

# movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor Andre Kaercher

Roselane Zordan Costella

Organizadores

para ensinar geografia - revoluções

**Andréa Tieppo Acauan**

**Antonio Carlos Castrogiovanni**

**Débora Schardosin Ferreira**

**Denise Wildner Theves**

**Diego García Monteagudo**

**Grazielle Macedo Barreto Sensolo**

**Ivaine Maria Tonini**

**José Ricardo Gomes dos Santos**

**Juliano Timmers**

**Karen da Silva Soares**

**Leandro Bussolotto**

**Ligia Beatriz Goulart**

**Lilian Barcella Agliardi**

**Nestor André Kaercher**

**Roselane Zordan Costella**

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.**

**Xosé Manuel Souto González**



# movi men tos

VOLUME  
**V**



**C&A ALFA  
COMUNICAÇÃO**

***Presidente***

Luiz Carlos Ribeiro

***Revisão geral***

Paulo Maretti

***Capa***

Simone Rocha da Conceição

***Projeto gráfico***

Adriana da Costa Almeida

***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)

# movi men tos

**Antonio Carlos Castrogiovanni**

**Ivaine Maria Tonini**

**Nestor André Kaercher**

**Roselane Zordan Costella**

**Organizadores**

**para ensinar geografia - revoluções**



GOIÂNIA, GO | 2021

© Autoras e autores – 2021

**Organizadores**

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei n. 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

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

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)  
(Filipe Reis – CRB 1/3388)

---

M935 Movimentos para ensinar geografia – revoluções / Antonio Carlos Castrogiovanni ... [et al.] (Org.). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2021.

240 p. : il. – (Movimentos, v. 5).

ISBN: 978-65-89324-19-5 (papel)

ISBN: 978-65-89324-16-4 (e-book)

1. Geografia - Ensino. 2. Geografia escolar. 3. Aprendizagem de Geografia. 4. Representações sociais do espaço. 5. Imagens no ensino de geografia. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos. II. Série.

CDU: 37::91

---



# Sumário

<b>Prefácio</b> 9	<i>Xosé Manuel Souto González</i>
<b>Apresentação</b> 19	<b>Movimentos que buscam parcerias de caminhada – Parcerias que buscam fortalecer nossa caminhada</b>
	<b>Parte I – As representações sociais do espaço</b>
<b>Capítulo 1</b> 25	<b>A cidade e suas representações: compreender provisoriamente o espaço urbano</b> <i>Grazielle Macedo Barreto Sensolo</i> <i>Antonio Carlos Castrogiovanni</i>
<b>Capítulo 2</b> 41	<b>O ensino de geografia a partir dos olhares sobre a cidade</b> <i>Leandro Bussolotto</i> <i>Roselane Zordan Costella</i>
	<b>Parte II – As imagens no ensino de Geografia</b>
<b>Capítulo 3</b> 61	<b>Alusões, os lugares e os espaços no filme <i>Cidade de Deus</i> – algumas geografias que o cinema cria</b> <i>Wenceslao Machado de Oliveira Jr.</i>
<b>Capítulo 4</b> 79	<b>O cinema com a geografia na escola: cine geo grafar</b> <i>Débora Schardosin Ferreira</i> <i>Ivaine Maria Tonini</i>

### **Parte III – As renovações teóricas da Geografia escolar**

- Capítulo 5**      **Ensino de Geografia e Turismo: aproximações e/ou distanciamentos**  
99  
*José Ricardo Gomes dos Santos*  
*Antonio Carlos Castrogiovanni*
- Capítulo 6**      **A representação do espaço rural na Ibero-américa: elementos para problematizar o ensino da Geografia escolar**  
115  
*Diego García Monteagudo*
- ### **Parte IV – As práxis subjetivas no ensino da Geografia**
- Capítulo 7**      **Ensino da geografia permeando Territorialidades juvenis pela música**  
135  
*Karen da Silva Soares;*  
*Ivaine Maria Tonini*
- Capítulo 8**      **Entre encontros-ensaios e encontros-desejos: a pedagogia de projetos e o pesquisar com produzindo geografias menores no ciclo de alfabetização**  
155  
*Lilian Barcella Agliardi;*  
*Ligia Beatriz Goulart*
- Capítulo 9**      **O “novo normal” como oportunidade para desenvolvermos uma geografia sensível na prática: momento para realçar diálogos em sala de aula sobre ciência, ambiente e nosso espaço cotidiano**  
179  
*Juliano Timmers;*  
*Nestor André Kaercher*
- Capítulo 10**     **Pelos labirintos da docência com as crianças e a geografia**  
195  
*Denise Wildner Theves;*  
*Nestor André Kaercher*
- Capítulo 11**     **Os saberes e os sabores do brincar com a geografia na infância**  
219  
*Andréa Tieppo Acauan*  
*Roselane Zordan Costella*



---

## Prefácio

**Xosé Manuel Souto González**

El presente libro forma parte de la serie *Movimentos de Ensinar Geografia*, representando el volumen 5, dentro de las publicaciones del Línea de Pesquisa Ensino de Geografia, del Programa de Posgrado en Geografia de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Una Línea formada con profesores de reconocido prestigio en la investigación en la enseñanza de la geografía, como Antonio C. Castrogiovanni; Ivaines M. Tonini; Nestor A. Kaercher y Roselane Z. Costella entre otras personas. Por eso en este volumen encontraremos diferentes trabajos de su co-autoría, pues han conformado un grupo de trabajo que está permitiendo dar a conocer las investigaciones particulares de los más jóvenes.

En un volumen anterior de *Movimentos para ensinar Geografia: oscilações* (CASTROGIOVANNI, A. et al. 2016), la profesora Helena Copetti indicaba en el prefacio:

O mundo está em constante movimento e os desafios que nos são apresentados cotidianamente precisam ser considerados no contexto da sala de aula das escolas e em especial, no nosso caso, no ensino da geografia (Ibid., p. 9).

Esta afirmación cobra más relieve en el momento actual de la pandemia de la covid-19. Los movimientos de personas y mercancías han creado un mundo global, en la cual la difusión del virus, y sus mutaciones, se hace de forma muy rápida, llegando a todas las partes del planeta. Es preciso, para poder entender estos procesos, repensar la geografía escolar. Y eso es lo que nos proponen en este nuevo volumen, que sigue la estela de los anteriores

---

(CASTROGIOVANNI, A. et al. 2013, 2016). En el contexto de la globalización del conocimiento es preciso configurar programas de trabajo que sean constantes y que favorezcan la creación de redes docentes e investigadores, como es el caso de los proyectos de ¡NosPropomos!, y el Geoforo Iberoamericano de Educación (CAMPO, B. et al., 2021).

Entiendo que lo libro se puede organizar en **cuatro grandes bloques temáticos**. En primer lugar, las representaciones del espacio, en este caso de las ciudades. Un segundo sobre el papel de las imágenes en el aprendizaje geográfico. En tercer lugar, las renovaciones teóricas y epistemológicas de los ámbitos temáticos de la geografía escolar. Por último, las praxis subjetivas de la enseñanza geográfica. Son cuatro ámbitos temáticos que nos muestran la ambición de dicha publicación.

Las representaciones del espacio están relacionadas, desde mi perspectiva teórica, con los trabajos de S. Moscovici (1978), J Odelet (1985), J. Abric (2001), M. Domingos (2000) sobre las representaciones sociales. Suponen una síntesis entre las percepciones personales y el papel de las instituciones, en este caso la escolar, tal como se señala en síntesis académicas (SAMMUT, et al., 2015). Además, nos permite entender la dialéctica espacial, siguiendo las teorías de H. Lefebvre (2013) o E. Soja (2018). Una forma de explicar la realidad observada en el medio escolar desde el comportamiento desarrollado por las personas (alumnado y docentes, en especial) en un contexto institucional (la legalidad del sistema escolar).

El Volume 5 o primer artículo, de la autoría de Antonio C. Castrogiovanni y Grazielle Macedo Barreto Sensolo hace referencia al estudio de la ciudad y sus representaciones mentales, que en ocasiones son producto de la confusión entre ciudad y municipio. Un problema de aprendizaje que también es conocido en España, sobre todo cuando la toponimia de la ciudad se repite en el municipio y provincia; así hay alumnos y alumnas que tienen dificultades para diferenciar Valencia como ciudad, como municipio, como provincia e incluso como Comunidad Autónoma. Tomando como ejemplo empírico la ciudad de Cachoeirinha/RS los autores pretenden analizar las representaciones y significados del espacio local. La vivencia del espacio, su identidad compartida con un grupo y su conceptualización con estadísticas, estudios e imágenes configuran la dialéctica espacial que en su día han utilizado E. Soja y H. Lefebvre para definir los marcos espaciales urbanos. Su modelo metodológico se inserta en la observación participativa, un método de trabajo de campo que facilita la cohesión entre las prácticas escolares y teorización para generalizar. Una manera de repensar la práctica para construir la praxis escolar y su posible implicación en la participación ciudadana.

Un segundo artículo, realizado por Leandro Bussolotto y Roselane Zordan Costella, nos presenta los resultados del programa de postgraduación de

la UFRGS sobre la percepción y representación de la ciudad. Se ha investigado sobre la manera de percibir el alumnado de enseñanza básica la ciudad y cómo influye en el proceso de enseñanza de la misma, pues se ha visto que existe un cierto distanciamiento entre el pensamiento de los/las más jóvenes con las concepciones que ofrecen los profesores. El contraste de ambas visiones debería servir para buscar una teoría explicativa que hunda sus raíces en el análisis geográfico de las emociones, expectativas, prejuicios y datos económicos, sociales y culturales. Es decir, una teoría que asuma los presupuestos teóricos de la dialéctica espacial, como hemos explicado en un artículo en el que buscábamos la complementariedad de las visiones personales con los intereses institucionales en la creación de una teoría crítica de la geografía social (SOUTO, 2018). Además, la percepción del comportamiento y expectativas del alumnado respecto a su lugar, en este caso urbano, nos permitirá desarrollar una teoría constructivista del conocimiento escolar y una mayor motivación sobre la implicación de los estudios escolares en la ciudad.

La segunda parte de este volumen se organiza sobre el papel de las imágenes, fijas y en movimiento, en el aprendizaje de los territorios y espacios geográficos. El estudio de las intenciones de la comunicación icónica, en especial el análisis del punto de vista del autor, así como el análisis de las cuestiones técnicas (perspectiva, escala, composición, distribución de objetos y personas) no suele presentarse como elemento de estudio en la geografía escolar con alumnos y alumnas de la enseñanza básica y secundaria. Es necesario abrir líneas de investigación en este campo, recuperando la tradición de los estudios de finales del siglo XX que relacionaban los paisajes con el cine. Ahora es preciso analizar el papel de la imagen fija y en movimiento, en la creación de estímulos sensoriales y emocionales en las personas.

Tenemos en este bloque el estudio de Wenceslao Machado de Oliveira Jr, en relación con las relaciones entre cine y geografía, un campo de trabajo que tuvo mucho eco en los decenios finales del siglo XX, pero que ha visto descender sus aportaciones. Sobre una película que ya es clásica en el estudio urbano, *Cidade de Deus*, se busca analizar la configuración de un espacio geográfico. La verosimilitud que logra este film hace que el espectador pueda reconocer imágenes de identidad de las ciudades brasileiras y de las personas que conviven en los espacios proyectados. Pero al mismo tiempo, la búsqueda estética y didáctica de la película incide en la pérdida del carácter documental del filme. Una visión compleja de la realidad desde el lenguaje de las imágenes que nos cautivan con las historias personales, pero que nos permiten entender el contexto urbano como marco que determina el transcurrir de las vidas humanas. El análisis de la morfología de la ciudad, así como las identidades de sus personas, con sus diferentes perspectivas sociales y territoriales, es un

objeto de análisis en el que se puede profundizar con ayuda del visionado de esta película.

El siguiente trabajo nos remite otra vez al estudio icónico del lenguaje geográfico. Si Wenceslao Machado nos remitía a las relaciones entre cine y geografía, ya trabajo realizado conjuntamente por Débora Schardosin Ferreira e Ivaine Maria Tonini pretenden explicar el papel semántico de las imágenes, en este caso las que proceden de las películas de cine. Se resumen las investigaciones realizadas en el ámbito de una Tesis doctoral en la que se busca compaginar el significado verbal (de las palabras escritas) con las imágenes. Son narrativas que complementan las experiencias individuales con los acontecimientos sociales, que son recordados en relación con la subjetividad. Por eso, la construcción de la realidad social y espacial requiere de un estudio intersubjetivo, con un análisis crítico de las interferencias de las emociones y sentimientos que distorsionan la observación más simple de los objetos y hechos. Es una muestra de un estudio fenomenológico que se interpreta a la luz de los tiempos y espacios del acontecer del recuerdo evocado.

Un tercer bloque presenta el intento de renovar las teorías disciplinares que nos permite presentar de una forma más rigurosa los hechos geográficos que se seleccionan como contenidos para ser desarrollados en las aulas escolares. Se echa en falta una actualización de los núcleos conceptuales básicos de la geografía, tal como en su día realizaron P. Bailey (1981), N. Graves (1985) o más específicamente H. Capel y L. Urteaga (1986).

Un primer trabajo aborda las relaciones entre turismo y geografía, resultado del estudio realizado por José Ricardo Gomes dos Santos y Antonio Carlos Castrogiovanni. Como indica el título del artículo se pretende estudiar las relaciones entre la enseñanza de la geografía y el turismo, en especial desde una perspectiva teórica. Este ámbito del conocimiento nos permite avanzar en las emociones y expectativas personales sobre un espacio turístico, donde el sujeto se introduce en el terreno de los sentimientos. Un paso complementario será el estudio de los estereotipos que existen sobre algunos tópicos, como el turismo de sol y playa o bien el turismo cultural. La Geografía puede impugnar algunos estereotipos que resaltan algunos medios e invisibilizan a otros. Por último, las relaciones entre Turismo y Geografía pueden favorecer el estudio de la organización territorial desde una perspectiva integral, holística.

A continuación, aparecen dos estudios de un jóvene profesor español, de la Universidad de Valencia, del grupo Social(S) y muy ligados al proyecto Gea-Clío, que desde hace treinta años procurar relacionar la investigación académica con la innovación en las aulas escolares. Al mismo tiempo, sus trabajos son bien conocidos por el núcleo de estudios de la enseñanza de la Geografía de Porto Alegre, como consecuencia de los intercambios realizados entre estas dos universidades. Diego García Monteagudo nos presenta una síntesis

de su línea de trabajo sobre el análisis del medio rural en las aulas escolares, que se diluye en una representación idealizada y estereotipada. Una simplificación que repercute en su minusvaloración en los medios académicos, como ha sido recientemente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, pues siguen ofreciendo una explicación desde el paradigma de oposición campo-ciudad, con las consiguientes desventajas para la sociedad y el desarrollo rural.

Frente a ello busca alternativas en connivencia con otras materias disciplinares, como es la pedagogía rural, que puede ofrecer un marco de intervención para trabajar los problemas sociales y ambientales de forma crítica, como aspectos del bienestar social, tales como el acceso a recursos y servicios, la alimentación y la sostenibilidad en todas sus vertientes. Esos elementos no se han reflejado como tal en la Agenda 2030, pero se pueden abordar con proyectos de enseñanza en y desde la escuela rural, con la finalidad de contrarrestar una representación social idealizada del hecho rural. Muestra ejemplos de variedad de experiencias en el ámbito iberoamericano.

Un cuarto bloque de capítulos aborda la praxis escolar desde la educación geográfica. Para ello se estudian las experiencias desde una perspectiva teórica. Sin duda, las relaciones entre innovación e investigación son relevantes en este ámbito de trabajo y la observación participante es una metodología apropiada, con una clara influencia de los estudios procedentes de la pedagogía, en especial de John Elliot y C. Stenhouse. Una forma de reflexionar sobre la praxis escolar que si bien tuvo una gran influencia en los últimos decenios del siglo XX ha decaído en los primeros años del siglo XXI (SANCHO Y HERNÁNDEZ, 2004).

El primer estudio es de las profesoras Karen da Silva e Ivaine Tonini aborda las territorialidades juveniles y sus representaciones desde la perspectiva de la música, con el fin de proponer posibilidades para el desarrollo de prácticas pedagógicas en las clases de Geografía. Sin duda es un problema relevante en el caso de la geografía del ocio, que implica una concepción del espacio vivido (la música genera sentimientos de topofilia) y, además, genera pautas de comportamiento sobre un territorio. Como señalan las autoras, los jóvenes estudiantes se conviertan en autores, con autonomía creativa, desarrollando propuestas sobre un tema que conocen, su lugar. De esta manera viven su territorio, en el cual ejercen fronteras derivadas de grupos de identidad en relación con la música que les gusta. Es una investigación que nos recuerda que las concepciones del alumnado transforman sus sentimientos del espacio vivido en una valoración del espacio percibido por un comportamiento colectivo y genera problemas y conflictos en la organización territorial.

Una segunda aportación es la de las profesoras Lilian Barcella Agliardi y Ligia Beatriz Goulart, que abordan el estudio de la comunicación educativa

entre el alumnado y sus docentes, tanto en el análisis las concepciones teóricas y las prácticas docentes y estudiantiles. Para ello han gestionado unas sesiones de trabajo, a modo de seminarios o talleres, que interpretaban los deseos y racionalidades de las personas en sus roles docentes y discentes. Estas actividades han permitido descubrir los espacios cotidianos (espacio habitado) en coherencia con la planificación académica que se proyecta. Se busca así una sinergia entre la teoría y la práctica.

Otra aportación desde la misma Universidad de Porto Alegre es obra de Juliano Timmers y Nestor André Kaercher, que muestran otro ejemplo significativo de las relaciones entre director de un proceso de investigación y la persona que realiza el trabajo de campo. Tal como sucedía en el trabajo anterior se busca obtener una explicación de la geografía sensible, de las relaciones ambientales y personales en las salas de aula, en la cual subyacen ideas sobre la ciencia y el espacio. Se busca promover la reflexión sobre las espacialidades vividas, buscando una explicación a hechos cotidianos, como en este caso la pandemia de 2020-2021. Las concepciones docentes y la presión académica dificultan en ocasiones el análisis de las preocupaciones del alumnado, lo que da lugar a un alejamiento entre la realidad percibida y su análisis conceptual. La cuestión clave que se plantea es la necesidad de re-elaborar sus concepciones de enseñanza, para transformar sus sentidos ontológicos en relación con la geografía escolar. Precisamente esta dialéctica entre los principios ontológicos y epistemológicos entendemos que es necesaria para dicho replanteamiento y podemos encontrar sugerencias similares en los trabajos de Lana Cavalcanti desde hace tiempo en el marco académico de la Universidade de Goiana (CAVALCANTI, 1998, 2017).

Las experiencias docentes con el alumnado de la etapa de Enseñanza Fundamental (5º curso) es el objeto del capítulo desarrollado por Denise Wildner Theves y Nestor André Kaercher. Como en ocasiones anteriores es el resultado de la confluencia de intereses de investigación académica y praxis escolar innovadora. Su objetivo es buscar la lógica epistemológica a la construcción del conocimiento desarrollado en clase en interacción con el alumnado. Un estudio empírico que pretende reelaborar las concepciones y modos de enseñar Geografía.

El siguiente trabajo analiza las experiencias educativas de las primeras edades escolares, la infancia y es producto del trabajo de Andréa Tieppo Acauan e Roselane Zordan Costella. Un trabajo que nos recuerda el trabajo de Rafael Straforini sobre el aprendizaje de los niños y niñas en las series iniciales de la Enseñanza Fundamental (STRAFORINI, 2008).

Se pretenden sistematizar los saberes geográficos en el contexto de la educación infantil para los que disponemos de pocos estudios empíricos. La parte lúdica de la actividad de los y las niñas es un objeto de conocimiento

que nos permitirá interpretar con más rigor la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) de la Educación Infantil. Este trabajo pretende desarrollar una serie de orientaciones para la formación de profesores de este nivel escolar, en especial para determinar qué tipo de conceptos deben estar presentes en su trabajo docente.

Como podemos apreciar, estamos ante un volumen que pretende difundir algunas investigaciones académicas con la finalidad de mejorar la enseñanza escolar. Es un desafío complejo, pues presupone la necesidad de una base social que acepte este diálogo. Además, implica un conocimiento de todos los intereses sociales, empresariales y políticos que existen en la institución escolar, como es el caso del libro didáctico (TONINI, 2017). Por eso, es preciso tejer alianzas entre la Universidad y los otros niveles educativos escolares. Y, sobre todo, analizar las representaciones sociales que determinan el comportamiento escolar de discentes y docentes (GARCIA; MOROTE; SOUTO, 2019), pues de esta manera se construyen tradiciones y rutinas que perpetúan una geografía escolar anclada en los principios explicativos de finales del siglo XIX.

## BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA; OLIVEIRA (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia, AB; 2001, pp. 27-38.

BAILEY, P. **Didáctica de la Geografía**, Madrid: Cincel, 1981.

BEL MARTÍNEZ, J. C.; COLOMER RUBIO, Juan C. Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1 – 17, 2018.

CAMPO PAIS, Benito; FITA ESTEVE, Sara; MARTÍNEZ CAMARENA, María; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. La pandemia y el Geoforo Iberoamericano en 2020. **Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, v. XXV, n. 253, 1º de abril de 2021.

CAPEL, H. y URTEAGA, L. La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales, en Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Comps.). **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Visor, 1986. p. 75-102.

CASTROGIOVANNI, Antonio C.; Tonini, Ivaine M.; KAERCHER, Nestor A. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para comprender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 83-169.
- CASTROGIOVANNI, Antonio C.; Tonini, Ivaine M.; KAERCHER, Nestor A. (Orgs.). **Movimentos para ensinar Geografia: oscilações**, Porto Alegre: Letra, 2016.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al. (Orgs.). **Conhecimentos de Geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação básica**. Belo Horizonte: IGC, p. 100-123, 2017.
- CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé Manuel. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do projeto NÓS PROPOMOS! **Revista Signos Geográficos** – Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, n. 1, p. 1-16, 2019.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- DOMINGOS, M. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas, em A. S. P., MOREIRA; D. C. OLIVEIRA (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2. ed., 2000, p. 117-159.
- JODELET, D. La representación social, fenómenos, concepto, teorías. In: MOSCOVICI (Ed.). **Psicología social II, pensamiento y vida social**. Barcelona: Paidós, 1985, p. 469-494.
- GARCIA MONTEAGUDO, Diego; MOROTE SEGUIDO, Álvaro; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Las representaciones del saber académico: aportaciones desde la geografía escolar. **Arxiu de Ciències Socials**, n. 41, p. 11-28, 2019.
- GOMES, P.C. **O lugar do olhar**. Elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- GRAVES N. **La enseñanza de la Geografía**. Madrid: Visor, 1985.
- LEFEBVRE, H. **La producción social del espacio**. Barcelona: Captain Swing, 2013. (e.o. en francés, La production de l'espace, París: Éditions Anthropos, 1974).
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image, son public**. Paris, PUF, 1978.
- SAMMUT, G. ; ANDREOULI, E. ; GASKELL, G. ; VALSINER, J. Social representations: a revolutionary paradigm? In : SAMMUT, G.; ANDREOULI; GASKELL, G.; VALSINER, J. (Eds.). **Cambridge handbook of social representations**, Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 3-11.
- SANCHO, Juana y HERNÁNDEZ, Fernando ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico, **Educator**, 34, p. 39-51, 2004.



SOJA, E. W. **Postmetrópolis**. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones. Madrid: Traficantes de sueños, 2008.

SOUTO, X. M. La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, 79, 2757, 2018, p. 1-31.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2008.

TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.



---

## Apresentação

### Movimentos que buscam parcerias de caminhada – Parcerias que buscam fortalecer nossa caminhada

Prezados colegas, amigos leitores

**S**empre é uma alegria quando conseguimos publicizar nossos trabalhos, normalmente em artigos de revistas e periódicos. Às vezes, melhor ainda quando em livro. Hoje em dia, livros técnicos quase são sinônimo de *e-book*, o que facilita sobremaneira a logística da leitura, pois independe da sua distribuição física, normalmente nosso maior calcanhar de Aquiles. Estamos alegres, pois estamos em dose dupla: **Movimentos V e Movimentos VI** têm as duas formas, digital e papel, o que nos contenta. Duvido que algum autor não fique feliz quando lhe é mostrado um exemplar “físico”, de alguma publicação sua, por algum leitor. O que vos escreve viveu isso esta semana numa aula remota. E ficou contente. Esse contentamento nada tem de vaidade. É o reconhecimento do trabalho, a circulação das ideias que ganham a materialidade do papel, facilitando sua difusão. Um livro, muitas vezes, é o pretexto para uma conversa, um sorriso. E isso vale muito.

A alegria dos **Organizadores** é grande porque o **Movimentos V** e o **Movimentos VI** materializam um trabalho intenso de colaboração coletiva, tudo facilitado, sobremaneira, pela internet, que nos coloca em comunicação imediata com colegas de quaisquer partes. No caso destes livros em particular, o simples fato de serem o quinto e o sexto volumes da série (os demais são de 2013, 2015, 2016 e 2018) já demonstra a continuidade deste trabalho coletivo. Continuidade que não é mesmice, já que os colaboradores escritores são os alunos do Programa de Pós-Graduação

---

em Geografia (Posgea) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) que nos apresentam sínteses de suas dissertações ou teses defendidas na Linha de Ensino de Geografia do referido programa. Aqui, também há boas perspectivas, pois a referida linha tem crescido em número de professores, o que é fundamental para a acolhida dos futuros candidatos ao Pós. Registre-se inclusive que, mesmo eventuais aposentadorias de alguns colegas não os afastam da PG, o que é sinal duplamente positivo, já que essa experiência não fica em casa e os alunos e colegas dela se beneficiam. Os “nossos” aposentados não correm, voam. Que bom.

Posto isso, justifica-se o nome *Movimentos*, que sintetiza essa coleção. Um movimento criador e criativo de produção e sistematização de conhecimento na área do Ensino de Geografia. A tentação é (seria) adjetivar, de imediato, conhecimento NOVO na área do Ensino, mas isso seria uma pretensão, um rótulo a mais. Cabe ao leitor fazer a leitura e tirar suas conclusões. De nossa parte, continuamos com a humildade de manter a linha sempre aberta às propostas dos novos estudantes de Pós, cada qual trazendo distintas cargas de inovação dentro do vasto mundo de temáticas abordadas. Penso que a linha já superou – se é que algum dia buscamos isso freneticamente – a falsa dicotomia entre “velho” e “novo”. Nesse sentido, talvez nós, os próprios organizadores, possamos repensar a palavra *revoluções* que o título também carrega, seja porque anuncia algo deveras pretensioso (revolução), seja porque o que não raro denominamos negativamente de “tradicional” é, ainda, eficaz e pertinente no meio educacional. A escola, a universidade, enfim, o mundo da Educação oscila, e oscilará – novamente aqui a palavra *movimento* é bem-vinda – entre mudança e manutenção, inovação e resistência, cabendo sempre ao profissional leitor optar pelo que melhor lhe convém, ou seja, o quanto de continuidade e o quanto de renovação haverá em suas ações, seja em sala de aula, seja em suas escritas. E, assim, opções são feitas a cada momento em que nos dirigimos ao outro, seja este leitor ou aluno, colega de instituição ou não. Isso se perceberá na própria leitura dos textos, pois a forma como se escreve também diz muito de seus autores. Há os que preferem uma escrita mais poética e pessoal, outros optam por uma escrita mais dentro dos cânones acadêmicos. Não há o melhor ou o pior, o “mais” rigoroso e científico. Há distintas opções de se fazer ciência e se comunicar. Cada leitor haverá de se identificar mais com determinado estilo e, o que importa, buscar o seu estilo para ser claro na sua forma de se comunicar. Quem não diz claramente – oxalá de forma atraente – o que deseja corre o risco de não ser ouvido e lido, ainda que sua mensagem seja de suma importância. Não basta ter razão. Há que se ter, também, leitores e interlocutores. Caminhar sozinho e falar para as paredes é pouco interessante. Calma, isso não implica banalizar e popularizar o que se

escreve só para ser “querido”. Você, ao ler colegas que aqui já concluíram seus trabalhos, poderá ter bons exemplos do que quer ou do que não quer.

Antes de lançar alguma nota sobre o que você encontrará pela frente, podemos fazer uma pequena reflexão sobre a “nova” forma de trabalharmos no mundo escolar e acadêmico em função da Pandemia de Covid-19, agora já com cerca de 18 meses e sem perspectiva de fim no curto prazo. Haveremos de conviver (e tomara, viver) com ela por sabe-se lá quanto tempo. Não vamos fazer aqui quaisquer previsões futurísticas pelo simples fato de que elas estão aí para amplo consumo nas mídias e pouco teríamos a dizer de novidadeiro. Há previsões catastrofistas e outras quase na linha oposta. O mundo da educação já está e foi impactado de forma severa, e, de novo, as positivities e negatividades desse fenômeno serão sentidas de muitas formas e por muitos anos. Por ora, gratos por estarmos vivos quando tantos já partiram precoce e desnecessariamente. Gostaríamos, no entanto, de comentar só um ínfimo detalhe que todos devem estar sentindo: a onipotência, onipresença – ainda bem que não onisciência – do aplicativo *whatsapp*. Ferramenta genial que nos permite comunicação de baixo custo e eficaz – uma conquista do capitalismo? – que, com o advento da Pandemia, mudou sua função de forma impactante, posto que, se antes o usávamos muito para brincar e fofocar – o que continua, certamente –, hoje é usado muito mais para o trabalho. Uma vez que estamos trabalhando quase sempre no computador ou no celular ligados à internet (ficar meio dia sem a rede já nos provoca(ria) temores), o tempo dedicado ao *whats* é enorme, mas cada vez mais dedicado ao trabalho. As mensagens que não são do mundo do trabalho são cada vez mais curtas e rápidas, pois a montanha de pendências que o *e-mail* ou o *whats* nos agregaram é sempre infinda, correndo-se o paradoxo pelo qual, quanto mais fazemos, mais somos “eficientes”, e, por tabela, mais demandas surgem. Por favor, não queremos denunciar nada nem ninguém, tampouco prever futuros distópicos, utópicos ou seja lá o que for. O objetivo aqui é simplesmente que você, leitor, pense em como é sua cotidianidade e como o espaço-tempo presente precisa ser refletido em nossas salas de aula. O estar (em algum lugar) é indissociável do ser (quem eu/nós somos). Penso que os organizadores e escritores deste volume não têm a pretensão de solução para eventuais problemas que colocam, mas, de novo, é papel de todo educador dialogar com seus alunos acerca do mundo vivido. Nesse sentido, os trabalhos que seguem haverão de fazer diagnósticos e, eventualmente, propor alternativas ou conclusões que, novamente, haverão de encontrar leitores reflexivos. E, assim, novamente, a palavra MOVIMENTOS – sempre no plural, pois plural são nossas visões de mundo, de ciência e de educar – se justifica.

Uma das melhores características desse constante trabalho de lecionar e orientar no Pós passa pela conclusão destes trabalhos, mas não nos tenham

como exagerados, o que muito nos anima é a companhia desses alunos. Muitos deles concluem seus trabalhos, mas ficam conosco numa amizade e parceria que perdura mesmo quando retornam para suas cidades ou locais de trabalho. O estar (longe) não nos deixa distantes (seres de afeto). O vínculo que se mantém extrapola o acadêmico e isso é muito rico e importante, afinal, os afetos são imprescindíveis à vida. Ninguém é sozinho. Ainda bem.

Os trabalhos que você irá eleger para ler lhe trarão, quem sabe, algumas novidades, e, mais provável, provocarão algumas dúvidas sobre os temas que acompanham todo educador que reflete sobre suas práticas. Não importa muito o tema ou assunto do texto, posto que os eixos são basilares: os sujeitos alunos e os sujeitos professores na sua relação entre si e na relação com o conhecimento. O que fazer com esse conhecimento, além do saber técnico sempre necessário para o professor? Como ensinar? Como o aluno aprende? Como abordar este ou aquele tema diante desse sujeito que chamamos aluno, mas que pode ter 10 ou 50 anos, que pode estar na EJA ou no Doutorado?

Crie você a sua pergunta que lhe “aflige” no momento. O básico é desconfiar de quem, docenciando, pouco se pergunta ou se aflige. Não a aflição que paralisa ou nos transforma em sujeitos ácidos e reclamações que confundem hiperdenuncismo com criticidade. Que a docência permita a estupefação de permanentemente aprender com os alunos, e, de novo, desconfiar de quem, docenciando, pouco repara, ouve e admira os alunos.

Logo os textos mostrarão um consenso mínimo: não basta o domínio técnico dos saberes da academia para sermos profissionais relevantes aos alunos no ensinar Geografia. O saber precisa ser contextualizado ao mundo dos alunos ou é apenas informação, atualidade que logo se desatualiza; informação que pouco diz ao aluno e quase não cria raízes para que a aula continue viva na mente dele, mesmo após o sinal ou o relógio dizer que a aula acabou. Nesse sentido, a Geografia Escolar – essa que é ensinada na Educação Básica – continuará perseguindo uma efetiva relevância com o nosso público, o aluno. A Geografia Escolar continuará perseguindo o propósito de oferecer lentes que ajudem nossos alunos a melhor perceberem a sociedade em que vivem para que, auxiliados pela escola e pelos professores, possam fazer suas opções de vida de forma mais livre, criativa e solidária.

Se há outro consenso entre nós, sejamos organizadores ou escritores, é de que a sociedade que temos e vemos concentra um número absurdo de mazelas e injustiças sociais que aviltam a humanidade de parcelas enormes de nossa população. A Educação, as aulas de Geografia, seja nas universidades ou nas escolas, podem não poder mudar (sic) esta realidade, mas têm o imperativo categórico de denunciar o que diminui a dignidade humana. Ainda vivemos tempos em que pão, saneamento, moradia, transporte e outros serviços essenciais faltam ou são precários. Liberdade, justiça, fraternidade e outros

valores “abstratos” ainda parecem distantes do cotidiano. A escola pode discutir todos esses temas e valorizar a busca da democracia, da cidadania e da solidariedade que potencialmente habita em cada um de nós, mas ainda é utopia enquanto vida em sociedade.

Que todos nós, educadores, possamos trazer, por meio dos assuntos abordados em nossas aulas, os temas da felicidade e do sofrimento que passam por todos os grupamentos humanos. Sem a pretensão da receita para a felicidade, mas buscando nos espaços e tempos exemplos para nos orientar na busca de mais dignidade e fraternidade.

Resumindo, para que vocês vão com fome aos **Volumes V e VI** da Série **Movimentos: confiar na razão**. Desconfiar da razão. Confiar na emoção. Desconfiar da emoção<sup>1</sup>. Razão e emoção não nos garantem paz nem felicidade, mas são categorias de reflexão das quais dispomos para tentar dignificar nossa existência junto a esta profissão que tanto nos desanima, desafia e engrandece: a docência.

Boa leitura, boas viagens. Boas inspirações, boas perguntas.  
Boas caminhadas, boas parcerias.

Porto Alegre, 2 de julho de 2021

*Os Organizadores*

A sexta é fria. Continuo te amando.

---

1 Uma singela homenagem ao grande mestre – centenário – Edgar Morin, cuja vida tem um adjetivo: extraordinária.





## A cidade e suas representações: compreender provisoriamente o espaço urbano

The city and its representations:  
provisionally understand urban space

*Grazielle Macedo Barreto Sensolo;  
Antonio Carlos Castrogiovanni*

### Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada a partir da preocupação de uma professora-pesquisadora da rede municipal de ensino no município de Cachoeirinha/RS. Seu objetivo inicial é fazer reflexões sobre a sua prática para compreender como o trabalho com a cidade facilita a construção do conceito de Espaço Geográfico para o entendimento do mundo. Partindo do lugar de vivência dos sujeitos alunos, a cidade de Cachoeirinha, que se confunde com o município, a pesquisa vai tecendo diálogos a fim de problematizar os conceitos de lugar, identidade e espaço urbano, com uma proposta pedagógica que dialogue com a história e a formação territorial da cidade de Cachoeirinha/RS, refletindo sobre as representações e os significados que os alunos têm do lugar onde vivem. O traçado metodológico está fundamentado na abordagem qualitativa, por meio da pesquisa participante, tendo suporte teórico de produções bibliográficas relacionadas ao objetivo destacado anteriormente. A pesquisa foi pensada através da Complexidade como alicerce de inquietações. Ao final, sugerem-se reflexões e ações que permitam ao professor repensar as suas práticas de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Complexidade. Cidade. Representações. Espaço Urbano

## Abstract

This article is based on the concern of a teacher-researcher from the municipal education network in the city of Cachoeirinha / RS to reflect on her practice to understand how working with the city facilitates or not the construction of the concept of Geographic Space for the understanding of the world. Starting from the place of experience of the student subjects, the city of Cachoeirinha, we weave dialogues in order to problematize the concepts of place, identity and urban space. Based on pedagogical proposals that dialogue with the history and territorial formation of the city of Cachoeirinha / RS, we reflect on the representations and meanings that students have of the place where they live. The methodological outline is based on the qualitative approach, through participant research, with theoretical support of bibliographic productions related to the objective highlighted above. We use Complexity as the foundation of our concerns. At the end, we suggest reflections that allow the teacher to rethink his teaching practices.

**Keywords:** Geography Teaching. Complexity. City. Representation. Urban Space.

O presente artigo nasce das reflexões de uma professora sobre as suas práticas de ensino e como estas estavam contribuindo ou não para a aprendizagem significativa<sup>1</sup> dos alunos. Faz parte da pesquisa de mestrado, iniciada no ano de 2019, que busca compreender provisoriamente como o trabalho com a cidade facilita a construção do conceito de espaço geográfico e o entendimento do mundo. A partir de reflexões sobre nossas práticas em sala de aula, percebemos a importância de contextualizar a vivência dos alunos para que essas significações aconteçam, já que somos seres sociais repletos de signos e significados. Assim, vimos no trabalho com a cidade uma possibilidade de práticas pedagógicas que fortalecem os laços identitários dos alunos e proporcionam a sua tradução do espaço vivido, visando auxiliá-los a compreender-se como parte de um todo. A Complexidade será a base de nossa pesquisa, pois ela nos abre um mundo de possibilidades, que nos incitam a questionar o mundo à nossa volta, com o intuito de torná-lo mais compreensível, mesmo que provisoriamente. Após realizar uma revisão bibliográfica, visitar alguns conceitos, refletir sobre eles, iniciamos algumas propostas pedagógicas que oportunizassem aos alunos à reflexão sobre o seu lugar, objetivando fazê-los perceber as mudanças espe-

---

1 Entendemos a aprendizagem significativa como o processo pelo qual uma nova ideia é trazida ao educando, que a relaciona com seus conhecimentos prévios, a amplia e reconfigura, transformando-a em uma nova (Moreira, 2012).

ciais ocorridas em Cachoeirinha ao longo dos anos e como elas interferem, ou não, em seu modo de vida atual. Percebemos ao longo desta caminhada pela estrada do conhecimento geográfico, que, hoje, o município é uma cidade<sup>2</sup> que não possui mais áreas rurais como no início de sua formação territorial. A partir dessa informação, podemos refletir sobre como esse fato interfere na vida dos alunos, como suas representações estão inseridas nesse contexto e, assim, contribuir para sua formação cidadã, já que, ao refletir sobre a história da cidade, eles podem pensar sobre sua própria história e em como ela está presente nas representações que se tem do lugar. Pensamos que eles podem, a partir do espaço urbano, entender os porquês, como, onde e para quem esses locais foram/estão organizados, materializados, vendo, assim, o texto em seu contexto.

Ao longo da pesquisa, como já dissemos, revistamos alguns conceitos importantes para a Geografia, como Espaço Geográfico, Lugar, Cidade entre outros, a fim de perceber como esses conceitos poderiam ser construídos a partir do lugar dos alunos e facilitar sua compreensão do mundo. Ao final da pesquisa, desenvolvemos algumas propostas pedagógicas que pudessem auxiliar os educandos a ler e compreender o mundo a partir da sua cidade.

## **Compreendendo provisoriamente o espaço urbano**

Iniciamos este tópico com uma breve reflexão sobre o conceito de cidade, a fim de compreender como diferentes autores enxergam-na, tentando interpretá-la a partir de nossas próprias lentes, oportunizando posteriormente que os alunos também possam fazer essa tradução de acordo com suas significações.

Conceito de difícil definição e com muitos elementos a serem considerados, a Cidade pode ser conceituada a partir de suas subjetividades. Segundo Lefebvre (2001), ela é uma célula viva que manipula e identifica os espaços conforme grupos lhe dão significado, quem tem mais poder lhe dá mais significados, lhe ordena a estética. Em seu livro intitulado *Direito à cidade*, o autor propõe algumas reflexões sobre o conceito, que se complementam sem se sobreporem. Traz a cidade como projeção da sociedade sobre o local, como um conjunto de diferenças entre as cidades e como a pluralidade, coexistência, simultaneidade, no urbano de padrões, de maneiras de viver a vida urbana (Lefebvre, 2001), deixando claro que outras definições podem coexistir com estas, dependendo das significações que o autor queira lhe dar. Para Fani (2007),

---

2 Segundo dados do IBGE, Cachoeirinha/RS tem hoje sua população vivendo 100% na zona urbana (Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/cachoeirinha/panorama>. Acesso em: jun. 2020). Segundo o Plano Diretor da cidade, Cachoeirinha não possui áreas rurais em seu território (Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-cachoeirinha-rs>. Acesso em: jun. 2020).

a cidade é o trabalho materializado a partir das necessidades, ela é produto social, construção humana. No livro intitulado *A cidade comentada: expressões urbanas e glossário em urbanismo*, Gelpi e Kalil (2016) trazem alguns conceitos pertinentes ao estudo da cidade, em formato de glossário. O conceito de cidade aparece como “o espaço construído pelo homem que reflete o modo de vida, a cultura, a produção e as relações sociais de uma sociedade, em determinado período de tempo” (GELPI E KALIL, p. 35). Em todos esses conceitos, a questão das representações aparece como parte integrante da e para a compreensão da cidade, assunto que trataremos com mais profundidade no decorrer do texto.

Observando agora a legislação vigente no Brasil para o ordenamento territorial, temos a definição do que vem a ser uma cidade brasileira, a partir do Decreto-lei n.º 311, de 1938:

Art. 3º A sede do município tem a categoria de cidade e lhe dá o nome.

Art. 4º O distrito se designará pelo nome da respectiva sede, a qual, enquanto não for erigida em cidade, terá a categoria de vila.

Parágrafo único. No mesmo distrito não haverá mais de uma vila.

[...]

Art. 11. Nenhum novo distrito será instalado sem que previamente se delimitem os quadros urbano e suburbano da sede, onde haverá pelo menos trinta moradias.

Art. 12. Nenhum município se instalará sem que o quadro urbano da sede abranja no mínimo duzentas moradias (BRASIL, 1938).

Assim como Sakakibara (2019), percebemos que esse conceito oficial é amplo e genérico, colocando no patamar de cidade praticamente todo o território de um município. Como o território do país é muito grande e as localidades possuem especificidades, o conceito de cidade é passível de várias interpretações, discussões e ainda gera muitas dúvidas, carecendo de uma definição que leve em conta tais especificidades locais. O autor analisa como estados e municípios acabam organizando suas legislações a fim de operacionalizar o uso do território. Em sua análise, Sakakibara (2019) destaca que existem “três possibilidades básicas distintas para a configuração territorial de um município (claro que pode haver outras possibilidades de configuração, mas todas serão derivadas de umas destas três)” (p. 40). Ao nosso ver, Cachoeirinha se insere na possibilidade 1, a qual destacamos a seguir<sup>3</sup>:

**Possibilidade 1:** o município é formado por apenas um distrito, e não possui zona rural. Nesse caso, o território municipal, o território do distrito, o território da cidade e o território do perímetro urbano são a mesma unidade espacial, possuindo a mesma área. Poder-se-ia discutir se o exemplo “B” a área

3 Enfocamos aqui a primeira possibilidade por julgá-la pertinente ao nosso texto. Para informações sobre as demais, o leitor pode consultar a dissertação completa do autor, presente em nossas referências bibliográficas.

urbanizável, ou de expansão urbana faz parte da cidade. Tributariamente, existe diferenciação entre as duas áreas, já que a cidade é área já constituída, e a área urbanizável, ou de expansão urbana, é apenas “potência de cidade” – é urbana, sem necessariamente apresentar características de cidade. Contudo, para efeitos de análise de enquadramento enquanto espaço urbano, a cidade e as AuEu não se diferenciam.

Assim como os termos *cidade* e *urbano* têm a sua definição não muito clara, o espaço rural é ainda mais carente de definição:

A legislação que, por excelência, deveria definir e diferenciar o espaço urbano do espaço rural foi omissa quanto ao tema. O Estatuto da Cidade, Lei n. 10.257 de 2001, não faz qualquer referência a zonas urbanas e rurais, no sentido de tentar definir ou classificar. A única citação ao termo “Zona Urbana” refere-se à outorga onerosa do direito de construir (SAKAKIBARA, 2019, p. 37).

Temos, assim, conceitos carentes de definições legais mais específicas, com inúmeras possibilidades de interpretações, que geram produtos a partir das subjetividades. Ao deixar de delimitar o que é um espaço urbano e um espaço rural, abrem-se brechas para a simplificação do termo e para as precarizações de ambos os espaços, e quem sofre com isso é a população, que muitas vezes tem os seus direitos garantidos ou não, por falta de clareza quanto à área que habita. O autor salienta também que, buscando outras formas de definição do espaço urbano, a ótica da urbanização do ponto de vista da aglomeração de pessoas começou a ser utilizada e que, na tentativa de tratar do tema de forma menos genérica, estados e municípios criam suas próprias legislações (SAKAKIBARA, 2019), o que acarreta, se comparados ao tamanho territorial e à diversidade brasileira, uma gama de interpretações quanto ao que se entende por cidades e espaços urbanos dentro do território brasileiro.

Se inicialmente essa forma genérica de conceber a cidade pode parecer um complicador para o seu estudo e compreensão, podemos buscar uma nova forma de olhar, fazendo da generalização uma porta de entrada para as problematizações, levando à comparação e ao debate entre as diferentes maneiras de ver a cidade e partir de seu lugar e do que se entende por ele. Ao analisarmos os diferentes usos do termo *cidade* por diferentes autores (BRASIL, 1938; LEFEBVRE, 2001; FANI, 2007; CAVALCANTI, 2012; SAKAKIBARA, 2019;), podemos nos questionar sobre quais conceitos são pertinentes ao nosso lugar, quais elementos se aproximam de nossa realidade, evitando assim as simplificações que podem levar ao erro e à ilusão (MORIN, 2011), já que essa simplificação leva muitas vezes os alunos a não se sentirem pertencentes à cidade e aos espaços urbanos que a integram, fazendo com que se refiram ao seu lugar de maneira depreciativa ou comparativa, destacando principalmente os aspectos negativos em relação a outros espaços, como salienta Sakakibara (2019), ao dizer que,

além disso, essa representação de cidade cria, por oposição, a “não cidade”, servindo para reforçar uma hierarquia espacial interna à cidade, reafirmando as diferenças entre cidade e não cidade. A *cidade centro* como o lugar do consumo, dos bons empregos, dos capitais, da informação, do poder (PEREIRA, 2001, p. 281). Essa categorização e hierarquização dos espaços urbanos aparecem muito claramente, por exemplo, em discursos de jovens estudantes de escolas periféricas e moradores de bairros periféricos: quando estes se referem que vão para as regiões centrais da cidade, muitas vezes afirmam que vão para “xxx” (utilizando o nome do município onde habitam fazendo parecer que não habitam nele) (SAKAKIBARA, 2019, p. 69).

Percebemos essa hierarquização na fala dos alunos, quando dizem ao sair do bairro para áreas centrais da cidade, que vão a Cachoeirinha, como se estivessem fora dela ou quando analisamos o mapa do Rio Grande do Sul e eles dizem que “Cachoeirinha é tão ruim, que nem aparece no mapa”. Podemos desconstruir essas afirmativas, fazendo com que compreendam o contexto em que estão inseridos, dando-lhes novos significados ao conceito de cidade, oportunizando que façam comparações e traduções de suas realidades, buscando essas significações e traduções. Para nós a cidade é a materialização das relações sociais e o urbano, o seu conteúdo, e essa leitura nos parece a mais apropriada para entender o que é uma cidade geograficamente falando. “A cidade é um espaço geográfico, é um conjunto de objetos e ações; contudo, ela expressa esse espaço como lugar de existência das pessoas, e não apenas como um arranjo de objetos, tecnicamente orientado” (CAVALCANTI, 2012, p. 66). Podemos mostrar esses lugares de existência a partir de propostas pedagógicas que dialoguem com os alunos sobre seu espaço de vivência, na tentativa de compreender como eles constroem suas relações, como significam esses espaços, favorecendo sua cidadania. Assim, concordamos com a autora quando nos diz que “nessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico” (CAVALCANTI, 2012, p. 20).

Refletindo sobre os diferentes conceitos empregados para definir uma cidade, levantamos novamente a questão de que, ao nosso ver, todos trazem de alguma forma a ideia de *relação com, de significados, de representação*. Lefebvre (2001) nos faz refletir sobre a cidade como obra de arte, composta por seres sociais históricos e sociais mutáveis e reforça a importância da imagem e da linguagem para compreender as representações presentes no espaço-tempo. Gil Filho (2005) nos diz que “A representação é uma forma de conhecimento” (p. 51). Entendemos que quando represento é porque assimilei e acomodei (BECKER, 2001), fiz minha própria tradução, dei sentido ao texto.

As inquietações contidas neste texto nascem a partir da visão de uma professora incomodada com suas práticas de ensino, refletindo como suas ações em sala de aula contribuem ou não com a aprendizagem de seus alunos,

para a sua tradução. Partindo das experiências de sala de aula, em uma escola municipal na cidade de Cachoeirinha/RS, busco caminhos para trilhar a estrada do conhecimento geográfico, na tentativa de compreender como o trabalho que valoriza a cidade facilita a compreensão do espaço geográfico em sua complexidade.

Após diálogo com os conceitos de cidade, espaço urbano e representação, tecemos movimentos com os conceitos de Espaço Geográfico, elencando a categoria de lugar nesta análise, fazendo uma breve releitura dos principais autores do tema, descrevendo o modo como esses foram se definindo ao longo da história da ciência geográfica no Brasil, a fim de estabelecer relações mais concretas com nossa prática de ensino.

Conceito-chave no ensino da Geografia, o Espaço Geográfico deve ser apresentado como a instância do real, nosso local de ação e reação, tensões e emoções, objetos que nos cercam e ações que nos envolvem. Se é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, temos de aprender a não dissociar as partes ao apresentá-lo para os alunos. Eis um desafio!

O lugar aparece como uma das categorias de análise, que ajuda a explicar a dinâmica de mundo. Esse local se relaciona aos demais a partir das redes que se fazem presentes e que auxiliam as partes e o todo a manterem a sua conexão. Além disso, essa rede nos une a um único todo globalizado, arquitetado para vencer a diferença e homogeneizar o que se fizer à frente. Mas será possível homogeneizar um planeta tão diverso ou não? O lugar resiste a isso, impondo as suas singularidades às misturas operadas por forças externas. A hibridação ocorre ao transformar algo que parecia acabado, criando esse todo complexo que se interretroalimenta e reinventa a partir das relações cotidianas que se evidenciam todos os dias nos espaços de luta que nos rodeiam. Castrogiovanni (2011) salienta:

“Cada lugar é sempre uma fração do espaço totalidade e dos diferentes tempos, portanto, na busca da compreensão dos lugares há necessariamente o trânsito pela totalidade. A ideia de lugar, está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação para o aluno.

O lugar é formado por uma identidade, portanto o estudo dos lugares deve contemplar a compreensão das estruturas, das idéias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvem” (CASTRIGIOVANNI, 2000, p. 15).

Como Cachoeirinha se relaciona a outros lugares constituindo redes? Como percebemos as suas singularidades inseridas dentro da totalidade? Refletindo sobre a história de formação territorial da cidade, acreditamos auxiliar os alunos nesta percepção. Ao analisar o passado e o presente, podem refletir sobre os significados, sentimentos, representações existentes nos diferentes tempos históricos, favorecendo, talvez, o sentimento de identificação

com a cidade. Analisando as imagens antigas e atuais de Cachoeirinha, discutindo as formas, funções processos e estruturas que envolveram e envolvem a construção de seu lugar, eles podem ir além do superficial e buscar o que não lhes foi dito, nem está escrito sobre sua cidade. Verificamos assim que este lugar, a cidade, é formada por singularidades que permeiam a totalidade, que estão impregnadas de signos e singularidades, de diferentes identidades.

Entendemos identidade, segundo Hall (2003), como multifacetada e em constante construção. Esse conceito se aproxima do que Morin (2002) entende por sujeito, composto por inúmeras partes e que está em constante transformação. Ao fazer essa análise, percebemos que tal identidade multifacetada, esse sujeito múltiplo e complexo, está intimamente ligada a um território. Assim, a questão levantada por Haesbaert (2020), em que a identidade e o território estão intrinsecamente ligados, se evidencia a nossos olhos, pois a partir da identidade que se constrói no território podemos criar territorialidades, que estão presentes no espaço global, representado através do lugar e redefinido a partir das relações que se estabelecem nessa parte do todo. Morin nos auxilia a compreender essa dinâmica quando compara a dinâmica global a um holograma: “Assim, cada célula é uma parte de um todo – organismo global –, mas também o todo está na parte”, no seu Princípio Hologramático, “em que não apenas a parte está inserida no todo, como o todo está inscrito na parte.” (2002, p. 94). Cachoeirinha se liga ao todo a partir das redes, podemos fazer sua leitura de diferentes formas, a partir do ponto de observação. Um morador do bairro da escola tem uma visão da cidade diferente de quem vive nas regiões centrais, por exemplo, e essas visões se diferem de quem vive nos condomínios ou nas áreas de ocupação irregular, pois cada um percebe o todo a partir de seu local, de onde está inserido, de sua leitura de mundo, de suas representações, mesmo que todos sejam habitantes da mesma cidade. Não seria interessante fazer essa reflexão com os alunos? Por que moradores de uma mesma cidade a enxergam de maneiras tão diferentes?

Pensamos que, quando nos propomos a questionar a origem do lugar em que vivemos e o modo como ele chegou a ser o que é, temos a oportunidade de relacionar os conceitos, de mostrar as diferentes escalas e interpretações que se podem fazer a partir do lugar, tentando mostrar esse princípio aos alunos, já que “a análise do processo de formação histórica do espaço geográfico é que possibilita interpretações na busca de seu entendimento” (CASTRO-GIOVANNI, 2000, p. 64). Ao ministrar aulas para o sexto ano de uma escola municipal em Cachoeirinha, percebemos que muitos sequer sabiam onde a sua cidade se localizava no mapa, não conheciam a sua história, a sua origem e as suas raízes. Esse desconhecimento acabava gerando opiniões de desprezo ao seu lugar. Como diz um ditado popular: “O jardim do outro sempre parece mais florido do que o nosso”. Ao tentar situá-los no espaço geográfico e na



história de Cachoeirinha, parecia que estavam em um outro mundo, distantes da realidade e desassociados do todo. Conceitos pareciam abstrações que não se aplicavam ao seu lugar. Isso causou-nos uma grande preocupação, nos fez repensar algumas práticas e buscar outras formas de mostrar a eles que o todo não está dissociado das partes e que a soma das partes representa mais que o todo (MORIN, 2002).

