VERENA FERNANDES BARBOSA – Graduada em Geografia (licenciatura) pelo Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina. Realizou uma pesquisa com oficinas de educação em Geografia durante quatro anos no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico de Florianópolis, mesmo local em que apresentou o trabalho final de conclusão de curso, intitulado “Geografias em deriva”. E-mail: camilafernandes.b@gmail.com

CAROLINA ARAÚJO MICHIELIN – Mestranda em Educação pelo PPGE/UDESC. Graduada em Geografia licenciatura pela FAED/UDESC. Graduanda em Geografia bacharelado pela FAED/UDESC e bolsista do LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia. E-mail: carolinaa.michielin@gmail.com

DANILO STANK RIBEIRO – Graduado em Geografia, licenciatura e bacharelado pela UDESC, mestre e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE/UDESC, na linha de Educação, Comunicação e Tecnologia. Atualmente, integra o grupo de pesquisa ATLAS – Geografias, Imagens e Educação da UDESC e a Rede Internacional de Pesquisa Imagem, Geografias e Educação.
E-mail: danilostankr@gmail.com

FERNANDA MARTINS D'ÁVILA – Mestre em Ciência da Informação no Programa de Pós-Graduação de Ciência da Informação (PGCIN/UFSC) em 2019. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ano de 2019. Especialização em Gestão de Bibliotecas Escolares pela UFSC (2015). Especialização em Gestão Educacional pelo SENAC (2007). Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005. Tem experiência nas áreas de Ciência da Informação e Ensino de Geografia.
E-mail: fezinha1001@gmail.com

JOSENILDO SANTOS DE SOUZA – Mestre em Estudos Amazônicos pela Universidade Nacional da Colômbia (UNAL/Campus de Leticia) e professor adjunto do curso de Pedagogia do Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM/Benjamin Constant).
E-mail: josenildosantosdesouza@ufam.edu.br

KARINA ROUSSENG DAL PONT – Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Participa como pesquisadora do Coletivo Tecendo: Cultura, Arte e Educação (UFSC) e do Coletivo Ciranda: Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas (UDESC). As áreas de interesse, de escrita e pesquisa estão nas experiências educativas em espaços formais e não formais; no encontro e derivações entre arte contemporânea e educação; na educação geográfica e suas imagens; e nos processos de subjetivação docente. Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina, mestre em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Já atuou como professora de Geografia em escolas públicas no Ensino Fundamental, Médio e na educação de jovens e adultos.
E-mail: karinardalpont@gmail.com

LARISSA CORRÊA FIRMINO – Graduada em Geografia (2012) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mestre em Educação (2014) e doutora em Geografia (2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Suas áreas de pesquisa, atuação, interesse e escrita são: Educação Geográfica, Ensino de Geografia, Formação de Professores, Estudos de Gênero, Geografias Feministas, Metodologia de Ensino e Epistemologia da Geografia.
E-mail: laracorreeaf@gmail.com

LARISSA MARCHESAN – Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), sob orientação da prof. Ana Maria Preve. Especializada em Educação Ambiental pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Possui graduação modalidade licenciatura e bacharelado em Geografia (UDESC) e é licenciada em Pedagogia (FAEL).
E-mail: lari.marchesan@gmail.com

LÉIA DE ANDRADE – Professora colaboradora no Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora de Geografia no Ensino Básico e no Ensino Superior. Graduada em licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2011). Possui mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) período de 2018, e realizou estágio de doutoramento no Instituto de Educação da Universidade do Minho em Portugal (2016-2017). Com experiência na área de Geografia, com ênfase em Pesquisa no Ensino de Geografia, atua, principalmente, nos seguintes temas: Cartografia Escolar, Cartografia Tátil, Ensino de Geografia, Formação de Professores, Ensino de Geografia na perspectiva inclusiva, pessoas com deficiência visual, Cultura e Diversidade na inclusão escolar.
E-mail: leia_geo@hotmail.com

LEILA PROCÓPIA DO NASCIMENTO – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) período de 2015. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Graduação em licenciatura plena em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) período de 2001 e graduação modalidade bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). É professora adjunta na Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC) – Centro de Ciências da Educação (CED/Departamento de Metodologia de Ensino/MEN). É líder e pesquisadora do GEESProf – Grupo de Estudos em Ensino de Geografia, Escola e Formação de Professores (UFSC/Grupos CNPq) e é integrante do NEPEGeo – Núcleo de Estudos em Ensino de Geografia (UFSC/Grupos CNPq). Coordenadora do PIBID Geografia da UFSC/Capes – Programa de Iniciação à Docência (2018-2021). Leciona e desenvolve pesquisas sobre: Educação Geográfica, Projeto Político Pedagógico e Formação de Professores.
E-mail: leila.ced.ufsc@gmail.com