Exploramos alguns caminhos, mas falta-nos voltar à essência do que é ser um professor, nunca abrindo mão da inquietude e de ser um pesquisador. Por inúmeros motivos e pelas atribuições do dia a dia, as aulas acabam se tornando o “mais do mesmo”. Por termos tanta convicção do que sabemos, acabamos não nos dando conta de que o que sabemos é pouco e muito provisório. Como aponta Freire (2018, p. 30-31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisas sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar uma novidade.

Nessa busca de procurar nunca deixar de ser um pesquisador, surge, então, a dúvida, que é importante nesse trilhar, pois nos abre caminhos, possibilidades e conexões, nos desorganiza e nos conduz novamente à ordem e, posteriormente, ao caos. Temos de ter em mente que sempre precisamos estudar, aprender e reaprender a fim de trazer novos significados à nossa prática, qualificando-a. Cavalcanti (2012, p. 47) nos traz esse enfoque ao dizer que o professor precisa estudar permanentemente para poder analisar o mundo e auxiliar o aluno nessa leitura, fazendo com que o aluno tenha “seu próprio quadro de referência para pensar espacialmente o mundo” e esse caminho é cheio de incertezas, não é mesmo?

Para melhor trilhar a estrada da incerteza, ancoramos nossas dúvidas na aproximação com a leitura da Complexidade de Edgar Morin (2002), segundo o qual o complexo é visto como algo que é tecido junto, e não como algo difícil, como erroneamente o termo é empregado. Para o autor (MORIN, 2011, p. 36):

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

*Complexus*, o que é tecido junto, caracteriza também o Espaço Geográfico. A definição do conceito abordada nessa pesquisa é a desenvolvida por

Milton Santos, que trata o Espaço Geográfico como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2009, p. 63), pois entendemos que a análise dos processos e dos resultados podem dar conta da sua multiplicidade e diversidade e das situações que o envolvem e estão envolvidas no lugar.

O modo como o espaço está organizado reflete as diferentes maneiras de como os seres que o habitam vivem e se relacionam. Como vimos anteriormente, um morador de bairros mais carentes de infraestrutura tem uma visão diferente da cidade de quem vive nos bairros centrais, mais abastados de recursos. Além disso, explicitam as diferentes necessidades, possibilidades e anseios de determinada comunidade. Por isso, buscar entender como ocorre essa dinâmica permite estabelecer uma conexão entre diferentes lugares, que são as partes, e o todo, que é o Espaço Geográfico. Castrogiovanni (2011) nos ampara ao dizer:

O movimento de ensinar geografia parece ter que a partir da análise histórica do espaço geográfico, esse que é o espaço das mulheres, dos homens e dos demais elementos da natureza. Isto significa compreendê-lo pela sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma. Quer dizer compreendermos o passado à luz do presente e o presente em função das transformações sociais, de um novo futuro (p. 34).

Acreditamos que é preciso compreender o espaço, o local de vivências, das histórias de vida: visitar o passado para quem sabe, planejar um futuro diferente, para compreender nossa própria participação nesse espaço. Por isso, buscamos reler o histórico de como Milton Santos (2009) chegou a sua definição de Espaço Geográfico. Ele buscou compreender a complexidade das relações existentes entre os seres humanos e o mundo a sua volta. Esse conceito foi elaborado a partir de uma ampla análise por parte do pesquisador sobre as configurações espaciais que ocorreram a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, uma vez que, dadas as enormes mudanças espaciais globais, não seria mais possível entendê-lo pelos paradigmas anteriores.

Em meio ao processo de renovação, surgem outras formas de explicar o Espaço Geográfico, a partir da Geografia Pragmática e da Geografia Crítica, por exemplo. Esta última propõe que os processos que ocorreram no mundo não podem ser explicados desassociadamente do tempo e das relações sociais em diferentes escalas, já que, ao observar um local, temos sempre que perguntar como, por quê, por quem e para quem ele está organizado de tal maneira (FERNADEZ, 2013). O Espaço Geográfico nos parece, assim, *complexus*.... A Geografia passa a ser percebida como uma ciência de caráter crítico e social, e não mais como um saber inútil e decorativo ensinado em escolas. Por que não romper com isso, então? É possível ensinar que o modo como a cidade de Cachoeirinha existe e está organizada pode ser semelhante também ao modo

como outros lugares estão e que, apesar disso, esses espaços não são iguais, pois eles são, ao mesmo tempo, uno e *multiplus*.

Entendendo o Espaço Geográfico como um todo complexo, suas ideias se aproximam das ideias trazidas pela teoria da complexidade de Edgar Morin, que busca analisar o todo a partir das partes, sem dissociar as partes do todo. Com base nessa compreensão, verificamos as variações nele observadas ao longo dos diferentes tempos históricos. As técnicas também variam já que fazem parte do todo complexo que forma esse sistema. As técnicas evidenciadas em cada lugar podem facilitar a análise das diferentes formas de apropriação e ordenamento espacial e, assim, auxiliar na compreensão do mundo.

Com o propósito de aproximar o conceito de Espaço Geográfico ao dia a dia dos fazeres pedagógicos, buscamos conhecimentos da história do município que aqui se confunde com a própria cidade de Cachoeirinha a fim de aproximar os alunos de uma realidade global, fazendo com que eles compreendessem que a formação de sua cidade é semelhante à de outros locais do globo e que essa pequena parte do espaço se conecta ao todo complexo, que é o Espaço Geográfico.

Objetivando inserir o texto em seu contexto, nos aproximamos da Complexidade para melhor auxiliarmos os alunos a compreenderem o mundo, já que este é “tecido junto”, como diz Morin (2011), e não pode ter seu todo separado das partes, nem as partes do todo. Cachoeirinha é parte, mas também é um todo. Dos sete Princípios trazidos pela Complexidade, exploramos três que nos parecem, neste momento, mais pertinentes aos nossos objetivos. São eles:

**1. Princípio sistêmico ou organizacional:** é possível compreender a cidade de Cachoeirinha sem entender sua história e sua formação geográfica? É possível compreender o mundo sem compreender o seu lugar nesse mundo? Segundo tal princípio, não, pois ele considera ser impossível conhecer o todo sem as partes e sem considerar que o todo não é apenas a soma das partes (MORIN, 2002), pois a história desse lugar não está dissociada do contexto que a envolve e dos personagens que a tornam viva e dinâmica. A formação territorial de Cachoeirinha está vinculada ao processo de formação do Rio Grande do Sul e de outras localidades do Brasil. Conhecendo esse fato, podemos dialogar com outras realidades; compreendendo as diferentes composições espaciais, entendemos o texto em seu contexto.

**2. Princípio “Holográfico”:** nas entrelinhas da cidade, encontramos as partes que a ligam ao todo, assim como em um holograma que contém singularidades e pluralidades, dependendo da forma que o visualizamos? Esse princípio torna claro que sim, pois “põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte” (MORIN, 2002, p. 94). O holograma nos permite

ver o mundo de diferentes formas e entender o nosso lugar permite fazer leituras de mundo, de modo que o nosso trabalho como professores deve servir para guiar os alunos nessa estrada. Ao analisar sua história, analisar imagens, mudanças das paisagens ao longo do tempo na cidade, compreendemos a organização espacial e, por conseguinte, as diferentes formas de ler e ver os espaços da cidade, como cidadãos que habitam, mas têm relações diferentes com o lugar a partir das representações que fazem sobre ele. Um morador do bairro Jardim Betânia<sup>4</sup>, local mais afastado da cidade, que possui muitas demandas de acesso à infraestrutura básica, tem uma visão de mundo, atribui signos e significados diferentes de quem vive no bairro Parque da Matriz, onde fica a escola.

**3. Princípio da Reintrodução do Conhecimento em todo o Conhecimento:** Podemos restaurar o sujeito e levá-lo a fazer conexões entre diferentes partes e elementos de seu dia a dia para auxiliá-lo a compreender o mundo? Como fazemos isso utilizando a cidade de Cachoeirinha? Talvez, buscando mostrar que todo conhecimento é uma reconstrução\tradução feita por alguém em determinada época e que essa tradução pode ser questionada se soubermos que o todo se liga às partes. Esse Princípio permite evidenciar que o conhecimento da cidade pode levar a uma libertação do pensamento e a uma melhor estruturação da tradução feita pelos alunos sobre o lugar onde vivem e sobre sua própria existência. Essa reconstrução\tradução permite compreender a complexidade do mundo e também sua beleza.

Uma atividade que pode ser realizada para responder ao questionamento inicial desse Princípio está relacionada à formação territorial da cidade. A partir do conhecimento prévio que eles têm da formação territorial do estado, ligada a questões de disputas e interesses econômicos, que também se ligam à história do Brasil como um todo, propusemos atividades que estimulassem os alunos a refletir sobre a sua cidade, sobre a história e constituição, sobre esses arranjos, formas e funções que ela tinha e tem. Nessa proposta pedagógica, os alunos se tornam autores, fazendo conexões entre os diferentes elementos de seu dia a dia e sua própria história pessoal e coletiva, utilizando o desenho como forma de representação. Concordamos com Kaercher (2007, p. 30) quando diz que “a capacidade de desenhar é importante para a Geografia, pois é uma das formas de descrever a paisagem”. Diríamos, de

---

4 O bairro Jardim Betânia é um bairro afastado, na região norte da cidade, próximo à RS-118. Constituído inicialmente por ocupações irregulares e moradores de baixa renda, hoje está sendo ocupado também por muitos migrantes haitianos, senegaleses, venezuelanos. Nos últimos cinco anos ele está sendo “inserido” na cidade a partir de grandes loteamentos do programa federal “Minha casa, Minha vida”, mas ainda é visto pelos demais moradores como um bairro violento, de periferia. Desenvolvi atividades pedagógicas durante o ano de 2016 em uma escola do bairro e pude conhecer um pouco mais sobre sua história a partir do relato da comunidade e dos profissionais da educação que trabalhavam e ainda trabalham na escola, com muitos dos quais ainda mantenho contato.

traduzir as geograficidades compostas no Espaço Geográfico. Podemos desafiar-las a contar a história de Cachoeirinha a partir de suas lentes, utilizando os conhecimentos prévios e reflexões elaboradas a partir do que conversamos sobre a história de formação do nosso estado (RS) e do Brasil, desenvolvendo mais que habilidades estéticas, mas utilizando também uma maneira teórica de ler o mundo. Imaginando como a cidade seria em diferentes momentos históricos, os alunos contam a partir de desenhos e problematizações, como imaginam que era a paisagem da entrada ou saída da cidade, como e por que ela foi se modificando com o tempo até ser o que é hoje, qual a relação com o curso d'água Rio Gravataí e por que o nome Cachoeirinha. Com o seu conhecimento prévio, com as histórias contadas por sujeitos das suas relações e por imaginários constituídos, amplificam e reconfiguram a cidade, tornando o conhecimento mais significativo.

A partir desses princípios, mas não descartando os demais, vamos buscando, por meio de problematizações, dialogar com as representações que os alunos fazem sobre o seu lugar, a fim de conhecer seus pontos de vista e auxiliá-los a transformar seus saberes cotidianos em conceitos científicos, que os auxiliarão a compreender o mundo em que vivem a partir do seu lugar. Como nos orienta Cavalcanti (1998, p. 26), “o professor deve propiciar condição para que o aluno possa formar, ele mesmo, um conceito”, ou seja, para que se torne autor. Ele precisa saber operar no espaço e nossas práticas em sala de aula devem favorecer essas experiências, já que

“assim como o tempo, o espaço visto apenas do ponto de vista da forma e da estrutura, ou seja, do visível, não tem significações e tampouco desperta os alunos para possíveis “emoções”. Todo o trabalho espacial deve conter o sentimento da provocação dos “porquês”, “para quês” e “para quem”. O “quando” e o “como” são indispensáveis no entendimento do processo (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 14)<sup>4</sup>.

Buscando provocar os alunos, despertar-lhes emoções e questionamentos como expressos na citação, trabalhamos com o contexto histórico do lugar, com as modificações da paisagem a fim de auxiliá-los, mesmo que provisoriamente, na compreensão do mundo.

Além de provocar a reflexão sobre a formação territorial<sup>5</sup> de sua cidade, partindo do que eles expressam nas propostas pedagógicas que planejamos, avaliamos quais são as representações presentes em suas manifestações, que signos e significados são evidenciados na tradução de seu lugar. Com esse caminho analítico, podemos perceber e/ou construir o conceito de identidade, visto por Callai (2000, p. 119) como sendo “o conjunto de características que

---

5 Entendemos território segundo Haesbaert (2003) como sendo a porção do espaço dominada pelo poder, sendo este de natureza material e simbólica.

formam a feição de um determinado espaço”. A ideia do lugar associado à identidade também é expressa por Cavalcanti (2012):

“A identidade é, nesse entendimento, um outro elemento importante do conceito de lugar. A identidade é um fenômeno relacional. Seu aparecimento advém de uma interação de elementos, nesse caso de indivíduos com os seus lugares, com formas de vida e com os modos de expressão. Implica um sentimento de pertinência com o qual o indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade, seja um bairro, um estado, uma área” (p. 50).

Essa familiaridade e afetividade podem ser despertadas quando questionamos o lugar em que vivemos, quando pensamos em quais relações estabelecemos com este lugar, que áreas nos são “caras” ou não e por quê. Propostas pedagógicas que fazem os alunos refletirem sobre os elementos de seu bairro ou de sua cidade podem lhes trazer sentimentos de pertencimento e emoções, por isso acreditamos, neste momento, que esse deve ser foco de nossa prática pedagógica, com o intuito de oportunizar que os alunos se expressem, pensem o global a partir de seu lugar e que contribuam para que eles enxerguem o mundo como um todo, repleto de singularidades e de oportunidades.

## **Considerações (NÃO) finais**

Pensando em nossa trajetória como professores, percebemos que muitas vezes deixávamos de lado a questão do lugar dos alunos, como uma forma relevante e significativa de ler e compreender o mundo. Questionávamos o quanto seria interessante ou não conhecer o lugar e, a partir dele, construir formas de aprendizagem que facilitassem o entendimento provisório do Espaço Geográfico. A partir dessa reflexão, cogitamos a possibilidade de, mediante algumas atividades pedagógicas, inserir o estudo da cidade dos educandos como uma possibilidade geoeducadora.

Nos propomos a pensar a formação territorial da cidade de Cachoeirinha/RS junto aos alunos, a fim de compreender como o trabalho com a cidade facilita a construção do conceito de Espaço Geográfico para o entendimento do mundo. Inicialmente, utilizamos o desenho como representação e forma de expressão. Propusemos que, a partir da entrada (saída!) na cidade, eles pensassem como ela nasceu, que elementos foram modificados, introduzidos, (re/des)organizados compondo infinitas novas paisagens, e assim formando Cachoeirinha. A partir dos desenhos, os alunos puderam pensar sobre o seu lugar de escuta e fala, estabelecendo (co)relações, compreendendo a dinâmica e (des)organização de seu lugar. Interagiram com os seus familiares, fizeram existir de forma reflexiva o lugar. Buscaram novas formas de ver e compreender o mundo, partindo da escala local. Acreditamos que essa atividade inicial

contribuiu para uma aprendizagem significativa, à medida que oportunizou aos alunos que relacionassem conhecimentos prévios, ampliando, reconfigurando e transformando-os em um novo conhecimento. Assim, sentiram-se autores e pertencentes a uma cidade que cada vez se apresenta mais distante de suas origens. É preciso ressignificar constantemente os locais

Após a elaboração dos desenhos, os sujeitos alunos puderam interagir com outras formas de texto, com leitura de material produzido pela professora sobre a história da cidade, com a análise de imagens de diferentes tempos históricos de Cachoeirinha, mapas de ocupação e de densidade demográfica, equipamentos, hidrografia e áreas de enchentes, centralidade do comércio e novas vias de acesso. Compararam a sua cidade com uma cidade imaginária e construíram um guia de orientação turístico, apontando marcos referenciais que julgavam importantes para a mesma e que, simultaneamente, os representassem nela, fortalecendo a sua própria relação com a cidade e fortalecendo a ideia de pertencimento, ou seja, o seu lugar!

Ao final desta análise, podemos concluir, mesmo que provisoriamente, que desenvolver interrogativos sobre a cidade amplia os conhecimentos dos alunos, os leva a questionar o seu lugar na busca das respostas, entendendo que elas não são definitivas, mas que são possibilidades de compreender o mundo, entendendo o Espaço Geográfico como dinâmico e interativo, construído e lido por diferentes autores. Pensamos que esse processo pode levar os alunos a entender melhor as forças existentes e que se enfrentam para ordenar a organização dos espaços.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **DECRETO-LEI nº 311, DE 2 DE MARÇO DE 1938**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del0311.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del0311.htm). Acesso em: jun. 2020.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-169.

CASTOGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino, complexidade e diversidade da vida nos fazeres geográficos. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 33-48.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1998.

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38739/26249>. Acesso em: ago. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. **Estados e cidades – Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/cachoeirinha/panorama>.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2012.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catariana Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2009.
- SAKAKIBARA, Gabriel Mello. **Classificação das áreas urbanas e rurais no Brasil**: uma discussão a partir dos territórios municipais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- TEIXEIRA, Ruy. **Cachoeirinha e sua história**: reminiscências. Porto Alegre: Edigal, 1998.
- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – **Lei Complementar nº 11, de 18 de dezembro de 2007**. Plano Diretor do Desenvolvimento Urbano do município de Cachoeirinha. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-cachoeirinha-rs>. Acesso em: jun. 2020.



---

## 2

# O ensino de geografia a partir dos olhares sobre a cidade

## Enseñanza de geografía desde las vistas de la ciudad

**Leandro Bussolotto;  
Roselane Zordan Costella**

### Resumo

Este texto apresenta alguns resultados da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, elaborada em torno da temática percepção e representação da cidade. O exercício da percepção e representação no ensino de Geografia pode ser uma possibilidade importante para o processo de construção do conhecimento geográfico em sala de aula. Diante dessa concepção, o problema que se impõe é saber como os alunos da educação básica percebem e representam a cidade. E qual a importância dessas manifestações para o processo de ensino de Geografia. De modo geral, o estudo demonstrou certo distanciamento entre o pensar do professor e o do aluno em relação à cidade. Da mesma forma, evidenciou que a prática docente deve levar em consideração os conhecimentos e realidades dos alunos, uma vez que a leitura referente à cidade se materializou de maneira diferente, conforme o contexto de vivência, demonstrando ainda a importância de buscar no aluno o início de tudo, planejar ações pedagógicas que priorizem os seus espaços de vivência e interações entre aluno-aluno e aluno-professor.

**Palavras-chave:** Geografia. Ensino. Percepção. Representação. Cidade.

---

## Resumen

Este texto trae algunos resultados de la investigación de maestría realizada en el Programa de Posgrado en Geografía de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, elaborada sobre el tema percepción y representación de la ciudad. El ejercicio de la percepción y representación en la enseñanza de la Geografía puede ser una posibilidad importante para el proceso de construcción del conocimiento geográfico en el aula. Ante esta concepción, el problema que surge es conocer cómo los estudiantes de educación básica perciben y representan la ciudad. Y cuál es la importancia de estas manifestaciones para el proceso de enseñanza de la Geografía. En general, el estudio mostró cierta distancia entre el pensamiento del profesor y el alumno en relación a la ciudad. Asimismo, mostró que la acción docente debe tomar en cuenta los conocimientos y realidades de los estudiantes, ya que la lectura relacionada con la ciudad se materializó de manera diferente, según el contexto de la experiencia. También demuestra la importancia de mirar al alumno para el inicio de todo, planificando acciones pedagógicas que prioricen sus espacios de vida e interacciones entre alumno-alumno y alumno-profesor.

**Palabras clave:** Geografía. Enseñanza. Percepción. Representación. Ciudad.

**P**or muitas vezes, nos pegamos diante de janelas encortinadas olhando para a nossa cidade. Prédios que “nascem” de forma inconsequente, ruas que se agrupam para servir aos carros, praças pressionadas por casas comerciais, sotaques abafados por interesses turísticos. Essa organização que sufoca muitos dos moradores de diversas cidades, como a mim mesmo, pode passar despercebida por outros.

Este texto tem como objeto de análise a aprendizagem sobre a cidade a partir dos processos de percepção e representação que o estudante concebe diante das aulas de Geografia que tratam deste tema. Compreende-se que viver na cidade não significa entendê-la de fato. Andar pela cidade não tem o mesmo sentido que interagir com as ruas, esquinas, canteiros, entre tantos outros elementos que ela contém.

O objeto de conhecimento *cidade* está dentro de cada um de nós e se modifica conforme o lugar de análise em que nós a percebemos. Enquanto a cidade do senso comum está presente nas histórias de vida dos alunos, a cidade, como objeto de conhecimento, está na Geografia. Isso significa que, ao trabalhar a Geografia devemos partir do senso comum de que os alunos trazem construídos a partir de seus itinerários de existência para ancorar nessas histórias os objetos do conhecimento qualificados pela Geografia.

A proposta deste texto se ampara na apresentação do resultado de uma pesquisa referente às diferentes percepções e representações de alunos sobre a cidade de Bento Gonçalves, localizada no Estado do Rio Grande do Sul. A escolha da cidade se justifica pela condição de ser o lugar de fala de um dos autores. Bento Gonçalves, com 121.803 habitantes (IBGE, 2021), se destaca pelas belezas naturais esculpidas pela imigração italiana. Terra de boas uvas e ótimos vinhos conhecidos mundialmente. Um lugar que cresceu de forma majestosa em meio a um relevo acidentado, aproveitando-se de cada escarpa para atrair turistas. Bento Gonçalves se afastou de mim para se aproximar dos outros que dela tentam desvelar imaginários turísticos.

Os sujeitos da pesquisa são alunos oriundos de duas escolas: uma situada em região periférica da cidade, pertencente ao sistema público municipal de ensino, e a outra em região central, do sistema privado de ensino. As escolas foram escolhidas de forma aleatória, contudo suas localizações foram intencionais. O ano escolar escolhido foi o nono, pelo fato de serem alunos concluintes do ensino fundamental.

Como se esperava, a leitura realizada pelos alunos sobre Bento Gonçalves foi diversificada, fato este observado pelas manifestações nas respostas a questionamentos e representações das mais diversas formas. Contudo, o que causou estranhamento foram dois fatos relevantes: o olhar do professor para a cidade e suas concepções construídas a partir desse olhar eram totalmente diferentes das concepções dos alunos; outro fator é a relação muito diferente entre alunos residentes nos centros e nas periferias.

Esse movimento concorda com os dizeres de Tuan (1980), quando diz que diferentes grupos sociais percebem a cidade de diferentes formas. O contexto social pode ter forte influência sobre o olhar da cidade. O olhar da cidade oriundo de quem vive nela com certo conforto é diferente do olhar daquele que vive em condições muitas vezes subumanas, mesmo porque, enquanto alguns frequentemente realizam o deslocamento por ela em veículos particulares, outros recorrem ao transporte coletivo, outros à bicicleta e outros andam mesmo a pé. Ainda, o acesso aos bens de consumo e aos espaços de consumo também são diferenciados.

A turma de alunos da Escola da periferia, que denominaremos de Escola A, pertence à rede de ensino público municipal, situada em área periférica afastada do centro da cidade. Boa parte da população local encontra-se em condição de vulnerabilidade social, e em meio à situação precária de moradia e saneamento básico. A outra, que denominaremos de Escola B, pertence à rede de ensino privada, situada em área nobre, próxima à região central da cidade.

Na sequência, serão apresentadas as concepções dos alunos a partir das respostas a questionamentos e representações obtidas por desafios realizados.

## Percepções e representações da cidade

### O que é cidade?

Esta questão buscou saber do aluno o que ele entende por cidade, quais palavras ele associa para definir esse conceito e quais elementos se destacam ao refletirem sobre ela. Na Escola A, foi possível criar basicamente duas categorias, uma delas (75%) relativa aos alunos que definem a cidade contemplando, além dos aspectos materiais, as pessoas e suas questões históricas, familiares e culturais: “É um lugar que conta histórias, com pessoas, lugares bonitos, comida boa, com muita cultura e ensinamentos”; “Uma junção de pessoas unidas por um propósito”. E a outra (25%), referente aos alunos que relacionam apenas aspectos físicos e materiais: “Cidade é um grupo de carros, prédios, casas, árvores”, e, em alguns momentos, acrescentando atividades ligadas ao trabalho: “Cidade é onde existem diversos bairros, várias pessoas, empresas, lojas, hospitais etc.”.

Na Escola B, de igual modo, surgiram essas duas categorias. Oitenta por cento das respostas associam a cidade a um lugar para pessoas, onde diariamente desenvolvem suas vidas, um lugar de memórias: “Uma área com culturas e lembranças históricas, de diversas moradias, lojas, restaurantes e lugares vividos para o entretenimento ou vendas, onde as pessoas moram, convivem, criam laços, fazem coisas cotidianas e vivem sua vida”. Ainda, “é um lugar aconchegante, um lugar para residir”; “é um lugar em que podemos nos sentir bem; é um lugar para todos”; “Um aglomerado de pessoas que se organizam em forma de sociedade”. Quanto à outra categoria, 20% dos alunos a relacionam somente aos aspectos físicos, materiais e atividades ligadas ao trabalho: “Um lugar com comércio e moradias”, ou “Um conjunto de ruas, bairros, avenidas, lojas, casas, prédios”.

Sabemos que existem inúmeras formas de compreender a cidade, de enxergá-la, talvez tantas quanto o número de habitantes, e ainda diversos são os fatores que influenciam essa percepção. Conforme Tuan (1980, p. 6), “duas pessoas não vêem a mesma realidade. Nem dois grupos sociais fazem exatamente a mesma avaliação do meio ambiente”. Isso sem falar que a concepção de cidade foi mudando ao longo do tempo. Basta pensar na antiga cidade da Babilônia ou na cidade perdida dos Incas. Contudo, a cidade atual ganhou características comuns em qualquer parte do mundo, e obviamente é percebida independentemente de gênero, renda ou posição geográfica e social, porque “todos os seres humanos compartilham percepções comuns, um mundo comum, em virtude de possuírem órgãos similares” (TUAN, 1980, p. 6).

Mas, afinal, o que é cidade? O Dicionário Michaelis a define como “grande aglomeração de pessoas em um área geográfica circunscrita, com inúmeras edificações, que desenvolve atividades sociais, econômicas,

industriais, comerciais, culturais, administrativas etc.”. Essa definição resalta elementos como pessoas e aspectos materiais. De uma forma muito parecida, Carlos (2018) apresenta a ideia de que a cidade é associada a “ruas, prédios, carros, congestionamento, multidão, gente – em mais de 80% dos casos”. Seguindo essa linha de entendimento, verifica-se a presença desses elementos na maior parte das respostas apresentadas pelas duas escolas, demonstrando que os alunos também a compreendem a partir das pessoas e da condição material – acolhendo a ideia do autor. Ao que parece, quando o assunto é cidade, os aglomerados humanos e o construído surgem primeiro à nossa percepção visual, direcionando nossa compreensão. E, assim, a cidade acaba sendo o que aparece aos nossos olhos, no plano do imediato, do diretamente perceptível: são as formas que dominam e predominam nesse entendimento (CARLOS, 2018).

Além dos aspectos citados, podemos inferir que algumas respostas apresentam certa influência cultural – atrelando a cidade à imagem de Bento Gonçalves criada pela indústria do turismo local. Esse fato ocorre nos fragmentos de respostas dos alunos das duas escolas quando representam a cidade pela importância da sua história.

Outra inferência necessária se faz em relação ao conteúdo acadêmico das respostas apresentadas. Para alunos finalistas do ensino fundamental, que já estudaram muitas cidades do mundo, inclusive a sua, percebe-se um discurso vazio, sem reflexão, sem entendimento do que compõe uma cidade além do visível, atrelado diretamente ao senso comum. Isso fica evidente quando os alunos conceituam a cidade como um lugar bonito, com muita história, comida boa, restaurantes, entre outros. Sabe-se que ao falar da cidade as respostas carregam representações sociais, porém o ambiente da fala está atrelado a um conceito, a uma escola. Conforme Moscovici (2007), ao participar de uma coletividade, o indivíduo é afetado em algum grau, e assim a sua representação de algo jamais será exclusiva. Essa ideia nos faz refletir sobre as manifestações identitárias carregadas de intersubjetividades.

Em contradição, se de fato as vivências influenciam as percepções, por que nas definições não apareceram aspectos relacionados aos problemas locais, como é o caso da violência que tem assolado o município? O que estaria influenciando essas definições “romantizadas”, acrílicas? Estaria se sobressaindo nesses sujeitos a imagem da cidade criada para vendê-la no âmbito turístico? Inevitavelmente, a cidade é formada por pessoas; então, utilizar o espaço escolar para entender como os alunos a pensam, sentem e experienciam poderá gerar manifestações e debates significativos durante as aulas. E, quem sabe, resultar na própria intervenção dos espaços vividos. Na próxima questão, procuramos entender se essa falta de expressões de sentimentos e de

um olhar crítico em relação à cidade poderá afetar a questão de pertencimento a ela.

### **A quem pertence a cidade?**

Sobre a questão a quem pertence a cidade, os alunos da Escola A foram unânimes ao afirmar que ela pertence exclusivamente ao povo, aos cidadãos ou a quem nela habita. Alguns acrescentaram que a cidade também pertence ao governo, já outros destacaram que ela pertence “aos cidadãos, porém nem sempre podemos opinar”, explicitando a exclusão do povo nas decisões da cidade. Para os alunos da Escola B, as respostas de igual modo foram unânimes, colocando que a cidade pertence ao povo, aos cidadãos ou aos que vivem nela. “A cidade pertence tanto aos moradores quanto aos vereadores, ao prefeito. A cidade pertence a todos que nela habitam”. Ou, então, ela pertence “aos habitantes, porém quem a administra é o atual prefeito”. Quando os alunos colocam que a cidade pertence a todos, as respostas parecem ficar apenas num tipo de repetição sem qualquer reflexão, não demonstrando consciência ou inquietação em relação ao povo participar ou não dos rumos dela. Uma análise pouco política, sem conseguir enxergar, num primeiro patamar de representação, o distanciamento que Bento Gonçalves tem com a sua população, principalmente periférica.

De modo geral, em ambas as escolas os alunos entendem que sim, a cidade pertence ao povo, ou aos que nela habitam, e, se assim for, é verdade que ela pertence ao vendedor ambulante, ao morador de rua, ao guarda de trânsito, à criança que brinca na praça, à senhora mal-humorada, ao cãozinho abandonado, ao jornaleiro, ao malabarista do sinal, enfim, a todos que de alguma forma a vivem, e nela sobrevivem. A questão que se leva aqui é que, para alunos de nono ano, as respostas mais uma vez se apresentam de forma superficial. A cidade pertence a eles, mas parece que eles não se sentem cidadãos, colocam que não podem participar das decisões e dos rumos dela, e isso parece não os incomodar. Eles se reconhecem “donos” da cidade, mas apontam que nem todos opinam sobre as decisões da mesma, e que tal tarefa é exclusiva do governo, ou daqueles intimamente ligados à administração da cidade. Quer dizer então que, mesmo a cidade nos pertencendo, não temos direito a ela? Não podemos expressar opiniões sobre as ações desenvolvidas nela? Nessa lógica, como entendem o direito à cidade?

### **Quem tem direito à cidade?**

Neste momento, busca-se saber qual o entendimento de “direito à cidade” o aluno tem, e o que pensa sobre o direito à sua própria cidade. Na Escola A, 81,5% acreditam terem direito à sua cidade, atribuindo que “direito

à cidade” significa poder participar das decisões e poder nela intervir. Ter direito à cidade “é ter liberdade de tomar decisões importantes ou não para a sua cidade, dentro dela, sem sofrer repressões políticas”. Ou, ainda, “ter direito para mim é ter livre acesso a tudo, poder passear livremente, se quiser até fazer mudanças nela. Para mim, eu tenho direito à minha, eu só acho que o governo não só da minha, mas de outras, deveria escutar melhor a opinião pública”. Demonstram certa noção do que significa ter direito à cidade, apontando que o governo parece não se importar com os moradores, pois não os convida a participar das decisões. Quanto à parcela que acredita não ter direito à cidade, praticamente tem o mesmo entendimento sobre o significado desse direito: “Ter direito a ajudar nos problemas que a cidade possui e opinar sobre determinadas situações que a cidade enfrenta. Não”. Estes deixam claro certo pessimismo em relação à possibilidade de sua participação.

Na Escola B, 76,5% dos alunos entendem que possuem direito à sua cidade. Contudo, o atribuem a poder morar nela, conviver bem, em segurança e dentro das leis, e ainda poder votar. É “ter direito de habitar em paz em nossa cidade, sem nenhum conflito”; “Significa poder conviver e poder fazer o que é certo”. Quanto à parcela que diz não ter direito, relaciona-o a alguma forma de poder, alegando, por exemplo, que não tem direito à cidade, pois não tem condições de “diminuir os impostos”.

O termo em questão, *direito à cidade*, possibilita diversas interpretações; contudo, é uma expressão potente porque tem íntima relação com pertencer a um espaço. Por exemplo, a Escola A possui um entendimento no sentido de poder atuar e transformar a cidade, já a Escola B parece possuir um entendimento mais passivo, sem maiores reivindicações, e o que interessa é desfrutá-la de forma tranquila, em paz. Guardados os diferentes níveis de necessidades, a noção de direito à cidade remete fortemente à noção de cidadania, e deve ser pensada no âmbito coletivo, por exemplo, em reivindicações por moradia, mobilidade, equipamentos urbanos, transporte público de qualidade, educação, entre outros. Harvey nos contempla com uma noção ainda mais profunda:

O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização (HARVEY, 2012, p. 74).

O direito à cidade não é algo para ser entendido como exclusivo ou particular, é para ser pensado de forma coletiva. Até porque frequentemente as remodelações urbanas dependem de muitas pessoas para acontecerem e afetam um grande número de indivíduos. Essa garantia de o cidadão poder

participar das decisões da cidade vai mais além. Ainda de acordo com o autor, construir a cidade é, antes de tudo, reconstruir a si mesmo. É poder transformá-la em prol das pessoas e não dos interesses do capital. Harvey destaca que essa acaba por ser uma luta contra o capital. Se a cidade é construída para pessoas, deve também ser pensada pelas pessoas. A cidade não pode parecer estranha ao cidadão comum. E o direito a ela é o cidadão ter o tempo necessário para entendê-la, adaptar-se e modificá-la. O direito à cidade tem a ver com toda a cidade para todos, muito diferente de determinados espaços serem privilégio apenas de alguns. Diante das respostas apresentadas nesta questão, qual seria o entendimento do conceito de cidadão para esses alunos? Será que se sentem cidadãos?

### **Você se sente cidadão?**

Nesta questão, buscamos saber se o entrevistado se considera cidadão e quais as suas razões. Na Escola A, todos os alunos responderam que sim. A maioria ressaltou que se considera cidadão pelo fato de apenas residir na cidade: “Sim, porque eu moro na cidade e automaticamente sou um cidadão de BG”; “Sim, porque eu moro aqui”. As respostas desses alunos demonstram um entendimento um tanto quanto limitado, e, ao que parece, eles não se enxergam como integrantes fundamentais na construção da cidade. Numa situação dessas, o sujeito acaba deixando de ser o protagonista do processo, muitas vezes relegando a terceiros as decisões mais importantes do espaço a que pertence. A Escola B também teve 100% das respostas positivas. Todos se consideram cidadãos pelo fato de terem nascido em Bento Gonçalves: “[...] eu nasci aqui, vivo aqui e convivo principalmente com família e amigos que também moram aqui e gostam da cidade”. Contudo, nessa escola, algumas respostas trouxeram algo a mais; por exemplo: “[...] a partir do momento em que eu participo de coisas que ocorrem, ou mesmo vivo em uma cidade, eu considero ser um cidadão”. Ainda, “além de habitar a cidade, eu posso/deveria participar de seu meio, suas escolhas”. Verificamos que a noção de cidadão vai além, buscando ligação com a participação do sujeito nas decisões da cidade.

Para complementar tal discussão, apresentamos uma breve definição de cidadão trazida pelo Departamento de Direitos Humanos e Cidadania (DEDIHC) do Paraná:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila.



Ser cidadão extrapola qualquer definição apresentada nas respostas, inclusive o entendimento prestado pela maioria dos alunos, de que basta residir ou ter nascido em uma cidade para receber tal “título”. Diria que, de uma forma ou outra, por um motivo ou outro, todos recebemos o título de cidadão, mas como se sentir cidadão se não exercemos plenamente os direitos básicos que correspondem a tal? Aqui entra o direito à cidade. Como se sentir cidadão se frequentemente se vê o direito à cidade sendo entregue aos interesses do capital, como a privatização dos serviços públicos e a especulação do mercado imobiliário? Harvey (2012) expõe que a cidade é o mundo que as pessoas criam, e assim o mundo onde estão sentenciadas a viver. Por isso, coloca-se que ser cidadão também é lutar para exercer o direito de ter uma cidade que contribua para o bem de todos, onde o senso de pertencimento seja elevado ao nível máximo, e a cidade não seja estranha aos seus habitantes. A construção da cidade está intimamente vinculada à construção do próprio habitante enquanto indivíduo, ela é ou deveria ser o reflexo do seu cidadão – é por isso que ser cidadão é ter como direito garantido a liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos (HARVEY, 2012). Mesmo sendo visto como uma utopia, indiscutivelmente pensar cidade é pensar pessoas.

No geral, os alunos da pesquisa estão findando o Ensino Fundamental. Aqueles que não fizeram a Educação Infantil já estão na escola há 9 anos, e os que fizeram, há 14 anos aproximadamente. E o que aprenderam sobre a sua cidade, sobre a cidadania? Conteúdos que referendam a cidade pelos manuais de modo geral só aparecem no 3º ano do ensino fundamental – anos iniciais – e nunca mais voltam no componente curricular da Geografia. A História já trabalhou com esses alunos o surgimento das cidades antigas, o sentido da democracia nas cidades. Diante disso, os referidos conceitos ainda precisam ser mais bem explorados, pois, conforme Cavalcanti (2002, p. 16-17):

Os temas da cidade e do urbano são conteúdos educativos que propiciam aos alunos possibilidades de confronto entre as diferentes imagens da cidade, as cotidianas e as científicas. O tratamento desses temas permite ao professor explorar concepções, valores, comportamentos dos alunos em relação ao espaço vivido, além de permitir também analisar a gestão da cidade a partir da experiência dos alunos; permite ainda trabalhar com o objetivo de garantir o direito à cidade.

É preciso repensar algumas práticas pedagógicas no ensino de Geografia, considerando valorizar mais as vivências e experiências cotidianas dos alunos nas cidades, não apenas para a construção de saberes escolares, mas também para formar cidadãos mais ativos, conhecedores do seu papel, rompendo com paradigmas reducionistas e classificatórios relativos aos conceitos que envolvem esse objeto de conhecimento. Entendemos que ser cidadão é poder participar de alguma forma da construção da cidade em

que residimos. Refletir sobre a cidade com os alunos é crucial, mas a reflexão deve partir das construções que os mesmos trazem e não das construções identitárias do professor.

### **Como você se locomove na cidade?**

Para termos uma noção mais ampla de como os alunos vivenciam a cidade, passamos agora a alguns questionamentos voltados ao dia a dia deles, pesquisando sobre como eles costumam se deslocar pela cidade. Na turma da Escola A, três dos alunos normalmente vão a pé para os seus afazeres diários, como à escola ou à casa dos amigos. Os demais costumam utilizar o transporte coletivo: “Bom, eu me locomovo [...] de transporte coletivo, poderia utilizar outro meio, porém não tenho condições”; “Transporte coletivo, poderia usar outros meios, mas prefiro esse”. Similarmente, na turma da Escola B, três dos alunos costumam ir a pé para a escola, por residirem próximos a ela: “[...] Porque moro perto da escola e posso ir a pé”. Diferentemente da escola anterior, a qual prioriza o transporte coletivo na maioria dos deslocamentos, os demais alunos (perto de 88,9%) costumam utilizar o carro para os seus deslocamentos cotidianos: “De carro, pois prefiro utilizar o automóvel para me locomover e não gosto dos outros meios citados. Não utilizaria, pois acho que o transporte coletivo precisa ser reformulado”; “Carro. [...] é mais prático ir de carro e dependendo da situação leva menos tempo”.

Os alunos da Escola A, talvez em razão do próprio contexto social em que estão inseridos, apresentam uma relação mais próxima com as formas alternativas de mobilidade. Ao passo que, na Escola B, os alunos demonstram uma relação muito mais íntima e preferencial com o automóvel, em detrimento de outros meios. Sem sombras de dúvida, o debate sobre as formas de locomoção na cidade é pertinente. Na análise das respostas de ambas as escolas percebemos um panorama muito próximo ao da realidade nacional, onde infelizmente os meios de transporte coletivo e alternativo ficam relegados às massas populares, e para aqueles com melhores condições financeiras prevalece a cultura do automóvel. Essa cultura remete a certo egoísmo em relação ao mundo. Em uma entrevista dada ao SESCSP (2017), a professora Ana Fani fala sobre o assunto e ressalta que vivemos em uma sociedade individualista, em que há mais dificuldade em enxergar o outro. A urbanidade hoje apaga o sujeito da relação, assim as pessoas não se preocupam com o vizinho. A grande questão é que não existe mais espaço para se alimentar esse modelo de urbanismo atrelado ao automóvel, afinal é o carro que ocupa a maior parte dos espaços da cidade.

Temos uma tradição de produzir a cidade para o automóvel. A partir do momento em que se produz uma cidade para a indústria automobilística, se

produz uma ideologia de que o automóvel é tão importante quanto a roupa que a gente veste, e que o cidadão só é cidadão quando tem acesso a um carro, em detrimento do transporte público. O nosso modelo é um modelo que vem dos Estados Unidos, da cidade que se produz para o automóvel, e que são cidades desumanas (CARLOS, 2017, p. 2).

Atentar a essa questão amplia as possibilidades de uso da cidade e, portanto, de exercício da cidadania. Contudo, a responsabilidade não é exclusiva do cidadão comum. Infelizmente, existe um movimento poderoso para perpetuar o uso popular do carro e desencorajar a utilização de qualquer alternativa, que envolve desde políticos, indústria automobilística, de minérios, petrolíferas, grandes empreiteiras, concessionárias de pedágios, e assim por diante. É uma relação da cidade voltada para o mercado.

Esse é um debate que precisa ir para a escola, é lá que serão construídas noções de consciência acerca da problemática que se impõe. É lá que poderão ser discutidas questões como a qualidade e o custo das tarifas do transporte público coletivo no âmbito local. Por exemplo: por que Bento Gonçalves, com 274 km<sup>2</sup> (IBGE, 2019), possui uma tarifa de ônibus (R\$ 4,25) (NOAL, 2019) equivalente à de São Paulo (R\$ 4,40) (G1 SÃO PAULO, 2020), que tem uma área territorial de 1.521 km<sup>2</sup> (IBGE, 2019)? Quais são os critérios utilizados para definir o preço? Por que Bento Gonçalves ainda não possui todas as localidades compreendidas nos seus itinerários de ônibus? E por que os horários são tão espaçados? Sabendo que a política do transporte coletivo perpassa pelo município, por que não se acaba com o monopólio das duas únicas empresas que sempre operaram o transporte coletivo em Bento? O que leva Bento Gonçalves, com pouco mais de 120.000 habitantes, a ter uma frota de 86.730 veículos? Quase um automóvel por pessoa (DENATRAN, 2019). Que mensagem o poder público municipal pretende passar à população quando anuncia um pacote de obras, com mais de 50% delas voltadas à circulação de automóveis? Dentre elas, destacam-se principalmente a pavimentação basáltica e a revitalização de rótulas (NB NOTÍCIAS, 2019).

Aqui entra novamente a questão da cidadania, a qual reflete o conjunto de direitos e deveres exercidos por um indivíduo na sociedade em que vive. No conjunto de respostas dadas pelos alunos foi o primeiro momento em que eles se colocaram realmente na cidade e não atribuíram a cidadania a outro. Porém, não há uma discussão mais política, eles somente constatam. Mesmo sem provocar a discussão, poderiam aparecer respostas mais críticas e reflexivas. Deduzimos que as escolas podem ter falado ao longo dos conteúdos sobre o tema, mas provavelmente não houve maior desenvolvimento sobre o assunto, pois os alunos não refletem sobre ele. Se os conteúdos são meios para construir capacidades como a reflexão, criticidade, interpretação, talvez seja necessário apenas que o professor/mediador ajuste a sua metodologia a

fim de que aconteça a comunicação com o aluno e a aula se torne de fato um momento propício à aprendizagem.

### Como é Bento Gonçalves para você?

Na questão seis, buscamos saber como é Bento Gonçalves para o aluno. No entendimento dele, o que ela oferece de bom e onde ela deixa a desejar. Para todos os entrevistados da Escola A, Bento Gonçalves é uma cidade agradável, boa de se viver, e muitos a citam como positiva por ser uma cidade turística, destacando a maioria dos lugares como bonitos. Contudo, ressaltam a violência e a criminalidade como ponto negativo: “Uma cidade turística e boa para viver. Existe muita violência [...]”. “Bento Gonçalves é um lugar bom para viver, o que eu não gosto é do lixo no centro e as muitas mortes que estão aumentando cada vez mais”. “[...] é uma cidade de oportunidades, turismo e lugares bonitos de se ver. Mas o emprego para os jovens não tá fácil, e lixo na cidade, e mortes entre traficantes, isso não me agrada”.

Na Escola B também se destacaram respostas que colocam Bento Gonçalves como uma cidade turística, boa de se viver, calma e com lugares bonitos, e em muitos momentos citaram a falta de segurança. “É uma cidade muito tranquila, mas com uma criminalidade forte [...]”. “Uma cidade bonita e turística, ela oferece muitos lugares bonitos [...] mas deixa a desejar na questão da violência”. “É uma cidade ‘pequena’, mas bem desenvolvida. Me agrada ser tudo perto [...]. Falha na segurança, acho isso em Bento muito ruim [...]”. Algumas respostas apresentam desejos individuais, como a falta de lugares para consumo: “[...] é uma cidade muito bonita. Bento não tem muito lugar para ir, tipo só tem o *shopping* de interessante e não tem muitas lojas de roupa [...]”, é “uma cidade turística, [...] falha nos recursos e no comércio”.

Dividimos as respostas para melhor analisá-las e compreendê-las. 1. De forma unânime, os alunos, em ambas as escolas, colocam Bento Gonçalves como uma cidade boa de se viver e associam-na a uma cidade turística com belas paisagens. Essas opiniões nos remetem às representações sociais de Moscovici (2007). Ou seja, é um conjunto de explicações para um dado objeto/acometimento, construídas num âmbito social e comuns a determinado grupo. Além de resultarem de uma interação social, há que se evocar ainda o grau de influência da mídia local atrelada à indústria do turismo. A questão que se impõe é saber até que ponto a representação construída num contexto social contém traços da individualidade do sujeito. 2. No segundo momento, destacamos o contraponto feito pela maioria dos alunos, em que ressaltam que Bento é uma cidade boa de se morar, mas há falhas na segurança, há muitas mortes entre traficantes. Essas observações nos encaminham para as seguintes reflexões: seriam apenas percepções individuais ou representações sociais?

Por que esse sentimento de medo e insegurança se a cidade é boa de se viver? Como uma cidade pode ser boa de se viver, se os seus habitantes são acometidos por um sentimento de desamparo? Se fosse responder a esta pergunta, diria que a cidade é o que não era tempos atrás. Hoje ela é um emaranhado de prédios, cujas sombras me causam desconforto. Parece que foi tirado dela o que mais me encantava – a minha presença nas ruas mais calmas, a sensação de horizontalidade e a identidade interiorana.

### **Qual é o seu lugar preferido?**

Agora, o intuito é sondar por qual lugar da cidade o entrevistado nutre maior preferência, ou mais gosta de estar/frequentar. De acordo com as respostas da Escola A, a maioria dos alunos coloca o próprio bairro ou a casa como locais preferidos. Já 27,8% destacam os locais ao ar livre. Muito próximo a essa porcentagem se encontram os alunos que preferem o Centro da cidade. Apenas três dos entrevistados colocaram locais fechados aleatórios como preferência. Dentre eles está a escola. Na Escola B a maior parte dos alunos também tem preferência por espaços ao ar livre e locais que permitam desfrutar de lindas paisagens, sobressaindo-se as rotas turísticas. A preferência pelo próprio bairro e casa se deu em 28% dos alunos, isso por questões de conforto e segurança. Outros locais que aparecem em menor proporção são o Centro da cidade, em função das possibilidades de consumo, ou a escola como lugar de refúgio e aceitação.

Sabe-se que no bairro, sobretudo nos populares, a maior parte das pessoas vive em casas e não em prédios, ou seja, a verticalização praticamente inexistente. O que se pretende destacar é que, nessa condição, a lógica do condomínio não se impõe, e, inevitavelmente, a situação proporciona um ambiente residencial muito mais interativo entre os vizinhos. Além disso, é onde acontece maior relação das pessoas com o próprio espaço – é lá onde ainda se dá o uso da rua e dos espaços públicos para brincadeiras, festas e rodas de conversas. Essas relações não só garantem, mas também potencializam o sentimento de pertencimento e apego ao lugar. O lugar tem uma função importante na construção da identidade do sujeito, é nele ou a partir dele que buscamos diariamente nossa sobrevivência. O lugar é onde a reprodução da vida encontra sustentação (CARLOS, 2007). A partir das falas dos alunos, principalmente na Escola A, foi possível perceber uma relação topofílica com o espaço vivido, que, conforme Tuan (1980), tem a ver com o lugar onde o sujeito se sente bem, confortável e gosta de estar. Para esses alunos, o bairro ou a própria casa possuem um grande significado em razão dos laços familiares e de amigos que ali são constituídos. Já na Escola B observamos certo desprendimento do bairro enquanto lugar preferido, surgindo, por exemplo, pontos turísticos da

cidade, como o Vale dos Vinhedos. De qualquer forma, os sujeitos percebem a realidade a partir de seus sentidos, que sofrem influência da cultura. (TUAN, 1980). A partir daí, constroem uma visão de mundo que impactará as suas relações sociais. Ressalta-se aqui que, aos poucos, vai acontecendo um afastamento entre a maneira como eu, enquanto professor, vejo Bento Gonçalves, e a forma como os alunos a enxergam. No geral, eles reforçam muito a ideia de que é uma cidade bonita, contemplada com lindas paisagens naturais, e ainda apresentam uma variedade de opções como lugares preferidos.

### Qual é o lugar que não agrada?

Essa questão objetiva refletir os locais em que os alunos não se identificam. A maior parte dos alunos da Escola A diz não ter um local a que tenham aversão: “[...] na minha opinião Bento não tem um local que eu não visitaria”. Já 27,8% colocam a praça do próprio bairro como um local de medo e insegurança: “Praça CEO, muita gente drogada [...]”. O mesmo número de alunos demonstra aversão a outros bairros periféricos de mesmo padrão: “A Vila Eucaliptos, porque já fui lá, porém não gostei, achei muito violenta e não é um lugar confortável de estar”. E dois alunos colocaram a parada de ônibus como um local de que não gostam: “Bom, eu não gosto das paradas de ônibus, pois estão sempre assaltando”. Na Escola B, curiosamente, surgiram outras categorias. Dentre elas, a principal contempla 44% das opiniões, que apontam os bairros populares como locais de aversão: “Os bairros populares como as vilas, porque pode ser perigosos”. Já 16% deles colocam o Centro da cidade. Outros 16% dos alunos associam lugares que não gostam na cidade à insegurança: “Acho que não existe um lugar que não goste de frequentar, apenas se estiver segura e não sofrer nenhum assalto”, ressaltando a aversão aos “locais onde a segurança é precária”.

Quando estabelecemos um contraponto entre as duas maiores categorias de respostas que surgiram nas duas escolas, constatamos que, para a maioria dos alunos da Escola A, a cidade praticamente não oferece lugares de aversão, e as exceções ficam mais restritas ao próprio bairro, como a praça que, muitas vezes, é utilizada para o consumo de drogas. Já para os alunos da Escola B, os bairros populares e as vilas são tidos como espaços topofóbicos. Lugares topofóbicos são lugares pelos quais, por algum motivo, o sujeito demonstra aversão ou medo (TUAN, 1980). No caso em análise, o sentimento de topofobia em relação aos bairros populares parece advir basicamente da estigmatização social do lugar, sendo que os bairros populares são associados a violência, pobreza, criminalidade, prostituição, tráfico e consumo de drogas. Em suma, pouco a pouco a análise das respostas foi revelando um distanciamento no modo como professor e aluno pensam e enxergam a cidade. Os

elementos que tanto me incomodam praticamente não apareceram nas respostas dos alunos de ambas as escolas. E mais, os espaços de aversão no meu modo de ver a cidade para muitos dos alunos são espaços topofílicos, pelos quais demonstram maior preferência. Assim, concordamos com Tuan (1980) quando diz que inúmeros são os fatores que influenciam a percepção do meio ambiente, que acontecerá de forma diferenciada em cada grupo de idade, em cada cultura, entre homens e mulheres, entre os residentes da periferia e de áreas nobres, estabelecendo, dessa forma, a preferência ou repulsa por determinados espaços da cidade.

### **Agora é a vez de imaginar**

A partir do *slogan* “Imagina Bento, Propondo a Nossa Cidade”, foi apresentada a atividade em grupo, onde a ideia era pensar em formas de intervenções urbanas para melhorar a própria cidade, e o intuito principal era estimular a imaginação e a reflexão política dos alunos. O trabalho proporcionou momentos de debates, discussões e sugestões de melhorias, oportunidade em que os alunos puderam ensinar uns aos outros, refletindo coletivamente sobre alguns processos da cidade. As sugestões dos alunos culminaram na produção de um mapa híbrido da cidade – onde a representação cartográfica formal recebeu elementos imaginários e resultantes de debates e reflexões com teor político, que correspondem a Bento Gonçalves ideal para esses alunos.

Como já discutido, geralmente as políticas públicas da cidade parecem atender muito mais aos interesses privados, em detrimento dos da população como um todo. Por isso, procuramos instigar a imaginação política dos alunos por meio de uma proposta um tanto quanto utópica. Utópica por se tratar de algo que ainda não existe ou não aconteceu, porém se deseja, como uma cidade melhor para todos, onde todos possam participar mais ativamente da gestão pública, exercendo a cidadania. O exercício da fantasia e da imaginação permite perceber melhor o entorno, e aquilo que normalmente passa despercebido (MORI, 2016). Assim, acredita-se que poderá existir um mundo de oportunidades educativas, mas, para isso, o exercício imaginário precisa estar atrelado à reflexão política, a um posicionamento mais crítico. A seguir, as transformações idealizadas pelos alunos:

### **ESCOLA A**

Os alunos desta escola trouxeram um elemento significativo, que é a ciclovia. Eles idealizaram a construção dela ligando o seu próprio bairro ao bairro vizinho: “Poderíamos ter uma ciclovia do Zatt (ponto alto) até o São Roque”, e ainda conectando a zona norte da cidade à zona sul, “fazer uma ciclovia da zona norte até a zona sul, proibir os carros nos finais de semana”.

Nesse grupo, a discussão se estendeu à reivindicação de mais espaços para lazer. Na mesma linha de pensamento, se ateu a ações ligadas ao lazer e à interação das pessoas: “Reformar o areião perto da minha casa, [...] colocar bancos para a comunidade se integrar”. Outras solicitações agregaram ações variadas, como “criar uma ciclovia”. Se reunir e limpar o bairro da escola”, elaborar um “[...] projeto social que reúna as pessoas para que elas não tenham tempo de pensar em usar drogas ilícitas ou qualquer tipo de droga”. Para esses alunos, a razão de reivindicar uma ciclovia se dá em função de a bicicleta ser uma alternativa de mobilidade a baixo custo, que está ao seu alcance financeiro. Para eles, a ciclovia traria maior facilidade e segurança aos deslocamentos. As demais demandas surgiram em relação às ruas do próprio bairro: “Calçar o morro do Zatt. Construir atalhos”, “Reformar buraco no Ouro Verde”, e também sobre a “[...] pouca iluminação dos postes. Para melhorar esta situação acho que o prefeito deveria revisar mais os bairros e consertar os defeitos”.

## ESCOLA B

Na Escola B, as ideias surgiram de forma mais diversificada e descentralizada do entorno escolar. Um dos motivos é que, diferentemente da Escola A, a maioria dos alunos reside em outros bairros, espalhados pela cidade. Por exemplo, este grupo reivindica “para os bairros Santo Antônio, parte do Santa Helena e Botafogo [...] asfaltamento em áreas de paralelepípedos e após montagem de ciclovia, [...] na semana para o trânsito corriqueiro e nos finais de semana para lazer”. Tal ação depende exclusivamente do poder público. Porém, surgiram ideias que poderiam se concretizar a partir de uma organização da própria população, “uma praça no bairro Maria Goretti, que precisa de mais bancos e reformar os brinquedos em geral. Poderia ser feita uma vaquinha”, ou ainda quanto

à acumulação de lixo em alguns lugares. Ex.: RS 470 embaixo da ponte do Juventude. A limpeza/coleta do lixo já foi realizada, porém os seus moradores continuam a jogar lixo no local, o ensino de reciclagem pode ser aplicado ou poderíamos construir um belo jardim para preservar o local e deixá-lo mais bonito, para que as pessoas prestem atenção no mesmo.

Contudo, um dos grupos trouxe uma ideia inovadora que requer um nível de investimento maior, por isso sugere parcerias privadas; “[...] consertar, pintar, modernizar e adicionar recursos básicos nas paradas de ônibus. Tentar mobilizar uma empresa para arrecadar fundos com fins de adicionar: entradas USB (para carregar telefone), pequenas estantes com livros para leituras, placas informativas sobre a cidade e mapa da cidade”; o último grupo,



então, pensou em inovar um pouco a questão da “separação do lixo: lixeiras em todos os bairros, mas [...] tecnologias novas de outros países, sair do padrão [...]”.

Curiosamente, não aparecem sugestões ou soluções para os problemas apontados na entrevista, como é o caso da violência urbana, e também não mencionam o Centro da cidade, que normalmente é um local de grande circulação de pessoas. Porém, surge novamente o elemento ciclovias. Mesmo a cidade possuindo relevo bastante acidentado, o que dificultaria o deslocamento de bicicleta por alguns locais, a sugestão de uma ciclovias ligando a zona norte à zona sul é pertinente, inclusive associando a outros pontos da cidade. As ciclovias são uma tendência no mundo todo; preocupar-se com elas demonstra uma consciência com meios de transporte mais sustentáveis. Enfim, as transformações idealizadas e apresentadas por ambas as escolas são extremamente significativas, uma vez que revelam angústias e desejos que muitas vezes não encontram espaços para se manifestar. Existe uma diferença quanto ao foco dessas proposições, a exemplo: a Escola A direcionou ações para o próprio bairro, demonstrando preocupação com o entorno, ou seja, com o espaço em que a maior parte das experiências de vida acontece. Ao passo que a Escola B possui abrangência maior, direcionando-se para uma escala mais ampla, que contempla diversos bairros da cidade. Como já exposto, essa amplitude do olhar pode estar relacionada à questão de os alunos não residirem no mesmo bairro da escola, e talvez também pela condição de se deslocar mais pelo espaço urbano em relação ao outro grupo.

### **Sobre tudo...**

A ideia inicial da atividade era fazê-los revelar as inquietações em relação à cidade e pensar em soluções que eles próprios pudessem realizar por meio de coletivos. Ações que não dependessem do poder público ou da iniciativa privada, mas que tivessem condições de acontecer a partir da própria população. Porém, foram poucas as manifestações nesse sentido. Fica evidente a dificuldade em desconstruir a ideia de atribuir a terceiros as soluções pertinentes ao nosso espaço. Dar voz ao aluno é uma forma de fazer com ele seja o sujeito ativo no processo de aprendizagem. E mesmo que eles não tenham se enxergado como agentes importantes na transformação da cidade, ou opinado de forma mais individualista do que coletiva, certamente esse foi um momento oportuno para a construção de saberes e para elevar o nível das discussões a posicionamentos mais reflexivos.

O exercício de percepção e representação se coloca como relevante atividade no fazer pedagógico, uma vez que não apenas auxilia a identificar como os alunos pensam o objeto a ser estudado, mas também ajuda a explorar

os mundos constituídos mentalmente pelos sujeitos. Numa análise ampla, a percepção constitui-se na função que permite compreender toda a informação que chega do entorno, que ocorre de forma diferenciada em cada sujeito. Sob a influência de muitos fatores, dentre eles se constatou o contexto social. Nesse sentido, parece-nos inevitável falar que, para o conhecimento ser construído no ser humano, é necessário passar pela percepção, que se inicia na interação do sujeito com o mundo, o qual posteriormente tentará levar o que deseja apreender para “dentro de si” – assimilar e acomodar internamente. Com efeito, a noção de mundo passa a ser construída a partir da reflexão que o sujeito faz das suas próprias vivências. Assim, o seu universo de experiência é fundamental como ponto de partida para a aprendizagem.

É preciso frisar que, no âmbito escolar, a cidade não pode ser trabalhada como um conceito engessado, visto que contempla a ação de diversas subjetividades, as quais perpassam por percepções e representações individuais e sociais. Assim, conceder espaço para que o aluno exponha como a percebe e a representa, e quais transformações idealiza para uma cidade melhor, é uma forma de ativar o seu imaginário político em prol de um coletivo. Os alunos são dotados de histórias, culturas e experiências valiosas que podem gerar bons e profundos debates, que, dependendo de como forem conduzidos, permitem formar um posicionamento crítico acerca do fenômeno. A prática ainda auxilia o sujeito a se perceber dentro da realidade a que pertence, movimento importante para o exercício da cidadania

Existe um distanciamento no pensar do professor e no pensar do aluno no que se refere à cidade, reflexão possível em relação a outros tantos temas. Nesse raciocínio, é útil destacar ao docente que, antes de abordar seus objetos de conhecimento, reflita em como trabalhá-lo diante de olhares tão distintos, e analise se de fato é possível trabalhar da mesma forma com escolas em contextos sociais diferenciados. Por conseguinte, pensar sobre a importância de buscar no aluno o início de tudo, planejar ações pedagógicas que priorizem os seus espaços de vivência e interações entre aluno-aluno e aluno-professor ajudará o professor não apenas a ensinar cidade, mas tudo em Geografia ou em qualquer outro componente. Na sala de aula, existe um conjunto de histórias, cada qual contada e vivida a partir de si e conjugada com outras, configurando-se as subjetividades. Os alunos, ao se depararem pela primeira vez com questões que envolvam os seus lugares de vivência, vão, certamente, partir de suas próprias cidades. Para que consigamos construir junto aos alunos a autonomia em pensar a Geografia, não podemos invisibilizar o que eles trazem das suas geografias. É possível até que a construção do conhecimento, em suas inúmeras formas de acontecer, residirá em grande medida na capacidade que o professor tem de aproveitar as diferentes experiências e olhares dos alunos sobre o objeto.

Sendo ou não difíceis os objetos de conhecimento, com alunos grandes ou pequenos, sempre é preciso começar por eles, os alunos. Não há outro começo. A exemplo da cidade, cada um tem o direito de manifestar-se sobre qual recorte da cidade enxerga da sua própria janela, e qual gostaria de enxergar. Por isso, o estudo dela não deve ficar confinado aos anos iniciais do ensino fundamental, como acontece em muitos currículos; o aluno precisa acompanhar durante toda a sua vida escolar. Só assim refletirá de forma consciente e crítica sobre o lugar em que vive e o lugar em que gostaria de viver.

## REFERÊNCIAS

- CARLOS, Ana Fani A. A cidade. São Paulo: Contexto, 2018.
- CARLOS, Ana Fani A. O lugar no/do mundo. São Paulo: Labur Edições, 2007.
- CAVALCANTI, Lana S. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.
- DEDIHC. O que é ser cidadão. Afinal, o que é ser cidadão? Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, Departamento de Direitos Humanos e Cidadania, [s.d.].
- DENATRAN, 2019. Frota de Veículos – 2019. Disponível em: <https://infraestrutura.gov.br/component/content/article/115-portal-denatran/8559-frota-de-veiculos-2019.html>. Acesso em: jun. 2020.
- DICIONÁRIO MICHAELIS. Cidade. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cidade>. Acesso em: jan. 2020.
- G1 SÃO PAULO. Ato contra o aumento da tarifa do transporte público em SP termina em confusão no Metrô e com 30 detidos. 7 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/01/07/manifestantes-fazem-ato-contra-o-aumento-da-tarifa-do-transporte-publico-em-sp.ghtml>. Acesso em: jan. 2020.
- HARVEY, David. O direito à cidade. Lutas Sociais, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.
- IBGE. Cidades e Estados. Bento Gonçalves, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/bento-goncalves.html>.
- MORI, Luca. O que torna filosófica uma conversa: anotações sobre método para a filosofia com as crianças. Tradução de Benedetta Bisol. Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, Brasília, v. 4, n. 2, 2016.
- MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NB NOTÍCIAS. Prefeito quer transformar Bento em um canteiro de obras em 2019. 5 dez. 2018. Disponível em: <https://www.noticiasdebento.com.br/noticias/geral/>

prefeito-quer-transformar-bento-em-canteiro-de-obras-em-2019. Acesso em: jan. 2020.

NOAL, Flavia. Preço da passagem de ônibus terá reajuste em Bento Gonçalves. Pioneiro, 28 dez. 2019. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2019/12/preco-da-passagem-de-onibus-tera-reajuste-em-bento-goncalves-11892759.html>. Acesso em: jan. 2020.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

## Alusões, os lugares e os espaços no filme *Cidade de Deus* – algumas geografias que o cinema cria

Allusions, locations and spaces in the film *City of God* – some geographies created by the movies

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.**

### Resumo

Cidade de Deus é um filme e, antes de tudo, um lugar, um espaço. Antes de ser *local fílmico* já era *lugar geográfico*. O artigo foca as maneiras como o espaço fílmico é criado e apresentado aos espectadores por meio de alusões a espaços e lugares existentes além-filme. Salienta como as muitas maneiras de aludir aos lugares além-filme criam muito do efeito de realidade que o cinema deixa sobre seus espectadores. Aponta também como a estetização e a didatização do filme dissolvem esse mesmo efeito de realidade. Partindo da perspectiva pasoliniana de tomar o cinema como língua escrita da realidade, o artigo estabelece um diálogo com autores brasileiros e com os escritos do diretor do filme *Cidade de Deus* e do autor do livro homônimo, bem como apresenta as estratégias explícitas de construção de uma saga urbana por meio de uma caracterização espacial de cada época em que se passa a narrativa, fazendo do *local fílmico* algo bastante distinto – e ao mesmo tempo semelhante – do *lugar geográfico* Cidade de Deus.

**Palavras-chave:** Cinema. Local Fílmico. Lugar Geográfico. Cidade de Deus.

### Abstract

*City of God* is a film that is, above all, a place, a space. Before being a *filmic location* it was already a *geographical place*, a neighborhood in the city of Rio de Janeiro. This article focuses on the ways in which filmic space is created and presented to the

spectator by means of allusions to spaces and places that exist outside of the film. It highlights how the many ways of alluding to such places create much of the effect of reality that the cinema holds. It also points to how the aestheticism and the didacticism of the film itself dissolve this very same effect of reality. Taking as a point of departure Pasolini's conception of cinema as the written language of reality, this article establishes a dialogue with Brazilian writers and critics and with the writings of both the director of *City of God* and the author of the book with the same title. In addition, it presents explicit strategies in the construction of an urban saga by means of the spatial characterization of each time period in which the narrative passes, making the *filmic location* something very distinct from – and at the same time very similar to – the *geographical place* from where the film takes its name: Cidade de Deus.

**Keywords:** Cinema. Filmic Location. Geographical Place. City of Good.

A sabedoria última da imagem é dizer:  
 'isto é uma superfície'.  
 Agora, pense.  
 Ou, melhor, sinta, intua.  
 O que está além disso?  
 Como deve ser a realidade?  
 Se parece com esta imagem?

Susan Sontag

As imagens e sons que nos chegam dos filmes cinematográficos propõem “ações” no mundo, nos propõem *práticas espaciais* a sentir e a realizar. O mundo, aqui tomado na acepção arendtiana (ARENDDT, 1981), como morada dos homens na Terra, está como que tatuado no corpo daquele que produz cinema e Geografia e educação, nos seus mais diversos mapeamentos. Sendo eu graduado em Geografia, professor na área de formação de professores e pesquisador em linguagem audiovisual, tenho buscado escrever acerca das interfaces que venho encontrando em tais percursos cruzados pelas práticas sociais existentes em cada um desses “universos de cultura”.

É na solidariedade, conflito ou tensão entre as diversas práticas sociais com as quais convivemos que temos nossos “territórios interiores” formados e informados, à semelhança e continuidade com que se configuram os “territórios exteriores”. No cinema, esse “interior subjetivo” e o “exterior material” são mais nitidamente misturados e misturáveis, sendo eles, no mais das vezes, indistintos, o que me leva a crer que a *contaminação* entre eles é mais direta. É essa a permeabilidade que sinto existir de maneira intensa entre imagens e sons filmicos e as *práticas espaciais* contemporâneas.

Pier Paolo Pasolini (1990) propõe que há uma linguagem pedagógica das coisas e que o cinema, sendo a *língua escrita da realidade*, nos dá consciência dela mesma, da realidade (PASOLINI, 1982) e da pedagogia nela existente. Estou a assumir que “os fundos de cena estariam a nos falar dos lugares, a circulação dos personagens pelos espaços fílmicos estariam a nos lançar luzes sobre os entendimentos da circulação das pessoas no espaço geográfico para além-filme. Isso porque, se a linguagem do cinema se constrói com ‘pedaços da realidade’ (que, apesar de serem pedaços, conservam em seu interior as tensões, impurezas e memórias dessa realidade), suas ‘palavras e frases’ seriam os ‘quadros’ que vemos diante de nós, que nos apresentam o mundo em ângulos, cores, focos, enquadramentos... tudo a nos apresentar inevitavelmente algum espaço” (OLIVEIRA JR., 2004).

É devido a essas minhas extrapolações das proposições pasolinianas que devo dizer que minha mobilização nesse texto é a de encontrar e apontar outras *geografias* existentes nos filmes. Como seria o espaço dos filmes? Como ele é configurado? Quais interfaces mantêm com a realidade espacial além-cinema? Faço minhas as palavras de Maria Helena Braga e Vaz da Costa, em seu artigo *Espaço, tempo e a cidade cinemática*:

Espaço, nesse caso, adquire uma significação através dos diferentes movimentos. A cidade cinemática é construída, adquire um significado e, como uma criação cultural, influencia a realidade, no momento em que é um produto dessa mesma realidade. No final, a cidade na tela não é apenas o reflexo da realidade (COSTA, 2002, p. 72).

Em um parágrafo anterior de seu texto, a autora citada acima escreve acerca da cidade cinemática:

É uma cidade criada por imagens “escolhidas” previamente e que, juntas, não apenas se tornam uma cidade única, mas também são capazes de dizer muito sobre a cidade original. Como a cidade cinemática é, de certa maneira, produto da imaginação, trabalha como uma “ponte” para o entendimento do espaço e do lugar em que vivemos (COSTA, 2002, p. 72).

Mesmo porque, nas palavras da mesma autora, “a cidade concreta, então, só se torna ‘real’ quando é representada, quando é apresentada através de diferentes interpretações e leituras” (COSTA, 2002, p. 73).

É a partir dessas proposições que me deterei mais alongadamente nas maneiras alusivas com que esse espaço é criado e apresentado aos espectadores, realizando assim uma interpretação dos espaços e lugares que ali são criados.

Tomarei o filme *Cidade de Deus* (MEIRELLES; LUND, 2002) para realizar esse exercício interpretativo, uma vez que esse é um filme cujo *espaço fílmico* onde se passa a narrativa já se inicia com muitas imagens e memórias

para nós que somos brasileiros. *Cidade de Deus* é um nome preenchido por um lugar geográfico, situado na cidade do Rio de Janeiro. Muitas imagens vistas e ouvidas na tevê, nos jornais, nos livros configuram esse *espaço fílmico* antes mesmo de o filme começar, entram e sentam comigo diante da tela<sup>1</sup>. Essas imagens com as quais adentramos a sala de cinema para ver *Cidade de Deus* nos chegam da memória, esse “lugar que não obedece”, no qual não penetramos do jeito que queremos e que nos envia, nos atrai<sup>2</sup>, imagens e imagens, onde a *realidade* persiste e se desfaz.

Esse é um filme que é, antes de tudo, um lugar, um espaço, pois antes de ser *lugar fílmico* já era *lugar geográfico, imaginário, literário...* Ao iniciar o filme, o lugar já existia em nossas memórias e são elas que estarão conosco durante a projeção. Lembremos os escritos de Milton José de Almeida quando fala da participação das memórias nos filmes. Na página 38 do livro *Cinema: arte da memória* (ALMEIDA, 1999), lê-se: “A compreensão de um filme (...) acontece nesse intervalo entre as cenas e é histórica, social e individual, particular, ao mesmo tempo”. E mais à frente:

Tudo o que envolve o movimento psicológico do intervalo, trazido, inicialmente, pela visão da imagem e que não está visível nela, segue percursos mentais da imaginação, transita desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sentimentos, pelo devaneio, pelo sonho... e, principalmente, pela memória (ALMEIDA, 1999, p. 41).

Pois bem, ao iniciar do filme *Cidade de Deus* já temos muitas imagens com as quais preencher os *vazios* – nunca vazios – dos cortes ou intervalos... Sobre essas memórias já existentes em nós, que são solicitadas para o “entendimento fílmico”, escrevi num ensaio recente:

O diretor do filme “ganha tempo” com isso, pois já ao iniciar nos coloca no “clima” narrativo desejado pela trama, constituído pela loca(liza)ção da cena nesse cenário/lugar. Ao fazê-lo, no entanto, passa também a correr riscos, pois a verossimilhança com lugares já conhecidos cria um “campo de possibilidades” vinculado mais fortemente aos saberes e memórias já existentes nos espectadores. Quanto mais restrito e “localizável” é o lugar onde a trama se passa – cidade do Rio de Janeiro é menos restrita que favela Cidade de Deus – mais esse “campo” se diferencia entre os espectadores: para aqueles que o conhecem mais de perto e para aqueles que o desconhecem. Para os primeiros, suga as memórias de maneira mais radical, enquanto que para os demais, solicita analogias com lugares semelhantes já conhecidos, mas mantém uma abertura maior para o estranhamento, uma vez que estão “diante daquele lugar” pela primeira vez. Entre esses dois tipos de espectadores estamos quase todos nós. (OLIVEIRA JR., 2004, p. 4).

1 Talvez essas imagens sentadas conosco no cinema sejam aquilo que Clarice Lispector (1992) chamou de “Entendimento”, pois assim escreveu: “Todas as visitas que tive na vida, eles chegaram, sentaram-se e não disseram nada”.

2 Para usar o verbo que James Hillman (1993) utiliza para nos dizer aquilo que nos chega dos deuses.



O que pretendo desenvolver aqui diz respeito à tênue linha que persiste nas conversas sobre os filmes produzidos pelo cinema. Falo da *linha da realidade*. Digo isso porque, sendo eu um seguidor das propostas pasolinianas de entendimento do cinema como *língua escrita da realidade*, acredito que sempre e inevitavelmente as imagens e sons fílmicos nos trarão as imagens e sons da realidade além-cinema para dentro das imagens e sons vistos e ouvidos na tela.

## Primeiro parêntese

É por isso que assistir a filmes e conversar sobre eles têm muita relação com aquilo que Walter Benjamin (1980) chamou de *experiência*, no ensaio *Alguns temas sobre Baudelaire*. Pesquisar filmes torna essa relação algo a ser perseguido, aproximado, reparado. De que maneira minhas *experiências* têm sido sugadas pelas imagens do cinema? De que maneira elas têm sido as próprias imagens de cinema?

Para continuar com Benjamin, poderíamos utilizar para as imagens do cinema a mesma distinção que ele usa para o mundo da vida humana – urbana – de além-cinema: *experiências* para as imagens que nos ficam, que permanecem a reverberar em nós – poesia – e *vivências* para aquelas que apenas passam, são vistas, mas foram imagens fugidias por não se colarem a nós. Por que umas seriam de um tipo e outras de outro? Acasos em meio a tantas explicações...

## Retornando...

É bom lembrar que Pasolini toma a *realidade* como linguagem. E ela é uma linguagem bruta, autoritária, direta. No ensaio *Genariello: a linguagem pedagógica das coisas* (PASOLINI, 1990), ele nos expõe que as imagens da *realidade* inclusive nos tomam desarmados e se fixam em nós para sempre, a nos informar do mundo que representam: uma vez que a cortina pesada e branca é associada por nós ao universo pequeno-burguês, todas as vezes que nos deparrarmos com uma cortina pesada e branca seremos lançados nesse universo. Uma vez que, para ele mesmo, o cinema é a *língua escrita da realidade*, fica sobressaltado o papel eminentemente político do cinema, uma vez que este, ao constituir suas narrativas com esses “pedaços de realidade”, nos dá consciência dela, armando-nos o olhar, indicando-nos as artimanhas e pedagogias existentes na *realidade*.

Penso que, após tantos anos de convivência com o cinema, somos pessoas que temos o olho armado e desarmado pelas imagens e sons do cinema. Na tradição hegemônica de imagens [a americana e seus corolários – o filme *Cidade de Deus*, por exemplo], faz-se um enorme esforço para que esses

“pedaços da realidade” apareçam diante dos espectadores com seus significados já postos e seus sentidos em estabilidade nas proximidades daquilo que chamamos *realidade*. Esses sentidos devem estar contidos pelo próprio fluxo da narrativa – onde a trilha sonora tem papel fundamental – e pela agilidade dos quadros e efeitos visuais. Nas tradições cinematográficas em que o fluxo das imagens é mais lento, a *realidade* se manifesta em sua maior inteireza, os significados e sentidos circulam com mais constância e insistência pelas imaginações e corpos dos espectadores, indo e vindo da narrativa a que assistimos, mas nunca permanecendo exclusivamente nela.

Mas, afinal, o que é mesmo a *realidade*? Pasolini a tomava como aquilo que vemos e ouvimos e significamos nesse processo ininterrupto de viver em meio às coisas e pessoas. Ela seria principalmente algo que está no mundo das coisas materiais, físicas. Uma realidade francamente visível e captável pelas câmeras cinematográficas. Mas ele sabia que a vida era algo bem maior que a *realidade*, e o que havia em seus filmes era a vida, apresentada com pedaços da *realidade*.

Creio que essa perspectiva é radicalizada por Gianni Vattimo (1991) e seus seguidores. Tomemos Jorge Larrosa (1999), no ensaio *Agamenon e seu porquêiro: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação*, para quem a *realidade* pode ser entendida de outra forma, ou, melhor, ela não seria algo já dado, mas seria aquilo que está em discussão, podendo dessa forma ser construída e dissolvida, a todo momento, pelos discursos e práticas sociais que nela acontecem. O cinema é certamente uma dessas práticas e discursos sociais mais potentes contemporaneamente para atuar nesse processo de construção e dissolução da *realidade*.

Se assim for, o filme *Cidade de Deus* participa, com suas imagens e sons, da construção mesma da *realidade* desse lugar geográfico Cidade de Deus, dissolvendo, no processo de sugar nossas memórias para dentro do filme, *realidades* anteriores que existiam/circulavam acerca desse lugar. Nossas práticas espaciais e nossas falas sobre esse lugar passam a acontecer tomando as imagens do filme como um de seus parâmetros, talvez o mais importante, não só por decisões conscientes, mas também por medos e receios que jogaram suas raízes bem fundo em nós a partir dessas imagens que já nos chegam carregadas de sentidos. Isso amplia a importância política dos filmes e suas imagens que se colam muito diretamente num *real pré-existente*, apoiando-se nele para o desenvolvimento da narrativa, contaminando-o com outros sentidos para seus pedaços trazidos à tela.

A cada *alusão* feita pelo filme ao lugar além-cinema, a *realidade* dele é colocada em questão, entram em circulação outros sentidos e significados que vão compor mais e mais camadas de sedimentos memoráveis que serão mais

ou menos acionados todas as vezes em que ouvirmos a expressão que nomeia esse lugar geográfico: Cidade de Deus.

Nesse filme, as alusões são muitas, diversas e constantes.

Iniciam no próprio título: Cidade de Deus. Este é um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, um bairro pobre, periférico, uma favela, um bairro violento, sede de organizações criminosas ligadas ao tráfico de drogas. Um bairro presente com frequência na mídia nacional como local onde ocorreu alguma violência especial, alguma ação policial específica vinculada ao tráfico de drogas. Era, antes mesmo de o filme ir às telas, um lugar já existente na memória dos brasileiros de maneira geral e dos cariocas de maneira particular.

Além disso, ao virar *best-seller*, o livro de Paulo Lins (2002), *Cidade de Deus*, trouxe novamente esse bairro para as mídias, ratificando sentidos e imagens sobre a violência, o tráfico, a pobreza, a polícia, mas colocando em circulação outros sentidos vinculados à existência, nesse mesmo bairro, de pessoas não ligadas ao tráfico, das dores que essas próprias pessoas têm, de seus sonhos e desejos, da possibilidade restrita de saída do bairro para uma vida mais tranquila e melhor fora dele.

O diretor Fernando Meirelles partiu da *realidade* presente no livro de Paulo Lins e não da *realidade* da experiência corporal naquele lugar – essa *realidade experiencial* subsidiou sim a escrita do Paulo Lins, que criou seu romance poetizando parcelas da vida vivida na Cidade de Deus, criando para esse bairro outras *camadas de realidade*.

É muito interessante acompanhar Paulo Lins no tratamento que dá aos lugares. Cidade de Deus é um personagem construído frase por frase no romance. Há nele muitas imagens e descrições dos lugares, além de tomar os elementos espaciais como participantes da narrativa. Logo na primeira página, podemos sentir isso:

Repousou o olhar no leito do rio, que se abria em circunferências por toda a sua extensão às gotas de chuva fina, e suas íris, num zoom de castanhos, lhe trouxeram flash-backs: o rio limpo, o goiabal, que, decepado, cederá lugar aos novos blocos de apartamentos; algumas praças, agora tomadas por casas, os pés de Jamelão assassinados, assim como a figueira mal-assombrada e as mamoneiras; o casarão abandonado que tinha piscina e os campos do Paúra e Baluarte – onde jogara futebol defendendo o dente-de-leite do Oberom – deram lugar às fábricas (LINS, 2002, p. 11).

Vejam o rio que projeta imagens no personagem, tanto de si mesmo quanto do mundo. Mais à frente, o personagem Cidade de Deus se manifesta por inteiro:

Cidade de Deus deu a sua voz para as assombrações dos casarões abandonados, escasseou a fauna e a flora, remapeou Portugal Pequeno e renomeou o charco: Lá em Cima, Lá na Frente, Lá Embaixo, Lá do Outro Lado do Rio e Os Apês.

Ainda hoje, o céu azul e estrelece o mundo, as matas enverdecem a terra, as nuvens clareiam as vistas e o homem inova avermelhando o rio. Aqui agora uma favela, a neofavela de cimento, armada de becos-bocas, sinistros-silêncios, com gritos-desesperos no correr das vielas e na indecisão das encruzilhadas (LINS, 2002, p. 16).

No filme, as alusões a *realidades* preexistentes na expressão Cidade de Deus situam-se na tensão entre o bairro carioca e esse mesmo bairro escrito por Paulo Lins. Tensão entre ser fiel ao livro ou se apoiar mais na proposta de mostrar a “realidade brasileira”. Fernando Meirelles e Bráulio Mantovani, no texto introdutório ao roteiro, escrevem que uma das primeiras decisões que tomaram foi a de que “seríamos fiéis ao espírito do livro, mas não necessariamente à estrutura ou aos acontecimentos” (MEIRELLES; MANTOVANI, 2003, p. 10).

As alusões à *realidade* continuam na opção de utilizar não atores para protagonizarem os personagens. Moradores de bairros pobres do Rio de Janeiro foram selecionados e foi-lhes dado todo um “tratamento especial” e com eles se estabeleceu uma grande confiança. No texto introdutório ao roteiro, Meirelles e Mantovani escreveram: “Mas foram dos atores que vieram as contribuições que acabaram dando o tom quase documental ao filme” (MEIRELLES; MANTOVANI, 2003, p. 12) na medida mesma em que “reações ou piadas eram incorporadas e intenções afinadas” (MEIRELLES; MANTOVANI, 2003, p. 13) a partir das ideias e falas dos atores nas oficinas e ensaios.

Nos gestos, cores, faces e movimentos trazidos nos corpos das pessoas selecionadas para serem personagens no filme, vieram impregnadas diversas camadas das *realidades* onde eles vivem: favelas e bairros pobres. Sobre essas camadas foram sendo acrescentadas outras, nas falas refeitas do roteiro, nas rezas incluídas nas sequências: palavras e expressões circunscritas aos bairros e favelas de onde eles vieram. Tudo a dar maior sensação de veracidade, de vínculo com tal *realidade* de onde saíram essas pessoas que ali encarnam personagens.

Desse modo, os diretores do filme criam permeabilidade para que a “realidade brasileira”, em sua face de miséria, chegue com mais força e espontaneidade às telas. Daí, talvez, estar nas contribuições dos atores o tom documental e não nas intenções iniciais e explicitadas do diretor e produtores.

No entanto, essas alusões à *realidade* se radicalizam por terem as cenas dos tempos mais atuais sido locadas no próprio bairro carioca de Cidade de Deus, revelando a paisagem do local aludido no título do filme. É interessante lermos o que escrevem Meirelles e Mantovani sobre os tempos que passaram nesse bairro fazendo as filmagens:

No final do processo fiz uma constatação paradoxal, que pode parecer forçada, mas é a pura verdade: a favela é um lugar violento e pobre, e esta desigualdade social deve ser combatida sem trégua; mas, assim como o filme, a favela é, ao

mesmo tempo, um lugar muito divertido. As pessoas nas favelas sabem como passar o dia. (...) Esse aprendizado foi a experiência mais transformadora que esse filme me ensinou. Paradoxal: fiz um filme para falar sobre a pobreza e a violência e acabei aprendendo muito sobre felicidade (MEIRELLES; MANTOVANI, 2003, p. 13).

Lembrando do primeiro parêntese que fiz neste ensaio, a *experiência* no/do lugar geográfico não ficou tão clara nas telas, onde a felicidade apresentada normalmente estava fora dele: na praia, na editora do jornal, nos tempos idos da implantação do bairro. O tom dado ao bairro Cidade de Deus ficou entre a pobreza e a violência. A felicidade passou quase ao largo do *lugar fílmico* apresentado no filme: entrou no baile, no churrasco/festa inicial. Os dois momentos de felicidade terminaram em carnificina...

A *experiência* do diretor o ajudou a dissolver a *realidade* de violência e pobreza do bairro para si mesmo. Em meu entender, no entanto, seu filme ajudou a construir e reforçar essa *realidade* violenta e pobre para aqueles que o assistiram, dando-nos mais e mais imagens e sons e memórias para assim pensar e sentir Cidade de Deus.

## Segundo parêntese

Gostaria de dizer que a opção de locar as cenas no próprio lugar que está no centro da narrativa fílmica é uma opção estética e política e nem um pouco natural, em se tratando de produção cinematográfica. Lembro que a maioria dos filmes que aludem a determinado território ou lugar geográfico existente para além das telas é filmado fora dele. Apenas como exemplo cito os tantos filmes sobre o Vietnã filmados em cenários semelhantes em termos de natureza, ou os *westerns* filmados no deserto espanhol, ou os infinitos cenários montados em estúdios. Sobre esse baralhamento de diversos locais, sobrepondo-os uns aos outros, creio que é mais um dos recursos da linguagem do cinema para construir suas narrativas dentro das possibilidades políticas, financeiras e estéticas. Acrescento que isso muitas vezes pode inclusive ampliar os sentidos dos próprios lugares baralhados e sobrepostos<sup>3</sup>.

---

3 Creio que fiz um esboço disso no texto *Rio acima: percursos pelo filme "Apocalypse Now"* (OLIVEIRA JR., 2002), no qual estão sobrepostos a África Central nos finais do século XIX do *espaço romaneado originalmente* por Joseph Conrad, o Vietnã dos anos 60 e 70 do XX, durante a guerra retratada no filme – *espaço fílmico* criado nesse próprio filme –, e as Filipinas dos finais da década de 70, em plena guerra civil, que serviu de locação para as filmagens – *espaço geográfico filmado* por Francis Ford Coppola. África, Vietnã, Filipinas. Todos eles permanecem nas imagens dando inclusive universalidade e a-historicidade para a narrativa a que assistimos. Neste meu ensaio escrevi: “Na metáfora geográfica o coração transforma-se em centro. Ele é e está no meio, compõe o miolo, o âmago, o lugar de maior penetração. Carrega consigo a idéia de maior densidade e escuridão. É a expedição a este centro geográfico-florestal que o filme mostra. Não importa ali o lugar real” (OLIVEIRA JR, 2002, p. 289).

## Retornando...

Como mais uma alusão à *realidade* existente no filme, gostaria de destacar que foram utilizadas imagens de tevê da época histórica que estava sendo retratada, tanto de personagens (Mané Galinha) quanto de locais (os Apês). Imagens em preto e branco, com nítidas características de emissão televisiva são apresentadas ao espectador no momento da prisão de Mané Galinha. Notemos a deliberada opção do diretor do filme: enquanto são utilizadas imagens do âncora do Jornal Nacional nos finais dos anos 1970, Sérgio Chapelin, ainda jovem, está-se a indicar que estas são “imagens reais”, provenientes da época a que se refere esse momento do filme; quando são colocadas, na sequência dessas imagens de Mané Galinha dando entrevista elas mantêm características estéticas semelhantes às de Chapelin. O que vemos é o ator do filme falando e não o Mané Galinha dos anos 1970; no entanto, a alusão à realidade além-cinema é feita e apontada no próprio filme. A sutileza com que essa alusão é feita, basicamente com a montagem em sequência de cenas com características estéticas semelhantes, realiza uma mistura mais intensa entre as diversas camadas de realidade que penetram esse filme.

Como última alusão à realidade, cito aquela que a meu ver é a mais geográfica delas: o aparecimento, por poucos segundos, de mapas na tela e nas mãos dos personagens. Não que sejam os mapas a geografia do lugar, mas são eles que remetem o espectador à realidade além-cinema, ao lugar geográfico existente na cidade do Rio de Janeiro.

Mais que isso, o contexto de sua aparição é o de tomada de poder por Zé Pequeno de todas as bocas do bairro. Os mapas explicitam que a cada uma delas corresponde uma extensão territorial passível de ser demarcada no chão do bairro e conhecida dos que ali vivem. As cenas de matança que antecedem à sua aparição são filmadas de cima pra baixo, em ângulo de 90 graus em relação à superfície, numa homologia ao ponto de vista presente nos mapas que aparecerão ao final da sequência. Dessa forma, o diretor insere as cenas no interior do mapa, como se a câmera tivesse feito um *zoom* em cada um dos pontos desse território mapeado em que a conquista se dava mais efetivamente, mantendo, no entanto, o mesmo lugar de observação: o da “neutralidade” de quem observa de fora, de cima, ao longe, aquele que apenas observa os fatos.

O aparecimento dos mapas também aponta o quanto eles são instrumentos de estratégia e dominação, indicando uma prática espacial existente em certos grupos sociais. Nessa sequência, fica nítido que é apoiado neles que a gangue de Zé Pequeno vai planejando suas ações e tomando posse de cada uma das bocas, exceto a do Cenoura. Este, por histórica ligação afetiva com Benê, tem sua boca poupada na investida vencedora de Zé Pequeno.

Mais à frente no filme, essa dimensão territorial das bocas aparecerá novamente, quando – aliado à morte de Benê – um pretexto espacial, a crítica aos pequenos assaltos acontecidos na “área” do outro, será um dos motivos detonadores da guerra entre os dois bandos de traficantes.

Outras alusões ao lugar além-cinema podem ser vistas e ouvidas em cartazes e entrevistas ao diretor e aos produtores, criando-se um “clima” favorável para que nossas memórias acerca desse lugar geográfico carioca fossem sugadas para dentro das imagens e sons fílmicos.

Creio, no entanto, que o diretor Fernando Meirelles fez um trabalho muito interessante de desmonte do real visual, buscando apresentar o lugar Cidade de Deus como um lugar criado *para e na* narrativa fílmica.

O filme, a meu ver, fez diferente do que Paulo Lins escreve no início de seu livro: “Os personagens e situações desta obra são reais apenas no universo da ficção; não se referem a pessoas e fatos concretos e sobre eles não emitem opinião” (LINS, 2002, p. 6). Notemos que ele se refere apenas aos personagens humanos, não ao lugar, principal personagem de seu livro, personagem-título que tem sua imagem criada e adensada ao longo de suas 400 páginas. Um lugar que vai ganhando imagens e tornando-se ainda mais memorável pelas poéticas linhas e frases do autor. Nas entrelinhas da ressalva feita por Paulo Lins está a ideia de que o lugar Cidade de Deus que ali se apresenta é *real*, apesar de os personagens não o serem?

Quanto ao filme *Cidade de Deus*, disse acima que o diretor apresentou o lugar como narrativa fílmica justamente porque nele também o bairro Cidade de Deus é tomado como real apenas no universo da ficção. Apoio essa minha posição primeiramente porque o espaço é desnaturalizado em termos de experiências espaciais para além-cinema – por exemplo, praticamente não há cenas e sequências em tempo real, algo de que ele poderia ter se utilizado bastante, uma vez que sua narrativa estava colada em muitas outras feitas sobre o lugar Cidade de Deus –, sendo, esse mesmo espaço, estetizado em sintonia com os objetivos da narrativa, apoiando-se em grande medida nas experiências cinematográficas e televisivas provenientes de cada uma das épocas históricas aludidas: cada época fílmica é retratada em cores e ritmos semelhantes aos produtos audiovisuais que nela foram produzidos. Digo cada época porque foi essa divisão da narrativa em três épocas que levou à opção estética de caracterização do lugar de três maneiras tão distintas. No texto introdutório ao roteiro, lê-se:

Nossas primeiras decisões: seríamos sempre fiéis ao espírito do livro, mas não necessariamente à sua estrutura ou aos acontecimentos. A segunda decisão: dividir a história em três épocas distintas, começando nos anos 60 e indo até os 80. Isso daria uma certa cara de saga e deixaria o filme mais didático, mostrando o desenvolvimento do tráfico no Rio de Janeiro (LINS, 2003, p. 10-11).

No cinema, espaço e tempo imbricam-se de maneira mais radical e explícita que no “mundo real”, fazendo com que, num filme como *Cidade de Deus*, onde o espaço é tema central, eles se construam mutuamente, no mais das vezes sendo indistintos e inseparáveis.

No roteiro, estão explicitadas as “caracterizações estéticas” de cada época filmica, que são, em grande medida, cenários e movimentos espaciais dos lugares filmados para se tornarem espaço filmico.

Os *Anos 1960* são caracterizados em “*uma cinematografia clássica*”, escrevem Fernando Meirelles e Bráulio Mantovani:

A *Cidade de Deus* é apresentada em planos gerais com suas casas organizadas, sempre em perspectiva e com horizonte. A câmara permanece estática em tripés ou carrinhos. Os enquadramentos nunca fecham além do plano médio. A lente básica usada é uma 40 milímetros. Cenas diurnas, em exterior, predominam. O tom é quente e o contraste mais baixo. Figurino e direção de arte devem sempre seguir uma palheta de cor pastel, com muitas camisas e vestidos brancos. A moda é falseada indo mais pra trás no tempo, para que se reforce a diferença entre roupas feitas em casa e as roupas industrializadas que virão na fase seguinte. Proibido o uso de azul, de outros tons frios ou de cores intensas. Nem o céu pode ser azul. A decupagem respeita as regras de montagem como continuidade e eixo. Os atores improvisam os diálogos, mas respeitam as marcas para a movimentação. Rodamos as cenas por partes. No roteiro, os bandidos são mais românticos, mais inocentes e menos cruéis, não vemos ninguém matar ninguém. A trilha original tem percussão e ritmos brasileiros misturada a sambas clássicos da época (MEIRELLES; MANTOVANI, 2003, p. 20).

Percebe-se um cuidado geral nessa caracterização, desde os enquadramentos e o figurino até o “tipo de bandido” e a trilha sonora, passando pelas cores de roupas e cenários: “*Nem o céu pode ser azul*”. Note-se que essa época não é caracterizada em sintonia somente com a época histórica retratada, mas principalmente em sintonia com as ideias de saga e de didatismo pretendidas no desenvolvimento da narrativa filmica, bem como com a proposta de produzir um contraste mais evidente entre ela e a próxima.

Os *Anos 1970* são “*a fase feliz do filme*”:

Apresentamos os novos espaços da favela da *Cidade de Deus* com os “Apês” e planos gerais – mas já há uma sensação de confinamento. Vieras sempre terminam em muros, não há grandes fugas ou perspectivas. Como em alguns filmes da década de 1970, usamos bastante câmara na mão e estão liberados o *close-up* e um espectro maior de lentes. Cores fortes e misturadas aparecem como num filme Ektacolor, bem ao gosto dos anos 70. Estampas nas roupas e grafismos nas paredes. A presença da propaganda e das marcas é introduzida. Os atores estão mais soltos em cena. Rodamos as sequências inteiras apenas variando a posição da câmara. A trilha original mantém a percussão brasileira, mas é funkeada. Na trilha comprada, os clássicos dos bailes: Raul Seixas, Tim Maia, James Brown e alguns *hits* de rock (MEIRELLES; MANTOVANI, 2003, p. 68).



Nesta caracterização ficam mais evidentes as alusões feitas de maneira bastante diversificada à realidade além-cinema, nesse caso a realidade histórica brasileira da década de 1970. Apesar de serem “épocas filmicas”, elas são caracterizadas com diversas alusões à época histórica correspondente, não só quanto aos acontecimentos, mas também quanto à cultura em geral que distinguiu esse período de outros ao longo da história: estilo de filmagem, cores, roupas, músicas. Nossas memórias dessa época – construídas nas experiências diretas ou em narrativas sobre ela – são trazidas ao filme de maneira mais intensa, contaminando as imagens e sons fílmicos e sendo contaminadas por eles.

O *Final dos 70* é quando “a guerra se instala”:

A Cidade de Deus não tem mais geografia, são apenas espaços caóticos, os personagens estão presos entre muros, como num enorme labirinto, não há mais perspectivas ou horizonte. A câmera está sempre na mão e no meio da ação tentando registrar tudo da melhor forma possível. Já não damos mais marcas aos atores, deixamos que se movimentem livremente e a cada nova tomada podem cair em diferentes posições, vamos incorporar a descontinuidade. Como num documentário, a câmera tem que se virar em função dos acontecimentos. Urgência. Todas as lentes estão liberadas, closes de bocas ou pedaços de pessoas e coisas são bem-vindos para reforçar a sensação de descontrole. Predomínio de sequências noturnas. O filme fica quase monocromático, há muito cinza, preto e cores frias. Os figurinos perdem as estampas, o desenho e a alegria. As locações estão poluídas visualmente, há muito lixo, resto de cartazes, objetos largados no meio das ruas. A montagem não precisa respeitar nenhuma regra, deve ser rápida, intensa. A trilha composta mantém os instrumentos brasileiros mas apenas cria climas. Não há mais música (MEIRELLES; MANTOVANI, 2003, p. 186).

Na caracterização da época final do filme fica mais explícita a busca de criar sentido por meio das imagens: “A sensação é de descontrole”, escrevem Meirelles e Mantovani (2003). Nesse caso, um sentido, uma sensação criada de labirinto, caos, descontinuidade, tristeza, poluição. Todos são recursos fílmicos para aludir ao descontrole proveniente da guerra entre os traficantes. Esse era o “clima” da última época fílmica, o “clima” vivido naquele lugar, naquele tempo. É sob ele que agem os personagens...

A estrutura didática fez com que cada época tivesse um “clima” específico e distinto das outras duas, apesar de a montagem do filme não ser assim tão cronológica, uma vez que é permeada por pequenas histórias que cruzam, muitas delas, os três tempos.

A mistura de tempos é tomada da estrutura do livro de Paulo Lins. O narrador também está num presente mais próximo que os outros tempos que narra. Talvez por isso, logo na “abertura” do filme para a “primeira época” o tom nostálgico e leve parece ter sido tomado do livro e encaixado naquele vórtice que se abre em torno de Busca-Pé. No primeiro momento em que o narrador de Paulo Lins narra os tempos passados, lê-se: “Antigamente a vida era

outra aqui neste lugar onde o rio, dando areia, cobra-d'água inocente, e indo ao mar, dividia o campo em que os filhos de portugueses e da escravatura pisaram” (LINS, 2002, p. 15).

Mas no livro as épocas se misturam de maneira mais frequente, num percurso pela memória de Busca-Pé. Na mesma página, o autor escreve, finalizando o “passeio pelo local”, centralizado no rio: “Ria o rio, mas Busca-Pé sabia que todo rio nasce para morrer um dia” (LINS, 2002, p. 16). Chamo a atenção para o aspecto de fábula que tem essa frase, onde o rio permanece como ele próprio e alude a uma vida humana, dando personalidade a ele, tornando-o personagem atuante na vida dos personagens humanos, fazendo também com que todos os tempos se dobrem sobre o momento da narrativa que está sendo contada, o presente de quem conta sendo o vórtice dos demais tempos vividos e o rio, a imagem desencadeadora das lembranças.

Penso que Fernando Meirelles optou por filmar não o lugar, mas os “sentidos hegemônicos” que circularam por esse lugar. E o fez cinematograficamente, como foi exposto acima. No roteiro, o diretor escreve: “decidi dividir a história em três fases, dando a cada uma delas características distintas como se fossem três filmes” (MEIRELLES; MANTOVANI, 2003, p. 20).

Posso dizer, também, que são três locais distintos. A continuidade temporal entre eles é dada por rupturas cênicas e estéticas: vórtice do giro da câmera ligando os anos finais aos anos 1960, passagem de um automóvel em primeiro plano trazendo um outro espaço como cenário de fundo. Poderíamos dizer que, seguindo Ítalo Calvino (1990), um lugar sucede ao outro, permanecendo com o mesmo nome, mas não sendo o mesmo.

Evitem dizer que algumas vezes cidades diferentes sucedem-se no mesmo solo e com o mesmo nome, nascem e morrem sem se conhecer, incomunicáveis entre si. Às vezes, os nomes dos habitantes permanecem iguais, e o sotaque das vozes, e até mesmo os traços dos rostos; mas os deuses que vivem com os nomes e nos solos foram embora sem avisar e em seus lugares acomodaram-se deuses estranhos. É inútil querer saber se estes são melhores do que os antigos, dado que não existe nenhuma relação entre eles, da mesma forma que os velhos cartões-postais não representam a Maurília do passado, mas uma outra cidade que por acaso também se chamava Maurília (CALVINO, 1990, p. 30-31).

De certo modo, filmou-se essa descontinuidade destacada por Calvino. Por acaso, os três lugares filmados chamavam Cidade de Deus. Poderíamos dizer que há uma “proposição teórica”, a da *ruptura* e da *não comunicabilidade* entre um tempo e outro vividos num mesmo ponto do território. Essa seria uma alusão a um certo sentido para a história, não só a do filme, mas aquela que se dá para além dele.

No entanto, tal apresentação das *rupturas* se faz paralela a uma outra apresentação que lida com as noções históricas de *permanência* e *mudança* e que são, digamos, os “trilhos” pelos quais somos encaminhados em nossa

cultura atual quando assistimos ou contamos um acontecimento, um processo que ocorreu ao longo do tempo. A maior parte dos filmes, *Cidade de Deus* aí incluído, lida com o eixo da *mudança/transformação*<sup>4</sup> como elemento narrativo e explicativo, o que fica mais nítido na intenção didática apontada pelo diretor.

Essa apresentação do tempo como sendo um *continuum*, que amarra as ações futuras em acontecimentos passados e presentes, está marcada na passagem entre os *Anos 1970* e o *Final dos 70*, onde as distinções estéticas são menos notáveis que as que distinguem essas duas épocas dos *Anos 1960*. Entre estes e os *Anos 1970*, a ruptura é nítida.

A meu ver, a menor distinção entre os *Anos 1970* e o *Final dos 70* se dá não só por uma opção de apresentá-los como uma continuidade no tempo, mas também como uma continuidade no tempo dentro de um mesmo lugar, mas não fora dele. Assim, essas duas épocas fílmicas tornam-se menos nítidas por terem se imbricado numa distinção também dos lugares no filme: as sequências passadas fora do bairro são mais nitidamente distintas em suas cores e músicas, alegrias e descobertas, e principalmente loca(liza)ções – fumar na praia nos *Anos 1970*, assaltar ônibus e banco no *Final dos 70*. No entanto, essa distinção não acontece nas sequências passadas no interior de Cidade de Deus, que vão tornando-se escuras e tensas já nos *Anos 1970*; desejos de poder e violência vão tomando a frente das câmeras, exibindo armas, tiros e risos sarcásticos, misturados com paquera, desejos consumistas e festas.

Quando o filme entra em sua terceira época, praticamente desaparecem as sequências fora do bairro<sup>5</sup>, e as sequências das ações realizadas na própria Cidade de Deus se tornam mais ágeis, mas com iluminação e cores não tão distintas da época anterior. É como se fôssemos aos poucos sendo conduzidos a entrar no desenlace da narrativa, como se essa condução fosse feita pela “mão natural” da passagem dos dias, meses e anos, como se a cronologia fosse a única maneira de vivenciarmos o tempo.

### Terceiro parêntese

Há uma daquelas pequenas histórias inseridas pelo narrador Busca-Pé que ilustra bem a radicalização – de certa forma já naturalizada em nossa

4 Raros são os filmes que apostam no eixo da *permanência* como elemento narrativo forte. Uma dessas raras exceções a serem destacadas seria o primeiro conto do filme *Kaos* (1984), intitulado *O outro filho*, de Paolo Taviani e Vittorio Taviani.

5 Exceção feita ao assalto ao banco [que é filmada nos moldes das cenas internas à Cidade de Deus] e as cenas em que Busca-Pé tem empregos formais [que apontam para o rompimento cada vez mais radical entre esse personagem e seu amigo Barbantinho e os demais], oposição entre o Bem e o Mal que vai sendo criada durante a narrativa desde a primeira sequência, montada na simultaneidade da perseguição do frango e da descida desses dois meninos da favela até a rua onde ocorre o encontro.

cultura audiovisual – da noção de *mudança/transformação* como eixo narrativo de um lugar. Falo d’“A história da boca dos Apês”, em que o fundo de cena – o interior de um apartamento – é sempre o mesmo e vai mudando ao sabor das ações e personagens que vão entrando, ficando e saindo dele. A montagem é feita de fusões sutis que dão um ar de naturalismo ao tempo que passa. Nessa sequência rápida, está presente uma noção de conhecimento hegemônica em nossa época ainda permeada da ideia de progresso e centrada na dimensão temporal como sendo a única que efetivamente atua no entendimento da vida e das práticas sociais. A dimensão espacial não atua em nada, ela é passiva, maleável e moldável às vontades e ações humanas providas cada vez mais de técnicas e instrumentos.

Cabe dizer, no entanto, que o filme, tomado em sua inteireza, aponta exatamente no sentido oposto, uma vez que faz notar o quanto a organização espacial do bairro – distribuição das casas e ruas, ausência ou presença de muros e cercas, adensamentos diversos (pessoas, casas, movimentos...), dimensão e forma das ruas e becos, descidas, subidas, planos... – atua nas práticas sociais que nele são desenvolvidas. Creio que de tal maneira esse filme nos dá aquela consciência a que Pasolini se refere: a de que a *realidade* é uma linguagem a nos dizer do mundo e da vida. Da mesma maneira, *Cidade de Deus* também nos dá indícios para adentrar as idéias de James Hillman (1993) de que a cidade tem *alma*, de que seus objetos, formas e cenários nos *mobilizam*, nos *animam*, nos *atiram* entendimentos diversos, participando efetivamente da nossa constituição como sujeitos e subjetividades.

## Retornando...

Nessas intensas e tensas permeabilidades entre *realidade* e cinema, termino indicando a minha posição em relação ao espaço que aparece e no qual circulamos durante uma projeção: “Um filme nos propõe o momento da criação de um outro mundo, onde estão se organizando, como pela primeira vez, espaço, tempo e homens. O filme nos oferece uma narrativa fundadora. A cada filme produzido um mundo é fundado” (OLIVEIRA JR., 2001, p. 2). Isso porque

um filme não termina. Também não começa. Ele dura. É como a chuva. Passa. Escorre. Penetra e fecunda. Carrega e destrói. É múltiplo e único. Quando termina é que se tem de novo a “consciência clara”. Durante o filme vivemos a opacidade e a fluidez. Enquanto chove olhamos pela janela os contornos moventes do mundo. Se nos permitimos molhar são nossos contornos que se moverão. Devemos nos permitir ao filme. Entregarmos nosso ser ao outro personagem que brilha diante de nós (OLIVEIRA JR, 2001, p. 1).

O personagem maior do filme *Cidade de Deus* é um lugar homônimo, espaço geográfico e fílmico ao mesmo tempo, imbricados pelas lentes das câmeras e pelas memórias de cada um de nós. A ele nos entregamos como espectadores. Nele circulamos durante a projeção. Ao final do filme, um outro lugar existe em nós.