LINDBERG NASCIMENTO JÚNIOR – Tornado geógrafo pela UEL, graças à política de cotas. Mestre e doutor em geografia pela UNESP, Presidente Prudente. Atualmente, esposo da Fani, pai do Joca e professor do Departamento de Geociências da UFSC, Florianópolis. Se interessa por temas voltados à climatologia geográfica, geografia do clima e educação geográfica das relações étnico-raciais.
E-mail: juniohr@gmail.com

LUIZ MARTINS JÚNIOR – Graduado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), graduado em Pedagogia pela UNINTER, mestre em Geografia pela PPGE/UFSC. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (FAED/UDESC).
E-mail: luizmartins.jr@hotmail.com

MARCUS VINÍCIUS DE LIMA XAVIER – Acadêmico do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
E-mail: mr_marcusxv@hotmail.com

MARIA FRANCISCA NUNES DE SOUZA – Doutoranda: em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação.-PPGE, pela Universidade Federal do Amazonas. Mestre em Educação (PPGE/UFAM/Manaus). Especialista em Libras e professora assistente do curso de Pedagogia do Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM/Benjamin Constant).
E-mail: mfranci@ufam.edu.br

MARIA HELENA LENZI – Bacharel e mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo, professora do Departamento de

Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina, Geografia da População/Geografias Feministas.

E-mail: m.h.lenzi@ufsc.br

MARIANA DA ROSA – Acadêmica do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

E-mail: rosamamariana1503@gmail.com

MELISSA FERREIRA CARPES – Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: mecarpes@gmail.com

MICHEL JUSTAMAND – Doutor em Ciências Sociais/Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Associado II do Departamento de História da Arte, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), da Universidade do Federal de São Paulo (UNIFESP/Guarulhos) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM).

E-mail: micheljustamand@yahoo.com.br

ORLANDO FERRETTI – Geógrafo, Mestre e Doutor em Geografia. Professor do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Observatório de Áreas Protegidas. Atua na Biogeografia e na Educação Geográfica.

E-mail: orlando.ferretti@ufsc.br

RAPHAELA DE TOLEDO DESIDÉRIO – Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora do curso de licenciatura em Geografia da Faculdade de Ciências Humanas do Instituto de Estudos do Trópico Úmido, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Coordena projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão que trata, de temáticas relacionadas à Educação pelas imagens e suas geografias, como o Polo Xinguara da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Interdisciplinar – Núcleo Xinguara.

E-mail: raphaela.desiderio@unifesspa.edu.br

ROBERTO SOUZA RIBEIRO – Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2020, com pesquisa na área de Geografia e Ensino. É mestre em Geografia, bacharel e licenciado em

Geografia, também pela UFSC. Atualmente é professor na Prefeitura Municipal de Florianópolis, e leciona para os anos finais do Ensino Fundamental. É membro do grupo do Laboratório de Estudo e Pesquisa de Educação em Geografia da UDESC.

E-mail: ribeirogeografo@gmail.com

STEALE CRISTINA CORRÊA – Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduada em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora de Geografia da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. E-mail: stealee@gmail.com

TAMARA DE CASTRO RÉGIS – Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Geografia pela UFSC. Graduada em Geografia (bacharelado e licenciatura) pela UFSC. Atualmente é professora colaboradora no Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC) e pesquisadora do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE/UFSC). E-mail: tamara.regis@hotmail.com

VANESSA CRISTINA DE SOUSA – Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/FAED), em 2011. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Possui experiência na área de Geografia como educadora desde 2012, na Educação Básica. E-mail: vanessacristinageografia@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato: 16X23 cm
Tipologia: Minion Pro
Papel de Miolo: Off-Set 75g
Papel de Capa: Cartão Supremo
Número de Páginas: 358
Tiragem: 200
Impressão: PSI7

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.



C&A ALFA COMUNICAÇÃO

Rua 14, Qd. 12, Lt. 21, St. Itatiaia III – CEP 74.690-390 – Goiânia-GO
editoraalfacomunicacao@gmail.com

Educação geográfica em movimento

Volume II

Os fios que teceram e costuram a organização deste livro estão ligados a propostas de pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia - LEPEGEO, do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E, também, as parcerias com professores/as, pesquisadores/as de outras universidades, na medida em que suas pesquisas fazem conexões com nossa proposta de apresentar ações e reflexões teórico-metodológicas em educação geográfica que coloquem em movimento um saber resultante de um fazer em educação no presente.