Só assim, entregando-nos, creio podermos receber das imagens e sons fílmicos aquilo que nos está sendo *atirado pelos deuses* nos entremeios das imagens e cortes... A *realidade* que está diante de nós não deve ser literalizada enquanto *realidade* de além-cinema, mas permanecer enquanto tal ao mesmo tempo que vai tornando-se literatura, ficção, narrativa, memória.

Tomar as alusões realizadas no filme como permanência das materialidades e conhecimentos além-cinema, mas também fazer dessas alusões *passagens* para outros sentidos que essas mesmas materialidades e conhecimentos ganham ao se contaminarem das imagens e sons que o filme lhes traz. Deixar que nossos “territórios interiores” sejam dobrados sobre os “territórios exteriores” apresentados na tela e vice-versa, tornando-os, para continuar na metáfora acima citada, fecundados mutuamente pela chuva que lhes caiu na superfície...

Para que isto ocorra com maior frequência em cada um de nós, sugiro fazer da *experiência* de ir ao cinema um momento de pouca atividade e muito padecimento, de modo que algo nos aconteça, nos chegue<sup>6</sup>, em vez de somente nós levarmos algo para as imagens e sons do filme. Tomemos para o cinema e seus filmes a dica de Clarice Lispector (1992) para que consigamos ler as entrelinhas junto com as palavras que as incorporaram: ver e ouvir distraidamente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. **Cinema: arte da memória**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense/Edusp, 1981.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. In: \_\_\_\_\_. **Os Pensadores – Walter Benjamin**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COSTA, Maria Helena Braga e Vaz da. Espaço, tempo e a cidade cinemática. **Espaço e Cultura**, n. 13. Uerj, Rio de Janeiro, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/7426>. Acesso em: 11 maio 2021.

---

6 “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

- HILLMAN, James. **Cidade e alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993a.
- HILLMAN, James. **Paranóia**. Petrópolis: Vozes, 1993b.
- LARROSA, Jorge. Agamenon e seu porqueiro: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19. Jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.
- LINS, Paulo. **Cidade de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. São Paulo: Siciliano, 1992.
- MEIRELLES, Fernando; MANTOVANI, Bráulio. **Cidade de Deus**: roteiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Chuva de cinema: entre a natureza e a cultura. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 9, n. 16. Rio Claro-SP, 2001. Disponível em: [http://www.epea.tmp.br/epea2001\\_anais/pdfs/plenary/tr15.pdf](http://www.epea.tmp.br/epea2001_anais/pdfs/plenary/tr15.pdf). Acesso em: 11 maio 2021.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Geografias de cinema: outras aproximações entre as imagens e sons dos filmes e os conteúdos geográficos. 6º Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: AGB, 2004.
- OLIVEIRA JR., Rio Acima: percursos pelo filme *Apocalypse Now*. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78. Campinas, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a16v2378.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.
- PASOLINI, Pier Paolo. **Empirismo herege**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.
- PASOLINI, Pier Paolo. **Gennariello**: a linguagem pedagógica das coisas. In: PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Lisboa: Edições 70, 1991.

#### FILMOGRAFIA:

- APOCALIPSE NOW (longa-metragem). Direção de Francis Ford Coppola, Estados Unidos, 1979.
- APOCALIPSE DE UM CINEASTA, O (documentário). Direção de Eleanor Coppola, Fax Bahr e George Hickenlooper, Estados Unidos, 1991.
- CIDADE DE DEUS (longa-metragem). Direção de Fernando Meirelles e Katia Lund. Brasil, 2002.
- KAOS (longa-metragem). Direção de Vittorio Taviani e Paolo Taviani, Itália, 1984.

## 4

# O cinema com a geografia na escola: cine geo grafar

## Cine con geografia en la escuela: cine geo grafar

**Débora Schardosin Ferreira;  
Ivaine Maria Tonini**

### Resumo

O artigo pretende discutir a relação entre o cinema e a Geografia Escolar que acontece na escola compreendida como lugar geográfico a partir das negociações presentes. Tal proposta deriva da Tese de Doutorado defendida em 2019 denominada *Cine-geografar a escola: um currículo geográfico a partir do lugar*, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Ufrgs. O processo de pesquisa, descrito em parte neste artigo, adotou a postura metodológica cartográfica, a partir dos estudos pós-críticos, e ocorreu na Emef Deputado Victor Issler em Porto Alegre-RS durante o ano de 2018, local em que a então doutoranda era Professora de Geografia do sexto ano do ensino fundamental. O cinema como dispositivo possibilitou o olhar sobre o lugar na procura por outras geografias, assim ressaltou a negociação e o reconhecimento das diferenças.

**Palavras-chave:** Geografia Escolar.; Lugar. Cinema.

### Resumen

El artículo pretende discutir la relación entre el cine y la Geografía Escolar que se desarrolla en la escuela, esa por su parte entendida como lugar geográfico desde las actuales negociaciones. El texto deriva de la tesis doctoral defendida en 2019 titulada *Cine-geografar la escuela: un currículo geográfico basado en el lugar* en el Programa de Posgrado en Geografía de la Ufrgs. El proceso de investigación, descrito en parte en este artículo, adoptó el enfoque metodológico cartográfico, basado en estudios poscríticos y se llevó a cabo en la Emef Deputado Victor Issler en Porto

Alegre-RS em 2018, donde la entonces estudiante de doctorado era profesora de Geografía en el sexto año de la escuela primaria. El cine como dispositivo permitió mirar el lugar en la búsqueda de otras geografías y ha enfatizado así la negociación y el reconocimiento de las diferencias.

**Palabras clave:** Geografía Escolar. Lugar. Cine.

Talvez nós homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (LARROSA, 2015, p. 22).

Com o início desta escrita, retorna-se às reflexões que registramos em palavras há algum tempo. As palavras nunca serão suficientes – nem era esse o objetivo; porém, agora, trazem consigo o suscitar de muitas reflexões. Por entre os corredores da memória, percorremos as ruínas das nossas bibliotecas e escolhemos uma forma de, nestas breves páginas, realizar um apanhado dos movimentos de um processo que originou uma tese de Doutorado. Essas trazem à tona as imagens que unem diversos tempos e espaços de escrita, de convivência, de amizades e de aprendizado.

Partimos da premissa de que a nossa biblioteca de memórias não é uma narrativa individual, mas um conjunto de histórias que participaram em movimento conosco e que nunca mais conseguirão ser expressadas exatamente como aconteceram. Sim, como o título deste livro, “movimentos”, no sentido de ações envolvidas em um espaço e tempo que não podem ser apreendidos, repetidos ou ensinados, mas estão acontecendo neste exato momento. Apenas temos a certeza de que nos transformam e de que aqui tentarão ser expressos não como modelo, mas como narrativa em devir que reverbera com latência ainda neste momento na vida de todos que entrecruzaram o mesmo espaço.

Esse processo de pesquisa aconteceu a partir das experiências que a Profa. Dra. Débora Schardosin Ferreira teve no ensino fundamental na rede municipal de Porto Alegre-RS, com a comunidade escolar da Emef Deputado Victor Issler, orientada pela Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini. Por isso, usaremos a primeira pessoa do plural, já que, para além de nós – dupla orientanda e orientadora –, este processo de tese foi o refletir sobre a conexão de muitas trajetórias nas ações e reflexões<sup>1</sup>.

---

1 Grupo de amigues (orientandos e ex-orientandos), comunidade escolar (colegas, estudantes, funcionários), disciplinas (pós-graduações em Geografia e em Educação Ufrgs), eventos na área de Ensino de Geografia e Cinema educação, professores participantes das bancas de qualificação e defesa e a participação no imprescindível PAA (Programa de Alfabetização Audiovisual) – <http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/>.



O que dissertaremos nas próximas páginas são parte da tese denominada *Cine-geografar a escola: um currículo geográfico a partir do lugar*, cujo escopo central foi compreender a escola como lugar de negociações ao *cine-geografar* no entrecruzamento da docência com os estudantes. Partimos do pressuposto de que professores de Geografia que se permitem inventar/criar/imaginar com os estudantes por intermédio da arte do cinema transformam a negociação existente na escola em um currículo geográfico a partir do lugar.

O ensino foi o cinema como Arte e suas possibilidades de criação, pois tornou possível pensarmos os conceitos geográficos e o espaço de outras formas, procurando produzir geografias. Desse modo, ver o espaço escolar a partir do cinema denominamos *cine-geografar* aquele lugar, visto que, em sua origem, a palavra *cinema* é uma abreviatura de cinematografia, que poderia ser traduzida como a “escrita do movimento”. A partir disso, acrescentamos o verbo *geografar*, para relacionar a esse movimento o espaço em que acontece, uma tentativa de valorizar o entrecruzar do cinema e da Geografia na escola. Também *grafar* marca a nossa postura metodológica cartográfica, que pretendeu não representar a totalidade, mas descrever com detalhes os caminhos percorridos ao longo do processo de registro da pesquisa de uma professora da educação básica doutoranda com a sua escola e os seus estudantes. Portanto, *geografar* a dinâmica desses traçados na escola como lugar foi o objetivo da atenção na procura por pistas de investigação.

Na tese, procuramos compreender a escola como lugar de negociações ao cine – geografar no fazer da docência com os estudantes. Aqui neste artigo, iniciaremos com a discussão acerca do cinema e suas possibilidades para a Geografia Escolar; em seguida, dissertaremos sobre a escola e um olhar a partir do conceito de lugar de Doreen Massey (2009). Por fim, apresentaremos, brevemente, uma das criações cinematográficas dos estudantes como exemplo do processo de pesquisa e subsídio para as considerações a partir da reflexão aqui exposta.

## **O cinema com a geografia escolar**

A Geografia se relaciona com o cinema, porque ele envolve o mundo no processo de produção das suas imagens. E isso faz com que, na escola, o utilizemos como ilustração para temas tanto da Geografia como de outras disciplinas. De modo algum isso é incorreto; pelo contrário, nós professoras (es) sabemos que uma didática bem planejada com filmes pode despertar muitas discussões e conhecimentos. Embora o cinema não seja uma legenda do mundo, mas um modo de descobri-lo, como distingue Migliorin (2015) – e acrescentamos que, numa perspectiva geográfica, isso se dá quando descobrimos nele novas paisagens, espaços desconhecidos que são retratados e

exibidos através das telas da escola –, são esses filmes que ao mesmo tempo que permitem a imaginação, também parecem ser tratados pedagogicamente com a ideia de representar algo fielmente.

Logo, não precisamos considerar o cinema um retrato fiel do mundo, já que a imagem cinematográfica é composta pelo mundo que a atinge, e uma construção do real por aquele que a está fazendo. Migliorin (2015) define que “toda imagem, portanto, é o mundo afetando-a e, a um só tempo, uma certa opção de mundo que envolve atores humanos e não-humanos” (MIGLIORIN, 2015, p. 35). Assim, o cinema não é compreendido apenas como ilustração, mas também pela sua potencialidade criadora.

Ao trazer para as discussões geográficas essas reflexões, podemos pensar que o lugar que dá origem à imagem cinematográfica pode ser entendido também como um espaço conjunto formado por múltiplas trajetórias em aberto, em movimento, como conceitua Massey (2009). Assim, não é possível apreender a dinâmica do espaço em mapas ou imagens representativas, mas, sim, é necessário considerar sua conjuntura transitória, suas possibilidades a partir das multiplicidades existentes, considerando o tempo articulado ao espaço.

As imagens podem, por seu caráter inventivo, participar da criação de mundos através da existência. Isso nos permite traçar uma relação com a concepção da geógrafa Massey (2009) e sua definição de lugar. Ela o conceitua como sendo uma negociação entre humanos e não humanos, uma porção do espaço caracterizada por sua eventualidade, que nos coloca o desafio de entendê-lo naquele momento, com toda a sua multiplicidade. Dessa forma, é possível problematizar as imagens que os estudantes construíram a partir do fazer cinema na escola, que instigue um pensamento com base naquilo que experienciamos no lugar, porém sempre com a evidência de que é um espaço em devir, com movimentos, e que o cinema, ao fazer uso da imagem, reapresenta seu recorte como um dispositivo para problematização (MIGLIORIN, 2015).

Logo, argumentamos até o momento que o cinema na sua criação irá se utilizar da imaginação e percepção do mundo. Talvez seja necessário recuperar este termo *mundo*, que por muito tempo tem sido abandonado pela Geografia sob a influência do Positivismo e tratado como sinônimo de espaço, de certa forma abstraindo algo que faz parte da vivência dos sujeitos. No entanto, podemos recuperá-lo quando falamos de uma existência no espaço, no caso a escola. Por exemplo, nos ambientes urbanos, podemos dizer que para muitas crianças e jovens a escola é o único espaço de convivência em sociedade afastado da família, dada a falta de lazer, de trabalho e de segurança, principalmente nas grandes periferias.

Nessa perspectiva, continuarei a utilizar o termo *espaço*, mas com o entendimento de que aquele espaço escolar interpretado aqui como lugar, muitas vezes, confunde-se com o mundo dos estudantes, dos professores, de

quem ali convive. Esse lugar não como algo exclusivo e particular, mas atravessado por tais existências e em constante transformação. O cinema tem a capacidade de despertar um olhar para os movimentos que estão ali naquele mundo como sinônimo de espaço.

Tal dimensão espacial em que são desenvolvidas as ações no cinema, segundo o geógrafo Oliveira Jr. (2005), é o campo de estudos da Geografia do cinema. Esse espaço está além do que se situa entre o “espaço real” – que pode ser cartografado e que está além do recorte cinematográfico – e o “espaço imaginado” pela sua produção. O cinema não tem o compromisso com a “realidade” do espaço. Pelo contrário, utiliza-se dele para suas subversões e possibilita-nos novas leituras.

Com o cinema, trazemos a discussão das imagens com as quais convivemos para a Geografia Escolar. Geralmente não são questionadas as imagens que costumeiramente temos na sala de aula, e elas passam como uma ideia de representação do real. As imagens a que temos acesso no cotidiano, na falta de outros recursos disponíveis na escola pública, e que, infelizmente, tratamos como uma representação de mundo, são as do livro didático. A partir de Tonini (2002), o Ensino de Geografia entende tais imagens por outro olhar, sendo um “lugar de produção de significados, como um artefato cultural no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação” (p. 32)

Temos, na sala de aula, a materialização do currículo tradicionalmente construído e legitimado, principalmente por meio do livro didático. Porém, são essas geografias com suas imagens que continuam a reproduzir estereótipos de mundo no seu discurso, demonstrando as relações de poder da nossa sociedade (TONINI, 2013). Além disso, as imagens e mapas que utilizamos nas aulas de Geografia são formas de criar as referências do que imaginamos como real. Para Oliveira Jr. (2009), além de ilustrar, uma educação para conviver com as imagens também é necessária, já que

educar os olhos não é somente fazê-los ver certas coisas, valorar certos temas e cores e formas, mas é, sobretudo, construir um pensamento sobre o que é ver; sobre o que são nossos olhos como instrumentos condutores do ato de conhecer, levando-nos mesmo a acreditar que ver é conhecer o real, é ter esse real diante de nós (p. 19).

Após mais de uma década do artigo de Oliveira Jr. (2009) e quase duas décadas da tese de Tonini (2002), na Geografia Escolar ainda encontramos, muitas vezes, as imagens sem um questionamento sobre sua elaboração, como discursos inquestionáveis, que só reforçam uma Geografia homogênea, estática e representativa. Algo foi classificado por Oliveira Jr. e Girardi (2011) como o uso de linguagens num formato transparente, apenas como meio para comunicação/transmissão de conhecimentos geográficos. Com a

complexidade do espaço contemporâneo, é urgente que a Geografia Escolar<sup>2</sup> instigue a compreensão da dinâmica que o envolve, aproximando-se do que os referidos autores classificaram como produzir conhecimentos geográficos.

Para além de meio para abordarmos conteúdos geográficos, as imagens necessitam ser problematizadas, como reforça em outra obra Tonini (2013):

Pensar nas possibilidades de des-fazer, des-montar, dis-juntar os discursos das imagens são umas das tantas urgências necessárias, para isto é preciso estar em contínuo combate com as armas trazidas pela cultura (p. 189).

Ainda existe na nossa sala de aula, no entanto, um descompasso entre as culturas letrada e audiovisual, já que a última, muitas vezes, é estereotipada como lazer, o que a faz não ser considerada conhecimento para o ambiente escolar. Além disso, costumamos utilizar os filmes como motivação para discutir temas específicos dos conteúdos geográficos, fazendo uso da linguagem apenas como meio de transmissão. Não que isso seja algo errôneo, mas podemos criar temas/conteúdos com o cinema de forma que surjam outras geografias distintas das que possuímos no tradicional currículo prescrito. Reconhecemos que na formação docente, há uma longa tradição do cinema como proposta de discussão, como “práticas pedagógicas”, e, frequentemente, sabemos muito pouco sobre a sua produção e a arte que o envolve. No entanto, isso tem se modificado a partir das pesquisas e projetos que abrangem o cinema e a educação<sup>3</sup>.

O professor e crítico de cinema francês Bergala (2008) é um expoente nos estudos sobre a relação entre o cinema e a educação no Brasil, pois participou na França do projeto de inserção de cinema nas escolas no início deste século. Mesmo sendo cineasta, ele critica a pedagogia quando afirma que esta nunca deveria considerar válido “aquilo que funciona”, já que para cada realidade há uma necessidade diferente, e não se pode pensar a mesma “receita”. Do contrário, saímos reproduzindo-a sem refletir sobre qual a origem e qual a sua finalidade, o que vale também para o cinema na educação. Ele é um gesto de criação que forma sua marca com o filme, em que cada plano envolve um processo criativo. Ver e pensar os filmes como criação, a partir de uma leitura

2 Entendemos distinta do Ensino de Geografia que envolve os aspectos didáticos da Geografia, já que, conforme Giordani (2020), a Geografia Escolar se interessa não só pelo ensino que acontece no espaço escolar, mas também por processos e agentes que nele interferem.

3 O ponto culminante foi a promulgação da Lei n. 13.006/2014, com a sua atual e permanente expectativa de regulamentação, já que obriga no mínimo 2 horas mensais de cinema nacional na educação básica. Sobre esse tema, ver a obra **Cinema e educação: a Lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas** (FRESQUET, 2015) e a Rede Latino-Americana de Cinema e Educação. Site: <http://www.redekino.com.br/>.

decodificada, percebendo cada plano como uma pincelada de um pintor na tela, é fundamental quando se assiste a uma obra de cinema.

## Cine-geografar a escola como lugar

Quando pretendemos abordar o lugar como espaço vivido dos estudantes em sala de aula<sup>4</sup>, seja a escola ou o bairro, por exemplo, temos que levar em conta o quão diversificado esses espaços estão pelos entrecruzamentos que ali acontecem, decorrentes de múltiplas vivências. Os estudantes, mesmo os que possuem menor renda nas periferias dos espaços urbanos, como os que participaram da construção da tese, são jovens subjetivados por desejos em um capitalismo globalizado que parece assemelhá-los à primeira vista; porém, disfarça suas diferenças. A partir das leituras inseridas nos Estudos Culturais, não são somente sujeitos de um processo, mas sujeitos da prática. Como argumentam Garbin e Tonini (2012),

observe que alguns jovens em sua sala de aula usam um tipo de roupa que corresponde a um estilo musical que vêm consumindo neste momento, assim como outros dão seus sinais de identidade através de *piercings*, brincos, tatuagens e outros tipos de marcas corporais, buscando afirmar uma singularidade que já não indica uma forma de dissidência ou inconformismo social, e, sim, mais uma prática que simplesmente significa “estar na moda”, “ser do grupo”, e não “protesto contra o sistema capitalista”, ou “protesto contra as regras hipócritas do mundo adulto” (p. 15).

Com isso, os seus lugares são, muitas vezes, despercebidos nas aulas de Geografia. As relações que se dão naquele espaço escolar, que se torna único a partir das experiências que o configuram, anseiam por um olhar geográfico que considere as diferenciações. No entanto, a participação das mídias imagéticas também participam de como realizamos o uso e construímos a forma desses lugares, a partir do que memorizamos como representação

É neste caminho de pensamento – de que as nossas memórias acerca dos lugares medeiam nossas práticas espaciais nele desenvolvidas – que entendo a Geografia, e notadamente a Geografia Escolar, como aquele conhecimento que visa o entendimento das relações e das ações que homens e mulheres – crianças e jovens – travam com os lugares e seus elementos. Essas relações são aquelas que definem como agimos no espaço e, portanto, gestam a forma dos lugares, uma vez que eles ganham suas formas em função do uso que deles fazemos e da imagem que deles criamos a partir das memórias postadas em nós. Essas relações e memórias são formadas em nós tanto pelas experiências corporais diretas – aquelas valorizadas nos trabalhos de campo e nos estudos do meio – quanto pelas experiências mediadas pelas teorias ou por mídias diversas, notadamente as imagéticas. Estas últimas, cada vez mais, são responsáveis por

---

4 Sobre o lugar e o cotidiano dos estudantes, esta reflexão é uma continuidade da dissertação **Canoas como lugar**: o mundo dos jovens contemporâneos a partir de suas representações sociais (FERREIRA, 2014).

uma grande quantidade dos conhecimentos e dos saberes – das memórias – que temos dos lugares (OLIVEIRA JR., 2009, p. 23).

Logo, ao criar cinema nesse espaço escolar como lugar, os estudantes trazem tal construção do espaço a partir de variantes que extrapolam o visível. Oliveira Jr. (2009) ainda pondera que a experiência no lugar pode ser tanto no nível simbólico como, também, no nível socioeconômico, em maior ou menor grau, dependendo do contexto. A contribuição para pensarmos a Geografia Escolar nessa perspectiva é que a experiência no lugar se dá corporalmente e também por meio das imagens. O cinema na escola se torna uma criação com imagens a partir das relações e, assim, constitui o que entendemos por lugar.

Por isso, as leituras da geógrafa britânica Doreen Massey (2009) e sua concepção sobre espaço foram escolhidas como referencial à pesquisa, com o intuito de entender o espaço escolar como lugar. Permeado por relações, o lugar, a partir da óptica de Massey (2009), exige que nosso primeiro passo para entendê-lo é abandonar um viés cartesiano e cartográfico que ele possa assumir. A escola aqui como lugar é muito mais que um ponto que identificamos no mapa, como representação e/ou como algo particular.

Em outro sentido, também não é possível confundir a escola como palco de ações, por onde passam fluxos e, assim, “a dimensão espacial da escola não ser, na maioria das vezes, valorizada e apreciada nas suas especificidades, mas traduzida como uma parte, um objeto integrante de um arranjo” (MARQUES, 2013, p.10). Sobre isso, Massey nos alerta para que algumas interpretações pós-críticas que pretendem abandonar a narrativa da Modernidade podem cair na “instantaneidade de interconexões”, o que, para ela, seria “substituir uma única história por uma não história” (MASSEY, 2009, p. 36). O objetivo da pesquisa não foi priorizar a instantaneidade que está naquele espaço, mas sim entender como se dá a sua configuração em constante mudança.

É pertinente e necessária essa visão heterogênea do espaço escolar a partir de um olhar geográfico. Presenciamos a representação dos espaços escolares de forma homogênea, principalmente por parte de currículos preestabelecidos, como se o formato escolar condicionasse as relações que acontecem naquele lugar. Se fôssemos por esse caminho, a pesquisa na escola se tornaria algo prescritiva e superficial. Podemos ousar relacionar com o que Massey (2009) argumenta sobre como o espaço é geralmente interpretado na ciência geográfica:

Equivalências entre representação e espacialização me incomodaram, associações de espaço em sincronia me irritaram, constantes pressuposições do espaço como o oposto do tempo me fizeram refletir, análises que permaneceram dentro do discursivo não foram suficientemente positivas. Tratou-se de um envolvimento recíproco. Estou interessada em como poderíamos imaginar espaços para estes tempos, como poderíamos buscar uma imaginação

alternativa. Penso que o que é necessário é arrancar o “espaço” daquela constelação de conceitos em que ele tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (êxtase, fechamento, representação) e estabelecê-lo dentro de outro conjunto de ideias (heterogeneidade, relacionalidade, coetaneidade... caráter vivido, sem dúvida) onde seja liberada uma paisagem política mais desafiadora (MASSEY, 2009, p. 34).

Questionamo-nos, também, em como imaginar de forma alternativa o espaço escolar atualmente, para além de representações superficiais e homogêneas. É nessa perspectiva que, para além de uma perspectiva fenomenológica, centrada no sujeito, Massey (2009) interpreta o espaço também como político. Compreender o espaço heterogêneo, sensível às particularidades não é esquecer da historicidade ali presente, já que a Geografia o enxerga como processo articulado ao tempo.

Portanto, assumimos e defendemos essa visão alternativa do espaço escolar. Assim como Massey considera que o espaço seja produto das inter-relações em diversas escalas, é onde existe a multiplicidade com uma coexistência de trajetórias, caracterizando-o como heterogêneo e, nisso, está em contínua construção, contínuo processo de fazer-se (MASSEY, 2009). O espaço interpretado como em contínua transformação se abre para o futuro e só assim será possível uma política que faça diferença.

Esta eventualidade fugidia do presente, característica interna do espaço, faz-nos atentar para uma “geografia de relações” e para “geografias da necessidade de sua negociação” (MASSEY, 2009, p. 31). Se não há coerência, continuidade no espaço, então é necessária a contínua negociação internamente e são estas as Geografias de responsabilidade social que interessam, destaca a autora. E se existir uma crítica de que esse olhar poderia atentar muito apara a escala local, desconsiderando as macropolíticas que ali também influenciam, Massey (2009) ressalva que isso não é “diferença” contrastando com classe, como em algumas velhas batalhas políticas. É, simplesmente, o princípio da heterogeneidade coexistente (p. 33). Portanto, aqui não excluímos todas as macropolíticas que participam da configuração daquele espaço escolar, somente estamos a nos aproximar de uma heterogeneidade que está naquele espaço e que necessita ser considerada na Geografia Escolar.

Essa é uma perspectiva diferenciada da tradicionalmente utilizada para o espaço na Geografia, pois são necessárias sensibilidade e imaginação para perceber as características particulares do espaço, e assim entendê-lo como heterogêneo. Para nós, a criação a partir do cinema poderia ser uma possibilidade nessa perspectiva, por aflorar, justamente, a sensibilidade e a imaginação. À vista disso, as particularidades do espaço escolar, se consideradas, são pistas cartográficas das várias histórias e trajetórias que estão nesse lugar com suas negociações a partir das relações que ali se estabelecem, porque “se

o espaço é simultaneidade de estórias-até-então, lugares são, portanto, coleções destas estórias, articulações dentro das amplas geometrias de poder deste espaço” (MASSEY, 2009, p. 190). Cada estudante, professor, funcionário ou familiar contribui com múltiplas trajetórias que configuram os entrecruzamentos e as negociações das diferenças daquele espaço.

O lugar, nesse sentido, é o produto do que Massey (2009) chama de intersecções, que é o entrecruzar dessas estórias, e do que é feito com elas, denominado como negociação. Além disso, também conformam o lugar as não intersecções, os “não encontros, desconexões, exclusões, relações não estabelecidas” (p. 190). Defendemos que essas negociações participam de um currículo da Geografia Escolar.

A escola, assim, pode ser analisada geograficamente a partir de Massey (2009), pois deixa abertura para considerar o movimento que participa dessa configuração do lugar, dado que é uma negociação entre as múltiplas trajetórias que ali se intersectam. A identidade é formada em conjunto com o lugar, em permanente devir, pois espacialidades e identidades são co-constitutivas constituídas em conjunto, já que o espaço é produto de inter-relações. Nesse sentido, o lugar é entendido como uma integração entre espaço e tempo, estabelecendo-se tanto como acontecimento exclusivo quanto como eventualidade (MASSEY, 2009).

Ao falar de escola como um lugar com suas relações, temos que pensar nas diferenças das múltiplas trajetórias que ali se manifestam e, ainda, como isso participa de um currículo geográfico que possa acontecer na sala de aula. Por isso, o termo *negociação* se tornou fundamental no âmbito da pesquisa, porque é a partir dessa compreensão que se caracteriza o lugar. São as interconexões e não conexões em constante devir que conjunturam o lugar, e aqui entendemos este como escola.

Ao adotar essa postura, podemos referendar a potência e a importância da Geografia Escolar no que diz respeito a cartografar essa heterogeneidade e trazer pistas das diferenças existentes na escola. É um cotidiano escolar que possui uma dimensão espacial não romantizada, em que a Geografia Escolar pode compreender que o “especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora” (MASSEY, 2009, p. 203).

Podemos, com a Geografia Escolar, ampliar essa discussão da negociação das diferenças na escola ao considerar as heterogeneidades neste espaço e problematizar a superficialidade, tratada, na maioria das vezes, como diversidade. Ao discutir sobre as políticas públicas de educação, por exemplo, Gallo (2018) problematiza a respeito de como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) abordam as diferenças sempre denominadas com a palavra diversidade. Para o autor, isso unifica tudo aquilo que é diverso,



deixando de lado uma problematização, que seria necessária ao reconhecer as diferenças como únicas.

Tomar a diversidade em lugar da diferença significa “domar” a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar. No fundo, trata-se de não se suportar a alteridade. Lidar com o diverso é lidar com distintas faces de nós mesmos, não com o totalmente outro (GALLO, 2018, p.15).

Assim, se reconhecermos as diferenças, trazemos à tona a multiplicidade. Para o autor, é como se a diversidade fosse algo interior, para dentro, que pode ser reunido em categorias até formar um grupo universal. Já a diferença está por fora, não pode ser agrupada, visto que problematiza e foge das condensações.

Nesse sentido, também Skliar (2019) ressalta que o entendimento do viver juntos com as diferenças e o sentido de incluir foram se transformando a ponto de serem interpretados como linguagem formal, que esquece os corpos presentes. É sobre esse âmbito que propomos um Cine Geo Grafar na escola, produzindo currículo. Em nome de um respeito à diversidade legitimado por tantas políticas públicas que normatizam a escola, estamos, cotidianamente, tratando de modo superficial as diferenças ao buscar a superação dos conflitos nesse espaço. Para o autor, vivemos numa sociedade em que judicializamos todas as nossas relações, por não sabermos encarar o conflito como parte dela.

A regulação jurídica do afeto sugere que viver juntos e incluir são uma negociação comunicativa, a presença literal de dois ou mais sujeitos específicos cujo único propósito e destino é o de dialogar, convergir e chegar a um consenso. Estar juntos, estar entre vários, estar entre diferentes não é consequência de uma relação jurídica, nem do voluntarismo cego pela sua própria honradez, nem de algum virtuosismo particular: trata-se da contiguidade entre corpos – ou seja, o atrito, a fricção, a carícia, o toque, etc. – cujo limite é duplo (p. 53).

Logo, o consenso não existirá, mesmo com o extremo de uma regulação jurídica. Podemos obter punição, mas isso não extingue o conflito, algo corriqueiro na lógica de regras e burocracias escolares. É isso que, para Massey (2009), seria romantizar o espaço, porque a negociação da multiplicidade é um desafio a ser enfrentado no lugar. Ainda em outros escritos, argumenta que “uma das implicações do ‘levar o espaço (ou a Geografia) a sério’ é o pleno reconhecimento da coexistência simultânea de diferentes outros” (MASSEY, 2017, p. 39). Referendamos nessa pesquisa que a escola como lugar pode produzir um currículo que leva a Geografia Escolar a sério – mais uma vez, ousamos parafrasear Doreen Massey.

Logo, o olhar geográfico pode trazer à tona as diferenças como constituintes do espaço e não com uma necessidade de existência de harmonia romantizada nesse espaço. Não é a coletividade ou a solidariedade que trarão

o respeito às diferenças, é preciso reconhecer primeiro a diferença para depois virem a solidariedade ou até mesmo a sociedade.

Diferença tem de ser considerada e negociada antes de qualquer solidariedade significativa ou coletiva – ou até mesmo, antes de que essa coisa chamada de “sociedade” – possa ser construída. E um verdadeiro reconhecimento da diferença requer uma total virada de mente espacial e geográfica (MASSEY, 2017, p. 39).

Ainda, para Massey (2017), é nos lugares como encontro que ocorrem o entremeio, o convergir de diversas histórias, e não necessariamente com ligações anteriores.

O cotidiano, de uma centena de maneiras, demanda diretamente a negociação da nossa diferença. Algumas vezes fazemos isso; em outras há abismos de desigualdade e/ou incompreensão, implicando na violência e no confronto (MASSEY, 2009, p. 39).

Apesar de se referir aí ao pensamento geográfico, Massey traz o lugar como heterogêneo e necessário para a disciplina de Geografia na escola. Na tese, referenciamos o espaço escolar a partir de sua origem grega pensado, para uma democracia da disponibilidade do conhecimento<sup>5</sup>. Só que é a geógrafa quem faz o contraponto pelo qual para haver uma “democracia saudável” é necessário reconhecer a diferença. Há geometrias de poder no lugar e podem ser tão complexas quanto em escalas maiores, então será uma “negociação difícil e permanente”, segundo Massey (2017). Para ela, a Geografia na escola é importante porque

pensar geograficamente contribui para os/as estudantes compreenderem e interpretarem as suas próprias reações às pessoas e aos lugares e para a reflexão sobre as perspectivas dos outros que podem ser diferentes das suas (MASSEY, 2017, p. 40).

Para a autora, refletir geograficamente é explicitar as imaginações geográficas. Todos têm uma imaginação de como o mundo se organiza – ou como deve ser – e a Geografia necessita abordar sua origem. Para a autora, aquelas são provenientes das geometrias de poder que estão nas diversas interpretações do espaço, e a Geografia, se as considerar, poderá auxiliar a pensar outras geometrias mais igualitárias.

Isso nos leva à origem de algumas questões e a uma visão crítica do que é a Geografia em currículos que são pensados externamente à escola. Logo, é de interesse de uma Geografia Escolar que considere um currículo que se faz a partir do lugar, que se problematize essas questões por meio de um olhar

---

5 A partir das reflexões de Masschelein e Simons (2015).

geográfico. Assim, pretendemos descrever a seguir que a escola, a partir do cinema realizado pelos estudantes, torna-se o lugar de encontro e o que acontece a partir disso é o olhar geográfico necessário para compreender a escola como espaço que possui as diferenças em negociação.

## As negociações do lugar em criações cinematográficas

As pistas para investigação na tese foram encontradas na Emef Deputado Victor Issler no ano de 2018 com uma das turmas de sexto ano. A professora, naquela época doutoranda, tinha com os estudantes daquela turma uma relação menos hierárquica, talvez. Era um quase “pertencer” àquele grupo, o que facilitava adentrar naquele território como docente. Geralmente pós-recreio, as aulas eram, assim, sempre agitadas, embora para algumas atividades a turma provasse ser proativa, principalmente as que pudessem ocupar o espaço de modo diferente de estarem sentados em cadeiras e mesas de madeira desconfortáveis para seus corpos em crescimento no início de uma adolescência. Também o diálogo naquela sala de aula – entre os estudantes e às vezes com as professoras – era algo difícil de acontecer sem conflitos verbais.

Foi uma dedicação aos estudantes dessa turma e a como percebiam essa escola como lugar micropolítico, com a produção de subjetividades, que atraiu a atenção para pistas que poderíamos relacionar com a Geografia Escolar. Tal espontaneidade da turma em frequentes conflitos foi enriquecedora para a criação com o cinema. Como o diálogo descrito no diário de campo, denominado “Grafias de uma professora”:

Eu por vários dias tinha respondido aos questionamentos dos estudantes

“– Sim, vamos filmar, amanhã, depois de amanhã...”

Entre outras respostas e desculpas “– Hoje tem recreio estendido.”

Ou “– Temos que fechar notas. Preciso fazer prova.”

Ou ainda “– Está chovendo e tem poucos alunos hoje...”

E também tinha os entraves infraestruturais, pois já haviam anunciado a falta de celulares em dias anteriores, como resultado de uma enquete em sala, em que pouco mais de meia dúzia me responderam que tinham celulares, para depois dizerem que “está em casa” e “meus pais não deixaram trazer”. Mas a possibilidade de concretizar os vídeos estava ali, já que, novamente, em dois períodos pós-recreio, sou cobrada pela tão aguardada aula e ouço:

“– Mas a Senhora prometeu!”

Pensei que aquele era um dia adequado para o trabalho: havia sol, estava bastante quente e as desculpas não caberiam naquele momento, pois a expectativa estava causando alvoroço em sala de aula. Era o momento de me arriscar. Logo, resolvi me permitir (a bagunça já era certa, então busquei dar um sentido a ela).

“– Certo, então vamos fazer hoje!”

(Excerto do *Diário de Campo*, Novembro 2018).

A partir disso, foram realizadas algumas aulas com a produção de vídeos pelos estudantes para que, nos cinco grupos que se formaram,

escolhessem o que era lugar naquela escola. Foram inseridos questionamentos no quadro visando incentivar o planejamento de um roteiro inicial pelos grupos. Estes, obviamente, foram se modificando a partir da discussão gerada em sala sobre o assunto a ser gravado. O cinema foi encarado como a noção de dispositivo por, de tal modo, oferecer a ideia da “criação de regras que colocavam uma certa situação em crise e demandavam gestos de criação” (MIGLIORIN, 2015, p. 78).

Durante as gravações, obviamente continuaram os conflitos. É o cotidiano escolar. Fugindo das “punições”, que resultam da impossibilidade de iniciar e/ou continuar o diálogo, essas negociações acontecem, ora por e com professores, ora por e com demais funcionários, ora com e pelos próprios estudantes. O conflito é inerente entre todos naquele lugar e, muitas vezes, a reflexão não tem o precioso tempo para acontecer e/ou não desenvolve ações efetivas com o intuito de entender as razões e negociar esses acontecimentos. No entanto, a partir de Massey (2009) partíamos da prerrogativa de que aquele espaço em uma leitura espacial de forma heterogênea e em constante devir é compreendido sem coerência, com relações que estão finalizadas, já completas, “é um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes” (MASSEY, 2009, p. 32). O cotidiano da escola é regrado por horários, períodos, papéis e datas burocráticas, mas internamente sabemos que a convivência questiona sempre esse controle. A negociação acontece permanentemente nas relações que ali se estabelecem.

Neste capítulo, vamos exemplificar nossa reflexão da negociação e dos conflitos inerentes à escola como lugar com um dos vídeos produzidos pela turma. Isso porque o vídeo que aqui descreveremos menciona em certo momento: “E isso torna-se um círculo vicioso, tudo isso vai acontecer a mesma coisa no dia seguinte” (“Matando aula”, 2018). Os estudantes, com suas palavras, explicitam um caráter cíclico do cotidiano escolar, que são as ações “que nunca têm fim” na escola. Em um trecho do vídeo<sup>6</sup>, temos

EM OFF

– O ginásio também é usado para matar aula. Os alunos mais corajosos ficam lá para ficar zoando, lá. Até a Diretora os pegar e os levar até a Direção e chamar os responsáveis. E no dia seguinte voltam a fazer as mesmas coisas.

Um dos meninos no grupo, saindo em direção à esquerda, diz:

– Vamos lá! Vamos lá!

**SEQUÊNCIA 3:** Pátio da escola, atrás do ginásio, ao fundo o muro da escola. Externa/Dia.

**PLANO GERAL:** Três meninos estão sentados ou apoiados em bancos feitos de troncos de árvores e outro menino à esquerda vem em direção ao centro.

6 As descrições dos vídeos foram realizadas em formatação de roteiro visando aproximá-lo da estética da criação do cinema, visto que a divulgação dos vídeos foi autorizada somente para fins acadêmicos pelos responsáveis.

(Câmera em  $\frac{3}{4}$ ) Um menino, à direita, se aproxima também em direção ao centro. Os dois meninos se encontram e começam a se empurrar, e simular uma briga.

EM OFF

– E atrás do ginásio são feitas coisas, digamos assim, contra as regras da escola. E nisso acontecem brigas que são causadas pelas gangues que são feitas na escola também. Os mais destemidos se enfrentam. E acaba em Direção.

O ginásio de esportes, diferentemente do que pretendem os professores de educação física, é o território não só de aprender esportes, mas também de desafiar as regras escolares, já que somente os “mais corajosos” ficam fora da sala de aula e os mais “destemidos” se enfrentam em brigas atrás do ginásio. É uma negociação que acontece na escola, em que os estudantes apresentam através do cinema como o seu mundo pode ali participar dessa rerepresentação por meio da criação de imagens. O “matar aula” atrás do ginásio para esse lugar deles é subverter as regras do Estado – representado aqui pelas regras da escola, poderíamos dizer – e para aquela faixa etária, esta é uma grande ousadia e protesto: o enfrentamento do controle disciplinar dos corpos na sala de aula.

Não podemos deixar de citar aqui que, mesmo priorizando o lugar, também percebemos como seria possível analisar as múltiplas territorialidades construídas nesse espaço escolar (HAESBAERT, 2004). As territorialidades, mesmo não possuindo um território concreto em sua manifestação, são símbolo de um território que existe e pode ter uma estratégia político-cultural. Assim, o poder está manifestado no estabelecimento de territórios, por meio do que é simbólico. Logo, o ginásio da escola, território da prática de esportes, conforma uma territorialidade estabelecida pelos meninos na escola, que distingue o gênero que ali manifesta seu poder. Todavia, podemos dizer que isso provém da imaginação coletiva que se construiu sobre aquele espaço (Massey, 2017). As imaginações de uma geometria do espaço – aberta ou fechada – são o que pode levar ao desencontro, já que às vezes uma alegada sabedoria está ancorada em contradições acerca da imaginação geográfica. Conforme a apresentação inicial do ginásio na narração do vídeo:

EM OFF

– O ginásio é um local importante para os esportes. É um lugar onde os homens jogam futebol para se divertir com os amigos ou até competir. Mas nisso têm problema com os times. Às vezes, dá confronto entre os jogadores e, nisso, acaba na Direção.

Assim como narrado no vídeo do grupo de estudantes meninos, o ginásio de esportes da escola possui uma territorialidade do gênero masculino. É um dos locais, na negociação estabelecida nesse lugar, em que explicitam essa geometria de poder em que há uma imaginação geográfica de que os esportes

lá desenvolvidos possuem um limite que não é adequado para o gênero feminino. E, assim, é demarcado simbolicamente como um território de afirmação da masculinidade para estes estudantes, já que as brigas e o “matar aula” reapresentados no vídeo, conforme o lugar para eles, são simbólicos naquele espaço. O conflito na negociação aqui estabelecida é tanto entre a distinção do uso em relação ao gênero quanto pela expectativa gerada para afirmar o gênero masculino, em que os “mais destemidos e corajosos” desafiam as regras da escola.

Obviamente, é uma reapresentação realizada a partir dos dispositivos que envolvem fazer cinema, como elaborar um roteiro, escolher quem são os autores, escolher cenário, enquadramento, montagem etc. Não é uma representação, porque lembramos aqui: o cinema se utiliza do mundo, ele não é fiel ao mundo. É uma reapresentação desses estudantes em que a professora doutoranda apenas supervisionou durante o processo – e até foi convidada para uma participação como atriz(!). À vista disso, para aquele grupo de estudantes é a reapresentação da escola como lugar, que eles conhecem com detalhes e de que participam com suas trajetórias. É uma forma de problematizar o “matar aula”, os esportes e territórios “dos destemidos e corajosos” e, ainda, distinções de gênero e seus usos do espaço a partir da escola.

Ficou explícita a escola como um lugar que é carregado de conflitos e negociações, para além da superficialidade de vê-la como apenas mais um espaço público. E assim também nos questionamos, como Skliar (2019), refletindo se o político seria “conversar no mundo e sobre o mundo, tecer a linguagem, olharmos nos olhos uns dos outros, fazer o comum”. Pensamos que sim, pois o que procuramos foi reconhecer os modos relacionais do aluno com a escola pela negociação. Pensar o cotidiano escolar é político, é dar atenção às inter-relações no lugar e tornar também micropolítico tal espaço.

Com esse vídeo, por exemplo, dizer que na escola existe a diversidade e que a partir desse reconhecimento haverá consenso não é possível, visto que, com o cinema, os estudantes mostram sua convivência marcada pelos conflitos. Reivindicaram eles que a negociação no lugar só existirá quando se reconhecerem as diferenças, como argumenta Massey (2009). Apresentaram a escola como lugar, promovendo o encontro das múltiplas trajetórias. Ela nunca será coerente, estável, homogênea, fechada, sem conflitos, já que suas relações sempre questionam qualquer tipo de controle para esse fim.

Posteriormente, para encerrar o ano, houve uma sessão de cinema organizada para a turma e algumas professoras. Esses meninos, ao assistirem àquele espaço por uma produção autoral foram corajosos, pois até mesmo a diretora escolar estava presente. Houve discussões e questionamentos nessa aula/sessão sobre tais questões, por exemplo, a respeito de que o cinema nos ensinou o trabalho em equipe, o que aconteceu no encontro com esses estudantes.

Devido a horários, datas, greves e fim de ano letivo, encerramos dessa forma com a turma. No entanto, entendemos que havia possibilidade de prolongar a discussão com aulas, talvez projetos, talvez outras infinitas possibilidades. Contudo, a postura metodológica cartográfica que nos guiou no processo de pesquisa queria exatamente esse poetizar.

Pesquisar poetizando é uma alegria, uma maravilha, mas também é uma dificuldade. É uma maravilha porque nos proporciona liberdade para inspirar, juntar, colar, “roubar”, articular, experimentar, somar, dividir, multiplicar. É uma dificuldade porque criar não é fácil, romper com as imagens de pensamento já conhecidas é por demais complexo, montar o novo, daquilo que trazemos de diferentes campos e com rigor, demanda coragem, ousadia, dinamicidade, abertura (PARAÍSO, 2012, p. 40).

Foi essa coragem demandada que nos auxiliou a entender que era mais importante acompanhar o processo focando mais o “como aconteceu?” do que o “para que aconteceu?”, visando à apresentação de um resultado final, que muitas vezes exige adaptação a certos moldes esperados do que seja educação, do que seja o contribuir com a Geografia Escolar.

## **Considerações finais**

Legitimamos com esse processo que considerar a negociação e a multiplicidade presente na escola é um enfrentamento necessário, por acreditar que é a partir dessa junção que se instaura a oportunidade de novas configurações e novas trajetórias a partir daquele lugar em constante devir. Ao problematizar o currículo na escola, vista como lugar, houve a percepção do convívio de diferentes trajetórias, imaginações geográficas, diferentes perspectivas de geometrias do espaço. O olhar geográfico, assim, aberto para o futuro, encontra possibilidades outras nesse lugar, contribuindo para a Geografia Escolar que ali acontece, e para colaborar responsabilmente com a escola.

A educação como processo não pode ser capturada, delimitada em um currículo, com uma interpretação do espaço escolar como espaço homogêneo, enfim, que não considere a multiplicidade da escola como lugar. Nesse processo, foi a criação de um olhar atento por meio do cinema que possibilitou ter um currículo que respeitou a Geografia Escolar. As diferenças passaram a emergir ao percebermos esse lugar como eventualidade, mediante o enquadramento cinematográfico. Temos que reconhecer a potência do cinema na Geografia Escolar, por ter possibilitado um outro modo de olhar para aquele espaço, um pulsar de outras geografias.

Também com o cinema, reforçamos a contribuição da autoria docente em parceria com os estudantes. A docência na educação básica demanda tempo para planejamento, que respeite sua intelectualidade, a fim de instigar

e promover encontros dessa multiplicidade da escola como lugar com a multiplicidade dos estudantes e a multiplicidade da Geografia Escolar. E, dessa forma, defendemos a tese de que professores de Geografia que se permitem inventar com os estudantes a partir da arte do cinema transformam a negociação existente na escola em um currículo geográfico a partir do lugar.

## REFERÊNCIAS

- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Tradução Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD – LISE FE/UFRJ, 2008.
- FERREIRA, D. S. **Cine-geografar a escola: um currículo geográfico a partir do lugar**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/204677>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- FERREIRA, Débora Schardosin. **Canoas como lugar: o mundo dos jovens contemporâneos a partir de suas representações sociais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/111900> Acesso em: 10 mar. 2021.
- GALLO, Silvio. Políticas da diferença e políticas públicas sem educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017.
- GARBIN, Elisabeth Maria; TONINI, Ivaine Maria. “Geografando” práticas juvenis que demarcam a metrópole: uma questão de currículo escolar? **Geograficidade**, Niterói (RJ/UFF), v. 2, n. especial – Educação pelas imagens e suas Geografias, p. 8-18, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12834>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- GIORDANI, Ana Cláudia. Reverberações das fronteiras entre a Geografia e a Educação. In: Limonad, Ester, Barbosa, Jorge Luiz et al. (Orgs.). **Geografias, reflexões conceituais, leituras da ciência geográfica, estudos geográficos**. São Paulo: Max Limonad, 2020. p. 264-279.
- HAESBAER T, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 5-20, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/129>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: por uma política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia** – Dossiê Doreen Massey. Niterói (Universidade Federal Fluminense), v. 19, n. 40, p. 36-40, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13798/8998>. Acesso em: 2 fev. 2021.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de geografia. In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 11, 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2011. p. 1-11. Disponível em: <https://files.wordpress.com/2015/02/oliveirajrgirardi-20111.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas (Unicamp), v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072009000300002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300002). Acesso em: 22 fev. 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. O que seriam as geografias de cinema? **Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 27-33, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/txt/article/view/8276>. Acesso em: 5 jan. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves; OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas (Unicamp), v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

TONINI, Ivaine Maria. Notas sobre imagens para ensinar geografia. **Revista Brasileira Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, jul./dez., 2013. p. 177-191.

SKLIAR, Carlos. **Identidades capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia. 2002. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.



## Ensino de Geografia e Turismo: aproximações e/ou distanciamentos

### Teaching geography and tourism: approaches and/or distancing

*José Ricardo Gomes dos Santos;  
Antonio Carlos Castrogiovanni*

#### Resumo

O presente artigo tem como objetivo central investigar possíveis relações entre o ensino de Geografia e o Turismo. De caráter teórico, procura analisar algumas propostas e pesquisas já desenvolvidas nesse âmbito interdisciplinar. Apresenta caráter ensaístico de cunho analítico-descritivo. Ao longo do texto são estabelecidas relações entre os conceitos de Espaço Geográfico, Turismo, Espaço Turístico e Patrimônio. Não visa uma conclusão propriamente dita, mas reflexões que colaborem no avanço das outras prováveis investigações, descobertas e proposições. Em diálogo com o Pensamento Complexo de Morin (2011, 2015), buscamos uma aproximação na abordagem das temáticas sob a égide de alguns dos princípios da Complexidade. A análise provisória atende ao caráter processual que valoriza a ideia de que as verdades são muitas e provisórias e as dúvidas constantes. Nesse momento, acreditamos que há significativas possibilidades teórico-práticas em relação aos temas trabalhados. A pesquisa contribui para aproximar o conhecimento acadêmico aos escolares e diminuir a distância entre teoria e práticas.

**Palavras-chave:** Complexidade. Ensino de Geografia. Espaço Geográfico. Espaço Turístico.

#### Abstract

This article aims to investigate possible relationships between the teaching of Geography and teaching of Geography and Tourism. Theoretical in nature, it seeks to analyze some proposals and

already developed in this interdisciplinary field. It has an essay character of a descriptive analytical nature. Throughout the text, relationships are established among the concepts of Geographic Space, Tourism, Tourist Space and Heritage. It does not aim at a conclusion, per se, but in reflections that collaborate in the advancement of other probable investigations, discoveries, and propositions. In dialogue with the Complex Thought of Morin (2011, 2015), we look for an approach in addressing the theme under the aegis of some of the principles of Complexity. The provisional analysis meets the procedural character that values the idea in which truths are many and provisional and that doubts are constant. At this moment, we believe that there are significant theoretical and practical possibilities in relation to the themes worked on. The research contributes to bringing academic knowledge closer to the students and to reduce the distance between theory and practice.

**Keywords:** Complexity. Teaching of Geography. Geographic Space. Tourist Space.

**P**artilhamos do pressuposto de que, em alguma ocasião, a maioria de nós passa pela experiência de ser turista<sup>1</sup>. Talvez, aquele que busca necessariamente deslocar-se por lugares, no intuito de viver experiências em momentos geralmente predefinidos, distintos daqueles comumente praticados no seu cotidiano, pode ser considerado um turista. O fato é que, seja ou não na condição de turista, dependemos dos mais variados deslocamentos, dentre os quais destacamos os fluxos energéticos, informacionais, comerciais e populacionais. As intencionalidades podem variar de acordo com aquilo que buscamos para satisfazer a nossa vontade. Estas não dependem somente da decisão de cada sujeito, pois envolvem variáveis do conjunto socioespacial, tais como os locais para lazer, esporte, entretenimento, estudo, consumo e contemplação.

Reconhecemos que compreender a dimensão espacial dos eventos<sup>2</sup> implica dar sentido ao que, num primeiro olhar, parece ser banal. Pois bem, é no Espaço Geográfico que os múltiplos eventos são (re)produzidos pela

---

1 Conceito polissêmico associado ao ato temporário daquele sujeito que viaja em busca de novos prazeres afetivos e/ou profissionais distintos da sua realidade. Segundo Rodrigues (1999, p. 89), “o homem urbano é que constitui o chamado *Homo turisticus* ou *Homo viajor*”.

2 Para Milton Santos, os eventos obedecem a princípios organizacionais, o que pressupõe interdependência “na sua instalação, no seu funcionamento e no respectivo controle e regulação. Dessa organização vão depender, ao mesmo tempo, a duração e a amplitude do evento. Do nível da organização dependem a escala de sua regulação e a incidência sobre a área de ocorrência do evento” (SANTOS, 2017, p. 149).

interface dialógica entre os fenômenos físico-naturais e socioculturais que constituem a temporalidade e manifestam as geograficidades.

A Geografia é a ciência que estuda, interpreta e propõe uma compreensão dessa interface. A Espacialidade e a Temporalidade são conceitos analíticos, muitas vezes abstratos, que fundamentam o raciocínio geográfico pelo resultado provisório daquilo que inscreve certa objetividade e subjetividade dos objetos e das ações nos seus diversos tensionamentos.

Enquanto fenômeno social, o Turismo pode ser compreendido como produto e produtor de arranjos territoriais (re)construídos pelo trabalho humano estabelecido de acordo, ou não, com uma base físico-natural disponível, por isso passível de análise espaço-temporal. Dado que é na relação complexa sujeito-espaço que a vida se processa, o Turismo representa um significativo reflexo desse tecido na contemporaneidade. Gastal e Moesch (2007, p. 11) nos convidam a fundamentar a nossa compreensão ao definirem que “o Turismo é um campo de práticas histórico-sociais que pressupõem o deslocamento dos sujeitos em tempos e espaços diferentes daqueles dos seus cotidianos”.

Desse modo, este artigo se propõe a investigar aproximações teórico-metodológicas entre o ensino de Geografia e o Turismo enquanto possibilidade de ensinar e entender a complexidade do Espaço Geográfico pela apropriação dos objetos e das ações que compõem o patrimônio local, por meio dos seus significados, por vezes, (des)considerados por turistas e por residentes locais, entre estes últimos, em especial, professores e alunos. O palco para a nossa pesquisa é a cidade de Olinda, no estado de Pernambuco.

Cientes da função que o professor de Geografia precisa desenvolver enquanto mediador na leitura do mundo, pode propor, inclusive, um outro olhar com relação aos atrativos turísticos que auxiliam a existência dos lugares. Enquanto Patrimônio possivelmente pertencente à relação dos sujeitos com o espaço vivido, esses atrativos podem contribuir para melhor compreender e (re)significar as práticas sociais comunitárias das localidades, por vezes, afastadas dos seus múltiplos significados, o que os torna “sem importância”.

Pensamos que o sentido de pertencimento do sujeito a algo depende do grau de atenção dado ao significado que os seus elementos possuem enquanto resultado e resultante do processo histórico socioespacial.

Em busca de abordagens teórico-metodológicas, analisamos pesquisas desenvolvidas a respeito das convergências pedagógicas entre Turismo e Geografia a partir de Castrogiovanni (2013); Costa (2017); Pimentel e Dorfman (2010); Rodrigues (1991); e Soller e Castrogiovanni (2014).

Assim, a condução dessa contribuição assume a característica processual, não de finalidade em si, atestando o seu caráter provisório.

## Ensino de Geografia, Turismo e o espaço turístico

Partimos da concepção de que o Espaço Turístico é configurado como mais uma dimensão social do Espaço Geográfico. De uma perspectiva geral, os seus elementos constituintes representam um conjunto de objetos e de ações vinculado, em maior ou menor grau, à totalidade que compõe a (des)organização espacial.

Segundo Rodrigues (1991), as dificuldades para definir melhor o conceito de Espaço Turístico “está basicamente em captar o peso e a força que essa atividade possui na produção do espaço”. Destarte, o turismo se manifesta pela concorrência com outras atividades, o que supõe certa hierarquização dos fatores de que depende esse fenômeno.

Outra possibilidade analítica sugere que uma leitura que se aproxima da compreensão do Espaço Turístico como sendo “uma instância híbrida do Espaço Geográfico”, quer seja “no tecido urbano ou rural, parece possibilitar o *nascedouro* de um novo lugar, que nos atrevemos a denominar de entre lugar (CASTROGIOVANNI, 2013, p. 382). Esse novo lugar, ao remeter a uma novidade, seja esta material ou uma observação de descoberta simbólica, pode implicar em expectativas sociais com interações que podem refletir reações de encantamento e/ou estranhamento devido à sua lógica funcional.

Repensando a construção da noção de espaço, caberia evidenciar, num primeiro momento, os principais elementos do Espaço Turístico. A Ilustração 1, baseada em Rodrigues (1991), indica quais são esses elementos.

Ilustração 1 –



Fonte: os Autores.

Ora, seria o ensino de Geografia um meio pelo qual o sujeito tornaria possível significar esses componentes de acordo com sua realidade socioespacial, ou não? Num primeiro momento, parece interessante fazer indagações iniciais ao questionar, por exemplo, se há aspectos mais relevantes do que outros e por quê. Nesse caso, poder-se-ia contribuir com a observação e a compreensão inicial das noções da organização espacial local, revelando-se que a dinâmica geográfica se dá por princípios analíticos distintos, tensos, concorrentes e complementares.

A organização espacial voltada à prática do Turismo nas cidades, a princípio, poderia ser um interessante caminho no entendimento de por que o traçado urbano apresenta uma Paisagem com certas formas e funções, despertando certos interesses em detrimento de outros.

A ordenação urbana compreende o processo de organização dos elementos que compõem o espaço urbano de acordo com o estabelecimento de relações de ordem, com base na construção de uma hierarquia de valores, no caso, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento das atividades turísticas (CASTROGIOVANNI, 2013, p. 382).

Essas atividades, mesmo que apresentando aspectos comuns entre si, como a oferta de informações turísticas em estabelecimentos públicos, por exemplo, é indissociável da realidade social em si. Ou seja, além do turista interessado nessas informações, o residente também pode despertar interesse por esses serviços. Para tal, precisa ter conhecimento de sua oferta. O papel educativo nesse caso parece ser uma janela valiosa de acesso ao conhecimento; no nosso caso, através do ensino da Geografia.

Em relação ao estudo do trabalho realizado por Pimentel e Dorfman (2010), foi justamente pela experiência didática gerada pelo encontro do ensino da Geografia e do Turismo que nos interessamos. O projeto reúne propostas de exploração da Região Metropolitana de Porto Alegre. Para tal, foram utilizados os conceitos de espaço, território, lugar, bairro, memória, roteiro, atrativo turístico etc. Teve como proposta final o “Guia dos Bairros de Porto Alegre”.

É pertinente, nesse momento, reforçar o caráter prático-reflexivo a respeito da inter-relação dos campos da Geografia com os do Turismo na perspectiva educacional. Pode ser uma oportunidade de imprimir significados para nossas viagens, sejam elas curtas ou longas, para outro país ou para o bairro vizinho.

O crescimento do Turismo nas últimas décadas, em especial no pós-Segunda Guerra (RODRIGUES, 1991), está associado à expansão urbana condicionada pela (re)organização da sociedade. Assim,

o Turismo é um campo de práticas histórico-sociais que pressupõem o deslocamento dos sujeitos em tempos e espaços diferentes daqueles dos seus cotidianos. É um deslocamento coberto de subjetividade, que possibilita afastamentos concretos e simbólicos do cotidiano, implicando, portanto, novas práticas e novos comportamentos diante da busca do prazer (GASTAL E MOESCH, 2007, p. 11).

A busca do prazer atualmente vem passando por reformulações comportamentais. Os valores dos sujeitos visitantes e dos visitados estão vinculados cada vez mais às necessidades e normas estabelecidas na cultura local e globalmente assumidas. Nesse sentido, os visitantes carregam consigo experiências de alhures, o que nem sempre pode ser aceito e articulado com a realidade dos visitados. Por sua vez, os anfitriões poderão em outra ocasião repetir tal ação, agora na condição daquele que se desloca da sua lógica espaço-temporal para outra de seu interesse.

Para nós, surge uma questão: seria papel do professor de Geografia problematizar os deslocamentos diários dos seus alunos casa-escola, por exemplo, sendo que grande parte desses sujeitos reside em um bairro distante em relação ao da escola na qual estuda? O que esses afastamentos pendulares poderiam revelar sobre a relação de pertencimento dos alunos com a escola, os colegas e o entorno espacial? E quando ele se realiza por meio de monumentos que compõem o Patrimônio cultural que é comunicado na oferta turística? Pensamos que a resposta, mesmo provisória, dessas questões poderia ser um caminho para despertar nos alunos a consciência de uma cidadania local que também se faz global.

Segundo Castrogiovanni (2000, p. 81), “no ensino da Geografia, o local e o global formam uma totalidade. A partir das representações dos lugares, o aluno forma o ideário que envolve a totalidade indissociável do espaço geográfico”. O professor de Geografia pode ajudar o seu aluno a se perceber representante e representado do/no mundo por meio das linguagens cartográfica, musical, artística, fotográfica, cinematográfica, entre outras. Pelo processo reflexivo, o aluno pode fortalecer a sua consciência individual e coletiva ao ampliar a capacidade de dialogar com o lugar-mundo que está experienciando.

A percepção espacial de cada sujeito ou sociedade é resultado também de relações de afetividade e referência sociocultural. O espaço deve ter uma interatividade processual, onde interagem fatores naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos, políticos, ou seja, a totalidade que é a vida (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 82).

Na interatividade processual, cada sujeito e/ou coletividade reconheceria aquilo que o vincula ao domínio local. Por sua vez, essa escala geográfica está articulada em maior ou menor medida com os processos globais. O estímulo baseado em meios e ferramentas capazes de provocar o desenvolvimento



sensorial dos sujeitos pode contribuir para um constante aprimoramento da percepção espacial. As múltiplas linguagens conhecidas, além das que porventura vierem a ser desenvolvidas, se oferecem como importantes possibilidades de ensino e aprendizagem da Geografia.

O grau de referência sociocultural que um sujeito ou um grupo possui depende da herança material e imaterial presente na paisagem atual, produzida pelas gerações antecessoras, comumente (re)produzidas pelas atuais sob a ideia de Patrimônio. Essa interpretação parece convergir para o que Milton Santos compreende por rugosidade, ou seja, para “o que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares” (SANTOS, 2017, p. 140).

Diversos lugares turísticos no Brasil e em outros países constituem-se em territorialidades<sup>3</sup> onde se encontra preservada parte do Patrimônio. Não obstante, o funcionamento e a representatividade deste, contudo, não raramente é visto somente como produtos a serviço comercial da demanda turística. Nesse caso, a relação da comunidade local pode se tencionar devido ao distanciamento real e simbólico provocado pelo pouco ou nenhum acesso a esses serviços, provocado em grande medida pela ausência de políticas públicas por parte dos governos. É aquilo que pode fomentar uma lógica colonialista, pois:

O local aparece como espaço privilegiado da diversificação e da tradição, mas agora os patrimônios naturais e culturais locais estariam conectados com todo tipo de fluxos internacionais. As lógicas coloniais e colonizantes desses fluxos levam ao conflito entre o local, que procura preservar suas identidades, e o global, a impor sobre os lugares práticas de um turismo de larga escala, portanto não sustentadas ou sustentáveis (GASTAL E MOESCH, 2007, p. 13-14).

Às tensões socioespaciais de abrangência local foram agregadas as de ordem global e vice-versa. A lógica das redes pode aproximar, assim como afastar, o vínculo social dos sujeitos com o lugar visitado e/ou habitado. O compromisso assumido pelos sujeitos, governos, empresas, ONGs, escolas, entre outros, indicará como os conflitos serão superados ou aprofundados. A formação em cidadania mostra-se como uma potente estratégia de ação entre as múltiplas dimensões da vida.

Novamente, retornamos ao ensino de Geografia. Não é a escola também um espaço para se discutir e promover o respeito à dignidade humana, acentuados nos direitos e deveres humanitários? O acesso ou restrição a

---

3 Segundo Haesbaert (2010, p. 22), “a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais”.

determinados lugares públicos e privados depende ou não da concepção política do espaço, ou seja, da geografia política? Se temos liberdade de circulação, o que nos impede de experimentar, vivenciar e conviver em espacialidades e temporalidades fora da rotina diária? Outras perguntas podem emergir.

Parece-nos que as disputas territoriais se acentuaram com a globalização, inclusive pelos/nos lugares turísticos. Costa (2017), ao propor outra epistemologia e prática do turismo, lembra sobre a questão da baixa participação das classes populares e periféricas em alguns países da América Latina, incluindo o Brasil, nas políticas públicas de ampliação do patrimônio-territorial. Nesse sentido, defende o autor:

A ativação popular do patrimônio-territorial depende de elos conectores constituintes de uma rede nova ou o que já se tratou por “rede patrimonial utópica”, a qual deve agregar bens instituídos e não instituídos na elaboração de um mais amplo território simbólico e de atração turística até às periferias. Reforça-se a tese defendida “da necessidade de renúncia dos centros antigos ou tradicionais como as ‘únicas’ referências memoriais da cidade” (COSTA, 2017, p. 66).

Com essa ativação popular, parece haver uma proposta contra-hegemonica, ou pós-colonial, sem, contudo, desconsiderar o papel dos locais de bens instituídos como necessários, mesmo que contraditórios, na agregação de valor atrelado à ampliação de uma provável rede patrimonial utópica.

Evidenciamos outra postura social no uso e consumo do espaço. É nesse sentido que “nunca, como agora, houve tanta necessidade de um saber competente, para reinterpretar a lição dos objetos que nos cercam e das ações de que não podemos escapar” (SANTOS, 2017, p. 227). É pelo ensino da Geografia, por meio da leitura da Paisagem, que também acreditamos, nesse momento, ser uma possibilidade a busca desse saber competente por parte daquele que atribui sentido à vida da sociedade em geral, e dos sujeitos alunos e professores em particular.

Nas palavras de Soller e Castrogiovanni (2014, p. 210), “é preciso tomar a paisagem, o patrimônio e o lugar como inserção do sujeito no mundo, tanto o seu mundo como o compartilhado com os demais”. Ou seja, há uma urgente e real necessidade de ressignificação do território usado para assim ser valorizado. São as rugosidades de cada lugar que se apresentam como a herança social e territorial do processo de transformação espaço-temporal, sintetizada na paisagem pelo trabalho humano e sua configuração físico-natural.

Na fase atual da globalização, o consumo desenfreado de produtos tem gerado um aumento na demanda por mais recursos naturais, serviços de transporte, comércio, trabalho e renda. Os impactos ambientais vêm alertando, já há algumas décadas, para os danos gerados nos seres vivos e nos elementos

abióticos. A espécie humana atua como principal agente de âmbito social na transformação desses espaços.

O Turismo, compreendido como fenômeno social de alcance multiescalar, faz parte dessa conjuntura em transformação. Parece não ser uma instância independente. Pelo contrário, talvez apresente um grau de vulnerabilidade maior do que outros fenômenos, devido aos seus aspectos dialógicos de solidariedade e concorrência socioespacial.

Para os autores Soller e Castrogiovanni (2014, p. 211), “o ensino de Geografia e o Turismo, em diálogo, têm potencial de exercer várias funções: fruição, conhecimento crítico, informação, educação, compreensão, desenvolvimento de vínculos de subjetividade, sonhos etc.” Por meio da leitura geográfica do Turismo podemos comunicar analiticamente essas distintas variáveis funcionais, buscando a compreensão espacial dos seus fatos e desdobramentos apresentados na Paisagem, mesmo que provisoriamente. Logo, seria necessário, nesse sentido, além da premissa dos princípios geográficos, abordá-los numa perspectiva que se fortaleça do/no Pensamento Complexo (MORIN, 2015).

A doença da covid-19 causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 apresenta características de um vírus viajante, um vírus que é local e global simultaneamente. Até o desenvolvimento de uma vacina eficiente e confiável, de acordo com os epidemiologistas, a solução mais eficiente para conter a disseminação do vírus é o isolamento social. Os destinos turísticos em todo o mundo vêm sofrendo baixa demanda de pessoas, impactando assim nas economias locais e nas dinâmicas socioespaciais.

O isolamento social passou a ser considerado, também, como exercício de cidadania, empatia e responsabilidade, ao mesmo tempo que passou a expor ainda mais as distintas violências, traumas e ansiedades nos planos individual e coletivo. O fato de vivermos o estranhamento causado pela nova situação desta vez não é por conta dos deslocamentos tão praticados pelos turistas e não turistas, mas por significativa redução da mobilidade social.

Em uma perspectiva que visa a trocas e aproximações comunitárias, concordamos com o princípio de que “os moradores do local devem ser ouvidos, por meio de metodologias participativas, e respeitados por serem capazes de, muitas vezes, indicar caminhos ao planejador com seu saber real” (GASTAL E MOESCH, 2007, p. 48). Esse saber real é, também, (re)produzido na escola e (re)introduzido nas outras instâncias sociais. O ensino de Geografia poderia ser capaz de aperfeiçoar a participação dos sujeitos, a ponto de agregar significado no vínculo, ou não, com o Patrimônio distribuído pelo território.

Pensamos ser um caminho possível, no estabelecimento de tal possibilidade, o movimento de pensar e agir sob a perspectiva do princípio dialógico<sup>4</sup>.

Na tentativa de inserir tal perspectiva no contexto escolar, o saber empírico do aluno pode indicar alguns caminhos para o planejamento das aulas pelo professor. Desse ponto de vista, o saber real dos alunos seria uma espécie de roteiro dinâmico e dialógico dos seus próprios percursos. Dar sentido a essas práticas passa pela sensibilidade e pelo compromisso docente. Afinal, “a todo momento percebemos a presença do mundo em nossas vidas, no trabalho, na alimentação, no vestuário, na notícia que invade nossa casa e interfere em nosso dia a dia” (CALLAI, 2000, p. 111). Pela capacidade perceptiva, podemos conceber, ou não, os objetos e os significados de uma dada realidade.

Estudar o Patrimônio de um lugar sugere outra (re)significação no modo como compreendemos as transformações socioespaciais próximas e distantes da nossa realidade. O ensino de Geografia possibilitaria conectar tudo àquilo que se constitui Patrimônio, na condição de Paisagem, pela textualização das imagens, das interpretações, dos vínculos e das repulsas. Esse seria um caminho, em meio a tantos outros, de se apropriar das/nas heranças do/no território, dando-lhe sentido de uso mais consciente e consistente por parte dos sujeitos.

As escolas são espaços de relações passíveis de harmonia e de conflito, podendo dificultar e/ou facilitar o processo de ensino e de aprendizagem entre os sujeitos. Se pensarmos sobre um contexto social onde a cultura de reconhecimento do Patrimônio está fortemente atrelada ao fenômeno turístico, temos que reconhecer o papel do ensino de Geografia na apropriação dessa qualidade. Pela análise geográfica desse processo, podemos avançar em direção à problematização de outros componentes territoriais indispensáveis, incorporando-os aos conteúdos escolares selecionados pelo(a) professor(a) em diálogo com os alunos.

Para nós, o planejamento turístico assumido pelos habitantes, planejadores, governantes, empresários, comerciantes e outros agentes interessados, deveria dar mais atenção à formação cidadã das atuais e futuras gerações. Nesse sentido, o ensino de Geografia na escola seria um significativo instrumento de leitura e compreensão do Turismo na articulação com o Patrimônio, este cada vez mais requisitado por aquele enquanto atrativos.

Por sua vez, os atrativos turísticos estão vinculados em historicidades que ultrapassam a característica de bem de consumo apenas, desempenhando, também, função educativa, informacional, cultural e territorial. Com isso, os interessados, para além daqueles sujeitos advindos de outros lugares para

---

4 “O Princípio Dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2015, p. 74).

visitar e consumir, seriam ampliados em direção às necessidades dos habitantes locais, que também demandam lazer, informação, atividade educativa, compra, contemplação, entre outras possibilidades. Desse ponto de vista, o caminho em direção à cidadania estaria sendo traçado pela oportunidade de acesso a esses equipamentos espacialmente distribuídos.

Colocar os moradores das cidades em movimento – assumindo sua condição de fluxos – para fora de suas práticas rotineiras será uma prática a ser incentivada, num mundo marcado pelos nomadismos. Este movimento irá transformar as pessoas em *turistas*, que irão, no deslocamento, apropriar-se com maior competência dos espaços e situações, num novo exercício de cidadania (GASTAL E MOESCH, 2007, p. 59-60).

Ora, o ensino de Geografia pode ser uma via importante na sensibilização do olhar e do ler esses movimentos como parte integrada de uma sociedade que se apresenta geograficamente particularizada. Desse modo, talvez o sujeito aluno esteja desenvolvendo sua cidadania simultaneamente à coerência sobre ele exigida como produtor, e também produto, de práticas e efeitos socioespaciais.

No caso do tecido urbano, podemos partir da análise da sua configuração dos objetos fixos – praças, parques, igrejas, monumentos, casarios, ateliês, museus entre outros –, conferindo as formas do patrimônio material. Conjuntamente estariam as ações, resultantes e resultado de ideias, comportamentos, energias, ruídos, músicas, atitudes, festas e informações que caracterizariam os fluxos da paisagem urbana. A dialógica entre esses elementos poderia, talvez, sintetizar o papel desenvolvido pelo aluno na leitura, compreensão e atuação no Espaço Geográfico.

A partir desse processo, o sujeito pode elaborar o raciocínio geográfico pautado em referências articuladas à vivência. Com isso, pode descobrir novidades locais capazes de convencê-lo a valorizar o lugar. Seria aquilo que, talvez, se aproximasse da concepção de cidadão turista, já que para este “os fixos que compõem a cidade deixam de ser desconhecidos. O território torna-se familiar e, nele e com ele, constrói-se relação de pertencimento e identificação” (GASTAL E MOESCH, 2007, p. 60).

Para acontecer uma relação de pertencimento, mesmo que provisória, parece ser imprescindível a valorização da diversidade dos objetos e das ações que compõem o Espaço Geográfico e que são materializados por meio dos sentidos dos sujeitos. Isso porque, sem esse olhar analítico, as partes singulares que compõem esse conjunto poderiam ser negligenciadas e desarticuladas de valores sociopolíticos, culturais e geoecológicos indispensáveis de seus contextos. Pela ampla gama de valores e situações distribuídas geograficamente, as singularidades se fazem presentes como paisagens de resistência, de tensão e de estranhamento.

Assim, se “a construção da identidade é a tomada de consciência de que eu sou diferente e por ser diferente é que existo e possuo valor social” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 15), valorizar e preservar o patrimônio local pode possibilitar que essa consciência se reflita em responsabilidade cidadã, seja no plano individual ou no coletivo.

Nesse caso, a valorização do Patrimônio está diretamente vinculada à construção da identidade social. Vale sublinhar que a concepção de Patrimônio não se limita aos bens materiais, mesmo que essa leitura ainda esteja rotineiramente vinculada. Os bens imateriais que se configuram pelas expressões/manifestações culturais de determinado lugar são os fatores que complementam e dão maior sentido de identidade aos sujeitos. Conceber esses aspectos, talvez, ajude a ampliar o diálogo com o mundo, este como resultado e resultante de uma multiplicidade social construída no Espaço Geográfico.

Um encaminhamento interessante parte da premissa de que “todo o trabalho espacial deve conter o sentimento de provocação dos ‘porquês’, ‘para quês’ e ‘para quem’. O ‘quando’ e o ‘como’ são indispensáveis no entendimento do processo” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 16).

O sujeito aluno, ao ser provocado pelo professor desse modo, pode desempenhar o seu protagonismo sentindo-se pertencente. Ao tratar dos atrativos turísticos locais, textualizando-os como sendo parte integrante do Patrimônio, o estudo da Paisagem merece considerável empenho. Olhar e ler a Paisagem pode ser um passo importante no fortalecimento da relação responsável do sujeito com o lugar.

A seguir, os autores procuram demonstrar alguns pontos (in)comuns que envolvem tanto a Geografia quanto o Turismo nesse processo, pois

se interessam pela singularidade das paisagens como fruto da apropriação social do espaço, ou seja, pela forma em que as relações sociais se manifestam concretamente. Há um movimento contraditório em que o turismo ao mesmo tempo que se vale das singularidades e da valorização dos lugares como um patrimônio, inclui aquele território em um sistema técnico científico informacional unificado, conduzindo a desintegração de grande parte das práticas e valores sociais anteriores (PIMENTEL E DORFMAN, 2010, p. 246).

Seria o movimento contraditório refletido também pelo Turismo o único fator de desarticulação e/ou valorização dos lugares como Patrimônio, ou seria o fenômeno turístico produto e produtor de uma dimensão do tecido geográfico em transformação socioespacial? Talvez neste momento não tenhamos uma única resposta, mesmo que provisória, para tal questão. Estamos buscando propor uma análise geográfica atenta à complexidade da questão, pela qual defendemos sua inserção, também, sob a perspectiva da Geografia Escolar. Não obstante, indica nossa intenção em promover parcerias entre

universidade-escola/escola-universidade para o fortalecimento do ensino e da aprendizagem sob o modo de pensar e sentir da Geografia.

### **Algumas considerações não finais**

Buscamos com este artigo apresentar algumas possibilidades teóricas na relação entre o ensino da Geografia e o Turismo. Baseando-nos nas fontes pesquisadas, podemos constatar que existem interessantes possibilidades, pois as ideias, as propostas e as ações cumprem um conjunto de experiências – práticas e teóricas –, que contribuíram para o avanço da temática. Por sua vez, pensamos que outros caminhos possíveis em associar o ensino de Geografia e Turismo não somente dependem do contexto em que tal ou qual comunidade escolar esteja localizada, mas também de como os professores de Geografia consideram essa dimensão interdisciplinar nos estudos geográficos realizados na educação básica.

Nessa interface, a perspectiva de valorização do Patrimônio busca incorporar um sentido que visa atrair ou, talvez, chamar atenção para o quanto os bens materiais, imateriais e naturais estabelecem conexões locais e globais vinculadas ao modo de vida e de apropriação do território por parte dos seus múltiplos atores socioespaciais. A ideia de Patrimônio estaria relacionada à(s) qualidade(s) localizáveis de acordo com os aspectos histórico-culturais do território. A identidade social do lugar dependeria da assimilação dos seus aspectos qualificáveis espacialmente pela (re)significação deles por meio da análise geográfica.

Parece-nos pertinente ampliar o modo como olhamos e lemos a Paisagem. Esse direcionamento analítico contém e está contido na totalidade que se aproxima da complexidade de relações socioespaciais próximas e distantes, exigindo o constante exercício dialógico do olhar de perto e de longe, bem como do estar longe e que se materializa por perto. O exercício da cidadania também depende da habilidade de dialogar com o mundo pela observação e pela compreensão da Paisagem cotidiana.

O pensador Morin (2011, p. 67) ainda nos lembra que “todas as culturas têm virtudes, experiências, sabedorias, ao mesmo tempo que carências e ignorâncias”. Ampliar nossas possibilidades na análise das questões envolvendo a relação do Turismo com o ensino de Geografia e do ensino de Geografia com o Turismo parece ser um caminho vasto de desafios. O Patrimônio seria aquilo que agregaria para esse caminho as estradas vicinais que possibilitariam atravessar para além do trajeto já instituído. Ir além requer observação atrelada à problematização. A ação investigativa estabeleceria vínculos com ambas, na medida em que estivesse condicionada pelas categorias: *Onde? Como? Por quê? Quando? Para Quem?*

Provavelmente não haveria apenas um caminho possível. Como também seriam provisórios aqueles descobertos. Isso porque o Espaço Geográfico implica dinamicidade nos processos que o constituem. Essa abstração se revela na Paisagem pelas suas formas e suas funções conexas, porém distintas. A globalização promove as tensões no/do Território cujas singularidades culturais, materiais, naturais os lugares podem ou não manter dialogicamente com as transformações. Evidenciar o elo do uno/local com o múltiplo/global sem ser, por sua vez, realizado de modo estanque e ordeiro necessariamente pode propiciar um outro modo de pensar e solucionar os problemas da vida.

O fenômeno turístico está próximo e distante de todos nós, e é por essa dialógica que o ensino de Geografia se faz necessário para melhor compreendê-lo e propor prováveis atitudes que (re)direcionem a relação dos sujeitos com os lugares. A dimensão cidadã somente será alcançada com o compromisso do conjunto da sociedade. A escola enquanto parte significativa dessa engrenagem social deve garantir aos sujeitos que a constituem um protagonismo respaldado pela investigação científica, experiência empírica e participação cidadã. Nesse sentido, poderia, também, convergir para reduzir as brutais desigualdades socioeconômicas. Seria um passo em busca da cidadania plena comum a todos. Como nos recorda o poeta: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

## REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H, C.; KAERCHER, N, A. (Orgs.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Turismo, organização e reconstrução do espaço urbano contemporâneo. **Rosa dos Ventos**, v. 5, n. 3, p. 381-389, 2013.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H, C.; KAERCHER, N, A. (Orgs.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- COSTA, Everaldo Batista da. 2017. **Ativação popular do patrimônio-territorial na América Latina: teoria e metodologia**. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía 26 (2): 53-75. doi: 10.15446/rcdg.v26n2.59225.
- GASTAL, S.; MOESCH, M. **Turismo, políticas públicas e cidadania**. São Paulo: Aleph, 2007.
- HAESBAERT, Rogerio. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia** (Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense), v. 9, n. 17, p. 19-46, 2010.



MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIMENTEL, Maurício Ragagnin; DORFMAN, Adriana. **Colocar-se diante do mundo**: convergências pedagógicas entre Turismo e Geografia. Cadernos de Aplicação, v. 23, n. 2, 2010.

RODRIGUES, Adyr Aparecida Balastreri. **Enfoque geográfico do espaço turístico**: algumas reflexões. Memória del III Encuentro de Geógrafos da América Latina. Toluca. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. UAEM, v. 1, p. 75-87, 1991.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2017.



## A representação do espaço rural na Ibero-américa: elementos para problematizar o ensino da Geografia escolar

### La representación del hecho rural en Iberoamérica: elementos para problematizar la enseñanza de la Geografía escolar<sup>1</sup>

*Diego García Monteagudo*

#### Resumo

A educação deve trazer melhorias para os espaços rurais e tornar visíveis alguns problemas que se diluem em uma representação idealizada e estereotipada do espaço rural planetário. A ruralidade foi recentemente desvalorizada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, sob referências mínimas que continuam a oferecer uma explicação a partir do paradigma da oposição campo-cidade, com as consequentes desvantagens para a sociedade e o desenvolvimento rural. A pedagogia rural deve oferecer um quadro de intervenção para trabalhar os problemas sociais e ambientais de forma crítica e incluir aspectos como bem-estar social, acesso a recursos e serviços, alimentação e sustentabilidade em todos os seus aspectos. Esses elementos não se refletiram como tais na Agenda 2030, mas podem ser abordados com projetos de ensino na e a partir da escola rural, a fim de se contrapor a uma representação social idealizada do espaço rural. A variedade de metodologias existentes (Aps, ABP, extensão universitária...) permite-nos sintetizar uma série de experiências inovadoras nas escolas rurais ibero-americanas. Esses exemplos darão conta de propostas em países como Costa Rica, Peru, Chile, Argentina, Colômbia, Brasil, México, Portugal e Espanha, com algumas recomendações coletadas de proje-

---

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes” (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

tos de renovação pedagógica como Geo-Clío e outros mais recentes, como Nós-Propomos, que afetam a cidadania.

**Palavras-chave:** Espaço rural. Educação. Projetos de renovação. Cidadania.

### Resumen

La educación debe aportar mejoras a los espacios rurales y visibilizar algunas problemáticas que se diluyen en una representación idealizada y estereotipada del hecho rural planetario. La ruralidad ha sido minusvalorada recientemente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, bajo unas mínimas referencias que siguen ofreciendo una explicación desde el paradigma de oposición campo-ciudad, con las consiguientes desventajas para la sociedad y el desarrollo rural. La pedagogía rural debe ofrecer un marco de intervención para trabajar los problemas sociales y ambientales de forma crítica e incluir aspectos como el bienestar social, el acceso a recursos y servicios, la alimentación y la sostenibilidad en todas sus vertientes. Esos elementos no se han reflejado como tal en la Agenda 2030, pero se pueden abordar con proyectos de enseñanza en y desde la escuela rural, con la finalidad de contrarrestar una representación social idealizada del hecho rural. La variedad de metodologías existentes (Aps, ABP, extensión universitaria...) permiten sintetizar una serie de experiencias innovadoras en las escuelas rurales iberoamericanas. Estos ejemplos darán cuenta de propuestas en países como Costa Rica, Perú, Chile, Argentina, Colombia, Brasil, México, Portugal y España, con algunas recomendaciones recopiladas de proyectos de renovación pedagógica como Gea-Clío y otros más recientes como *NósPropomos*, que inciden en la ciudadanía.

**Palabras clave:** Espacio rural, Educación, Proyectos de renovación, Ciudadanía.

### El hecho rural: la realidad, los datos y las contradicciones

¿Qué piensa el alumnado de Educación Secundaria cuando tiene que desarrollar un trabajo académico sobre el medio rural? Si opta por buscar en Google la expresión “rural” o “escuela rural” se encontrará espacios con pocos recursos e infraestructuras deficientes, pero la expresión de niñas y niños invita a creer que todavía existe ilusión por aprender. Una ilusión similar y compromiso debería existir entre quienes son responsables de la educación, ya que puede ser una herramienta para combatir la desigualdad que todavía se experimenta entre el alumnado de algunas zonas rurales frente al de las

ciudades. La educación es ciudadana, inclusiva y debe contribuir al avance de la sociedad.

A escala global las agendas políticas han menospreciado el medio rural. En los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) de la Agenda 2030 no consta ninguno específico que se refiera al medio rural. De una lectura minuciosa hemos seleccionado algunas metas que pueden vincularse con la vida rural y sus problemáticas, asociadas a los ODS 1, 2 y 8 (Tabla 1).

**Tabla 1** – Síntesis de los ODS y metas derivadas sobre el medio rural

ODS	Meta
1. Fin de la pobreza	1.2 Para 2030, reducir al menos a la mitad la proporción de hombres, mujeres y niños de todas las edades que viven en la pobreza en todas sus dimensiones con arreglo a las definiciones nacionales.
2. Hambre cero	2.3 Para 2030, duplicar la productividad agrícola y los ingresos de los productores de alimentos en pequeña escala, en particular las mujeres, los pueblos indígenas, los agricultores familiares, los pastores y los pescadores, entre otras cosas mediante un acceso seguro y equitativo a las tierras, a otros recursos de producción e insumos, conocimientos, servicios financieros, mercados y oportunidades para la generación de valor añadido y empleos no agrícolas.
8. Trabajo decente y crecimiento económico	8.2 Lograr niveles más elevados de productividad económica mediante la diversificación, la modernización tecnológica y la innovación, entre otras cosas centrándose en los sectores con gran valor añadido y un uso intensivo de la mano de obra.

Fuente: Elaboración propia.

Las metas anteriores aluden a problemas sociales y ambientales que comprometen el desarrollo vital y profesional de las personas. La pobreza, la caída de los precios de venta de los productos agrarios, el abuso de las grandes empresas multinacionales y los bajos salarios, entre otros, son obstáculos que impiden el desarrollo sostenible del medio rural. Estos y otros problemas pueden ser abordados en la geografía escolar desde el enfoque de los problemas sociales relevantes (García Pérez, 2011) y complementarse con las funciones ecológica, económica y residencial que tiene el medio rural para la sociedad global (Hudault, 2011).

Estos planteamientos, sin embargo, se ven truncados cuando analizamos la realidad de la educación, especialmente para las escuelas rurales, en comparación con las ubicadas en centros urbanos. Si tomamos el ejemplo de España, los datos genéricos revelan que el abandono temprano de la educación o formación de las personas entre 18 y 24 años ha descendido del 31% al

21.4% para los varones y del 21.5% al 13% para las mujeres, desde 2011 a 2019 en ambos casos. No son datos positivos si tenemos en cuenta que la media de la Unión Europea está en 15.3% a 11.9% para los varones y en el 11.5% al 8.6% para las mujeres en el mismo período 2011-2019. Pese al descenso aparente, España sigue estando en una de las posiciones más desfavorables de Europa; además, la situación para la ciudadanía de zonas rurales es peor por varios motivos: la población de esa edad que habita en ciudades se beneficia más de los programas de formación que minimizan el abandono escolar, pese a que el compromiso y el esfuerzo son mayores en el caso de los estudiantes de zonas rurales (Faci, 2011). En América Latina menos del 20% de las personas de zonas rurales de entre 15 y 24 años ha cursado un mínimo de diez años en la educación, frente al 50% de las áreas urbanas. Esto se agrava cuando algunas escuelas rurales no suelen impartir todos los cursos de la enseñanza obligatoria, poseen un acceso difícil y su plantilla docente es de menor cualificación respecto de las escuelas urbanas (Santamaría, 2017).

Las instituciones políticas actúan con criterios económicos que desvalorizan las oportunidades que tienen las escuelas rurales para promover el desarrollo local (Amiguiño, 2011). El programa PISA ha destacado que en América Latina ocurren dos elementos que podrían mejorar la educación en áreas rurales. Por un lado, los resultados académicos son mejores en el caso del alumnado de escuelas rurales, si no se considerase que su nivel socioeconómico es peor respecto del estudiantado de centros urbanos. Por otro, las escuelas rurales han renovado sus equipamientos y recursos, aunque no suelen tener una plantilla de profesorado estable y que apueste decididamente por ese modelo educativo, pues el profesorado suele abandonar estas escuelas cuando tiene la ocasión de trasladarse a las ciudades (Santamaría, 2017). Esta realidad aboca al medio rural a un futuro complejo para su desarrollo, por lo que cabe cuestionarse qué entiende PISA por áreas rurales, ya que una mala interpretación podría empeorar la educación en estos espacios. En efecto, se utiliza la misma clasificación espacial para América Latina que para los países de la OCDE, lo que significa aceptar que los pueblos son entidades de 15.000 a 100.000 habitantes. Esto suscita dos cuestiones que deberían provocar la reflexión de las instituciones: ¿se considera la diversidad de modos de vida en la casuística de localidades que oscilan en esa horquilla de población? ¿qué políticas se aplican a las localidades con una población inferior a los 15.000 habitantes, teniéndose en cuenta que en España la categoría de ciudad se alcanza con 11.000 habitantes? Seguramente no haya una respuesta institucional clara, pero el estudiante que tenga que realizar su trabajo académico sobre el medio rural debe adoptar una postura crítica y preguntarse por la representación del medio rural que engloba esa clasificación de PISA, en la que subyace un

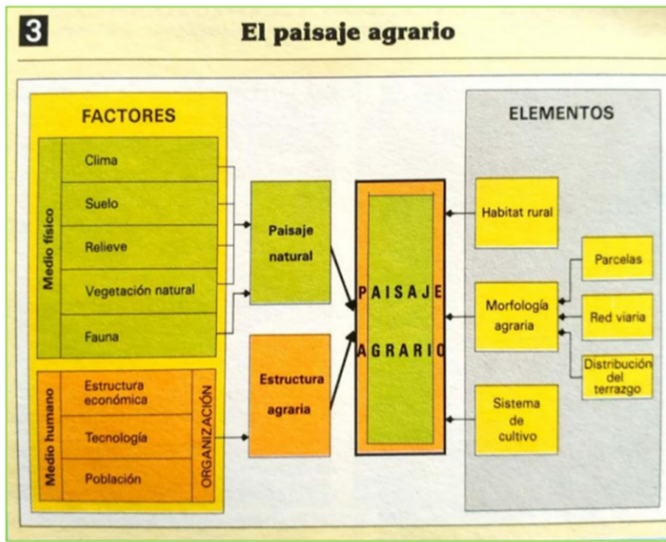
enfoque de oposición entre el campo y la ciudad. Eso es lo que vamos a analizar en el siguiente apartado.

## **De la representación social a la pedagogía rural**

¿A qué imaginario social se enfrenta el alumnado de Educación Secundaria cuando trata de comprender el medio rural? El profesorado debe ser consciente que el currículo escolar alberga una conjunción de ideas, intereses, enfoques e ideologías (Puente, 2001) cuyos contenidos superan las investigaciones académicas que pretenden trasladarse sin demasiada reflexión didáctica al ámbito de la enseñanza (Rodríguez, 2002). Esto es de aplicación necesaria al medio rural, ya que sobre este objeto de estudio se ha conformado una representación que ha tratado de explicar la ruralidad en contraposición al hecho urbano (Entrena, 1998), pese a que los límites territoriales con los espacios urbanos han sido casi imperceptibles históricamente (Limonad y Monte-Mór, 2012; Vilà y Capel, 1970). Ese relato homogéneo se ha difundido a la par que la geografía rural y ha ido atribuyendo una serie de valores medioambientales y culturales que han terminado equiparando el medio rural con un espacio natural y tranquilo (Williams, 2001).

La influencia de geógrafos franceses en la investigación académica española es un elemento que interviene en la tradición pedagógica del medio (Romero y Luis, 2008), que para el caso del medio rural se explica por simplificarlo al análisis geográfico de las localidades (Vilarrasa, 2005). Tampoco han sido frecuentes las investigaciones en didáctica de los espacios rurales por parte de los geógrafos españoles (Ruiz, Tula y Molinero, 2017), ya que la formación en licenciaturas y grados de geografía está separada de la didáctica de las ciencias sociales de los grados en magisterio. Desde otros campos de las ciencias sociales se ha demostrado que campo y ciudad se han investigado por separado (Garayo, 1996), un hecho que también se ha comprobado en el análisis de los contenidos de los libros de texto (García-Monteagudo, 2018; Morón y Morón, 2019). El medio rural se identifica con contenidos de corte conservador bastante propio de los libros de texto iberoamericanos (Tonini, Claudino y Souto, 2015) y con un enfoque economicista que lo encuadra en el estudio de las actividades del sector primario bajo el prisma del paisaje (Armas, Rodríguez y Macía, 2018; García-Monteagudo, 2019; Sánchez, 1998). Un ejemplo de los contenidos rurales puede verse en la Figura 1.

Figura 1 – Esquema del estudio del paisaje agrario



Fuente: Álvarez, Sabán y Martín (1987, p. 63).

Con todo lo mencionado anteriormente, la teoría de las representaciones sociales se convierte en un marco de referencia útil para comprender las ideas que estructuran el pensamiento acerca de la espacialidad rural. Esta teoría mantiene una relación con la didáctica (Castorina, 2017; Lobato-Junior, 2013; Moscovici, 2019), lo que permite clarificar el conocimiento que los sujetos construyen en relación al mundo educativo, más si cabe cuando este enfoque es el que más se relaciona con el medio rural (Cloke, 2006). Las representaciones sociales permiten conocer las características sociales y familiares del profesorado que condicionan su visión del sistema escolar y su formación (Domingos, 2000), así como de la enseñanza en escuelas rurales (Muñoz, 2012). En particular, la representación social de la geografía influye en los motivos para elegir la profesión docente (Saraiva, 2007) y en la construcción posterior que realiza el alumnado en torno a la interpretación de derechos y deberes en el contexto de las ciencias sociales (Palacios y Herrera, 2013).

En el caso que nos ocupa interesa considerar las relaciones existentes entre el medio rural y la ciudadanía, ya que la comprensión del medio rural como espacio complejo se asemeja al ámbito de las representaciones sociales, en el que las ideas construidas sobre estos espacios vienen determinadas por el contexto social en el que es posible analizar el comportamiento de las personas (Sammut et al., 2015). Este diagnóstico escolar del medio rural no es frecuente en la didáctica de las ciencias sociales (Araya,



Souto y Herrera, 2015; García-Monteagudo, 2018; García-Monteagudo, 2020), pero es de utilidad para comprender la cosmovisión del medio rural y la promoción de una enseñanza comprometida con las problemáticas reales (Batlle, 2013; Tonge, Mycock y Jeffery, 2012), en consonancia con las finalidades de este área de conocimiento (Davies et al., 2018; García Pérez y De Alba, 2007).

En consecuencia, se pueden definir los problemas de investigación en forma de interrogantes. ¿Qué concepto de medio rural tiene el alumnado y cómo aparece en los libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato?, ¿qué estrategias metodológicas se emplean en la enseñanza del medio rural en esos niveles educativos, a partir de la información suministrada por el profesorado y el análisis de los libros de texto? ¿Qué relaciones se dan entre medio rural y ciudadanía a la hora de desarrollar la enseñanza de la ruralidad en Educación Secundaria y Bachillerato? Con estos problemas de investigación se pretende conocer la situación actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje del medio rural, valorándose los obstáculos presentes en este proceso y sus propuestas para fomentar la autonomía ciudadana.

La cosmovisión que tiene el alumnado de Educación Secundaria se ajusta a la estructura de una representación social, con su núcleo duro y los elementos periféricos (Abric, 2000). Así se ha comprobado en un estudio con alumnado de 15 a 18 años de la provincia de Valencia (España) y del distrito de Cundinamarca en Bogotá (Colombia). En ambos países la palabra campo es la más utilizada por los estudiantes para definir lo que entienden por medio rural, que describen como un espacio natural y asociado ocasionalmente a la actividad económica: el turismo en España y la economía agraria en Colombia. Esta asociación económica marca una diferencia importante en la valoración que hacen del medio rural, pues el alumnado de España lo idealiza más al expresar emociones como la paz y la serenidad (reflejo del reclamo de unas condiciones que no tienen en los espacios urbanos), frente a la valoración positiva que hacen de la agricultura y la ganadería los estudiantes colombianos.

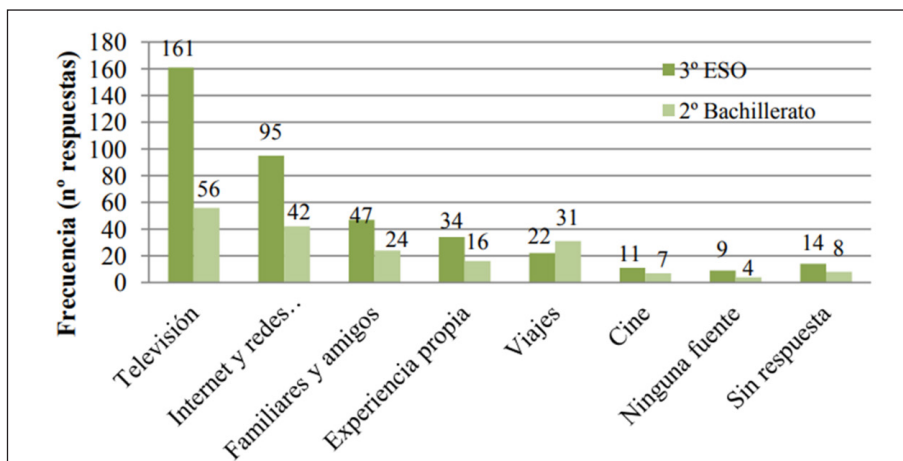
**Tabla 2** – Estructura representacional del medio rural entre la población escolar de Valencia y Bogotá

Núcleo central: CAMPO	Elementos descriptivos	Elementos periféricos	
Características de la representación social		España	Colombia
1. – Descripción de un paisaje virtual	Naturaleza	Verde, ríos	Espacios verdes, agua
	Animales	Bichos, caballos, cabras	Fauna
	Montaña	No se concretan palabras	No se concretan palabras
	Árboles	Vegetación, hierba	Flora
2. Actividad económica	Ganadería	Granja, vacas	Pastos
	Agricultura	Tierra, cultivos	Cultivos, frutos
	Pueblo	Casas, casas de campo, casa rural	Cabaña, comunidades.
Elemento cualificador	Tranquilidad	Silencio, paz	Alegría, emoción, asombro

Fuente: García-Monteagudo (2018, p. 81).

Si analizamos en profundidad la representación del alumnado de Valencia, se puede comprender que su cosmovisión proviene de la información que consultan en diversas fuentes (Figura 2). El 56% del alumnado recibe información de la televisión, internet y redes sociales, lo que matizan aludiendo a programas de naturaleza, páginas web sobre entornos naturales y grupos que ensalzan la vida natural, con escasas referencias a la ruralidad. La experiencia más directa que puede suponer la visita a familiares y amigos, junto con la vivencia propia apenas representa el 23% de las opiniones del alumnado. En sus respuestas se aprecia que aunque el alumnado pase alguna temporada en el medio rural no llega a identificarlo como un espacio vivido o más próximo, como se advierte ante la falta de mención a problemáticas reales que ocurren en estos espacios. En cuanto a los viajes suelen ser zonas de montaña o espacios naturales, que no son necesariamente áreas rurales, tal y como se ha comprobado en la Figura 3.

**Figura 2** – Fuentes consultadas por el alumnado para informarse del medio rural



Fuente: Elaboración propia.

La cosmovisión natural derivada de las fuentes de información consultadas por el alumnado se refleja en las zonas percibidas como rurales en España. En la Figura 3 se ha omitido la Comunidad Valenciana, pero observándose el resto de regiones se constata que la cordillera de los Pirineos (frontera natural entre España y Francia) y Asturias son las áreas catalogadas como rurales por el alumnado. Los estudiantes lo justifican porque son zonas donde se desplazan con su familia para practicar actividades deportivas (senderismo, esquí) o turísticas (turismo rural, de montaña). En el interior de la Península Ibérica se han señalado las regiones de Extremadura y Castilla-la Mancha, pues suelen ser representadas como agrarias (cultivos de cereales, vid, ganado bovino) tanto en los medios de comunicación como en los libros de texto. De hecho todavía se encuentran tópicos como la “España seca” en algunos manuales escolares, que se identifican con estas zonas rurales del interior peninsular, pues aunque es una expresión que alude al tiempo atmosférico actúa como condicionante al desarrollo económico de esas regiones.

**Figura 3** – Percepción de áreas rurales representadas por el alumnado en España



Fuente: Elaboración propia.

Con la defensa de una enseñanza basada en la comprensión y actuación de los problemas sociales y ambientales se ha preguntado al alumnado por las problemáticas que experimenta el medio rural (Tabla 3). El primer grupo de problemas son los de tipo ambiental o natural para los que han señalado algunos específicos como los incendios forestales, las sequías y el cambio climático. Son problemas definidos de forma ambigua y sin precisar en las consecuencias que pueden tener para el desarrollo rural y la ciudadanía, en buena parte debido al sensacionalismo de los medios de comunicación. En el ámbito sociocultural se ha mencionado la carencia de servicios básicos y equipamientos en las áreas rurales, especialmente cuando el alumnado habita en localidades rurales. A nivel económico este mismo alumnado de zonas rurales toma más conciencia de la dificultad para incentivar las rentas de las familias que se dedican a la actividad agraria, mientras que entre las problemáticas relacionadas con la cuestión demográfica se muestra un consenso amplio en denunciar la falta de población, aun mostrándose ciertas opiniones un tanto estereotipadas, especialmente entre el alumnado de centros urbanos.

**Tabla 3** – Problemas percibidos por el alumnado en las zonas rurales

Problemáticas	Ejemplos	Opiniones del alumnado
Ambientales (38%)	Incendios forestales, sequías, cambio climático	<i>Los incendios forestales se pueden frenar si no tiramos colillas cerca de los montes.</i>
Socioculturales (31%)	Falta de servicios sanitarios, educativos, comerciales, de ocio	<i>No tenemos un local para reunirnos. Se podría rehabilitar algún edificio antiguo para los jóvenes</i>
Económicas (9%)	Venta de productos locales (aceite, vino...). Escasa diversificación económica	<i>El precio del aceite y del vino ha bajado. Con más publicidad podría mejorar la venta</i>
Demográficas (22%)	Despoblación, envejecimiento, éxodo rural	<i>No hay población. Se construyen más carreteras para que venga más gente</i>

Fuente: Elaboración propia.

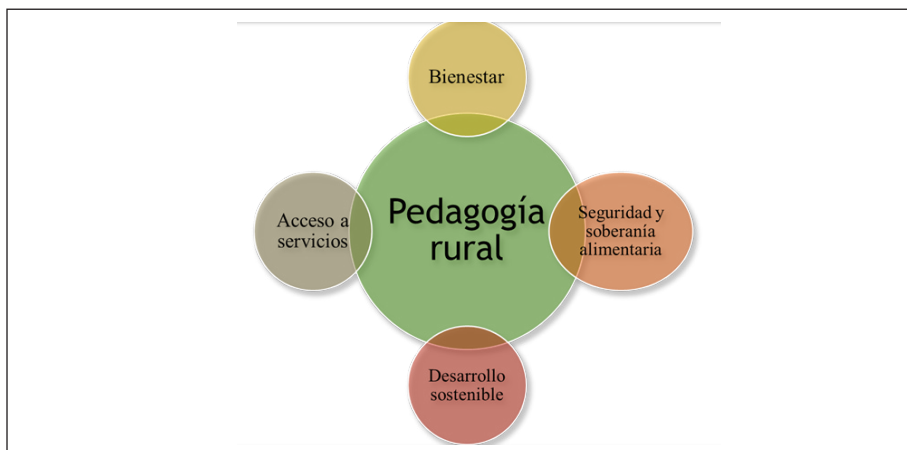
Con los resultados anteriores tenemos que preguntarnos por el papel de la pedagogía rural, pues desde su origen ha tenido una preocupación por las problemáticas que influyen en la práctica educativa de escuelas rurales (Aguilar y Monge, 2000). La importancia del contexto es fundamental para explorar los factores sociales, económicos, culturales y políticos que influyen a escala nacional e internacional en el desarrollo de la praxis escolar. Por ello se aportan datos sobre el pensamiento del alumnado, las estrategias metodológicas del profesorado y los contenidos de los libros de texto, pero deben considerarse otras informaciones a nivel micro (Díaz, 2008). Nos referimos a una serie de información que contempla las motivaciones, creencias, costumbres, comportamientos y expectativas de los sujetos de las áreas rurales, pues todo ello es parte de una representación social que se traslada a la escuela rural.

En algunos países de América Latina las Divisiones de Escuelas Rurales (DER) han ido ampliando sus formas de desarrollar la pedagogía rural mediante proyectos que han estado esencialmente preocupados por los procesos, los procedimientos y las prácticas escolares para mejorar la educación rural. La profesionalización docente también ha mejorado mediante la reflexión sobre las competencias académicas, para lo que se ha contado con el apoyo de universidades. Un ejemplo notorio ha sido la DER de Costa Rica, con una trayectoria conocida a escala internacional (Díaz, 2008). Entre sus acciones formativas ha implantado una maestría itinerante por varios países de América Central, en modalidad semivirtual y el fomento de tareas de

investigación para crear redes sólidas de generación y colaboración del conocimiento. Se asume que todavía es mejorable la formación de los educadores de los bachilleratos y las licenciaturas, así como el desarrollo del trabajo de campo y la capacitación de las educadoras y educadores.

Con todo ese camino recorrido el presente y el futuro de la pedagogía rural pasa por interrelacionar una serie de elementos que aparecen en la Figura 4. El bienestar y el acceso a los servicios son aspectos que pueden considerarse desde su interrelación y representan el estadio final de las necesidades que debe disfrutar cualquier ser humano, independientemente de su lugar de residencia. Centros de salud, hospitales, lugares de ocio, la urbanización de aldeas y pueblos, la democratización de espacios públicos, entre otros, son tareas que deben mejorar en los próximos años para lograr la ciudadanía plena. Entre las tareas pendientes se debe atender a la seguridad y soberanía alimentaria, que desde la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) se viene reivindicando en perspectiva histórica. No puede sostenerse que haya regiones del planeta donde se tiren los alimentos porque han caducado y en otras partes no haya ni lo más básico para poder mantener una dieta saludable. Se incluye también la protección de los cultivos, de los derechos de los trabajadores rurales y sus explotaciones, así como la dotación de rentas que garanticen el desarrollo de una vida digna. Y todo ello debe contextualizarse en el marco del desarrollo sostenible y de una economía circular a escala global, pues es de escasa o nula eficiencia que unas regiones apuesten por la sostenibilidad y la eficiencia mientras otras derrochan recursos y generan excedentes que empobrecen todavía más a las sociedades más desfavorecidas.

**Figura 4** – Marco de la pedagogía rural para contribuir a la ciudadanía global



Fuente: Elaboración propia.

La aplicación de esta pedagogía rural ya se ha iniciado a pesar de las trabas burocráticas y las desigualdades sociales y económicas que afectan a algunas zonas rurales de regiones pobres. Es el caso de la propuesta de innovación educativa del profesor Peter Tabichi en una escuela rural de Kenia. El contexto social y económico es el de una población que vive lejos de una escuela multigrado, a la que acuden niños y niñas de una región amplia. La inclusión, la equidad y la calidad de la educación son aspectos complejos de afianzar con estas características (solo tienen un ordenador por cada cincuenta estudiantes y la conexión a internet es bastante mejorable), pero si convertimos las debilidades en oportunidades se pueden lograr magníficos resultados. La aplicación de una enseñanza activa mediante el desarrollo del trabajo y salidas de campo y el contacto directo con el medio natural (hoy lo califican de *LearningByDoing*) han sido un acicate para que el alumnado aprenda a cultivar de forma ecológica y haya producido electricidad a partir de sistemas naturales. La noticia no debería ser que Tabichi ha donado íntegramente la cuantía del premio *Global Teacher Price* de 2019 a la comunidad local (Silió, 2019), sino que existe un impulso decidido a una red de escuelas integradas para favorecer el desarrollo rural de la ciudadanía y algunos de esos problemas que afectan a las personas ya no deberían producirse. En esta línea se van a presentar algunos casos de innovaciones rurales para que el alumnado de Educación Secundaria que tiene que realizar su trabajo académico sobre el medio rural no pierda la esperanza de encontrarse con una escuela más creativa y unos espacios más desarrollados que lo que ocurre en la actualidad.

## **Propuestas metodológicas para orientar la innovación escolar**

La propuesta innovadora del profesor P. Tabichi no debe ser un caso aislado pese a la existencia de dificultades de la pedagogía rural para contribuir a transformar la sociedad desde la enseñanza. En la línea de la DER de Costa Rica algunas innovaciones en las escuelas rurales latinoamericanas han prestado atención a la función y el trabajo social con las comunidades indígenas. Se tienen en consideración otros proyectos en las escuelas multigrado de Chile, la implicación de las familias en la educación rural de Perú, la relación entre la formación inicial y continua del profesorado argentino hacia las zonas rurales, la implementación de las tecnologías en escuelas rurales colombianas, brasileñas y españolas, así como el papel de las educadoras en zonas rurales mexicanas. Todo ello teniéndose en cuenta las dificultades existentes para poner en marcha estrategias que integren la escuela rural con las comunidades locales (Rodríguez, 2010; Santiago, 2011).

En el caso de Costa Rica se ha ampliado la cobertura educativa universitaria a estudiantes afro-descendientes e indígenas desde el 2000 en adelante. Desde la DER se ha impulsado un proyecto interinstitucional (Universidad Nacional del Atlántico, Universidad de Costa Rica en el Atlántico y Universidad de Educación a Distancia) para desarrollar un bachillerato en ciencias de la educación y ampliar una oferta bilingüe e intercultural que potencie la identidad cultural de la población indígena. Los proyectos que se han venido desarrollando han tenido un componente práctico por cuanto se ha trabajado en cultivos como el almácigo, la mejora en el riego, la elaboración de vinos y la preparación de nuevas tierras de cultivos, entre lo más significativo (Vargas-Morales, 2016). No se trata de experiencias aisladas sino de un trabajo colaborativo y regulado, cuyos resultados se siguen reflexionando para mejorar la vida de la población rural, especialmente de las culturas indígenas.

La identidad de localidades rurales de la provincia del Choalpa (Chile) ha sido un motivo para implementar una estrategia de acompañamiento pedagógico en seis escuelas en la que se ha trabajado con la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En el proceso intervino la consultora Grupo Educativo I y se fueron descubriendo algunas características y necesidades de las escuelas, que responden a la tipología multigrado y suelen estar aisladas respecto de lo urbano. El alumnado suele tener un riesgo alto de vulnerabilidad y de abandono escolar. El primer paso fue formar al profesorado en el acompañamiento pedagógico que posteriormente desarrollarían los proyectos de las cinco escuelas seleccionadas. Estos proyectos potenciaban la convivencia escolar, la protección de arbolado autóctono y la creación de una biblioteca escolar para la comunidad rural. Estas experiencias aumentaron la asistencia escolar del alumnado, el sentido de los estudiantes, profesorado y el resto de la sociedad a la comunidad local (Peirano, Puni y Astorga, 2015), sin olvidar que han sentado las bases para potenciar las comunidades de aprendizaje, mejorar la formación docente y fomentar la participación ciudadana entre el alumnado y sus familias.

La mejora en la participación activa de la comunidad local del caso chileno no es una tarea sencilla, como se ha comprobado en el departamento peruano de Pasco. Se trata de una zona agraria y minera, con conflictos latentes sobre la propiedad de la tierra y un 90% de la población perteneciente a comunidades evangélicas. El alumnado no asiste regularmente a la escuela, pues suele trabajar en las tareas agrarias y sus familias se muestran reticentes a que sus hijos participen en proyectos de integración de la escuela básica. Con bastante esfuerzo se ha logrado implicar a las familias para que participen en proyectos sobre nutrición y salud; los jóvenes gestionan algunas ludotecas y se han creado recursos didácticos, así como un diplomado en educación rural (Charry, 2019). Son avances significativos que todavía requieren que



los estudiantes tomen conciencia de sus derechos ciudadanos como ocurre en otras regiones peruanas; la mejora de la inversión pública en ciertas regiones rurales más desfavorecidas y el replanteamiento de algunos principios religiosos de las familias hacia la educación.

Las problemáticas de los trabajadores del campo argentino se han investigado por el futuro profesorado en el marco de los Proyectos de Extensión de Cátedra de Didáctica de la Geografía de la Universidad del Litoral de Argentina. El profesorado en formación ha realizado trabajo de campo para comprender los problemas de los productores y las historias de vida de las familias que se dedican a las actividades agrarias (D'Angelo y Lossio, 2011). Las familias también han colaborado con las instituciones educativas en el caso de Brasil, pero con la intención de favorecer la integración de las tecnologías en las aulas de las escuelas multigrado en Rio Grande do Sul y contribuir a la alfabetización digital (Pescador y Valentini, 2019).

En México las mujeres educadoras apoyan al profesorado de escuelas rurales pertenecientes a Centros de Integración Rural, con una misma filosofía que en el departamento peruano de Pasco donde los jóvenes docentes en formación colaboran en el diseño de materiales didácticos. Ese trabajo de campo debe complementarse con el impulso que se ha dado al uso de las tecnologías en las zonas rurales colombianas (Galván, 2020). El último ejemplo es el proyecto europeo “A ponte”, que permite la colaboración entre estudiantes y profesorado de áreas rurales del norte de Portugal y Galicia (España), con la finalidad de dotar de recursos materiales y organizativos que mejoren la educación y la colaboración entre los miembros participantes (Badía et al., 2004).

## Conclusiones

Al iniciar este capítulo nos preguntábamos que piensa un estudiante de Educación Secundaria sobre el medio rural. Quizá no podamos saber lo que haya aprendido, pero seguramente haya tomado conciencia de la complejidad que tienen el medio rural y la educación en las escuelas rurales iberoamericanas. La ruralidad contempla un universo amplio de contenidos y de gran arraigo en las disciplinas sociales, lo que le confiere que sea producto de una representación social en la que confluyen relatos de fuentes variadas que provocan actitudes de menosprecio y comportamientos idealizados, que se alejan de la realidad cotidiana de las personas que residen en estos espacios. De esa representación social no escapa el profesorado que llega a las escuelas rurales y se siente decepcionado porque considera que la decisión impuesta por la administración educativa sobre su centro de destino ha sido un problema para el desarrollo de su profesión. Ese docente puede manifestar que no ha recibido una formación didáctica que le prepare para conectar con la realidad rural,

pero debe saber que aferrarse a la enseñanza de los contenidos curriculares sin provocar reflexión e incitar el desarrollo de la ciudadanía entre su alumnado no es apostar decididamente por la pedagogía rural en toda su expresión y significado.

Los ejemplos de innovaciones desarrolladas en escuelas rurales iberoamericanas dan cuenta de una variedad de metodologías y de las preocupaciones que desde diversas instituciones vienen trabajando por y para una educación al servicio de la ciudadanía. Los protagonistas son los propios estudiantes, sus familias y otros agentes que siguen confiando en la educación y depositan sus mejores deseos e ilusiones sobre un profesorado que cuestiona un modelo educativo que no se predica desde los organismos internacionales. No es suficiente con sintetizar las buenas praxis sino que se deben evaluar y autoevaluar, criticar y autocriticar para aportar mejoras desde el convencimiento de que todo el alumnado, sin importar su identidad, tiene el derecho a una educación inclusiva y emancipadora para poder encaminarse en la buena dirección hacia la consecución de sus metas. Al final de todo, el escenario deseable es que ese alumno o alumna de Educación Secundaria o de cualquier nivel educativo tuviese ejemplos de escuelas rurales que no sean noticia por sus problemas estructurales sino porque han contribuido a la solución de los que han ocurrido en sus localidades.

## BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

AGUILAR, M. y MONGE, M. **Hacia una pedagogía rural**. San José de Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica y Universitat Utrecht de Holanda., 2000.

ÁLVAREZ, J. A.; SABÁN, A.; MARTÍN, G. **Geografía humana y económica. 2º curso del Bachillerato Unificado y Polivalente**. Madrid: Santillana. 1987.

AMIGUINHO, A. La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 15(2), 25-37. 2011. Disponible em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART2.pdf>.

ARAYA, F., SOUTO, X.M. y HERRERA, Y. El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). **Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. XIX, 503, 2015. Disponible em: <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108/18311>.

ARMAS, F. X.; RODRÍGUEZ-LESTEGÁS, F.; MACÍA-ARCE, X. C. La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de la educación secundaria. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, 3, 4-19, 2018.

BADÍA, A.; BAUTISTA, G.; GUASCH, T.; SANGRÀ, A.; SIGALÉS, C. **La integración escolar de las TIC: el proyecto Ponte Dos Brozos**. Universitat Oberta de Catalunya. 2004. Disponível em: <https://www.uoc.edu/dt/esp/badia0904.pdf>.

BATLLE, R. **El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria**. Barcelona: PPC. 2013.

CASTORINA, J. A. Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. **Psicología da Educação**, 44, 1-13, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>.

CHARRY, P. Hacia una educación rural inclusiva. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, 12 (1), 225-246, 2019.

CLOKE, P. Conceptualizing Rurality. In: CLOKE, P.; MARSDEN, T.; P. H. MOONEY, P. H. (Eds.). **The Handbook of Rural Studies**, London: SagePublications, p. 18-28, 2006.

D'ANGELO, M. L.; LOSSIO, O. Innovar en la enseñanza de geografía rural en la escuela secundaria: propuesta de desarrollo profesional docente. **Revista Geográfica de América Central**, II Semestre, 1-12. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2733>

DAVIES, I.; CHING, L. I.; KIWAN, D.; PECK, C.; PETERSON, A.; SANT, E.; & WAGHID, Y. **The palgrave handbook of global citizenship and education**. Palgrave Macmillan, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5>.

DÍAZ, A. Algunos avances y proyecciones en el campo de la pedagogía rural. **Revista Educare**, 7-14, 42-58, 2008.

DOMINGOS, D. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 117-159.

ENTRENA, F. **Cambios en la construcción social de lo rural: de la autarquía a la globalización**. Madrid: Tecnos, 1998.

FACI, F. M. El abandono escolar prematuro en España. **Avances en Supervisión Educativa**, 14, p. 1-26, 2011.

GALVÁN, L. Educación rural en América latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1 (2), 48-69, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>.

GARAYO, J.M. La sociedad rural en el final de siglo. **Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política**, 16, 61-80, 1996.

GARCÍA-MONTEAGUDO, D. Análisis metodológico de las representaciones sociales del medio rural entre estudiantes de Educación Secundaria: un estudio de caso. In: PERIS, V.; PARRA, D.; SOUTO, X. M. (Coord.). **Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática**. Valencia: NauLlibres, 2018. p. 75-87.

GARCÍA-MONTEAGUDO, D. Tradiciones en la enseñanza del medio rural desde una perspectiva iberoamericana: análisis del contenido de libros de texto de España y Brasil. In: HORTAS, M. J.; DIAS, A.; DE ALBA, N. (Coord.). **Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica**. Lisboa: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2019. p. 50-58.

GARCÍA-MONTEAGUDO, D. El medio rural y su representación escolar en la provincia de Valencia (España): obstáculos para la innovación en Educación Secundaria. In: SOUSA, S. A. (Coord.). **Educação e produção de saberes no campo: soberania alimentar e agroecologia em comunidades tradicionais e assentamentos**. Curitiba: CRV, 2020. p. 131-150.

GARCÍA PEREZ, F. F. Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. **Revista Virtual Geografía, Cultura y Educación**, 2, 2011.

GARCÍA PÉREZ, F. F.; DE ALBA, N. Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. **Didáctica Geográfica**, 9, 243-258. 2007. Disponible em: <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/16/16>.

HUDAULT, J. La protección jurídica del territorio rural. In: MUNIZ, E. (Coord.). **Un marco jurídico para un medio rural sostenible** Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2011. p. 71-80.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). Disponible em: [www.ine.es](http://www.ine.es)

LIMONAD, E.; MONTE-MÓR, R. L. Por el derecho a la ciudad, entre lo rural y lo urbano. **Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, XVI, 418 (25). 2012. Disponible em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/04-E-Limonad.pdf>.

LOBATO-JUNIOR, A. Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 5(11), 277-295. 2013. Disponible em: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.rsdc>.

MORÓN, M. C.; MORÓN, H. El tratamiento del medio rural en el currículum oficial de secundaria en la última década. In: MACÍA, X. C.; ARMAS, F. X.; RODRÍGUEZ, F. (Coord.). **La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: nuevos desafíos en la educación geográfica**. Santiago de Compostela: Andavira. 2019. p. 895-906.

MOSCOVICI, S. Trois présupposés sur les représentations sociales. In : KALAMPALIKIS, N. (Ed.). **Psychologie des représentations sociales**. Paris: Editions des Archives contemporaines, 2019. p. 9-16.

MUÑOZ, I. **La ruralidad: análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad, aplicada a la región de Maule (Chile)**. 2012. (Tese de Doutorado) – Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2012.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.

PALACIOS, N.; HERRERA, J. D. Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, 5 (11), 411-437. 2013.

PEIRANO, C.; PUNI, S.; ASTORGA, M. I. Educación rural: oportunidades para la innovación. **Cuadernos de Investigación Educativa**, 6 (1), 53-70, 2015.

PESCADOR, C. R.; VALENTINI, C. B. Inclusión digital en una escuela rural: cambios ocasionados por la implantación de una política pública del modelo 1:1. **Revista Iberoamericana de Educación**, 79(1), 135-154, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie7913409>.

PUENTE, L. La valoración del conocimiento académico y su incidencia en las aulas de secundaria: los medios rurales y la explicación geográfica del territorio. Nuevos enfoques, nuevas perspectivas de estudio. In: SOUTO, X. M. (Ed.). **La Didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzati divers**. Xàtiva: L'UllalEdicions i Federació de Ensenyament de Comissions Obreres del País Valencià, 2001. p. 206-219.

RODRÍGUEZ, A. Familia rural, valores ambientales y sostenibilidad. Un estudio de educación ambiental en el condado norte de Huelva. In: JUNYENTUT, M.; CANO, L. (Coords.). **Investigar para avanzar en educación ambiental**. Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2010. p. 181-199.

RODRÍGUEZ, F. Concebir la geografía escolar desde una perspectiva crítica: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, 33, 173-186. 2002.

ROMERO, J.; LUIS, A. El conocimiento sociogeográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de *cultura* y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. **Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, XII (270), 123. 2008. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/1546>.

RUIZ, A. R.; TULA, A. F.; MOLINERO, F. La enseñanza de la Geografía Rural en los estudios universitarios de grado en España: temáticas clave, organización y metodologías de trabajo actuales. **Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, XXII, 1198, 2017. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26425>.

SAMMUT, G.; ANDREOULI, E.; GASKELL, G.; VALSINER, J. Social representations: a revolutionary paradigm? In: SAMMUT, G.; ANDREOULI, E.; GASKELL, G.; VALSINER, J. (Eds.). **Cambridge Handbook of Social Representations** Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.003>.

SÁNCHEZ, J. El espacio rural en la enseñanza secundaria: hacia un enfoque más integrador y dinámico. **Espacio, tiempo y forma**. Serie VI, Geografía 11, 11-29. 1998.

SANTAMARÍA, R. La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente. **Revista Senderos Pedagógicos**, 8(8), 61-100. Disponible em: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/530>.

SANTIAGO, J. A. Educación rural y la enseñanza de la geografía. **Sapiens: Revista Universitaria De Investigación**, 12(2), 64-76. 2011. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41030368005.pdf>.

SARAIVA, J. **Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí**. Programa Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Rio Grande do Norte, 2007.

SILIÓ, E. El mejor profesor de 2019 es franciscano y tiene un club de ciencia en la Kenia más remota. **Diario El País**, 25 de marzo de 2019. Disponible em: [https://elpais.com/sociedad/2019/03/24/actualidad/1553430035\\_587639.html](https://elpais.com/sociedad/2019/03/24/actualidad/1553430035_587639.html).

TONGE, J.; MYCOCK, A.; JEFFERY, B. Does citizenship education make young people betterengaged citizens? **PoliticalStudies**, 60(3), 578-602. 2012. DOI: 10.1111/j.1467-9248.2011.00931.x.

TONINI, I.M.; CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M. Manuais escolares de Geografia de Brasil, Espanha e Portugal: quais as inovações didáticas para o ensino de Geografia? In: SEBASTIÀ, R.; TONDA, E. M. (Coords.). **Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía**. Alicante: CEE Limencoop, 2015. p. 191-205.

VARGAS-MORALES, M. Labranza académica: impacto positivo de la División de Educación Rural en el desarrollo de las comunidades rurales e indígenas. **Revista Electrónica Educare**, 20, 1-25. 2016. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.23>.

VILÀ, J. y CAPEL, H. **Campo y ciudad en la geografía española**. Madrid: Salvat y Alianza, 1970.

VILARRASA, A. El medio local como escala de análisis en la didáctica de las ciencias sociales en educación secundaria. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, 4, 11-19, 2005.

WILLIAMS, R. **El campo y la ciudad**. Buenos Aires: Paidós. Tradução de Alcira Bixio, 2001.

## Ensino da geografia permeando Territorialidades juvenis pela música<sup>1</sup>

Teaching of geography permeating Youth territorialities through music

*Karen da Silva Soares;  
Ivaine Maria Tonini*

### Resumo

Esta pesquisa tem como foco analisar as territorialidades juvenis e suas representações pelo viés da música, para propor possibilidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas nas aulas de Geografia. Assim, a música como artefato cultural da juventude foi analisada para compreender as interpelações dessa forma de expressão na constituição dos sujeitos jovens estudantes no primeiro ano do Ensino Médio, na Escola Nísia Floresta da rede pública estadual no município de Viamão/RS. Trilhar esse percurso investigativo justifica-se pela necessidade de aproximação entre as práticas escolares e os jovens estudantes, os quais têm suas identidades cada vez mais fluidas no sólido espaço escolar, constituído na Modernidade, sendo importantes práticas escolares que produzam novos e diferentes olhares ao que está posto. A pesquisa centra-se na articulação teórica entre os Estudos Culturais e a Geografia, com base nos conceitos de: cultura, representação, identidade juvenil, territorialidades, paisagem e lugar, e caracteriza-se por uma análise cultural de cunho etnográfico. A análise está direcionada para entender como esses jovens são interpelados pela música em seu cotidiano na periferia e suas formas de manifestação da musicalidade para mediar análises espaciais contextuais que possam estabelecer pertencimentos territoriais. Dentre os resultados, destaca-se a potência em possibilitar práticas pedagógicas nas quais jovens estudantes

---

1 Este artigo é um recorte da dissertação defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Geografia, em 2018.

tornem-se autores, com autonomia criativa, elaborando proposições sobre um tema que conhecem, seu lugar, pois vivenciam, seu território, onde atuam como sujeitos ativos e muitas vezes passivos nas transformações que modificam essas paisagens, num espaço fluido pelo qual a Geografia pode (re)significar olhares.

**Palavras-chave:** Geografia. Práticas pedagógicas. Música. Territorialidades.

### **Abstract**

This research aims to analyze the juvenile territorialities and their representations by the music bias, to propose possibilities in the development of pedagogical practices in the classes of Geography. Thus music as a cultural artifact of youth was analyzed to understand the interpellations of this form of expression in the constitution of the young students subjects in the first year of high school, in the Nísia Floresta School of the state public network in the municipality of Viamão / RS. This research path is justified by the need to bring school practices closer to young students, who have their identities, increasingly fluid in the solid school space, constituted in Modernity, being important school practices that produce new and different looks to the which is set. The research focuses on the theoretical articulation between Cultural Studies and Geography. It is characterized by a cultural analysis of an ethnographic. The analysis is directed to understand how these young people are interpellated by the music in their daily life in the periphery and their forms of manifestation of the musicality to mediate contextual spatial analyzes that can establish territorial belongings. Among the results, the power to make pedagogical practices where young students become authors, with creative autonomy, elaborating propositions about a theme they know, because they live in their territory, where they act as active and often passive subjects. But for a fluid space through which Geography can (re) mean glances.

**Keywords:** Geography Music. Pedagogical Practices. Territoriality.

### **Ensaios iniciais da pesquisa**

No transcorrer destas últimas décadas, outras formas de acesso às narrativas musicais começaram a fazer parte da vida da juventude. O avanço dos meios de comunicação, e o acesso a novas tecnologias comunicacionais passaram a integrar a vida de um número maior de pessoas. Os jovens, nativos digitais, apropriam-se desse artefato em diferentes formas de acesso, além do rádio, que era o meio mais massivo por muitas décadas.



Na época auge do rádio, os meios de comunicações não eram tão fluidos e efêmeros, talvez não na mesma velocidade de hoje, nem com a diversidade e disponibilidade atuais, antes vinil, agora por meio da fibra ótica, *Internet, YouTube, Spotify*, entre outros.

Hoje, fluem pelos veículos de comunicação: imagens, formas estéticas, modos de ser, de estar e de ser jovem num tempo em que o consumo de muitas formas elabora modelos. Essa contextualização nos interpela como professoras que querem entender seu público para construir conhecimento.

A conexão com a música desses jovens é percebida na sala de aula, que mesmo com legislações vigentes acerca da proibição do uso de aparelhos celulares e com o acesso restrito à internet nesses locais utilizam constantemente seus telefones celulares para ouvir músicas, demonstrando que esse artefato cultural é significativo em seu cotidiano. Mas que músicas ouvem? Quais representações culturais são construídas com ou por meio dessa prática cotidiana? A sociedade globalizada consumista, estética e da imagem chega por esse meio aos nossos estudantes? De quais formas? O entendimento desse processo pode contribuir para um discurso pedagógico mais direcionado que possibilite a compreensão de mundo de nossos jovens estudantes? Para que a Geografia possa ser apreendida no cotidiano a que pertencem os sujeitos jovens submersos na cultura contemporânea, precisamos entender e construir os signos que partilham.

É significativo se apropriar do território para entender o mundo, a Geografia auxilia nesse entendimento que o jovem faz desse recorte espacial que pode estar restrito ao bairro, à casa, à escola ou compartilhado nas redes, mas que constitui território, espaço onde operam relações de poder. A complexidade desse processo demanda conhecer mais as culturas juvenis, a realidade do bairro, os conhecimentos prévios dos estudantes, as marcas identitárias da juventude contemporânea.

Esse percurso pedagógico apresenta-se como uma potência para outras práticas pedagógicas, que aproximem a Geografia Escolar do cotidiano para mobilizar significados inscritos na música, desenvolvendo assim pedagogias culturais. A música como artefato cultural possibilita analisar sentidos atribuídos a coisas do mundo.

A relevância dessa pesquisa justifica-se pela importância em compreendermos melhor quem são os jovens que ocupam os bancos escolares, quais discursos produzem suas subjetividades e práticas. Como professoras, almejamos que a Geografia Cultural ocupe seu espaço na condução dos sujeitos por meio do conhecimento, como ciência social subjetivadora (FOUCAULT, 1999).

Diante do exposto, a pesquisa buscou perceber como a música pode promover novas práticas pedagógicas no recorte espacial da periferia urbana

de Viamão/RS, na Escola Estadual Nísia Floresta, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

## Melodias teóricas

O estudo de Garbin e Pereira (2014) contribui para a compreensão dos processos de pertencimento dos jovens contemporâneos, pois as autoras analisaram a música, na qualidade de artefato cultural e sua contribuição para o processo de construção das culturas e identidades juvenis. Verificaram que, apesar das diferenças entre os vários estilos de música veiculados pela mídia, todos contribuem para a formação e o fortalecimento de identidades. A música passa a ser uma espécie de fio, de eixo, que vai de casa para a escola e para onde quer que os jovens se desloquem; e com o avanço das tecnologias e acessibilidade, música e vídeos estão cada vez mais facilmente presentes em espaços e tempos.

Por meio das Pedagogias Culturais, a leitura consiste em um estudo que visa ao ensino de uma Geografia em conversa com o campo dos Estudos Culturais, no qual as Pedagogias Culturais envolvem as outras formas de aprendizado, aquelas além do espaço escolar, relacionadas a subjetividades dos sujeitos, a outros elementos da cultura que ensinam e educam como a música.

A interpretação dos textos musicais e o entendimento das representações que produzem, bem como a intenção de mobilizar emoções com a música nas aulas de Geografia, são formas de pesquisa e ação pedagógica em consonância com a contemporaneidade. Segundo Hall (2016, p. 109): “Produzir sentido depende da prática de interpretação, e esta é ativamente sustentada por nós ao usarmos o código – *codificando*, colocando coisas nele – e pelo outro, que interpreta ou *decodifica* o sentido”.

A operacionalidade das Pedagogias Culturais torna-se significativa por contribuir na leitura dos diferentes espaços de aprendizagem, além da escola, para os sujeitos jovens escolares, possibilitando a construção de representações para um conhecimento geográfico significativo. Andrade (2016, p. 35), ao interpretar os escritos de Giroux (2004) sobre as pedagogias que originaram esta leitura, reforça esse entendimento: “É por meio da representação destas narrativas que os sujeitos podem ampliar sua compreensão sobre o contexto social e cultural em que estão inseridos”. Assim, a leitura das territorialidades juvenis pela música, neste estudo, consiste numa forma para entender as Pedagogias Culturais que atuam nas interpretações de mundo desses jovens.

As mudanças nas práticas culturais ocorrem em velocidades cada vez maiores na Contemporaneidade, onde a compressão espaço-tempo e a fluidez socioespacial geram acelerações nesse processo de alteridade. Mesmo assim, os símbolos, que compõem uma identidade cultural, não são construções

totalmente eventuais; mantêm sempre determinados vínculos com a realidade concreta, uma vez que a própria memória (coletiva) de um grupo social precisa de uma referência territorial (SAQUET, 2009).

Dessa forma, destacamos como categoria espacial essencial neste estudo o território, uma vez que as relações de poder se processam em múltiplas escalas, pois no mundo contemporâneo pode-se compartilhar ao mesmo tempo, em múltiplos territórios, uma simultaneidade de eventos (HAES-BAERT, 2014). Somos convidados a transitar por múltiplas territorialidades, no mundo globalizado, onde a sociedade apresenta um fluxo massivo de informações, carregadas de sentido, produzidos em relações de poder, processadas no espaço interligado pelas redes, por meio do uso das novas tecnologias, que rapidamente se alteram num espaço em constante transformação e (re)significação.

Nesse movimento, os processos identitários assumem um caráter predominantemente híbrido, de vida no limite, na cultura contemporânea, evidenciando uma nova forma de construção identitária, moldada no caráter móvel e múltiplo. Nossos territórios/territorialidades, não oferecem, como no passado, referenciais estáveis para construção de nossas identidades sociais/territoriais. Há uma multiplicidade de possibilidades que se colocam produzindo multiterritorialidades. Esse trânsito complexifica a abordagem geográfica. Segundo Haesbaert (2012),

como se nossos marcos de referência e controle espaciais fossem perpassados por múltiplas escalas de poder e identidade. Isto resulta numa geografia complexa, uma realidade multiterritorial (ou mesmo transterritorial), que se busca traduzir em novas concepções, como os termos cosmopolita e “global”, este significando que os níveis, global e local podem estar quase inteiramente confundidos (p. 27).

Assim, o autor, ao introduzir a questão territorial no debate identitário, interpõe o seguinte questionamento: “Se os territórios/territorialidades estão sofrendo, igualmente, sensíveis transformações, como se daria essa relação, imanente, entre territórios/territorialidades e construção identitária? (p. 28)” Interpela-me esse questionamento pela correspondência com esta pesquisa, no sentido de que conhecer as identidades musicais dos jovens retrata uma possibilidade para interpretação de suas subjetividades e/ou das formas com que constroem suas representações por meio da linguagem musical e seus discursos. As preferências musicais desse público estabelecem relação imanente entre território/territorialidades e construção identitária?

A questão territorial precisa ser analisada sob outra ótica no mundo globalizado. Segundo Tonini (2002, p. 120), “a hierarquia territorial é um dos objetos centrais da racionalidade moderna, pretendendo dividir o mundo em

territórios superiores e inferiores – os civilizados *versus* os selvagens”. O viés da leitura é o da multiplicidade, não da bipolaridade.

Escritos de Garbin (2001), contribuindo para análise da diversidade cultural presente em nossas salas de aula:

sobre as revoluções culturais do nosso tempo e a emergência da chamada “cultura da mídia” – incluindo-se nela as tecnologias virtuais – em sua dimensão global, resultando numa espécie de *mix* cultural sustentado pelas diferenças nas condutas de jovens em suas práticas culturais que podem ser constatadas em grupos diversificados em nossas salas de aula (p. 11).

A relação de uso dos artefatos culturais pelos jovens estudantes leva a questionamentos, em especial na música! Porque talvez a juventude corresponda a uma das fases da vida em que mais nos apropriamos desse artefato cultural. Lembranças são rememoradas muitas vezes ao ouvirmos músicas. Se nos recordamos é porque significamos, atribuímos sentido! Por ser a juventude um momento de perspectivas e afirmações de si, muitos de nossos signos são construídos nesse momento.

A investigação acerca desses consumos musicais juvenis consiste dessa forma numa possibilidade de apreensão e análise dos modos como os jovens constroem sua experiência como tais em suas práticas de significação, processos de identificação e pertencimento, em especial nesse estudo, nas camadas periféricas da sociedade contemporânea, por entender que a categoria juventude como construção histórica é investida de símbolos e valores na diversidade da vida cotidiana, articulando situações sociais e diferenças culturais (LARA, 2017).

A música produz sentido para o “estar junto” por compartilhar os mesmos valores, atuando nesse processo de articulação sociocultural, mobilizando práticas de significação desse grupo social. Tais práticas geram territorialidades, um conceito importante para a abordagem *geocultural*. Maffesoli (2006) diz que:

As relações que compõem a socialidade constituem o verdadeiro substrato de toda a vida em sociedade, não só na sociedade contemporânea. São os momentos de despesa improdutiva, de engajamentos efêmeros, de submissão da razão à emoção de viver o estar junto que agrega determinado corpo social (p.133).

A juventude é uma etapa da vida em que privilegiamos o “estar juntos”, isso circula em torno de estilos, favorecidos pelas representações para os jovens sobre o que é sociabilidade, que se sustenta a partir de valores compartilhados.

Maffesoli (2004) considera que essas emoções compartilhadas estabelecem elos que remetem a modos de ser, modos de se relacionar com outros e modos de ver o mundo a sua volta. Conforme a interpretação de Hall (2016)

acerca da teorização de Foucault (1999) sobre o papel do conhecimento nas Ciências Sociais, estas como subjetivadoras, estão do lado de fora do sujeito, mas de certa forma também o constituem, entendendo que os valores que atribuímos às coisas dão sentido às mesmas e os expressamos pela linguagem. A música caracteriza-se como uma dessas formas de linguagem, que expressam emoções, revelando sentidos atribuídos às coisas do mundo. Nesse sentido, tal artefato é um meio para a construção de sentido acerca da espacialidade.

As formas como esses jovens acessam e são interpelados pela música, tão presente em seu cotidiano, subjetiva-os, influenciando seus modos de ser e estar no mundo ao participarem das redes que se estabelecem, em especial as redes sociais, produzindo interfaces do local com o global, transitando por múltiplos territórios.

A escola enquanto instituição social ainda preserva a solidez na qual foi constituída. O jovem estudante traz a música para o espaço escolar, onde a aula não se configura mais com as pautas do tradicional. Mesmo que o professor negligencie sua presença, ela permanece. Sobre isso, Garbin e Severo (2013, p. 68) comentam: “Os espaços escolares ganham novas linguagens e sensibilidades, criando outros contornos para as suas relações interpessoais”.

As mudanças devem se projetar no contexto da fluidez das novas linguagens, as quais possibilitam ao professor permear a cultura pelo ensino da Geografia, produzindo significados pela análise e uso dos artefatos culturais que interpelam as culturas juvenis.

O espaço escolar ainda apresenta uma estrutura rígida quanto a sua organização espacial e hierárquica, de lugar único do conhecimento, herança da modernidade sólida que vivenciamos em muitos aspectos com as mesmas práticas e discursos do passado que a constituiu. Mas nossos jovens escolares foram constituídos na Modernidade fluida (BAUMAN, 2001), assumem posições múltiplas de sujeito onde a escola não é o único lugar de aprendizagem, pois constituem-se em diferentes espaços. Ainda em Garbin e Severo (2013, p. 68): “[...] As práticas culturais juvenis na escola, hoje, escapam a algumas formas de captura, inquietam a segurança de nossos saberes, questionam o poder de nossas práticas e criam fendas nas nossas instituições”.

As autoras fazem refletir sobre nossas formas de captura<sup>2</sup>, se estão alcançando seu objetivo, sendo significativas para nossas juventudes, construindo realmente representações que possibilitem entender a complexidade do mundo! “Repensar identidade em tempos de globalização é repensá-la como uma identidade multicultural que se nutre de vários repertórios, valores, discursos e forças” (GARBIN E SEVERO, 2013, p. 80).

---

2 O termo *captura* é, para as autoras, a forma como captamos a atenção dos alunos em aula.

É importante considerar que os jovens de hoje são interpelados a ter uma vida na condição pós-moderna fluida e não na solidez em que a escola foi construída, onde os objetivos e modos de operar são outros, como prestar atenção na aula, cumprir o programa curricular. Conteúdos só são importantes para aprovação em concursos ou vestibulares. Isso condiciona o papel social do estudante a mero memorizador de informações para superar etapas.

Segundo Garbin e Tonini (2012):

É preciso negociar. É preciso (des)inventar a escola da forma como ela foi inventada, haja vista que há quem diga que os alunos são/estão digitais e as escolas seguem analógicas, afinal, a escola tem se configurado como espaço de encontro, de conversa, de diversão, de sociabilidade, sendo, muitas vezes o “único” lugar possível para expressividades de si, nas quais a presença e o olhar do outro se tornam fundamentais (p. 15).

Essa escola analógica constitui-se na atualidade em espaço de encontro entre nativos digitais, que expressam sua cultura. A possibilidade de sua expressividade sob o olhar do outro constitui uma característica dos processos de identificação e constituição dos sujeitos.

A identidade é marcada pela diferença (SILVA, 2012). Somos diferentes de nossos jovens estudantes, pois formados em outros regimes de verdade onde as referências eram sólidas, inclusive para os professores mais jovens, uma vez que seus mestres constituíram-se no mesmo regime de solidez e/ou ainda muitos carregam marcas culturais da modernidade. Por isso, muitas vezes reforçamos discursos que pertenciam a outros jogos de verdade, de identidades fixas e imutáveis, com certos padrões de referências sociais, diferentes dos que nossos jovens vivenciam.

A construção do saber geográfico que pretende mobilizar formas de entender os processos espaciais de maneira significativa encontra-se nesse limiar entre o moderno e o contemporâneo. Em tal contexto, buscamos uma Geografia que produza experiências que atravessem o jovem, a música produz esse atravessamento. Diante disso, a procura é por um ensino da Geografia que possibilite o (re)inventar da escola como um espaço de aprendizagem onde a expressividade de si seja possível e que nesse movimento os jovens possam elaborar representações de mundo significativas.

Camozzatto (2014, p. 573) argumenta: “As pedagogias parecem atuar para forjar os sujeitos do presente”. A autora diz que a multiplicação dos modos de olhar e ser olhado, de falar e ser falado, implicando numa multiplicação mesma das diferenças, produz diversidade de nomes e lugares em que se ancoram as pedagogias. O uso do conceito de pedagogia vem sendo cada vez mais utilizado para explicar como determinados artefatos educam por meio das representações que mobilizam.

A pedagogia envolve um conjunto de saberes e práticas que interpela cada indivíduo a agir sobre si para tornar-se sujeito de determinados discursos, conforme as exigências de seu tempo, na cultura de que participa e que lhe interpõe significados.

Há um conjunto de transformações socioculturais que nos interpelam, incluindo os jovens que vivem esse presente de multiterritorialidades, onde a condição pós-moderna prioriza o hibridismo, o borramento de fronteiras, a descentração e a fragmentação (SILVA, 1999). Esse contexto agregou ao conceito de *pedagogias* o termo *culturais*, devido aos múltiplos territórios, nos quais transitamos.

Camozzatto e Costa (2013) discutem sobre o uso do termo nos Estudos Culturais em educação, pois segundo as autoras todas as pedagogias são culturais, visto que produzidas na cultura. Mas argumentam que o conceito tem sido útil para referir práticas culturais extraescolares que participam, incisivamente, na constituição dos sujeitos, elemento que traz significação ao uso do termo nesse estudo, visto que analiso as potencialidades da música na produção de representações de mundo.

### **Compondo territorialidades pela música<sup>3</sup>**

Vila Elsa: território em música é atividade desafiadora solicitada aos estudantes e foram importantes para compreender melhor como lêem seu espaço de vivência, como expressam suas territorialidades nos lugares. De tal forma, expressar esse percurso investigativo, por meio das palavras, compondo textos acerca dessa leitura socioespacial, constitui um dos momentos mais significativos dessa análise cultural. Sobre as palavras, Larrosa (2002) reforça as teorizações acerca da expressão da representação pela linguagem a que tanto os escritos de Hall (2016) possibilitaram aprofundamento teórico nesse estudo.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (p. 21).

Os estudantes então foram desafiados à produção de paródias de músicas que tiveram liberdade para escolher, sendo necessário apenas que tivessem em seus textos o conhecimento apropriado ao longo do processo de pesquisa.

O objetivo da atividade foi o de desenvolver formas de protagonismo e autonomia nos jovens estudantes a partir de suas territorialidades espaciais. No decorrer desse percurso, foi possível compreender o quanto esse

---

3 Para este texto foi realizado recorte das atividades desenvolvidas com os jovens estudantes. A escolha foi feita por apenas uma atividade.

artefato é constitutivo dos sujeitos pela emoção proporcionada no dever de seu cadenciamento.

Estabelecer essa ligação entre identidade musical e territorialidade na elaboração da composição que carrega um pouco dos jovens que a desenvolveram, além do território, paisagens, relações de poder, seu lugar, atribui o sentido em trazer as Pedagogias Culturais a essa pesquisa. A leitura do território e a música contribuem para o ensino da Geografia pela música e pela vivência que são culturais.

Cavalcanti (2015), ao analisar o papel do jovem como sujeito de práticas e conhecimentos espaciais, traz para essa pesquisa o fio condutor que se estabelece entre a prática pedagógica e a Geografia pretendida nessa análise cultural, pois analisa a importância de se conhecer percepções e práticas espaciais de jovens escolares, com o desejo de ampliar com isso a compreensão da realidade urbana, almejando que esses sujeitos insiram-se de maneira consciente na construção de uma sociedade e de uma cidade mais humanista, mais democrática, mais inclusiva (p. 268).

Ao analisar a Vila Elsa, estamos lendo determinado espaço urbano, contextualizado na vivência cotidiana desse grupo, que pode vir a transformá-lo a partir do estabelecimento de vínculos espaciais que já existem, mas que podem ser qualificados a partir desse projeto. Resistências podem ocorrer no lugar, mas dependem da organização coletiva das classes e dos grupos sociais, da definição e conquista de territórios e da prática cidadã (CAVALCANTI, 2015).

Os jovens estudantes tiveram cerca de trinta dias para elaboração das paródias. Foram quatro produções audiovisuais feitas em grupos e apresentadas à turma em forma de vídeo com imagens da Vila Elsa e/ou apenas com o grupo de jovens cantando. Foram oportunizadas essas duas formas de produção devido a dificuldades no acesso ou operacionalização dos *softwares* que propiciam tais produções por parte dos jovens estudantes, que dominam o uso das redes sociais e *sites* de busca, mas não de programas que possibilitam elaboração de textos, planilhas de cálculos ou, como no caso dessa atividade, programas para elaboração de vídeos.

Foram elaboradas quatro paródias que evidenciam reflexões sobre a Vila Elsa. São elas: *Despacito: Vila Elsa, A vida é pra valer...*, *A Vila Elsa é perigosa amor* e *Eu moro na Vila Elsa*. Os gêneros musicais escolhidos para parodiar foram respectivamente: música latina, *pop* nacional, sertaneja e *rap*. Na época da elaboração da atividade, esses eram os estilos mais ouvidos pelos jovens estudantes nas emissoras de rádio preferidas por eles.

As temáticas das músicas originais estão relacionadas a amor, a alguém por quem se sente atração amorosa, à vida, ao território. Este último principalmente no gênero *rap*. A maioria dos jovens, ao ser questionada acerca das razões de suas escolhas, atribuiu a melodia e ritmo a opção de música.



### Depacito – Vila Elsa

Se eu soubesse que tinha que vir morar aqui  
Teria me matado bem antes  
Ruas cheias de buracos  
Não dá nem pra andar  
E a segurança é horrível  
Tu anda nos buracos e você cai  
Isso é ridículo não aguento mais  
Esses dias caí e machuquei meu pulso  
Já aconteceu de tudo não dá pra acreditar  
Já vi até o professor apanhar  
Essa vila é coisa de maluco

Quê que é isso  
Saneamento básico está entupido  
Pra falar mal da vila eu nem hesito  
Mas ninguém ajuda assim fica difícil

Eu não minto! Vila Elsa já é um caso perdido  
Mesmo assim dessa vila eu não desisto  
0800 está muito demorado  
Já fiz até agendamento para ser atendido  
Mas com essa demora eu até desisto  
Mas depois de um tempo passar eu fui atendido

Mas tem mais coisas além disso  
Como por exemplo o perigo  
Ladrões que tão assaltando e o povo se assustando  
E todos reclamando e a bala tá pegando  
E pra piorar tem essa manifestação  
Que é briga pela nova geração  
Tem professores que estão sem o seu salário  
Quero ver que essa greve se acabe  
O que precisamos é um ato de bondade  
Para a Vila Elsa que tem necessidade

#### *Refrão*

Bonito, bonito é bem bonito  
O CTG meu lugar favorito  
Além de suas danças que acho maneiras  
É um lugar que na volta tem natureza

Além de seus problemas o povo é unido  
Aqui tem amizade isso eu admito!  
Que prevalece e que é mais bonito  
Divertido  
Projetos sociais que acho incrível  
Que se for necessário todos participam  
Como o “Bola de Canhão” que todos estão inscritos  
(João, Leandro e Elisângela)

O grupo de jovens que elaborou essa paródia apresentou os diversos problemas urbanos que foram discutidos quando da apresentação das fotografias. Nessa produção, a identidade territorial juvenil foi demonstrada através do futebol (linha 42) e da identidade gaúcha (refrão), que novamente apresentam-se como marcas simbólicas na construção das territorialidades

desses sujeitos, como nas expressões: “CTG lugar favorito”, “danças que acho maneiras”, “na volta tem natureza”, “povo unido”, “aqui tem amizade, “projetos sociais”.

Na quarta estrofe da composição (entre as linhas 26 e 30), os alunos expõem um acontecimento ocorrido na rede pública estadual, da qual a escola faz parte: a Greve do Magistério, que alterou significativamente a rotina desses estudantes, bem como dessa pesquisa. Demonstram solidariedade para com seus professores e pedem “um ato de bondade” como solução para o problema, que consideraram importante expor, como parte das questões locais.

Outra paródia realizada traduz reflexões sobre a vivência desses jovens na Vila Elsa, bem como suas análises decorrentes das outras etapas: pesquisa de campo, discussões e fotografias do lugar.

#### **A vida é pra valer...**

Tinha uma fazenda nessa região  
De arroz era uma grande plantação  
Trabalhavam com muito suor  
Mesmo assim, ia de mal a pior  
Pouco dinheiro para poder investir  
Assim o negócio iria ruir

Mas, porém, o seu dono morreu  
Seus filhos ficaram com o que sucedeu  
Choraram, seu pai disse “Boa sorte”  
Com a mão em seus ombros em seu leito de morte

Olhem, agora vai nascer e logo vai virar  
Uma população, vai crescer

E novos moradores iam surgir  
Aqui na vila começaram a residir  
Logo, pras crianças abriram uma escola  
E toda a comunidade comemora  
Os comerciantes foram as portas abrir

Às vezes acho que agora  
Morar aqui é uma ação perigosa  
Vovó me lembra não me deixa esquecer  
Aqui já foi um lugar seguro de viver  
Olhem a vida é pra valer  
Continue morando aqui  
Pois vai valer a pena  
Se vai

Por toda vila onde moramos,  
Paisagens fotografamos  
Lugares que gostávamos  
E outros, assim nem tanto  
E assim fomos fazendo  
Uma paródia desenvolvendo

Muitos anos se passaram  
Bastante desde então  
As coisas mudaram e por aí estão  
Porém eu pensei:  
“Ah contudo, do que adianta isso se aqui ainda falta de tudo?”

Olhem agora vai nascer, e logo vai virar  
Uma população vai crescer  
Olhem, a vida é pra valer  
Continue morando aqui  
Pois vai valer a pena  
Se vai  
(Carolina, Eliane, Heloísa, Karina)

O estudo da população e seus trânsitos territoriais são conhecimentos que integram o currículo do primeiro ano do Ensino Médio. O grupo que elaborou essa composição teve o cuidado de inserir conhecimentos adquiridos no decorrer das aulas, bem como elementos da pesquisa desenvolvida na comunidade, uma das atividades relacionadas à pesquisa para a apropriação empírica da população local. Mencionaram, além disso, as saídas a campo para fotografar paisagens.

Apresentam identidade e desaprovação pelas condições de vida locais, que podemos observar nas expressões: “Continue morando aqui, pois vai valer a pena”, em contraposição com “Ah, contudo do que adianta isso se aqui ainda falta de tudo?”; é pertencimento e não pertencimento, pois saber o que se quer passa por reconhecer o que não se quer.

A terceira paródia apresenta na maior parte de seu conteúdo características negativas do viver na Vila Elsa, as estudantes cantam sobre a violência, mas se colocam como agentes passivos e ativos da mesma. Questionam as condições ambientais, mas ao mesmo tempo demonstram esperança em um ambiente melhor de se viver, quando referem-se a isso da seguinte forma: “Mas um dia conseguimos”.

#### **A Vila Elsa é perigosa amor**

Moramos em um bairro de periferia  
Aonde diz que tudo vai mudar  
A área verde já foi desmatada  
A área de lazer eles querem tirar  
Você não percebeu, mas o clima é seco  
Eu só queria um bairro mais limpo  
Mas um dia nós conseguimos

A Vila Elsa é perigosa amor  
Agora vê se aprende a correr  
Porque eu vou te assaltar bebê  
Iê, iê, iê  
(Ane, Gislaíne e Tatiana)

Em seus relatos sobre o lugar, essas jovens estudantes referem-se à Vila Elsa como lugar em que vivem pobres, mencionam-se muitos argumentos negativos para adjetivar o espaço em que se transita diariamente, como promessas políticas carregadas de esperança de mudança, mas que não ocorre com o passar dos anos. Em decorrência dessas representações que preservam ou não, a composição elaborada traz essas marcas.

O título da canção refere-se à violência que faz parte do cotidiano dessa comunidade “de um bairro de periferia” (linha 1), destacado também pelas expressões: “Agora vê se aprende a correr/Porque eu vou te assaltar bebê” (linhas 9 e 10). Nessa última expressão, as jovens incluem-se como possíveis assaltantes. Haesbaert (2006) ao buscar definir espacialmente os aglomerados de exclusão, destaca que, como a própria exclusão que os define, constituem um processo – muitas vezes temporário: “Trata-se de uma condição complexa e dinâmica, mesclada sempre com outras situações, menos instáveis, por meio das quais os excluídos tentam a todo instante se firmar (**se reterritorializar**<sup>4</sup>)” (p. 327). Destaco essa leitura do autor por entender que possivelmente essas jovens estejam encontrando em tal forma de se expressar uma alternativa para extravasar essa condição de luta e crítica pelo contexto no qual estão inseridas. Poderiam elas, alunas dedicadas, praticar esse tipo de delito apenas por serem moradoras da vila?

As expressões expostas nessa composição contribuem para compreender a importância da análise cultural etnográfica para o ensino da Geografia, pela possibilidade de imersão no cotidiano dessas jovens alunas, que foram desafiadas a compor e expor seus pertencimentos, pensando a Vila Elsa geograficamente e trazendo sentido ao estudo do território e das formas de pertencimento juvenil. Além das questões sociais e afetivas, elas trouxeram elementos relacionados ao ambiente natural: “A área verde já foi desmatada” (linha 3); “Eu só queria um bairro mais limpo” (linha 6). Inserindo na composição as observações desenvolvidas no trabalho de campo. Bem como na oportunidade, colocam-se como espectadoras, não como agentes na transformação desse espaço. Tal constatação conduz ao desenvolvimento de uma ação conjunta escola, comunidade, poder público. Material para mais uma pesquisa.

Eu moro na Vila Elsa...

Tô vivendo com pouca grana em um lugar com pouco luxo

[...]

Vou na sanga e no campo

Eu moro na Vila Elsa

Lugar que eu nasci e me criei

Eu vou jogar futebol

---

4 Grifo nosso.

É na sanga que eu passo meu verão  
Eu gosto de Leite Moça  
Mas de preferência o que eu compro ali no bar do Negão  
Eu moro na Vila Elsa  
Lugar que eu nasci e me criei  
Eu moro na Vila Elsa  
E eu não sei viver sem ela  
É nós  
(Cristiano)

Essa composição traz elementos que denotam identidade territorial. Apesar de estar vivendo em um lugar com “pouca grana” e “pouco luxo”, são destacados diversos aspectos que reforçam essa interpretação, como: a sanga, o campo, o bar do Negão. A ênfase é percebida no trecho em que o aluno escreve: “Lugar que eu nasci e me criei” e “E eu não sei viver sem ela”.

A sanga e o campo foram lugares bastante mencionados pelos jovens estudantes. Esses locais são propriedade privada, aos quais os alunos têm, no entanto, livre acesso, pois a área apresenta o cercamento precário. O fato de alguns dos jovens acessarem um local que não é público apresenta-se como uma das marcas da exclusão socioespacial que se dá nesse território, onde as alternativas de espaços recreativos são escassas. A região encontra-se entre o aglomerado urbano do município de Alvorada e uma grande área de sítios que se estende até o Autódromo Internacional de Tarumã, conforme descrito anteriormente na análise do sítio. Nessa condição, a vila não recebeu os investimentos de uma vila da cidade, pois está distante dos fluxos do município a que pertence. Ocorre um choque de tempos, os jovens Contemporâneos, transitam num espaço Moderno. O jovem que compôs essa paródia demonstra encontrar alternativas a essa falta de alternativas de lazer que muitos destacam, pois transita pelos espaços construindo identidade.

“É na sanga que eu passo meu verão”; quais são as possibilidades desses sujeitos nessa condição socioespacial que compartilham? Como podem não ser “agitados” durante as aulas, uma vez que seus espaços de ócio criativo são tão restritos<sup>5</sup>? São muitas as perguntas a serem proferidas, entretanto não pretendo com isso produzir um sentimento de piedade, mas sim de ação, num pensar contínuo acerca da Geografia escolar como mediadora de novas possibilidades espaciais, territoriais, que contribua para agentes formadores e transformadores de seu território.

---

5 Esta afirmação baseia-se no escrito da composição, mas também em relatos dos jovens estudantes sobre as recuperações das aulas devido à greve, que não influenciariam em suas férias, pois a maioria permaneceria na Vila Elsa.

## Considerações finais

Ao findarmos as apresentações das paródias, sentados em círculo, dialogamos sobre o processo como um todo; nesse momento, compartilhamos um misto de alegria e preocupação. Percebemos o quanto os jovens estudantes tornaram-se autores, com autonomia criativa, elaborando proposições sobre um tema que conhecem, pois vivenciam seu território, onde atuam como sujeitos ativos e muitas vezes passivos. Ativos por conquistarem momentos de convívio social, mesmo em meio a tantas adversidades socioespaciais. Passivos por não se mobilizarem para mudar a realidade a partir de ações coletivas, que compreensivelmente não ocorrem nesse estágio em que se encontram, mas que podem ocorrer a partir dessa experiência de análise da Vila Elsa como território, por isso sujeita ao agenciamento de relações de poder, exercício da cidadania, da conquista dos espaços da Vila, que lhes é de pertença como atores sociais modificadores desse contexto.

Algumas das proposições que constituem possibilidades para que isso aconteça foram propostas por estudantes ao final dessa experiência sobre como sugerir essas ações que desenvolvam novas territorialidades no espaço escolar, no contexto extraescolar, ou seja, na Vila Elsa. Outras propostas também foram feitas, como conversar com a vereadora que representa a comunidade e com o prefeito do município para dialogarmos sobre as possibilidades de ações conjuntas para melhoria das condições de acesso ao lazer, maior segurança e melhorias no ambiente como um todo, por meio da educação ambiental. Mas a proposta de conversa com os entes públicos não foi unânime, pois o contexto político brasileiro na atualidade leva os jovens a descreditar dos políticos como um todo, senso comum, mas realidade vivenciada.

A pesquisa em ensino está em constante construção e reformulação para novas práticas pedagógicas que sejam significativas, que mobilizem o saber. Tal análise cultural aguça o nosso trabalho, são muitos outros projetos que emergem das reflexões que aqui se construíram. As atividades propostas no decorrer deste estudo possibilitaram reflexões sobre juventudes, sobre a música na vida cotidiana desse público, práticas pedagógicas que aproximam a Geografia da vida cotidiana com um toque de prazer ao envolver identidades musicais e territoriais.

A fluidez característica de tempos de Modernidade Líquida pode ser percebida nos trânsitos musicais juvenis, que oscilam conforme a moda flui pelos espaços das mídias, mas a melodia e a batida se sobrepõem muitas vezes ao conteúdo da música.

Nessas proposições, nem tão finais, as reflexões acerca das potencialidades da música no desenvolvimento de uma Geografia mais contextualizada e significativa ficam registradas. Até aqui, três considerações propositivas: a

primeira se refere à importância de conhecer melhor nosso sujeito estudante, suas identidades, seus territórios; a segunda consiste em compartilhar com colegas educadores desse Brasil o quanto é significativo para um professor que atua na Educação Básica estudar ensino-aprendizagem mediado por elementos que lhe são de pertença, como, no caso, a música; a terceira, mas não a última, são as potencialidades da música para o ensino-aprendizagem da Geografia, talvez infinitas, talvez uma pesquisa para uma vida acadêmica.

Conhecer os pertencimentos dos jovens estudantes relacionados a seus contextos de vida e às suas identidades musicais possibilita ver essas paisagens por suas visões, para assim poder buscar alternativas na Geografia Cultural com o propósito de mediar outras formas de ver esse mesmo contexto pelos conceitos estruturantes dessa disciplina, como Lugar, Paisagem e Território. Os Estudos Culturais por meio dos conceitos de Identidade e Representação (HALL, 2017) e Pedagogias Culturais (ANDRADE, 2014) trouxeram a clareza para articular Ensino-Geografia-Música. O objeto de estudo da Geografia é o Espaço Geográfico, mas mesmo que eu saiba tudo de Geografia e produza ótimas explicações na academia, numa sala de aula de uma escola pública brasileira, com diferentes realidades, preciso entender muito sobre estudante para que essa Geografia tão estudada possa produzir reflexões e ações espacialmente. Nesse sentido, entender Geografia e entender o contexto vivenciado pelos estudantes encontram-se no mesmo patamar.

Muitos não colocam em prática esses preceitos devido ao cotidiano perverso vivenciado em nossas escolas atualmente, com falta de professores, de investimento nas escolas, greves, impossibilidade de trabalhos de campo, pela violência que envolve o entorno das escolas, mas também pela falta de recursos para deslocamentos. Enfim, existem inúmeras razões para não fazermos, mas somente são necessárias duas razões para colocarmos em prática: vontade e identidade. Vontade de fazer a diferença nesse espaço de negação e identidade, como a que estabelecemos pelo ensino da Geografia e pela música. Ambas movem propositivamente, trazem-nos alegria. Penso que esse seja o elemento que pode mobilizar pequenas mas pontuais mudanças nesses contextos marginalizados do nosso Brasil.

Ao propor outras práticas pedagógicas operacionalizadas pela música na leitura espacial, acredito que talvez infinitas sejam as possibilidades, mas relatarei as interpretações de meus humildes achados. As análises dos textos levaram-me a entender que, para utilizar as preferências musicais juvenis, é oportuna uma pesquisa mais aprofundada dos contextos em que foram elaboradas as composições.

A música também foi importante para analisar a leitura que os jovens fazem de seu contexto. Transitam entre pertencimento e não pertencimento à Vila Elsa. Identificam-se quando pensam nas relações de amizade, muitas

das quais construídas na escola, ao longo da Educação Básica. O não pertencimento está relacionado principalmente aos problemas urbanos. Essa leitura foi possível porque pensamos geograficamente ao pedir aos jovens que encontrassem na Vila Elsa lugares de pertencimento, além daqueles que certamente encontrariam como os terrenos nos quais depositam lixo. As paródias mais elaboradas trouxeram elementos de pertencimento significativos, como o convívio no CTG, nas áreas verdes despovoadas.

Essa pesquisa foi, assim, um constante devir, repleta de dificuldades, mas também, e muito mais, de grande alegria pelo refletir, ensinar, aprender Geografia.

Representamos! Pela linguagem escrita e cantada. Nesse processo, experienciamos o território, suas paisagens, seus lugares e lugares de não pertencimento, produzimos significados com e na Geografia, territorialidades que marcadamente foram compartilhadas entre os atores dessa análise cultural, que não finda com a escrita destas linhas, pois caracteriza a busca do saber em contínuo processo de transformação dos agentes, dos objetos, dos espaços, compondo novas Geografias, mais significativas, mais prazerosas, mais humanas.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Zahar: Rio de Janeiro, 2001.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 25 fev. 2017.
- CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de Pedagogia: pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação/PPGE/UFPEL, n. 44, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737>. Acesso em: 29 jan. 2016.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. O jovem e a cidade: narrativas de suas percepções e de suas práticas espaciais por professores de Geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga et all (Orgs.). **Educação Geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 265-279.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 1999.
- GARBIN, Elisabete Maria. **www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br: um estudo de chats sobre música da Internet. 2001. Tese (Doutorado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.



GARBIN, Elisabete Maria. SEVERO, R. C. B. S. Juventudes Plurais na escola (dês) ordenando tempos e espaços na contemporaneidade. **EccoS**, São Paulo, n. 31, p. 67-82, maio/ago. 2013.

GARBIN, Elisabete Maria; PEREIRA, Angélica Silvana. Músicas e identidades juvenis na cena cultural contemporânea. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 87-95, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/36879>. Acesso em: 29 dez. 2016.

HAESBAERT, Rogério. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (Orgs.). **Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia**. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012, p. 27-46. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8pk8p/pdf/barthe-9788523212384-03.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2017.

HAESBAERT, Rogério. Territórios, redes e aglomerados de exclusão. In: HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: EditoraPUC-Rio: Apicuri, 2016.

LARA, Marcos Rodrigues. Desafios metodológicos de pesquisa sobre jovens no Brasil contemporâneo. **Ponto-e-Vírgula**, n. 4, São Paulo, 2008, p. 217-230. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 20 fev. 2017.

LAROSSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 31 jan. 18.

TONINI, Ivaine M. Identidades capturadas: gênero, geração, etnia, nos livros de Geografia. 2002. **Tese (Doutorado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TONINI, Ivaine M. et al. (Orgs.). **Movimentos do ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.



## 8

# Entre encontros-ensaios e encontros-desejos: a pedagogia de projetos e o pesquisar com produzindo geografias menores no ciclo de alfabetização

Between test-meetings and wish-meetings: project pedagogy and research with producing smaller geographies in the literacy cycle

*Lilian Barcella Agliardi;  
Ligia Beatriz Goulart*

### Resumo

O artigo é um recorte da dissertação, a qual busca saber um pouco mais sobre a potencialidade da “Pedagogia de Projetos” e do “Pesquisar com”, para a produção de geografias menores no Ciclo de Alfabetização. No recorte, destaca-se o papel dos encontros docentes e discentes, denominados respectivamente encontros-ensaios e encontros-desejos, para produzir geografias menores. O texto, evidencia tais encontros como estratégias pedagógicas criadas para refletir sobre as concepções teóricas e as práticas docentes e discentes, relacionadas ao ensinar e aprender Geografia. Os autores que nos acompanham no exame dos conceitos de “Pedagogia de Projetos” (GOULART), “Pesquisar com” (TRAVERSINI; REIS; STEFFEN), “Encontros-ensaios e Encontros-desejos” (AGLIARDI), “Educação maior” (GALLO), “Geografias menores” (OLIVEIRA) ampliam e qualificam a investigação. Como resultados da pesquisa, destacam-se os deslocamentos docentes entre os encontros-ensaios e os encontros-desejos, os quais possibilitam a construção de currículos em movimento, visibilizando a Geografia no Ciclo de Alfabetização. Também se percebe a potência da geografia para a alfabetização quando as professoras buscam, juntas, qualificar o planejamento e aprimorar os conhecimentos dos alunos sobre o espaço vivido, bem como realizar suas próprias descobertas geográficas.

**Palavras-chave:** Pedagogia de Projetos. Pesquisar com. Geografias Menores. Ciclo de Alfabetização.

## Abstract

The article is a clipping of a master's thesis which aims to know a little more about the potentiality of the "Project Pedagogy" and "Research with" for the production of smaller geographies in the Literacy Cycle. In this clipping we highlight the importance of teacher meetings and student meetings, called respectively test-meetings and wish-meetings, to produce smaller geographies. The text shows that such meetings are pedagogical strategies created to reflect on theoretical conceptions and practices of teachers and students related to teaching and learning Geography. Our research is expanded and better qualified by authors who also examined the concepts of "Project Pedagogy" (GOULART), "Research with" (TRAVERSINI; REIS; STEFFEN), "test-meetings and wish-meetings" (AGLIARDI), higher education (GALLO) and smaller geographies (OLIVEIRA). As a result of this research, we point to displacements of teachers between test-meetings and wish-meetings as a tool to enable the construction of curricula in motion, highlighting Geography in the Literacy Cycle. We also underscore the power of geography for literacy when teachers seek together to qualify class planning and improve students' knowledge about the space they live in, as well as to make their own geographical discoveries.

**Keywords:** Project Pedagogy. Research With. Smaller Geographies. Literacy Cycle.

## Uma pesquisa no movimento

O texto apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado, escrita a partir de uma investigação realizada em uma escola de educação básica, localizada no litoral norte do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa no movimento, porque considera os roteiros e itinerários traçados com<sup>1</sup> as professoras do Ciclo de Alfabetização, seus alunos e uma proposta que envolve a "Pedagogia de Projetos" (GOULART, 2011)<sup>2</sup>, destacada como uma concepção de ensinar e aprender Geografia.

Esses movimentos que envolvem o contexto educacional, segundo Agliardi (2019), podem ser referidos como os dos projetos de pesquisa escolar, das aprendizagens produzidas por alunos e professores, de ser professor no século XXI, do viver a sala de aula e a escola, do pesquisar com, da produção de conhecimento que subverte o estabelecido, das trocas e compartilhamentos, das desestabilizações de certezas, das diferentes leituras de mundo,

---

1 Refere-se ao "Pesquisar com" (TRAVERSINI; REIS; STEFFEN, 2018).

2 No decorrer desse texto, a Pedagogia de Projetos sempre irá referir a Goulart (2011).

do provocar curiosidades, do descentralizar as ações dos professores, dos porquês do aprender investigando, do sair do lugar de conforto e retornar a ele mudado, do criar e descobrir novos espaços de aprender e do reposicionar os conceitos geográficos.

Nesse sentido, Agliardi (2019) busca evidenciar algumas observações feitas por Goulart (2011), as quais se referem ao contexto de ensinar e aprender Geografia com a Pedagogia de Projetos. Salientamos que as análises, realizadas pelas autoras ao longo do seu estudo, contribuiriam significativamente para a pesquisa aqui descrita.

Além de acompanhar os movimentos e acontecimentos do cotidiano escolar, a pesquisa se caracteriza, também, pelo exercício intenso de atravessar as fronteiras do pensamento docente. Para Roberto Machado (2014), Deleuze cria uma Geografia do pensamento ao estabelecer duas dimensões, as quais correspondem ao espaço do “pensamento sem imagem” e ao espaço da “imagem do pensamento”. O primeiro corresponde ao pensamento da diferença, o outro ao da representação. E, por transitarmos entre esses dois espaços durante os muitos anos de docência, por tomarmos consciência da sua existência e por percebermos a possibilidade de sair do lugar, de ir e vir, de nos deslocar continuamente, essas questões nos inquietam.

Observamos que, “inúmeras vezes, o ensinar Geografia na escola permanece no espaço da imagem do pensamento” (AGLIARDI, 2019, p. 16). Os professores e as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria, sabem

pouco sobre Geografia, mesmo se considerarmos como Geografia aquela dita enciclopédica. Há uma total desinformação quanto ao real sentido do que é a Geografia. Isso parece estar associado aos ensinamentos recebidos durante a escolaridade, o que e como aprendem Geografia (GOULART, 2011, p. 20).

Ao considerar tais fragilidades sobre o ensino da Geografia nos Anos Iniciais, solicitamos acesso ao planejamento das professoras dessa etapa de escolarização para analisarmos os registros, deparamo-nos com anotações de aulas que invisibilizavam a Geografia nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Então, para esse estudo, decidimos redirecionar o foco. Nesse sentido, empreendemos os primeiros esforços para compreender os motivos de o componente curricular de Geografia pouco ser considerado no currículo do Ciclo de Alfabetização. Para tanto, problematizamos o contexto de ensino e aprendizagem em que crianças, em processo de alfabetização, estavam inseridas. Foi, então, que ao olharmos para além dos muros da escola, identificamos a relação das práticas pedagógicas à formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), organizada pelo Governo Federal.

O Pnaic foi instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Extraímos o seguinte trecho do documento:

o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 1).

O programa implementou uma política pública educacional que definiu um limite para a alfabetização das crianças. Para tanto, pactuou um amplo acordo nacional com os municípios. Isso pressionava as professoras para a efetiva ação. Assim, buscamos referenciais teóricos que nos ajudassem a tensionar o currículo do Ciclo de Alfabetização, já que a Geografia estava invisibilizada nos planejamentos docentes dessa etapa de ensino, dada a sua preocupação maior com alfabetizar.

Deleuze e Guattari (1977) nos auxiliam a entender a força dos documentos normativos como o PNAIC, ao discutir o conceito de “maior” e “menor” na literatura. Quando referem a “literatura menor”, utilizam os escritos de Kafka para examinar a literatura produzida por esse autor. Eles definem que “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz uso em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Portanto, entendemos que o conceito de “literatura menor” envolve criação de algo novo a partir daquilo que está posto, para assim expressar sentimentos e compreensões dos contextos.

Como o conceito de menoridade se potencializa para outros campos além da literatura, ao transpor essa ideia para a educação, encontramos em Gallo (2002)<sup>3</sup> as bases teóricas sobre os conceitos de “educação maior” e “educação menor”. O autor destaca que, “para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos” (GALLO, 2002, p. 169). Dessa forma, passamos a entender o trabalho cotidiano das professoras e suas práticas como “educação menor”, e Pnaic, nesse estudo, como uma “educação maior”.

Compreendido isso, realizamos mais uma vez o exercício de deslocar o conceito de menoridade agora para o campo da Geografia. Oliveira Jr. (2014) nos ajuda a refletir sobre as “geografias menores”:

Geografias menores são forças minoritárias que se agitam no interior da Geografia maior. Não existem como formas acabadas, mas como potência de devir naquilo que já está estabelecido. Seriam, portanto, todas aquelas forças

---

3 Ao mencionarmos os conceitos de educação maior e educação menor, estaremos nos referindo a Gallo (2002).

(conceituais, formais, temáticas, metodológicas etc.) que operam rupturas, fraturas e esburacamentos, oscilações, dúvidas e incorporações novas naquilo que antes já era Geografia. São antes aquilo que promove outras conexões e possibilidades, não necessariamente rompimentos ou negações; ampliam as margens em que o pensamento geográfico se dá, abrindo nele novos possíveis (OLIVEIRA JR., 2014, p. 01).

Assim como Oliveira Jr., buscamos olhar as fissuras, o interior e todos os cantos da “educação maior” e criar esburacamentos na proposta curricular já existente no Ciclo de Alfabetização. Ao colocarmos o foco na etapa de alfabetização, encontramos brechas para ensinar e aprender outras geografias no espaço do “pensamento sem imagem” (MACHADO, 2014), o qual nos leva a novos, diferentes e ousados caminhos. Afinal, não desejamos trilhar os mesmos lugares, mas andar por outras veredas, ainda desconhecidas e que possibilitem olhar para o ensino de Geografia noutras perspectivas.

Diante desse contexto, passamos a querer saber um pouco mais sobre a potencialidade da “Pedagogia de Projetos” e do “Pesquisar com” na produção de geografias menores, procurando entender como elas interferem na formação docente, questão que se constituiu no problema de pesquisa da dissertação. Para a realização desse estudo, a bricolagem foi a metodologia capaz de acompanhar todos esses movimentos, pois a pesquisa pressupunha constantes mudanças em seu percurso, especialmente por ser construção coletiva.

Nessa pesquisa, todos seguem juntos a experimentar uma pedagogia que tem movimento, que desloca, que mobiliza, que traz inquietações e que permite ir para lá e vir para cá livremente, traçando um novo e diferente currículo (AGLIARDI, 2019). Assim, é possível articular, por meio da bricolagem, diferentes procedimentos no decorrer da investigação, o que possibilita a formação do grupo “Pesquisar com”.

O grupo de “Pesquisar com” passou a se encontrar semanalmente para refletir sobre concepções teóricas, estratégias e ações. Os encontros foram chamados de “encontros-ensaios” e “encontros-desejos” (AGLIARDI, 2019), nos quais buscamos entrelaçar teorias e práticas pedagógicas que envolvessem ensinar e aprender Geografia.

## **Pensando sobre a organização do grupo “pesquisar com”**

O município de Capivari do Sul possui uma pequena rede de ensino, sendo a Secretaria Municipal de Educação a responsável pela administração de três escolas. Uma escola oferta apenas a Educação Infantil e as demais, também, o Ensino Fundamental. Faz-se importante salientar que estas últimas atendem estudantes em processo de alfabetização e assim, estavam ligadas à formação continuada do Pnaic. Isso significa que, entre os anos de 2012 e 2018,

tal política pública esteve presente na rede, por meio da formação de professores alfabetizadores.

Agliardi (2019, p. 42) destaca que, “em torno desse programa, há muita pressão sobre a necessidade de apresentar resultados significativos que evidenciem estatísticas favoráveis, isto é, índices de alfabetização melhores”. Portanto, nos planejamentos das professoras alfabetizadoras, a preocupação com a aquisição da leitura e da escrita era marcante e expressada, por exemplo, na desigual distribuição das cargas horárias destinadas aos diferentes componentes curriculares, com destaque para a Língua Portuguesa e a Matemática. Como reflexo desse entendimento, o componente curricular de Geografia é invisibilizado, dado que na turma do 1º ano aparece apenas uma vez no mês e nas turmas do 2º e 3º anos sequer aparecem. Isso acontece porque, segundo Agliardi,

enquanto os professores continuarem atendendo, especialmente aos objetivos maiores, a “educação menor”, aquela do dia a dia, da sala de aula, de seus alunos fica em segundo plano, muitas vezes nem se efetiva devido ao compromisso firmado com a “educação maior” (AGLIARDI, 2019, p. 20).

Consideramos a alfabetização como uma aprendizagem extremamente relevante. Nesse sentido, ressaltamos que não desaprovamos algumas políticas públicas educacionais como o Pnaic, mas nos movemos porque percebemos os impactos de tal política na rede de ensino em que realizamos o referido estudo. Nesse sentido, havia a necessidade de problematizarmos a invisibilidade da Geografia na etapa de alfabetização, afinal, “todos nós, desde pequenos, vivemos entrelaçados com as coisas do mundo e continuamos permanentemente nessa teia, envolvidos por acontecimentos dos cotidianos de cada um e do mundo” (AGLIARDI, 2019, p. 64). Além disso, Goulart (2011) nos alerta para a coexistência de diversos analfabetismos e chama a atenção para os geográficos, os quais dificultam as leituras do espaço geográfico.

Callai (2005) também tem se preocupado com aprendizagem geográfica no Ciclo de Alfabetização há muito tempo. A autora destaca a necessidade de efetivar o ensino de Geografia, e diz:

a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. Queremos tratar aqui sobre qual a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo. Para tanto, buscamos refletir sobre o papel da Geografia na escola, em especial no ensino fundamental, no momento do processo de alfabetização (CALLAI, 2005, p. 228).

O Pnaic impulsiona, ainda mais, os processos de aquisição da leitura, da escrita e da aprendizagem matemática, sobrepondo-os a outros componentes curriculares. Posto isso, avaliamos ser importante refletir, com as professoras



alfabetizadoras da rede, sobre o que ensinar e aprender no Ciclo de Alfabetização e qual o papel da Geografia nesse contexto.

Junto a essas questões, pensamos a criação dos encontros para refletir a partir das três características que Deleuze e Guattari (1977) propõem à menoridade, a saber, desterritorializar, politizar e tornar coletivo. Agliardi (2019, p. 60), ao se referir a essas características, comenta que (a) desterritorializar – “significa ser capaz de desprender-se do maior, numa lógica de subversão, para produzir a diferença, a pluralidade. Logo, fazer uma literatura menor é, ao mesmo tempo, distanciar-se da literatura maior sem excluí-la do contexto, extraindo dela novas possibilidades”; (b) politizar – “Ao subverter a lógica do maior, a menoridade literária levanta outras questões em relação às ideias iniciais que tendem à homogeneização, tornando assim a literatura menor uma ação política.”; (c) tornar coletivo – “a individualidade do autor é sobreposta por outras vozes e múltiplos propósitos. Vozes ativas que ampliam os modos de pensar.” Então, em relação à menoridade, buscamos “desterritorializar, politizar e tornar coletiva a discussão sobre ensinar e aprender Geografia no Ciclo de Alfabetização” (AGLIARDI, 2019).

Pensando nisso, organizamos o grupo de “Pesquisar com”. Esse grupo foi formado a partir de convite realizado às professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino. Propomos encontros em que pesquisadora e professoras estivessem juntas estudando, refletindo, criando, produzindo propostas pedagógicas, aplicando-as, planejando, replanejando e examinando os desdobramentos com os alunos.

Reis (2019, p. 70) destaca que

assumir um olhar do *pesquisar com* implica compreender que não há dados a serem coletados por um pesquisador que irá a campo, mas processos que serão mapeados por todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Desse modo, constrói-se uma pesquisa atenta à necessidade de aprofundamento teórico, primando por reflexões e produção de conhecimento desenvolvidos nos próprios locais pesquisados. Borram-se as fronteiras entre pesquisador e pesquisado que, juntos, pensam os percursos trilhados e buscam encontrar outros caminhos para rever e problematizar os saberes produzidos.

Assim, com a formação do grupo, buscamos escapar dos currículos prescritivos, da “educação maior” (GALLO, 2002) e colocar em prática uma proposta para ensinar e aprender Geografia a partir das necessidades e dos interesses dos alunos. A intenção era oportunizar espaços para produzir geografias menores no Ciclo de Alfabetização.

Para enriquecer e tornar possível tal proposta, pensamos em realizar a empiria com a “Pedagogia de Projetos”. Ao referir o trabalho com a “Pedagogia de Projetos”, Goulart (2012, p. 175) enfatiza que, “na concepção rizomática de conhecimento, cada encontro é uma nova oportunidade, mais um

caminho, experimentação”, por isso elegemos essa concepção para a pesquisa. Esse movimento, o qual envolve a experimentação de outros caminhos com a “Pedagogia de Projetos”, transforma a prática docente, desenvolve e busca desenvolver a espacialidade, subvertendo a lógica do pronto, do acabado.

Deleuze e Guattari (1977, p. 48), ao falarem sobre um rizoma, comentam:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

Nesta perspectiva, compreendemos os encontros como uma proposta educacional aberta, do espaço entre, do movimento, do cotidiano dos alunos, portanto da menoridade. Dessa forma, entendemos que esse acontecimento se dá por meio do “Pesquisar com” e da “Pedagogia de Projetos”. Oportunizar encontros não significa que os mesmos serão pontos de partida, porque o rizoma impõe o múltiplo, os muitos possíveis, as diferentes conexões, a pluralidade de pensamentos e a multiplicidade de caminhos a percorrer.

Ao considerar as múltiplas possibilidades, examinamos a necessidade de um trabalho articulado entre os componentes curriculares para que possam contribuir, participar e os estudantes ampliem sua compreensão sobre as temáticas propostas, daí a relevância da perspectiva integradora do conhecimento, como orienta a “Pedagogia de Projetos”.

Ao referir a “Pedagogia de Projetos”, Goulart (2012, p. 178) menciona:

O arranjo proposto na tessitura de diversas áreas de conhecimento permite a visão integradora das informações, o que facilita a compreensão dos contextos e das diferentes realidades. Criam-se oportunidades de descoberta, de reflexão, favorecendo a geração de novos conhecimentos. A Geografia sente-se especialmente contemplada, porque esse encaminhamento autoriza a leitura do espaço com mais propriedade.

Ao desenvolver essa pesquisa, elegemos o conceito de “espacialidade” (MASSEY, 2015) como articulador entre a Geografia e sua aprendizagem, pois a “Pedagogia de Projetos”, enquanto concepção para ensinar e aprender Geografia, está bastante próxima à espacialidade que Massey (2015, p. 49) chama de “espaço como dimensão de trajetórias múltiplas, uma simultaneidade de estórias-até-agora. O espaço como a dimensão de uma multiplicidade de durações”. As professoras, ao fazerem a leitura da sua aula, realizam múltiplas leituras do espaço geográfico, compreendendo que

o cotidiano, o contexto do mundo são matérias-primas para a construção da espacialidade sua e de seus alunos. Na prática docente, significa mobilizar a curiosidade e o desejo para emergir diferentes interesses de aprendizagem,

promover a colaboração e a cooperação a partir das ideias compartilhadas, respeitar a heterogeneidade e o ritmo da turma em que leciona, ter a investigação como metodologia para dar vida à construção do conhecimento e estimular a socialização das ideias garantindo sua pluralidade (AGLIARDI, 2019, p. 72).

Feito o delineamento teórico da pesquisa, o qual nos ajuda a compreender os porquês da organização dos encontros, passamos a compartilhar a nossa trajetória nos encontros dos grupos docente e discente.

## **Entre encontros-ensaios e encontros-desejos**

Nessa pesquisa, os encontros, os debates, os planejamentos, as trocas, os estudos... tudo acontece para produzir a aula, a qual é considerada um evento. Para Deleuze (1994), uma aula deve ser ensaiada, sendo isto o que se produzia nos diferentes momentos. O filósofo a compara com o teatro e as canções, em que há ensaios. Diz que se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Portanto, dividimos as semanas da empiria em encontros com docentes e discentes, num processo de ir e vir. Os encontros docentes ensaiavam a aula, e os encontros discentes produziam-na, ainda que ambos estivessem imbricados.

Nomeamos os encontros docentes de encontros-ensaios, com a intenção de ir em busca do que Deleuze (1994) chama de “momentos de inspiração”. Acreditamos que os encontros-ensaios são potentes para provocar inspiração. São encontros que têm o objetivo de produzir envolvimento e afeto a ponto de interessar-se, de importar-se, de entusiasmar-se com aquilo que é gerado pelo grupo.

Então, vamos aos encontros-ensaios para sentir, ensaiar e nos inspirar com a Pedagogia de Projetos e a Geografia, mas também nos encontrar para desnaturalizar o modo superficial que a Geografia é habitualmente apresentada que, por vezes, chega a se tornar ausente nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização (AGLIARDI, 2019, p. 75 – 76).

Os encontros com as crianças recebem o nome de encontros-desejos, pois queríamos envolver os alunos a tal ponto que desejassem a aula. Essa nomenclatura é inspirada no desejo de aprender, discutido por Paraíso (2009).

O desejo é fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver. Para desejar, é preciso experimentar com a sua própria potência. E a potência de cada um é o que faz produzir alegrias e crescer o seu território, o desejo é a potência e não a falta, desejar é construir e fazer conexões; mas para desejar com potência, é preciso que algo nos interesse (PARAISO, 2009, p. 278).

Os encontros-desejos acolhem os interesses e as curiosidades das crianças, os seus cotidianos, as suas vivências, as suas histórias e as suas geografias. Tudo isso para que a aula tenha sentido, ganhe força e o aprendizado seja potente!

Mas é no espaço entre encontros-ensaios e encontros-desejos onde tudo acontece. É no processo, no caminho do meio que nos movimentamos, que criamos novas possibilidades para ensinar e aprender Geografia. Assim, foram planejados dez encontros semanais e sequenciais entre os meses de fevereiro e maio de 2018, com duas horas de duração.

O grupo de “Pesquisa com”, então, foi constituído pela pesquisadora e por quatro professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino, formando o grupo dos encontros-ensaios. A professora do 1º ano e seus alunos foram convidados a participar do estudo como grupo dos encontros-desejos. A escolha da turma do 1º ano não foi aleatória; ao contrário, se justifica porque os alunos dessa etapa de escolarização ainda não estão alfabetizados. Tal fato tensiona o currículo orientado pela força da “educação maior”, impondo a necessidade de privilegiar conteúdos de alfabetização. Nesse movimento de disputa, as geografias maiores se estabelecem e as geografias menores desaparecem.

Antes de dar continuidade à descrição dos encontros, consideramos importante destacar o uso do portfólio como instrumento de registro das reflexões. Ele se constituiu em um significativo documento, por ser produzido tanto pela pesquisadora quanto pelas docentes. Além disso, por meio dos comentários, das ponderações, das considerações e das observações, foi possível analisar o que acontecia nos encontros-ensaios e nos encontros-desejos.

Os encontros ensaios seriam os desencadeadores do trabalho, pois a partir deles a professora do 1º ano daria início e continuidade aos encontros-desejos. Queremos salientar que esses encontros não tinham o intuito de servir como um receituário pedagógico, mas como um espaço de estudo, reflexão, de troca e produção de conhecimento entre as docentes e a pesquisadora. Partimos do engajamento e da colaboração das professoras que disponibilizaram tempo extra<sup>4</sup> para pesquisar junto, discutindo as possibilidades de realização de práticas pedagógicas investigativas com os alunos do 1º ano (turma escolhida), com o intuito de qualificar as suas propostas para ensinar/aprender Geografia. Esse envolvimento fica claro na leitura dos trechos dos excertos dos portfólios. “Considero-me uma professora organizada, dinâmica, alegre, mas firme. Gosto quando me sugerem novidades. Eu me considero uma professora apaixonada e realizada” (Portfólio da professora A2, 2018). Ou, ainda,

---

4 Os encontros-ensaios acontecem em período extra, isto é, fora da carga horária das professoras. Cabe destacar que elas se organizam em seus espaços livres para participar das reuniões, ainda que isto significasse deixar os filhos com outras pessoas ou disponibilizar seu tempo de lazer.

no entusiasmo com o trabalho produzido e compartilhado nos encontros-ensaios: “A cada ano que passa, sinto mais prazer em compartilhar experiências com esse grupo. No processo de ensino e aprendizagem, a professora que habita em mim é aquela que se esforça para atingir seus objetivos” (Portfólio da professora A1, 2018).

O Quadro 1 representa o cronograma dos encontros-ensaios. Ele torna visível a forma como tais encontros foram organizados ao longo dos meses. Os encontros-ensaios começaram antes de o ano letivo iniciar e se encerraram após o último encontro-desejo. Tal arranjo aconteceu para permitir ao grupo de “Pesquisar com” uma análise do conjuntado trabalho.

**Quadro 1** – Cronograma dos encontros-ensaios

Formação/experimentação Encontros-ensaios com as professoras alfabetizadoras										
Datas dos encontros com as professoras alfabetizadoras	Fevereiro		Março		Abril			Maio		
	Semanas									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	21 /02	28 /02	06/03	13 /03	27 /04	03 /04	10 /04	17 /04	24 /05	02 /05

Fonte: Agliardi, 2019.

O Quadro 2 representa a pauta dos encontros-ensaios construída coletivamente, ao longo das semanas, de forma simples e objetiva. Cada encontro-ensaio foi dividido em três momentos. O primeiro, chamado “Bate-papo inicial”, voltado para atividades disparadoras dos temas a serem discutidos em cada encontro-ensaio. Considerando que o foco eram as necessidades e interesses, tais temas surgiam das demandas de encontros-ensaios e dos encontros-desejos anteriores, exceto o primeiro, que teve como pauta a explicação sobre o funcionamento da pesquisa. O segundo momento, chamado “Fazendo com”, tinha como objetivo planejar junto, dialogar e criar possibilidades para o próximo encontro-desejo. O terceiro, chamado “Trocando mais ideias...”, tinha como propósito realizar os encaminhamentos da semana seguinte. Assim, o Quadro 2 expressa as ações desenvolvidas nos dez encontros-ensaios.

**Quadro 2** – Representação das ações construídas nos encontros-ensaios

Semana 1 (21/02)	
<b>Bate-papo inicial</b>	<p>Explicação sobre a pesquisa</p> <p>Entrega do portfólio para cada docente; discussão coletiva sobre o seu significado no contexto da pesquisa; leitura de texto.</p> <p>Primeiras escritas das professoras no portfólio; indagações: Quem é você? Que professora habita em você?</p>
<b>Fazendo com</b>	<p>Estranhamentos iniciais ao assistir um vídeo sobre as crianças e sobre Geografia; discussão sobre as impressões do vídeo; indagações às professoras: Onde está a sua Geografia? Onde está a Geografia dos seus alunos?</p> <p>Sugestão de textos para leitura sobre projetos de aprendizagem e sobre o ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p>
<b>Trocando mais ideias...</b>	<p><b>Trocando mais ideias...</b></p> <p>Combinação coletiva sobre o próximo encontro.</p> <p>Conversas no grupo de <i>WhatsApp</i>.</p>
Semana 2 (28/02)	
<b>Bate-papo inicial</b>	<p>Atividade com diferentes objetos: cada professora escolhe um objeto exposto para imaginar como poderia desenvolver sua aula a partir deles, compartilhando oralmente suas ideias com o grupo. Cada participante também ajuda a pensar em propostas a serem desenvolvidas nas aulas, expandindo, assim, ideias sobre modos diferentes de realizar o fazer pedagógico.</p>
<b>Fazendo com</b>	<p>Discussão sobre os textos lidos.</p> <p>Destaque sobre as etapas do projeto de pesquisa, como: mobilização, criação de perguntas, levantamento de hipóteses, investigação/pesquisa, registro final da pesquisa.</p> <p>Conhecendo a turma: relato da professora regente sobre o perfil da turma em que o trabalho será desenvolvido/do ambiente.</p> <p>Discussão sobre como o processo de mobilização poderia acontecer com esses alunos; professoras sugerem trabalho de campo com as crianças.</p>
<b>Trocando mais ideias...</b>	<p>Combinação coletiva sobre o próximo encontro.</p> <p>Envio de materiais por <i>e-mail</i>.</p> <p>Conversas no grupo de <i>WhatsApp</i>.</p>

Semana 3 (06/03)	
<b>Bate-papo inicial</b>	Discussão do texto sobre trabalho de campo.
<b>Fazendo com</b>	Discussão e registros dos objetivos do trabalho. Conversa sobre a proposta com os alunos, com a intenção de ampliar o desenvolvimento de atividades diferentes, para além das específicas de alfabetização que habitualmente acontecem. Discussão sobre possibilidades de trabalho com as crianças que evidenciam o protagonismo dos alunos; surge a ideia do uso das tecnologias.
<b>Trocando mais ideias...</b>	Combinação coletiva sobre o próximo encontro. Surge a necessidade de alerta para a necessidade de ações paralelas da professora regente, durante a semana. Era preciso propor outras práticas com a turma participante dos encontros desejos.
Semana 4 (13/03)	
<b>Bate-papo inicial</b>	Conversa sobre a necessidade de adiamento da saída a campo com os alunos devido à chuva. Análise do conceito de Geografia Cidadã.
<b>Fazendo com</b>	Continuação da organização e registro dos objetivos do conjunto do trabalho. Organização e registro dos objetivos da saída a campo. Organização do bilhete para solicitar a autorização para saída a campo, o qual seria, posteriormente, enviado aos pais ou responsáveis. Preparação para o trabalho de campo, sempre privilegiando o princípio da proposta: as ações coletivas, compartilhadas e colaborativas. Nesse momento foram realizadas as combinações para cada uma das ações a serem desenvolvidas com as crianças.
<b>Trocando mais ideias...</b>	Combinação coletiva/compartilhada sobre o próximo encontro. Conversas no grupo de <i>WhatsApp</i> .

Semana 5 (27/03)	
<b>Bate-papo inicial</b>	Relato sobre a saída a campo, realizada na etapa de mobilização dos alunos/crianças para o trabalho.
<b>Fazendo com</b>	<p>Reflexão sobre os acontecimentos da saída a campo. Retomada e rediscussão do conceito de Geografia Cidadã, pois uma professora não pôde participar do encontro ensaio da semana anterior. Releitura do texto <i>Projetos de aprendizagem</i>. Elaboração de estratégias para o projeto de pesquisa desenvolvido com a turma participante. Reflexão sobre a etapa de elaboração de perguntas e levantamento de hipótese com os alunos; recorte da pergunta/atividade: oficina de dúvidas. Combinação sobre as atividades da semana: levantamento das metodologias que o grupo de professoras, a partir de leituras e diálogos, destacou como possibilidade de implementação para, assim, examinar como poderia ser a participação do coletivo dos alunos/crianças nesse processo, a fim de que fossem considerados seu envolvimento e seu protagonismo.</p>
<b>Trocando mais ideias...</b>	<p>Possibilidade de iniciar os estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, no próximo encontro. Combinação coletiva/compartilhada sobre o próximo encontro. Conversas no grupo de <i>WhatsApp</i>.</p>
Semana 6 (03/04)	
<b>Bate-papo inicial</b>	Relato da professora regente sobre como ela desenvolveu o trabalho proposto pelo grupo durante a semana. Como as reflexões e estratégias do grupo de professores repercutiram nas práticas do grupo de alunos.
<b>Fazendo com</b>	<p>Ensaio de construção de estratégias para formulação da pergunta coletiva de investigação com os alunos/crianças. Início do estudo sobre a Pedagogia dos Multiletramentos.</p>
<b>Trocando mais ideias...</b>	<p>Combinação coletiva/compartilhada sobre o próximo encontro. Conversas no grupo de <i>WhatsApp</i>.</p>



Semana 7 (10/04)	
<b>Bate-papo inicial</b>	Relato da professora regente sobre como desenvolveu o trabalho a partir das perguntas das crianças, durante a semana, a partir das reflexões realizadas e estratégias sugeridas com o grupo.
<b>Fazendo com</b>	Discussão de estratégias que podem ser utilizadas em sala com as crianças, a partir do relato da professora, especialmente sobre metodologias de pesquisa, formas de registro e também sobre a relevância do protagonismo dos alunos/crianças na produção de novas aprendizagens. Continuação do estudo sobre a Pedagogia dos Multiletramentos.
<b>Trocando mais ideias...</b>	Combinação coletiva/compartilhada sobre o próximo encontro. Conversas no grupo de <i>WhatsApp</i> .
Semana 8 (17/04)	
<b>Bate-papo inicial</b>	Relato da professora regente de como desenvolveu o trabalho durante a semana, a partir das reflexões realizadas e estratégias sugeridas no grupo, especialmente sobre as atividades de investigação já realizadas com as crianças.
<b>Fazendo com</b>	Discussão de estratégias que podem ser utilizadas em sala com as crianças/alunos, a partir dos relatos das professoras, especialmente sobre as metodologias adotadas pela professora regente e com as crianças, bem como suas formas de registro e também o destaque evidenciado em relação ao protagonismo dos alunos na produção de novas aprendizagens.
<b>Trocando mais ideias...</b>	Combinação coletiva/compartilhada sobre o próximo encontro. Conversas no grupo de <i>WhatsApp</i> .
Semana 9 (24/04)	
<b>Bate-papo inicial</b>	Relato da professora regente de como desenvolveu o trabalho durante a semana, através das reflexões realizadas e estratégias sugeridas com o grupo, especialmente sobre a etapa de investigação das crianças e também sobre formas de registro da investigação.
<b>Fazendo com</b>	Discussão de estratégias que podem ser utilizadas em sala com as crianças, a partir do relato da professora, especialmente sobre as formas de registro e também sobre a relevância do protagonismo dos alunos na produção de novas aprendizagens.
<b>Trocando mais ideias...</b>	Combinação coletiva sobre o próximo encontro. Conversas no grupo de <i>WhatsApp</i> .

Semana 10 (02/05)	
<b>Bate-papo inicial</b>	Relato da professora regente de como desenvolveu o trabalho durante todas as semanas, a partir das reflexões e estratégias sugeridas com o grupo.
<b>Fazendo com</b>	Discussão de estratégias que podem ser utilizadas em sala com as crianças, a partir do encerramento do projeto de pesquisa com elas.
<b>Trocando mais ideias...</b>	Avaliação dos encontros-ensaios e encontros-desejos.

Fonte: Agliardi, 2019.

As atividades desenvolvidas nos encontros-desejos são decorrentes das discussões realizadas nos encontros-ensaios e, também, do planejamento complementar da professora do 1º ano, integrante do grupo de “Pesquisar com”. Destaca-se que os encontros-ensaios, além de preparar os encontros-desejos, também buscam ampliar os conhecimentos acerca do ensinar e aprender Geografia com<sup>5</sup> a partir das discussões sobre a “Pedagogia de Projetos” e do “Pesquisar com”. As professoras do grupo estavam interessadas em ensinar/aprender Geografia nos encontros-desejos e nos encontros-ensaios, pois sentiam necessidade de entender a Geografia. Nesse sentido, a Geografia com mostra-se potente para produzir outros conhecimentos com ambos os grupos. Assim se produzem geografias que provocam deslocamentos e valorizam a multiplicidade e imprevisibilidade, a autonomia, o interesse e a curiosidade, porque oriundas de outras concepções teóricas.

Embora a pesquisa tenha tratado do ensinar e aprender Geografia no Ciclo de Alfabetização, a formação continuada e a Geografia com ganham relevância na intensa busca pela produção de “geografias menores” (OLIVEIRA JR., 2014), tanto nos encontros-ensaios quanto nos encontros-desejos, registrados em portfólios. Assim, as análises produzidas refletem aquilo que dizem os sujeitos da pesquisa. Utilizamos em nossas considerações as reflexões, os comentários, as aprendizagens narradas pelas integrantes dos encontros-ensaios, em seus portfólios.

---

5 Geografia com significa pensar o ensinar e aprender como uma construção conjunta. Professores, pesquisadora e alunos buscam produzir suas geografias, no movimento do cotidiano.

## O que os portfólios nos dizem?

Os portfólios da pesquisa trazem anotações, registros de pensamentos, recortes de textos lidos, reflexões realizadas pelo grupo de “Pesquisar com”. Os escritos referem-se aos encontros-ensaios, mas também há elementos dos encontros-desejos. Consideramos todos os registros, já que o aprender docente está imbricado à prática com alunos. Organizamos as análises em cinco eixos para melhor sistematização da escrita e compartilhamento das reflexões.

a) No eixo, portfólio como provocador da escrita reflexiva e instrumento potente nas formações docentes, evidenciamos uma seleção de fragmentos coletados, selecionados e refletidos, muitas vezes pensados como objetos para serem guardados, como se estes pudessem capturar o momento do aprendizado. Enquanto pesquisadoras, relacionamos tais registros com os “signos do aprender”, destacados por Deleuze em *Proust e os signos* (2003). As anotações, informações, reflexões, experiências vivenciadas, tomadas de decisões, discussões motivadas por leituras, bem como as aprendizagens construídas, são evidências das aprendizagens do grupo. Ao provocarmos a escrita docente, observa-se que cada professora olha para a sua trajetória profissional e pessoal, caracterizando sua existência no mundo, ou seja estabelece conexões entre o eu pessoal e o profissional. Ao escrever sobre si, constituiu-se o movimento da afirmação da identidade da diferença<sup>6</sup>. Assim, ressalta-se o significado da leitura e da escrita reflexiva nesse processo, destacando o relevante papel do portfólio. Enquanto instrumento para vencer o desafio da produção escrita, o portfólio possibilita o exercício do ler e do escrever reflexivamente, ainda que de forma incipiente e, muitas vezes, tímida.

A escrita promove a análise dos contextos e potencializa as práticas de docência menor e subverte a docência maior, por meio de questionamentos, provocações e inquietações produtivas que geram outras possibilidades, novos/outros caminhos teórico-metodológicos.

b) Em relação ao segundo eixo, a força do movimento do desejo de aprender, percebe-se que as professoras conseguem criar espaços, nos cotidianos do trabalho doméstico, do lazer e da docência, para participar dos encontros-ensaios, mantendo-se frequentes e engajadas na proposta. Encontram soluções para organizar o tempo diário, desafio que se mantém constante nas vidas de todos nós, sujeitos do século XXI. Isso se materializa no movimento do querer aprenderem uma proposta de cooperação e respeito às diferenças,

---

6 Como essa pesquisa inspira-se na filosofia da diferença, ela potencializa a construção autônoma e singular dos sujeitos. Busca promover os movimentos da mudança, da diferença, da criação, da liberdade do pensamento e da abertura para o mundo. Portanto, não é esperado que tais sujeitos se constituam a partir de um modelo, apresentando características comuns, reproduzindo-se como uma cópia.

evidenciada no aprender com. Assim, logo que a possibilidade de trocar e de compartilhar saberes se apresenta, não há dúvidas sobre a sua participação. Tal contexto significa aprofundar as discussões/reflexões sobre a Geografia no Ciclo de Alfabetização, o que normalmente é pouco considerado, já que nessa etapa de escolarização a maior preocupação é a alfabetização. A oportunidade mobiliza essas alfabetizadoras para criarem o grupo de “Pesquisa com” e manterem-se estudando, porque aprender é importante, conforme se percebe na manifestação: “Enquanto educadora procuro estar atualizada, buscando conhecimento e realizando leituras [...]. Gosto de aulas diferentes e dinâmicas. Estou sempre ‘inventando moda’ na sala de aula” (Portfólio da professora A2, 2018). Esses seus escritos também transbordam o desejo de aprender e seu envolvimento com a educação e o sentido da sua docência.

c) Já no terceiro eixo, destacamos o Pesquisar com e a Pedagogia de Projetos como desafiadores e potentes para o aprender docente e a produção de geografias menores.

Pesquisa com tem como princípio investigar as práticas docentes articuladas ao ensinar e aprender, examinando os desafios da escola e na escola, investigando junto, compartilhando, cooperando e produzindo práticas reflexivas. Como refere Traversini, “pesquisar com e não sobre a escola pode ser uma rica oportunidade para exercitar a hipercrítica e construir outras formas de docência, para produzir outras ‘caixas’, outras listas, outros modos de vida no espaço escolar (TRAVERSINI, 2012, p. 12).

Portanto, manter o cuidado para que o exercício do “com” seja uma constante é fundamental para efetivar os encontros-ensaios. Assim, é necessário instigar a participação das professoras e valorizar suas ideias para produzir o encontro. Nesse processo, não se espera que alguém transmita algo aos demais, mas que todas construam o caminho e busquem as soluções “investigando com”, diferentemente daquilo que é em geral esperado em formações. As professoras não são ouvintes, mas pesquisadoras, porque indagam, refletem, buscam caminhos.

Nessas “pequenas grandes” ações, interpreto que ensaiamos a formação de um grupo de estudos. Considero esse movimento, de querer saber mais, como um salto pedagógico para o ensinar e aprender Geografia. Ali estava aflorando a importante e consciente busca por geografias menores porque, de fato, tudo estava ficando mais palpável para todas as integrantes da pesquisa (AGLIARDI, 2019, p. 103).

O “Pesquisar com” e a “Pedagogia de Projetos” nos fizeram sentir e viver a Geografia a todo instante, revisitando as concepções de ensinar e aprender, um outro caminho, a Geografia com. Nessa caminhada, a Geografia é a do “fluxo da vida” (MASSEY, 2015), porque, no movimento dos

encontros-ensaios e dos encontros-desejos há configuração e reconfiguração do espaço dos encontros.

A “Pedagogia de Projetos” e o “Pesquisar com” criam outros cenários para o aprender docente porque abrem caminhos para “as múltiplas dimensões do aprender” (GALLO, 2002), e, assim, sair do lugar-comum, atravessar as fronteiras da “imagem do pensamento” (MACHADO, 2014) e romper com as barreiras que fragmentam o conhecimento em disciplinas.

A proposta visa à menoridade, isto é,

todos aprendem com todos, professoras com professoras, professoras com alunos, alunos com professoras e alunos com alunos e alunos e professores com as coisas do mundo, nos diferentes tempos e espaços. Assim, acontece o movimento do aprender com (AGLIARDI, 2019, p. 101).

Em cada encontro nos transformamos, pois aprendemos, não com alguém que veio de fora, mas lendo, discutindo e experimentando possibilidades produzidas no grupo. No primeiro encontro-ensaio, por exemplo, lemos sobre o que cada uma trouxe sobre projetos de aprendizagem, discutimos suas ideias e as suas possibilidades de implementação. Dialogamos acerca do planejamento e da mobilização, evidenciando a valorização das curiosidades e interesses dos estudantes, fundamentais para o envolvimento dos mesmos com a “Pedagogia de Projetos”. Durante a discussão, as professoras mencionam ser importante evidenciar o espaço vivido dos alunos, bem como considerar no planejamento as coisas dos seus cotidianos e da sua comunidade. Surge, então, a ideia do trabalho na Costa da Lagoa, uma comunidade quilombola localizada próximo à escola. Iniciamos nova jornada com vistas a ampliar os estudos do grupo sobre como colocar em prática a “Pedagogia de Projetos” com os alunos, evidenciando as geografias menores.

Combinamos aprofundar os estudos durante os nossos encontros-ensaios sobre trabalho de campo e o ensino de Geografia. Assim, buscamos referenciais para subsidiar essa prática no futuro encontro-desejo. Ir em busca de referenciais, ler e debater sobre assuntos em evidência, os quais emergiam no movimento dos encontros-ensaios, foi um ganho para todas nós, um crescimento coletivo (AGLIARDI, 2019, p. 103).

Com o trabalho de campo, estreamos o primeiro encontro-desejo e ampliamos o significado do Pesquisar com, pois agora incluímos os alunos no nosso grupo. Eles, enquanto encontros-desejos, participam e suas ações e reflexões sobre as coisas da aula influenciam os encontros-ensaios. Assim, suas indagações nos movimentam às leituras, às discussões e ao replanejamento, num constante ir e vir dos encontros-ensaios.

Percebemos que a “Pedagogia de Projetos” ressignifica a Geografia para as professoras, porque revisita o currículo, valoriza as questões culturais, a

negociação, os cotidianos e as singularidades, produzindo outras propostas pedagógicas. Promove-se, assim, um currículo aberto, flexível e territorializado que evidencia os cotidianos e subverte a geografia maior, fazendo emergir geografias menores.

d) O quarto eixo destaca as geografias menores como relevantes para a qualificação dos processos de leitura e escrita dos alunos. No decorrer dos encontros-ensaios, analisamos o que são as geografias menores e como são potentes em diferentes situações de ensino/aprendizagem. Isso ocorre porque provocam a integração dos componentes curriculares, significando as aprendizagens dos alunos. Tal fato amplia as oportunidades de alfabetização e de letramento porque se percebe a possibilidade de ensinar a ler e escrever em diferentes contextos e a partir de diferentes situações, como aquelas evidenciadas nos trabalhos de campo ou em investigações sobre os cotidianos.

Ao promover exploração da Costa da Lagoa, por meio do trabalho de campo, possibilitamos outras leituras do espaço vivido; os diálogos entre as professoras e os alunos; as fotografias sobre os pontos que chamam a atenção; a observação da lagoa, dos barcos e dos peixes nadando na beira; a produção escrita sobre o lugar; o relato oral sobre o local visitado; as conversas para negociar o tema investigado; o processo de elaboração da pergunta investigativa; o cartaz sobre os achados da investigação; a discussão sobre as estratégias de responder às indagações; a entrevista com moradora antiga da comunidade; a conversa com a bióloga sobre as aranhas; os desenhos sobre a localidade. Por fim, a socialização das descobertas são exemplos de ações que valorizam a interação, o respeito, a observação, a argumentação e a negociação. Assim, diante dessas evidências, percebe-se que as geografias menores podem ser produzidas e lidas no trabalho de campo. Também se oportuniza a aprendizagem de conhecimentos de diversos componentes curriculares, em especial aquelas vinculadas à alfabetização, algo tido como fundamental para essa etapa de escolarização.

e) O quinto eixo diz respeito à geodocência que emerge no contexto dos encontros-ensaios e encontros-desejos e à figura do sujeito geoaprendiz, este que chega ao espaço escolar mobilizado para aprender. As crianças chegam na escola cheias de curiosidades e interesses pelo mundo, pequenos geoaprendizes. Enquanto isso, os docentes reunidos nos encontros-ensaios mostram-se envolvidos com as geografias que os cercam fazendo emergir o geodocente, a partir da “Pedagogia de Projetos” e do “Pesquisar com”. Esse sujeito que reflete, estuda e planeja para ensinar e aprender Geografia, ou geografias, se constrói na participação/constituição dos encontros-ensaios. Agliardi (2019) comenta sobre esse processo, destacando:

Ele aprende para produzir e provocar a leitura das geografias menores, construindo práticas pedagógicas para oportunizar leituras de mundo, aproximar os alunos dos seus contextos e favorecer a apropriação de conhecimentos (AGLIARDI, 2019, p. 118).

A geodocência está ligada à leitura do espaço das aulas e nas aulas. Ao realizar as múltiplas leituras desse espaço, o professor consegue reinventar e ensaiar a aula e produzir. Nesse processo, Goulart (2011) esclarece que a “Pedagogia de Projetos” favorece a configuração e reconfiguração do ambiente escolar, produzindo, portanto, o sujeito geodocente que, no espaço-tempo dessa pesquisa, entre encontros-ensaios e encontros-desejos, tornou-se essencial.

Notas (ainda) indagadoras

Ao investigarmos a potencialidade do “Pesquisar com” e da “Pedagogia de Projetos” na produção de geografias menores, experimentamos e analisamos sua interferência no processo de formação docente. Algumas situações mostram-se promissoras porque vislumbraram reflexões significativas das professoras, em relação a suas práticas pedagógicas e aos conhecimentos de Geografia.

Os deslocamentos docentes entre os encontros-ensaios e os encontros-desejos possibilitam a construção de currículos que escapam do controle do previsível por acompanhar as curiosidades dos alunos e os movimentos do cotidiano. Esse currículo é potente porque não se limita às escritas prescritivas, propõe atravessar as fronteiras entre o “espaço da imagem do pensamento” e o “espaço do pensamento sem imagem” (MACHADO, 2014). Para Agliardi (2019, p. 127), tais encontros, “fizeram com que o que se encontra ‘fora’ tivesse sentido e se desdobrasse em significados ‘dentro’ do currículo escolar”.

Agliardi (2019) considera que as professoras, ao mesmo tempo que buscam qualificar o planejamento aprimorando os conhecimentos dos alunos sobre o espaço vivido, fazem as suas descobertas geográficas, percebendo a potência da geografia para a alfabetização. Tal situação permite destacar as possibilidades de tornar visível a Geografia no Ciclo de Alfabetização.

Ainda que se evidencie a visibilidade da Geografia, é importante destacar que há muitos desafios a superar para que as geografias menores tenham força nos planejamentos, em especial nos Anos Iniciais. Os desafios dizem respeito àqueles produzidos pela educação maior que coopta os professores e professoras no sentido de induzir um ensinar fundado em documentos como a BNCC e os PNLDS, retomando as premissas de um currículo prescritivo.

Observamos que a “educação maior” (GALLO, 2002) desestabiliza o saber produzido nas salas de aula, pois muitas vezes os professores não se sentem aptos a contestá-la, intimidados pela sua aparente grandeza, e acabam assumindo essas políticas públicas.

Cabe esclarecer, ainda, as condições de trabalho da maioria dos professores em relação a salários e jornada de trabalho, num contexto neoliberal, exigindo muito desses profissionais. Tal contexto reserva às professoras mulheres um fardo ainda maior, na medida em que precisam cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos. A condição de ser docente-pesquisadora-mulher impõe muitas limitações para qualificar-se profissionalmente. Assim, há pouco espaço para o planejamento das atividades docentes e a formação/participação de grupos de estudo, conforme se pode perceber nessa pesquisa. As professoras participantes da investigação superaram muitos obstáculos para comporem o grupo dos encontros-ensaios, já que os mesmos aconteciam fora do horário de trabalho.

A pesquisa traz análises das geografias presentes nos espaços escolares, especialmente naqueles do Ciclo de Alfabetização. Procura questionar e estranhar o currículo e a Geografia desse lugar a partir dos encontros-ensaios e dos encontros-desejos.

## REFERÊNCIAS

AGLIARDI, L. B. **A pedagogia de Projetos e o Pesquisar *com produzindo Geografias menores no Ciclo de Alfabetização***, 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-graduação em Geografia, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

BRASIL. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 maio 2021.

DELEUZE, Gilles. O abecedário de Gilles Deleuze. [Entrevista concedida a] Claire Parnet. **TV Arte**, França, 1994. Transcrição: Bernardo Rieux. Disponível em: <file:///C:/Users/aglia/Downloads/deleuze%20entrevista%20abecedario.pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. 173 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977. 128 p.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011. 128 p. (Coleção TRANS. v. 1).



GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n 2, p. 169-178 jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GOULART, L.B. **Alunos e professores fazendo Geografia**: a rede ressignificando informações. Orientador: Nelson Rego, 2011. 199 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

GOULART, L.B. O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar Geografia? **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 8-19, jul./dez. 2012. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2763>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MACHADO, Roberto. Deleuze e a Literatura. In: **Seminário Temático Filosofia e Linguagem da UFAC**, 2014. 1 vídeo (111m 56s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aOn8xy4N5hc>. Acesso em: 15mar. 2021.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

OLIVEIRA JR., W. M. As geografias menores nas obras em vídeo de artistas contemporâneos. In: XIV COLÓQUIO IBÉRICO DE GEOGRAFIA, 2014, Minho. **Anais [...]**. Departamento de Geografia, Universidade do Minho. 11-14 de novembro de 2014. Disponível em: <https://geoimagens.files.wordpress.com/2014/12/wenceslao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

TRAVERSINI, C. S. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim. (Org.). **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Canoas: Editora da Ulbra, 2012, v. 1, p. 173-186.

TRAVERSINI, C. S.; REIS, J; STEFFEN, K. Potências e desafios da relação entre cegueira epistemológica e problematização para a pesquisa *com* a escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 196-214, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4723>. Acesso em: 10 mar. 2021.



# 9

## O “novo normal” como oportunidade para desenvolvermos uma geografia sensível na prática: momento para realçar diálogos em sala de aula sobre ciência, ambiente e nosso espaço cotidiano

The new normal as an opportunity to develop a sensitive geography in the teaching and learning practice: a time to reinforce classroom dialogs over sciences, environment and our experienced space

***Juliano Timmers;  
Nestor André Kaercher***

### **Resumo**

A Geografia Sensível concebida como um modo de ensinar Geografia que resumidamente busca promover espacialidades vividas por educadores e educandos em sala de aula. O artigo refletirá a Geografia Sensível no contexto da pandemia de COVID-19. Para que tal objetivo seja alcançado, considera-se desde o espaço globalizado e suas mudanças recentes até a educação científica (ONU, 2020; FOSTER, 2012 ; TIMMERS e KAERCHER, 2019; SANTOS, 2007). Especificamente a Geografia Sensível é apresentada como uma proposta para abordar o espaço geográfico em sala de aula no qual as concepções de geografia de educandos e educadores são colocadas no centro do processo de ensino, desencadeando uma postura ativa seja de contemplação ou de reflexão junto às espacialidades cotidianas (TIMMERS, 2019). Seus princípios são ponderados a partir de autores como Giroto e Giordani (2019), Kaercher (2019) e Oliveira Jr. (2017), assim como a partir de situações de sala de aula recentes. Finalmente, considera-se que, para além das mudanças impostas pelo contexto da Pandemia à educação, é fundamental aos educadores reelaborar suas concepções de ensino para envolver e transformar sentidos, ontológicos, a partir da Geografia escolar.

**Palavras-chave:** Geografia Sensível. Ensino de Geografia. Educação Científica.

### **Abstract**

The Sensitive Geography is conceived as a way to teach Geography that in synthesis is based in the promotion of the lived spaces of teachers and students in the classroom. The paper aims to reflect the Sensitive Geography in the COVID-19 pandemic situation. To achieve this goal, it is considered the global space and its recent changes and also Scientific Education ideas (ONU, 2020, FOSTER, 2011; TIMMERS & KAERCHER, 2017; SANTOS, 2007). Specifically the Sensitive Geography is presented as a proposal to consider the geographic space in the classroom, in which the more intimate conceptions of geography of teachers and of students are situated in the main process of teaching and learning, bringing out an active position of contemplation or reflection over spaces we live every day (TIMMERS, 2019). Its principles are expressed by the teorical ideas from Giroto&Giordani (2019), Kaercher (2017) e Oliveira Jr (2017), and also from recent classroom situations. Finally, thinking beyond the changes imposed to education by this pandemy, it is fundamental that the teachers re-think their conceptions of teaching to attract and transform senses, ontological senses, since the school geography teaching.

**Keywords:** Sensitive Geography, Geography teaching, Scientific education.

O presente artigo surge a partir da iniciativa de dar publicidade aos conteúdos da tese de doutorado defendida por mim no ano de 2019 junto ao programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs). A tese versava sobre princípios subjacentes a saberes desenvolvidos por educadores de Geografia e que delineavam entendimentos do que chamei de Geografia Sensível, a qual visava identificar os elementos que podem impulsionar práticas de ensino de Geografia mais entronizadas com os entendimentos dos atores inseridos na sala de aula, realçando suas percepções espaciais mais íntimas a partir da interação proporcionada por processos de ensino e aprendizagem. Busquei debater a Geografia Sensível com alguns educadores que são meus colegas da rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS, por meio de uma atividade de extensão. O resumo dessa tese encontra-se já sintetizado na forma de artigo (TIMMERS e KAERCHER, 2019).

Já no texto que se segue, meu objetivo é repensar a Geografia Sensível no contexto da pandemia do COVID-19, em que nós educadores de Geografia ou de outras disciplinas escolares tivemos de nos adaptar às limitações

necessárias para conter o avanço ainda maior do contágio e dos óbitos desencadeados pelo vírus. Há uma série de dimensões educacionais associadas às transformações socioespaciais desencadeadas pela atual pandemia; portanto, visto desenvolver aqui reflexões sobre as espacialidades do presente que sejam úteis para encaminharmos à sala de aula. Se já era importante antes dessa calamidade, torna-se ainda mais fundamental que o ensino da globalização seja realçado por debates sobre ciência, sobre o papel central da escola como um importante *locus* de formação que nos projete de forma mais equilibrada no ambiente natural e social. Na sequência do texto, volto à Geografia Sensível e reafirmo seus pressupostos a partir de artigos que penso serem referenciais, uma vez que nos ajudam a realçar os elementos que tanto nos possibilitam reconhecer as boas aulas que construímos, bem como nos sugerem pontos que estimulam nossa capacidade criativa para ensinar e aprender Geografia de modo instigante. Por fim, descrevo algumas experiências minhas nos anos letivos de 2020/2021, para situar o leitor quanto ao desafio permanente para reinventar-se, para encaminhar um diálogo elaborado, enfim, para criarmos juntos espaços melhores para vivermos.

### **Espacialidades do presente: crises, educação, ciência, globalização e espaço geográfico**

Quando desenvolvi minha tese de doutorado em um contexto em que a maioria de nós sequer imaginava a possibilidade de passarmos pelo condicionamento socioespacial que encaramos globalmente na atualidade, coloquei então que, entre as fortes condicionantes espaciais daquele momento, em um contexto global, estava a virtualização do cotidiano pela difusão massiva de telas. Desenvolvi minha análise em uma seção que chamei “das imagens do mundo às imagens mundo” (TIMMERS, 2019). Aí procurei contextualizar a crescente influência da interpretação de imagens em nosso cotidiano:

Desde a popularização da TV e atualmente com dispositivos móveis e todas as produções que consumimos a partir deles – de filmes a séries –, tem se observado uma significativa virada cultural demarcada por sociedades midiáticas nas quais os meios de comunicação destacados configuram um alcance massivo e dinâmico veiculando muitas informações expressas por meios ou mídias visuais que redefinem marcos de relacionamento com as mídias em sentido geral, tanto as novas como as que também utilizamos de tempos passados. Esses múltiplos suportes de diversos tempos por onde as imagens são exibidas capturam nossa atenção de modo igualmente diverso, assim temos uma enorme variedade, ou mesmo infinitas, possibilidades de leituras de sentidos dessas imagens (TIMMERS, 2019, p. 16).

Eis que, desde 2020, tal virada cultural parece ter sido sacramentada. Os novos meios de comunicação não se configuram mais como um acessório importante para as espacialidades dinâmicas globalizadas, mas de fato, como

coloca Santos (2012), ciência e técnicas se unem de modo ainda mais agudo como base material e ideológica do espaço global em que nos situamos.

Nós educadores temos nos adaptado, assim como os educandos, às realidades do ensino remoto onde as tão propaladas mídias digitais na educação tornaram-se a regra e não apenas um novo instrumento que escolheríamos utilizar ou não. Nesse contexto, a própria Organização das Nações Unidas, em documento produzido ano passado, relativo à educação na pandemia de Covid-19, ratifica que se “reimagine a educação e acelere a mudança no ensino e na aprendizagem”. Tal documento destaca que a atual situação nos coloca uma “oportunidade para encontrar novos modos de endereçar a crise de aprendizagem e traz à tona um conjunto de soluções previamente consideradas difíceis ou impossíveis de implementar” (ONU, 2020, p. 4). Não aprofundarei aqui os interesses que podem estar implícitos nessa mudança que se espera globalmente da educação, ainda que este seja um debate importante e necessário. O que interessa nesse ponto é percebermos a relação dinâmica que hoje se estabelece entre escalas da nossa experiência e do mundo. Parece evidente que com a pandemia alguns dos laços que conectam o local e o global estão mais estreitos e objetivos.

De qualquer forma, em um sentido geral, ideologicamente, de acordo com Milton Santos (2017), podemos interpretar o próprio contexto atual da pandemia como aberto à guerra de versões sobre a globalização que se busca consolidar espacialmente. É nítido que os agentes da “globalização como perversidade” hoje são os atores de governos de extrema direita e seus apoiadores que engendram uma necropolítica que dificulta uma resolução coletiva, a única efetivamente viável, acerca da crise agravada pelo vírus. Por outro lado, a “globalização como possibilidade” é outra abordagem que se apresenta em nosso espaço geográfico presente e disso podemos desdobrar encaminhamentos educativos.

Sinteticamente, é possível afirmar que a crise associada à pandemia do Covid-19 tem a força de expor as diversas fragilidades do modo de produção capitalista, as quais perpassam por dimensões sociais, econômicas e, sobretudo, ambientais. Sabe-se que em países com grande biodiversidade como o Brasil, o maior contato da população humana com os vírus tem uma relação direta com a destruição dos biomas e a perda justamente da biodiversidade (JOLY e QUEIROZ, 2020). Torna-se nesse contexto não mais apenas uma questão de posicionamento “politicamente correto” educar ambientalmente em âmbito escolar, mas sim uma questão de valorização de uma educação científica comprometida com a cidadania, ou poderíamos dizer com uma eco-cidadania. Receber uma educação escolar em que uma abordagem científica sólida seja desenvolvida promove minimamente sujeitos mais capazes como consumidores conscientes e como cidadãos. De modo que se valoriza aqui o seguinte entendimento acerca de educação científica, como sendo aquela que

se refere ao conhecimento essencial que as pessoas necessitam para compreender as políticas públicas, visando prepará-las para atuar na sociedade, quer compreendendo os processos relativos ao seu cotidiano e os problemas sociais vinculados à ciência e tecnologia, quer participando dos processos de decisão sobre questões envolvendo saúde, energia, alimentação, recursos naturais, ambiente e comunicação (SOUZA, 2007, p. 480).

O ensino de Geografia na sua interface com um debate sobre Ciência, no sentido genérico do desenvolvimento e da valorização de metodologias científicas, merece um exame atento em termos de cruzamentos, possibilidades e olhar crítico sobre as práxis de ensino efetivadas.

Minimamente, pode-se afirmar, no entanto, que uma abordagem espacial que ratifique pressupostos científicos necessariamente perpassa a concepção e o desenvolvimento de um raciocínio estrutural sobre o espaço geográfico. De fato, embora tal concepção de Geografia envolva aspectos filosóficos, porque epistemológicos, bastante complexos, os quais não são objeto do presente artigo, é fundamental ensinar Geografia buscando romper com um ensino que promova visões fragmentadas sobre dadas espacialidades. Vamos a um exemplo: sempre achei difícil ensinar o relevo dentro da sala de aula. O discurso tende a ficar monótono, distante da experiência do educando, sobretudo quando a explicação se dá meramente sobre a forma do modelado da superfície terrestre. Esse tipo de abordagem dispara a curiosidade natural de poucos, muitos professores sabem dessa situação por experiência. Fato é, por outro lado, que uma saída de campo se configura como uma abordagem muito mais qualificada para ensinar, no exemplo, o relevo. Torna-se assim muito maior a probabilidade de que o educando reconheça a espacialidade do relevo como invenção didática com um fim prático, que é entender para planejar e melhor efetivar o uso do solo, de modo que aquele “pedaço de terra” passa então a ser visto como um recorte espacial com certa importância do espaço geográfico entendido como um todo contínuo e não de maneira parcial, fragmentada.

O raciocínio estrutural sobre o espaço geográfico, se bem encaminhado didaticamente, tende a romper dicotomias, sendo que, tomando como referência o exemplo apresentado, certas categorizações espaciais promovidas pelo ensino escolar, não limitam a leitura efetivada pelos saberes espaciais derivados da percepção dos educandos, mas sim associam-se a estes últimos, possibilitando percepções abertas sobre um entendimento dinâmico de espaço geográfico. No campo da Geografia, como área do conhecimento, nenhuma divisão parece abrir mais margens para dicotomias e fragmentação do que o dualismo Geografia Física e Geografia Humana.

No contexto do debate público brasileiro atual, no qual diversos atores sociais nos encaminham para embates binários, onde os argumentos

são, propositalmente ou não, rasos, reducionistas, muitas vezes, torna-se fundamental ao educador da área de Geografia buscar abordar os aspectos elementares que sempre estruturaram o saber geográfico produzido academicamente. Entre esses aspectos elementares eu destacaria as relações entre natureza e sociedade. Particularmente considero que essa temática, mesmo quando tomada por um interesse crítico por parte do educador e dos educandos, tende a resultar em saberes inúteis. Inúteis, pois pouco ou nada podemos fazer com os jargões mais utilizados que se referem à temática. Aí temos o “recicle mais”, “jogue o lixo no lixo”, “precisamos parar de poluir”. A raiz do problema é o discurso vazio, o discurso sem prática. Isso acontece também nos casos em que o professor chega à escola, vindo sozinho de áreas mais valorizadas da cidade em seu automóvel próprio, para “ensinar” em comunidades onde vivem famílias de recicladores.

O que estou buscando dizer é que um ensino mais científico de Geografia, tomando como referência uma abordagem consequente sobre a temática da sociedade e da natureza, se configura em algo difícil de ser encaminhado, pois em uma abordagem dialógica, em que eu e o outro nos permitamos, a partir da troca dos nossos saberes, mudar nossa forma de ver, pensar e agir no mundo, em que o encontro na sala de aula defina um ato de comunicação na perspectiva freireana (FREIRE, 1983), isso é difícil.

Tal dificuldade, por fim, se define em função de fatores complexos que envolvem concepções de classe, identidades marcadas por valores de consumo, entre outros fatores que, juntos, performam um emaranhado complexo, agravado pela, por vezes, pouca coerência com a qual tratamos as questões pedagógicas em relação às de vida pessoal. Ninguém é obrigado a ensinar o espaço a partir daquilo que efetivamente se vive, mas seria, quiçá, muito mais convincente ensinar por tal viés o que requer reconhecer-se limitado, portanto inacabado e curioso.

Talvez seja um fato que, para alguns, essas questões são falsas, ensinar Geografia é tarefa simples e direta, nas escolas sempre se ensinou a Geografia de modo consequente. É o aluno que, ao não se interessar pela matéria, torna desinteressante a tarefa de ensinar. Para os professores de Geografia que creem nessa concepção, não existe qualquer problema pedagógico e epistemológico, tal qual queremos colocar aqui. Já para os que divergem dessa perspectiva, é possível que a Geografia não seja apenas um objeto de estudo qualquer, e, sim, uma espécie de ontologia, ou seja, uma forma de conhecer o próprio ser. O espaço geográfico tende, nessa abordagem, a ser explorado com maior acuidade, rigorosidade científica. Há mais possibilidades para se conceber relações aprofundadas de sociedade e natureza, tais como a descrita no excerto a seguir:



Todos os dias nós estamos destruindo mais e mais riqueza pública – ar, água, terra, ecossistemas, espécies – na busca por riquezas privadas, que tornam o consumo um mero adjunto da acumulação, assim tomando formas mais desordenadas e destrutivas. A fenda metabólica na relação da humanidade com a terra, que Marx descreveu no século dezenove, agora evoluiu em múltiplas fendas ecológicas transgredindo as fronteiras entre humanidade e o planeta (FOSTER, 2012, p. 101).

É, enfim importante destacar que o aprofundamento científico atrelado ao ensino de Geografia não configura um quadro estático, uma mentalidade dada, mas sim um processo dinâmico de aprimoramento didático, relacional, de conhecimento e, enfim, de autoconhecimento.

A discussão sobre os atributos para se realçar o ensino de Geografia, embora aqui já tangenciados no contexto de abordagem das espacialidades do presente, será desenvolvida na seção seguinte, a qual é dedicada àquilo que embasa o que chamei de Geografia Sensível. Ainda no âmbito do contexto das espacialidades do presente, creio que seja importante, por fim, reforçar a evidência da globalização. É fundamental que seus processos se façam mais presentes dentro do ensino de Geografia. Em muitos casos, o professor sente receio em opinar sobre as dinâmicas da globalização, pois teme induzir o educando a pensar de um modo rígido sobre espacialidades tão mutantes como as que vivemos na atualidade. Esse posicionamento resguarda uma premissa de precaução pedagógica correta que, no entanto, não inviabiliza a expressão das ideias do professor sobre a globalização. Nesse contexto, tal exposição do professor, “ainda que fundada em verdades provisórias, colabora com o desenvolvimento de um referencial, não para ser imposto aos educandos, mas para ser comparado, discutido com eles” (TIMMERS e KAERCHER, 2017, p. 50). Mais uma vez, interpretações sobre o espaço percebido se conjugam a modos de nos relacionarmos uns com os outros. É dentro dessa conexão que passamos à seção seguinte do texto.

## **A geografia sensível e os princípios do ensino de Geografia**

Muito já se produziu sobre o ensino de Geografia no âmbito acadêmico brasileiro. Há departamentos de Geografia com áreas de ensino na maioria das grandes universidades do país. Igualmente, temos instigantes encontros específicos para refletirmos sobre esse campo do saber em sua dimensão educacional. Em que pese esses fatores, ainda parece haver sempre algo por ser dito em um arcabouço onde se cruzam um certo apaixonamento docente e o raciocínio analítico sobre as dificuldades educativas de nosso país. O drama educacional brasileiro parece configurar, a um só tempo, obstáculo e ingrediente para refazermos nossa prática de ensino em Geografia.

Longe de querer endossar modelos de ensino mercadológicos, receituários, fórmulas didáticas que são objeto de premiação por grupos que visam valorizar um professor individualmente e não o trabalho coletivo de diversas instituições públicas, quando coloco que a problemática do ensino brasileiro é um ingrediente para refazermos o ensino de Geografia, faço-o como uma demanda regular ao educador social da área de Geografia.

Ao desenvolver minha tese de doutorado, um palpite hipotético que me ocorria, era o de que os professores – em algum momento ou em muitos momentos – se veem inspirados pelas contingências que os cercam, o que os mobiliza a criarem aulas mais dinâmicas, ricas e interativas. Apesar dos fatores em contrário, essa situação se apresentaria de modo aleatório no horizonte de eventos da sala de aula. Era e continua sendo difícil comprovar ou mesmo mensurar essa hipótese. Nesse contexto, criei uma atividade junto a professores de Geografia da rede municipal da cidade de São Leopoldo (RS) para, qualitativamente, ponderarmos nossas aulas, em especial aquelas que em nossa memória docente mais se destacavam como exitosas.

Guardadas as dificuldades habituais ligadas à escola em sentido geral, assisti a aulas, formidáveis aulas inclusive, entrevistei colegas e juntos efetivamos uma valiosa troca de conhecimentos sobre docência em Geografia. Uma professora sintetizou em uma fala o espírito desse encontro ao colocar que “todos nós estamos em busca de novos aprendizados e maneiras diferentes de dar aulas e buscar atrair o interesse dos alunos e cativar ou buscar encantar os alunos tanto quanto nós somos interessados pelo assunto, no meu caso geografia” (TIMMERS, 2019, p. 98).

Pouco importa se, passada a efervescência dessa atividade de formação, voltamos à rotina, por vezes pesada, de aulas em que nem sempre conseguimos implementar o que desejamos. O que importa é entrar em contato com uma espécie de “matéria-prima dourada da docência”. Uso essa expressão como metáfora, pois estou convencido de que é um elemento subjetivo que proporciona, entre outros elementos, uma boa aula de Geografia. Por “elemento subjetivo” não entendo o insondável, pelo contrário. Reconheço que há situações construídas em sala de aula em que tudo é planejado para “dar certo” e não dá, pois basta um incidente qualquer, um comentário mal colocado para desintegrar todo um grupo a não interagir como o esperado. Há outras ocasiões em que ocorre exatamente o contrário, uma colocação fortuita pode ser a deixa para momentos de ricas aprendizagens para além do que se poderia prever. O que fazer então? Nada planejar, considerando que as boas aulas são fortuitas e dependem da soma dos humores do dia? Não se trata disso, o que quero destacar é que boas aulas dependem de uma série de elementos objetivos que envolvem planejamento, organização, conhecimento renovado da área de Geografia, mas também de aspectos subjetivos como curiosidade

– pelo conhecimento e pelas pessoas –, afetividade e sensibilidade para ouvir os educandos e ponderar sobre os eventos de sala de aula. A reunião desses indicadores não se faz automática, o caminho que efetiva tal síntese de atributos é errático e demorado, mas a insistência na sua busca deve ser um fio condutor para os educadores que querem realçar suas aulas<sup>1</sup>.

É nesse ponto que indico que a vontade do educador para interagir e produzir interação, a sua busca por proporcionar bons momentos em sala de aula – momentos ricos de aprendizagens –, tendo as discussões geográficas como liga entre as percepções do educador e dos educandos, é isso enfim que entendo como Geografia Sensível.

Especificamente, sob a orientação do professor Nestor Kaercher, assim defini a Geografia Sensível:

Por Geografia Sensível entendemos tanto uma concepção ontológica, isto é, que sugere um modo de ser no mundo, como uma concepção de ensino de Geografia a qual não secciona a sala de aula e o mundo, bem como os olhares que se constituem em ambos. Segundo nosso entendimento, é bastante difícil ao professor de Geografia estabelecer uma relação de sujeito com o espaço geográfico a qual é pouco refletida na escola. A partir das bases do que chamaremos de Geografia Sensível é fundamental que o educador estabeleça uma relação dinâmica e de permanente curiosidade crítica, estética com o espaço que o envolve, decorrendo desse estado, consequentemente, que o educador instigue o educando a desenvolver a mesma postura epistemológica tanto em sala de aula como fora dela (TIMMERS e KAERCHER, 2019 p. 200).

Conceber o ensino a partir de uma Geografia Sensível se constitui em um modo de ser, portanto, de estar no mundo. Essa postura para estar no mundo é dinâmica, uma vez que implica, como colocamos anteriormente, buscar conhecer o espaço geográfico, como ele se renova e se transforma, referendando isso ao educando em sala de aula, a quem também interessa que se expresse da mesma forma, revelando, explorando suas percepções sobre as espacialidades vividas.

Complementando esse balanço sobre o que desenvolvi acerca da Geografia Sensível, considero hoje que o educador, na sua condição de conhecedor das transformações do mundo, visando convertê-las ou em temas didáticos, ou em temas de debate, ou em temas de contemplação estética, esse educador, portanto, pode ser definido como um crente. Não um crente dogmático, um moralista, mas quiçá um sábio, um ponderado sonhador. Produzir uma

---

1 A busca por aprimoramento formativo foi marca verificada quantitativamente na atividade que realizei com os professores de Geografia da rede municipal de São Leopoldo. Dos cinco professores com quem tivemos contato em duas edições dessa atividade, quatro possuíam algum tipo de especialização ou mestrado acadêmico, sendo que um desses inclusive fora aprovado no final do ano da atividade para ingressar como mestrando em programa de pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs). Vale destacar que tais professores não eram efetivamente novatos na profissão, sua média de idade estava acima dos quarenta anos à época (TIMMERS, 2019).

Geografia Sensível implica nos reconhecermos nessa condição de crentes na possibilidade de criar linguagens novas e, a partir dessas linguagens, novas formas espaciais, formas mais livres e felizes de estar no mundo. Nesse sentido, Kaercher salienta alguns dos aspectos caros ao ensino de Geografia e ratifica a sua condição de educador buscador:

A docência precisa ter “perguntação” (fazer perguntas abertas e escutar com atenção o que nos dizem), beleza (trazer os contrabandos que alegram tua alma, por exemplo, música, literatura, etc.) e imaginação, posto que ninguém perde a capacidade de sonhar e buscar a felicidade. E, creio, posto que sou um crente, que a escola é o lugar de pensarmos quem somos e o que queremos fazer na vida (KAERCHER, 2017, p. 148).

Vale reforçar que, quando coloco a condição de buscador do educador, ratifico que sua crença é na capacidade de reinvenção da linguagem. Justamente a linguagem ou o conjunto de linguagens que mobilizam as nossas representações e nos permitem interagir com as espacialidades à nossa volta.

Sobre a relação entre linguagem e espaço, Oliveira Jr. (2017) desenvolve um interessante artigo no qual, amparado na filosofia deleuzeana, coloca que

ser humano é ser de linguagem. Mas não me refiro aqui à linguagem como coisa sempre já dada, mas sim como algo em movimento e desequilíbrio, que se esgarça e se atormenta em nossos corpos que desejam testemunhar o novo que lhes acontece. Por isso, é preciso fazer a linguagem já existente escapar de si mesma (OLIVEIRA Jr., 2017, p. 1163).

Esse novo, na argumentação desenvolvida por Oliveira Jr., equivale a algo que está *fora* das espacialidades convencionais, é um *onde* desconhecido, porém que sabemos poder ganhar existência. Nesse sentido, ele mesmo pergunta: “Forçar a linguagem, qualquer linguagem – escrita, cartográfica, fotográfica... – a descobrir o seu Fora. Seria este um bom caminho para agir, para esforçarmo-nos e angariar esforços no campo da educação em geral e do ensino de geografia em particular?” (OLIVEIRA Jr., 2017, p. 1164). No contexto apresentado, considero que sim, que mesmo sem o saber, estamos forçando linguagens dadas em seu limite para recriarem-se como espacialidades e narrativas mais inclusivas.

Ao desenvolver o que chamei de Geografia Sensível, busquei delinear atributos dos educadores da área da Geografia de refletir os pressupostos dessa concepção de ensino de Geografia. Atributos tais como curiosidade, criatividade e afetividade, é bom que estejam firmados sobre princípios que dotem os educadores de Geografia de lucidez e compromisso para atuarem nas escolas de nosso país. Sobre princípios e ensino de Geografia, temos em Giroto e Giordani (2019) alguns apontamentos que nos permitem compreender sinteticamente que: (a) a Geografia configura saberes universais,

uma vez que todos temos percepções e experiências espaciais; (b) além disso, tais saberes geográficos possibilitam processos educativos; (c) e que justamente por configurarem as aulas de Geografia um ambiente de grande potencial formativo para as pessoas é que tal espacialidade deve ser pensada como um *locus* de criação e disputa no âmbito da profissão docente; e, por fim, (d) é importante compreender que a Geografia não é um saber instrumental, a Geografia de fato para nada serve, mas, por outro lado, ela, ao nos proporcionar ler o mundo, nos possibilita dar sentido à nossa existência dentro dele. Esse é um quadro teórico que penso ser pertinente para contextualizar a Geografia Sensível neste momento.

### **Mudanças na prática de ensino de geografia, casos de sala de aula no contexto de pandemia**

nesse contexto de discutir a Geografia Sensível, justamente dobrando as ideias discutidas sobre minha própria prática, penso que o contexto de pandemia de Covid-19 nos coloca imensos desafios, põe à prova certezas e expõe as inúmeras e velhas problemáticas escolares do país. Destacarei aqui um pouco do que penso sobre a relação entre Geografia Sensível e tecnologia e sobre o que tenho produzido a partir de uma escola municipal da cidade de São Leopoldo. Nessa localidade foi onde desenvolveu-se no ano de 2020 o ensino remoto e é onde prossegue no presente ano essa modalidade de ensino, ainda que com a previsão de que se divida esse modelo com o ensino presencial – caso os indicadores da pandemia venham a assim o permitir.

Me relaciono de modo dialético com a dimensão das novas tecnologia na escola. Valorizo o esforço de autores da área do ensino de Geografia como Tonini (2014), para quem o ensino escolar deve diminuir as distâncias entre as velhas práticas didáticas e as linguagens tecnológicas digitais. Quando preconiza tais mudanças, a autora reconhece que

a conexão entre práticas escolares e tecnologias digitais amplia as capacidades cognitivas, conecta novos recursos e formas de atuar e de relacionar-se tanto dos estudantes como dos professores. Ambos estão cada vez mais ligados a ambientes digitais e os utilizam como mediações para linear-se com o mundo, mas ainda é muito pouco (TONINI, 2014, p. 1422).

Concordo com a perspectiva da autora. Os benefícios que as tecnologias digitais trouxeram para a sociedade como um todo precisam se fazer sentir na escola em todas as áreas, inclusive a Geografia. Esse é um ponto pacífico.

Penso, entretanto, que a noção de tecnologia precisa ser mais problematizada no nosso meio docente escolar. Claro, ao falarmos em tecnologia digital, de pronto pensamos no computador. Isso é inevitável, ninguém nega a importância desse aparato e de suas funcionalidades. Por outro lado,

particularmente, muitas vezes acabo reconhecendo o teor fetichista de certos encaminhamentos institucionais quando enaltecem tais tecnologias ou quando visam implementá-las em ambiente escolar.

A Organização das Nações Unidas, em documento já mencionado neste artigo, reconhece que “soluções sustentáveis deveriam construir-se sobre experiências de uso difundido de tecnologia para garantir a continuidade da aprendizagem durante a pandemia, incluindo a dos mais marginalizados” (ONU, 2020, p. 13). Trata-se de uma ideia razoável e necessária, porém de difícil operacionalização, especialmente em ambientes escolares de países periféricos, como é o caso do Brasil.

Como mencionei inicialmente, em parte do ano passado e no início deste ano letivo, eu e outros professores – do mundo, do Brasil e, é claro, da rede municipal de São Leopoldo (RS) – estamos tendo que, em função da calamidade e não do interesse próprio, ensinar por meio do computador. Não importa em que tipo de didática o professor acredita, o meio computacional se colocou desde então como um imperativo a partir do qual nos adaptamos aos instrumentos disponíveis para construir com os educandos, se não os melhores caminhos didáticos, os caminhos possíveis.

Aqui apresento algumas das adaptações que criei. A partir delas expinho um pouco de como as ideias da Geografia Sensível se sedimentaram em mim e me mobilizaram para recriar minha prática nesse contexto de promoção de meios tecnológicos como alternativa à inviabilidade dos encontros presenciais. A ideia da singularidade da aula, no sentido convencional do modo presencial, sempre me encantou. Aquelas apresentações de ideias, por mais que falem de outros lugares, já conhecidos, ou que falem das produções espaciais de outros, enfim, o modo como são ali arrançadas na sala de aula, em um espaço de encontro e de diálogo, tudo isso configura um movimento, um evento único na minha concepção de ensino. Meu maior desafio, portanto, foi desenvolver essa ambiência por meio de aulas remotas em que não iríamos dispor, a princípio, de videoconferência.

Meu primeiro movimento em direção da preservação do que concebia como a singularidade das aulas que eu construía com os educandos, e que eu percebia que era o que eles esperariam de mim, foi redigir textos únicos, não usar textos prontos. Passei a redigir com uma satisfação similar aquela experimentada com os educandos em sala de aula, dezenas de textos a partir de agosto de 2020. Procurei usar uma linguagem acessível e procurei me ver não estritamente como um professor de Geografia escolar, mas sim como um divulgador científico ao estilo de Carl Sagan. Apresentarei algumas amostras desse processo educativo em andamento, pelas quais compreendo que nós educadores e os educandos devemos esforçar-nos para buscar aprendizagens de modo mais efetivo do que talvez em qualquer outro momento recente, para

que preservemos, por meio da educação, tanto algum contato afetivo como um processo de formação pessoal necessário ao momento em que vivemos.

Ao trabalhar os conteúdos de globalização em turmas de nono ano do ensino fundamental, parto sempre de imagens dos educandos para discutir a temática, coisa que não pude efetuar nessa modalidade a distância. Redigi um texto sobre o tema para ser postado na plataforma de ensino comprada pela administração municipal. Nesse texto, que produzi, a narrativa visava trabalhar com lugares comuns da globalização, como a expansão das marcas de empresas globalizadas, mas também me coloquei no texto, valendo-me de imagens pessoais que eu pensei que atrairiam mais meus educandos para a leitura.

Você que vive de um modo absolutamente diferente ao da minha avó. Minha avó nasceu em 1906. Apesar de ter vivido quase 100 anos, ela nunca teve um celular, ouviu rádio a vida adulta inteira, ela e meu avô nunca quiseram ter uma TV. Os bens que eles compravam, o arroz, o feijão e a carne eram todos produzidos em diferentes partes do nosso estado ou em outros estados do Brasil.

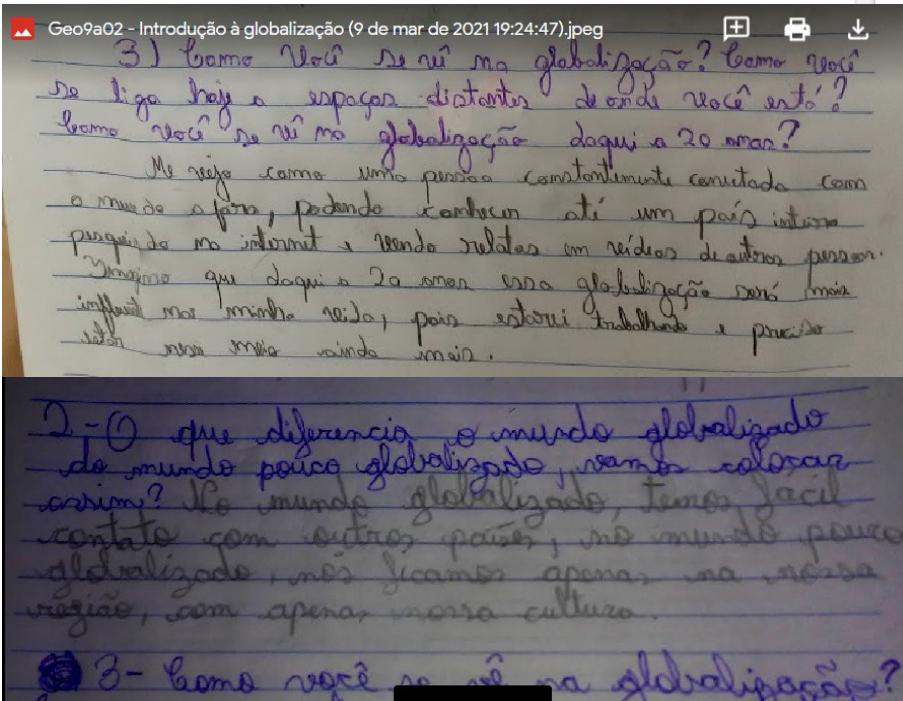
O mundo em que nos situamos hoje é cheio de lojas de 1,99 cujos produtos vêm de países asiáticos, principalmente a China, de onde vêm muitos dos produtos industrializados, mesmo que esses sejam de empresas dos EUA como os tênis da Nike, ou alemãs como as camisas da Adidas. Não compra-se hoje apenas arroz e feijão produzidos “aqui perto”, se compra *online* no *e-commerce* do site da “Amazon” ou do “aliexpress”. Os produtos aí fazem o longe e o perto ganharem um novo significado (TIMMERS, 2021).

É importante ressaltar que no contexto de ensino remoto em escolas públicas, em plena pandemia, os parâmetros de sucesso didático escolar também se modificam. Após alguns meses de experiência, comecei a avaliar que algumas atividades eram realizadas mais rapidamente e por um maior número de educandos. Deduzi que tal fato tinha relação com a qualidade da atividade, se essa se mostrava muito enfadonha, trabalhosa, nos primeiros dias de postagem, a tendência era de que poucos educandos a teriam realizado. Mesmo no ensino remoto, o caráter dialógico se faz presente. Se a atividade se mostrou enfadonha para o educando realizar, percebi que era enfadonho corrigi-la.

Nesse contexto, a raiz do problema se colocava na produção dessas atividades. Não se trata de uma questão de produzir atividades “sopinha” para o educando fazer, mas de produzir atividades que o vinculem a ponto de identificar-se com a temática a ser trabalhada. Nesse sentido, a partir do texto sobre a globalização que destaquei anteriormente, obtive algumas respostas como as que exponho a seguir, na Figura 1.

**Figura 1** – Capturas de tela

3. Como você se vê na globalização? Como você se liga hoje a espaços distantes de onde você está? Como você se vê na globalização daqui a 20 anos? Eu nunca saí do Brasil e fui pra outro país, eu nunca fui pra outro estado do Brasil, eu só fico aqui em São Leopoldo, eu compro da Adidas Nike e entre outras marcas mas gosto muito da Netflix, Disney Plus entre outras, eu me ligo pela internet, daqui 20 anos eu acho que a globalização vai estar melhor do agora os países vão se unir mais, a globalização vai estar forte.



Fonte: Juliano Timmers.

Enfim, busquei fazer com que pensassem no espaço geográfico a partir de uma perspectiva de futuro, ainda que o momento pareça pouco propício para tanto. As respostas foram, de modo geral, otimistas. Atualmente, entendo que o ideal é que nós educadores da área de Geografia busquemos fazer com que esses adolescentes por enquanto reconheçam a globalização “como possibilidade”, para que, através do desenvolvimento de sua linguagem, definam espacialidades onde consigam ser felizes, preferencialmente felizes uns com os outros.



## Considerações finais

Do presente artigo no qual busquei desenvolver ideias sobre o que chamei em uma tese de doutorado de Geografia Sensível no contexto atual de pandemia de Covid-19, creio que posso sintetizar que o modo de viver a Geografia, de percebê-la, estendendo tal abordagem ao outro, o educando, em sala de aula, se mostra não só como uma alternativa possível, mas também como um caminho do qual me utilizei para manter a ambiência construída por mim e pelos educandos antes dessa situação calamitosa que nos envolve. Não é uma “receita de bolo” que aqui apresento, minha intenção é unicamente repensar a Geografia Sensível do contexto em que esta surgiu, que foi o de trocar ideias formativas com educadores para realçar nossa prática de ensino de Geografia. Por fim, viso sim inspirar por meio de minhas criações didáticas junto ao ensino remoto, expondo para isso os subsídios derivados da minha atuação como pesquisador e da atuação de outros colegas pesquisadores da área de ensino da Geografia. Tal inspiração nesses autoressurge da visita às suas ideias, aos seus princípios para ensinar Geografia, inclusive nesse contexto diferenciado, no qual é importante lembrar, por fim, que não são apenas instituições a nos cobrar mudanças no ensino, mas também a própria força dos eventos recentes em escala mundial; portanto, é necessário, diante disso, elaborar práticas de ensino de Geografia as quais o educador continue implementando por meio do ensino remoto, com a ajuda das tecnologias digitais –, um ensino qualitativamente enriquecido por saberes geográficos referenciados na vivência de educadores e educandos.

## REFERÊNCIAS

- FOSTER, John Bellamy. **A ecologia da economia política maxista**. Lutas Sociais, São Paulo, n. 28, p. 87-104, 1º semestre 2012. Disponível em <http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.28/john-bellamy-foster.pdf>. Acesso em: ago. 2020.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. RiodeJaneiro: Paz e Terra, 1983.
- GIROTTO, Eduardo Donizete; GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. Princípios do ensinar-aprender Geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. **Revista de Geografia da Unesp**, v. 34, n. 1, p. 113-135, jan./jun. 2019. Disponível em: Acesso em: fev. 2021.
- JOLY, Carlos A.; QUEIROZ, Helder Lima de. Pandemia, biodiversidade, mudanças globais e bem-estar humano. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, São Paulo, Sept./ Dec. 2020, Epub Nov. 11, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142020000300067&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300067&tlng=pt). Acesso em: jan. 2021.

KAERCHER, Nestor André. Se queres girar mundo(s), giras a ti mesmo, e o mundo, e nem tu, serão os mesmos. [entrevista com Nestor A. Kaercher] Entrevistador: Ian Navarro. Rio de Janeiro. **Revista Giramundo**, v. 4, n. 7, p. 141-148, jan-jun. 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2179/1484>. Acesso em: jan. 2021.

OLIVEIRA Jr. Wenceslao Machado. Em busca do lá: educação, espaço e linguagem. Porto Alegre, **Revista Educação e Realidade**, v. 42, n. 3, p. 1161-1182, jul./set. 2017.

ONU. Policy brief: education during covid-19 and beyond. Ago. 2020. Disponível em: [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf). Aceo em: fev. 2021.

SANTOS. Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 26. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

SANTOS. Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>.> Acesso em: jun. 2020.

TIMMERS, Juliano da Costa Machado. Repensando a formação docente a partir da troca de saberes entre professores na busca pela Geografia sensível. 2019. (Tese de Doutorado. Orientador: Nestor A. Kaercher) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/196844/001096526.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.> Acesso em: jan. 2021.

TIMMERS, Juliano da Costa Machado; KAERCHER, Nestor, A. Repensando a formação docente a partir da troca de saberes entre professores na busca pela geografia sensível. **Revista Cerrados**, Departamento de Geociências e Programa de Pós-Graduação em Geografia (Unimontes), Montes Claros/MG, v. 17, n. 2, p.193-211, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/115/120>. Acesso em: fev. 2021.

TIMMERS, Juliano da Costa Machado; KAERCHER, Nestor. Temas globais em sala de aula: auxílio das imagens para refletirmos a globalização em que nos inserimos. *Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia*, v. 8, n. 14, p. 48-66, jan./jun. 2017. Disponível em: ISSN 2179-4510 – <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br>.

TONINI, Ivaine M. Conexões imperativas–geografia e práticas escolares contemporâneas. In: EdUECE-Livro 1. Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola. 2014. p. 1421-1431. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/165-%20CONEX%C3%95ES%20IMPERATIVAS.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

## Pelos labirintos da docência com as crianças e a geografia<sup>1</sup>

Through the teaching mazes with children and geography

**Denise Wildner Theves;  
Nestor André Kaercher**

### Resumo

O texto apresenta recortes da pesquisa qualitativa em que, a partir da inserção no *locus* da pesquisa como professora da turma e pesquisadora, foi analisado o alcance das propostas didáticas implementadas com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Estudos Geográficos e Históricos, buscando explicitar as concepções epistemológicas constituídas na interação com os alunos. A turma integrava uma escola comunitária em Lajeado (RS) e o trabalho foi desenvolvido a partir de áreas do conhecimento. Os pressupostos teóricos que deram sustentação ao estudo advém dos estudos de Vigostki, Prestes, Lopes, Karcher, Tonini, Rego e Cavalcanti. Com a pesquisa, reelaboraram-se as concepções e os modos de ensinar com a Geografia e as crianças.

**Palavras-chave:** Docência. Anos Iniciais. Crianças. Geografia.

### Abstract

The text present sexcerpts from the qualitative research in which, from the insertion in the locus of the research as teacher of the class and researcher, the scope of the didactic proposal simply dwith a 5th grade class of elementary school was analyzed, in the Geographical and Historical Studies classes, seeking to clarify the epistemological conceptions constituted in the inte-

---

1 Este texto apresenta recortes da Tese de Doutorado intitulada *Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos*. 2018. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.

reaction with the students. The class, was part of a community school in Lajeado (RS) and work developed from areas of knowledge. The theoretical assumptions that supported the study, come from the studies of Vigostki, Prestes, Lopes, Karcher, Tonini, Rego and Cavalcanti. The research re-elaborated the conceptions and the way of teaching with Geography and children.

**Keywords:** Teaching. Initial years. Children. Geography.

## Caminhos e passagens nos labirintos da docência

As crianças e a Geografia movimentam meu ser-fazer de professora e me conduzem pelos caminhos labirínticos da docência. Docência que depende sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano (ARROYO, 2002), na qual

não há caminho certo para a docência, menos ainda para “descobrir-se” docente, sentir-se docente. É uma construção única, pessoal, mas que não é feita sozinha. É construção permanente, sempre inconclusa. Qualquer professor, se humilde e curioso, vai perceber que a caminhada se faz na parceria com suas práticas, desde que sejam reflexivas. O pensamento do professor tem que ser ‘reflexivo’. Não se tem um fim ou uma resposta certa/única, mas quando escrevemos e/ou dizemos nossas ações e crenças, expomos a outros olhares que podem nos dar novas pistas de ação (KAERCHER e TONINI, 2017, p. 260).

Tomada por pensamentos “reflexivos”, as dúvidas, os desafios, as ações, as crenças e sobretudo as crianças movimentaram reflexões e questionamentos que reverberaram em pesquisas sobre a docência com as crianças e a Geografia escolar (THEVES, 2009; 2018).

As crianças e jovens meus alunos, e aqueles que já o foram, são o motivo para fazer perguntas e buscar respostas para as dúvidas e desafios que emergem da docência com a Geografia vivida em sala de aula, onde os saberes também são feitos de gestos e de coisas que me aconteceram, muitas vezes sem tanta previsão ou planejamento prévio.

Há na docência algo que poderia ser definido como “experiência”, mas quando afirmo isso não estou fazendo uso apenas daquelas definições encontradas em dicionários, que fazem alusão ao conhecimento e às aprendizagens obtidas por meio da prática. Quando faço referência à experiência na docência, acredito que ela pode ser muito mais significativa, por isso mais complexa. Considero que a experiência não é classificável, mas insere-se em um estado de inquietude, intensidade, algo que transcende, escapa, sendo comparável a uma epifania. Filio-me a Larossa (2016, p. 18) para afirmar que a experiência é “o que **nos** passa, o que nos acontece, o que **nos** toca” (grifos nossos), e isso pode dar sentido à Educação e à docência.

Apoiada nessa perspectiva, na investigação desenvolvida durante o doutorado<sup>2</sup> (2018), meu objeto de pesquisa foram as geografias que as crianças constroem através da sua espacialidade e como as propostas didáticas desenvolvidas com elas nas aulas de Geografia podem desafiar esses conhecimentos e alavancar outros na busca por ler e compreender o espaço geográfico! Ao mesmo tempo, sendo professora dessas crianças, também (geo)grafo minha docência, buscando compreender o que elas me ensinam, afinal me constituo sujeito da experiência tal como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LAROSSA, 2016, p. 25).

Nesse movimento de encontro, afetos, marcas, efeitos e abertura aos saberes que são constituídos na experiência, o caminho metodológico da pesquisa qualitativa teve como participantes os alunos da quinta série<sup>3</sup> “B”, na qual eu era a professora do componente curricular de Estudos Geográficos e Históricos, no Colégio Evangélico Alberto Torres (Ceat), localizado no bairro Centro, em Lajeado, Rio Grande do Sul, conforme indicado nos mapas da Figura 1.

A escola (Ceat) é comunitária, integra a Rede Sinodal de Educação, órgão responsável, na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), pelo setor educacional escolar, prestando serviço às escolas vinculadas com comunidades ou paróquias evangélicas, advindo desse fato sua caracterização como “escola comunitária” (Ceat, 2020). A escola é mantida pela Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (Isaec) e seu espaço está representado na Figura 2.

---

2 A pesquisa em sua íntegra compõe a Tese de Doutorado intitulada: “Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.

3 Essa etapa de ensino – 5ª série – corresponde ao que, na maioria das escolas, é identificado como 5º ano.

Figura 1 – Zoom em Lajeado (RS)

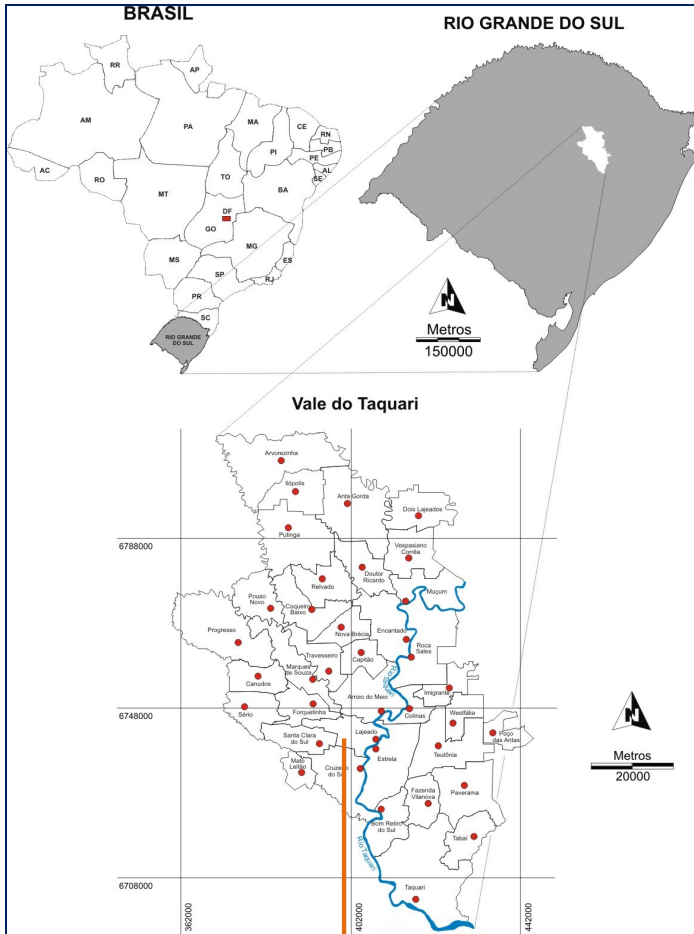


Figura 2 – Grafando o espaço ocupado pela escola com a imagem de satélite de Lajeado

Fonte: Cidade-Brasil, 2017.



Fonte: Eckardt, 2005.

As aulas aconteceram em dois encontros semanais, de dois períodos<sup>4</sup> cada um. De acordo com o plano de trabalho da professora, elaborado a partir do plano de estudos da série, o tema geral de trabalho para o referido componente curricular nessa série era o Estado do Rio Grande do Sul, considerando os aspectos físico-naturais que constituíram as paisagens em diferentes tempos da natureza e a ocupação das suas terras pelos diferentes grupos ao longo do tempo histórico. Nessa perspectiva, busquei formas para que os alunos pudessem compreender as relações entre a natureza e os diferentes grupos na transformação e construção do espaço rio-grandense ao longo do tempo. Sabe-se que, no trabalho com uma temática dessa complexidade, há um risco muito grande de apenas transmitir informações a fim de contemplar o que propõe o plano de estudos.

Na escola, o trabalho nessa série sempre foi desenvolvido a partir de áreas do conhecimento, portanto havendo diferentes professores já nesse estágio escolar, fato incomum à maioria das escolas; geralmente há um(a) professor(a) “polivalente” que busca desenvolver o trabalho com os diferentes componentes curriculares de maneira integrada.

Dessa perspectiva, a pretensão foi a de tomar os temas que a Geografia traz como possibilidades de construção de um currículo que desencadeie processos e oportunidades de aprendizagens significativas, em que as crianças sejam protagonistas na expressão e construção de suas geografias e histórias.

Considero que há uma união intrínseca entre os campos de conhecimento da História e da Geografia, afinal todo espaço é histórico e é nele, por sua vez, que a História se concretiza. Assim, o espaço geográfico é um produto histórico construído a partir das relações entre a sociedade e a natureza. Ele carrega as marcas das práticas sociais dos diferentes grupos que nele vivem, interagem e o constroem. Compreender o espaço é, portanto, compreender que ele é resultado da história das pessoas que nele vivem e o transformam; por isso, repleto de historicidade. Enfim, “viver situa-se concretamente em um tempo e um lugar” (MORIN, 2015, p. 31).

Destaco que, na pesquisa desenvolvida, as reflexões partiram da análise do espaço e da Geografia como campo disciplinar que integra o componente curricular Estudos Geográficos e Históricos, a partir do plano de estudos dessa etapa de ensino nessa escola. No entanto, não houve aprofundamento da epistemologia da História, nem análises específicas para os conteúdos históricos, embora muitos desses temas tenham atravessado a análise geográfica. Reitero que essa opção pela Geografia não diminuiu o componente curricular História, mas justificou-se pelas limitações que a pesquisa e seu relato impuseram.

---

4 Cada período de aula tem 50 minutos. Assim, a cada semana, tínhamos dois encontros com um tempo de 1 hora e 40 minutos de aula.

Metodologicamente, optei por desenvolver uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003), o que se justificou não apenas por esta ser uma tese que se volta à questão do ensino e da aprendizagem de Geografia, mas por compreender a Geografia como muito mais do que um campo de conhecimento que estuda o espaço e suas relações. Assim, tomou-se a Geografia como componente humano, cujo aprendizado pode e deve colaborar para a emancipação dos alunos ao partir da exploração da espacialidade que esses sujeitos desenvolvem desde seus espaços cotidianos e deles mesmos em relação a esses espaços.

O recurso à pesquisa-ação se fundamentou na possibilidade concreta de essa metodologia permitir ao pesquisador a construção efetiva de meios de intervenção na realidade; no caso em estudo aqui, de desenvolver propostas didáticas de Geografia para os anos iniciais, tomando como base a 5ª série “B”, que fossem ao encontro dos saberes, representações, conceitos e processos dos alunos, ampliando suas possibilidades de análise e intervenção no seu espaço.

A pesquisa desenvolvida preconizou a ação porque, ao interagir com os alunos, considerou-os, além de sujeitos, protagonistas; sobretudo, eles me (re) educaram com suas ações, hipóteses, perguntas, reações, comentários e produções. A turma me reconfigurou como ser da e na docência com a Geografia. Tomei este por princípio: “É necessário compreender a si mesmo para compreender os outros” (MORIN, 2015, p. 39).

Em conformidade com tais pressupostos e a natureza de uma pesquisa-ação, durante as aulas de Estudos Geográficos e Históricos, os alunos foram observados e questionados em busca da compreensão das lógicas a que recorreram para poder ler e interpretar o espaço, propondo-se intervenções que se situassem num marco reflexão-ação para nova reflexão acerca dessa ação desenvolvida, num processo colaborativo de reconstrução dos saberes sobre o espaço de todos os sujeitos envolvidos – eu inclusive.

Nesse contexto, foi realizada a pesquisa de campo, que aconteceu ao longo do período letivo escolar do ano de 2016. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a observação participante no desenvolvimento das propostas didáticas, interação em um blog e atividades gráficas e escritas realizadas pelos alunos. Os registros das observações e dos diálogos das crianças foram feitos por meio de fotografias, anotações no diário de campo, além das produções gráficas (mapas vivenciais, desenhos, mapas e maquetes) e outras atividades realizadas pelos alunos durante as aulas. Além disso, procedeu-se à documentação das produções das crianças em um portfólio<sup>5</sup> organizado com

5 O portfólio é definido como “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento” de cada aluno e da turma, bem como o trabalho desenvolvido no componente curricular (adaptado de SHORES e GRACE, 2001).



elas. A análise das anotações do meu diário de campo e das atividades realizadas pelos alunos foi a propulsora para refletir sobre as questões norteadoras da pesquisa.

As experiências (LARROSA, 2016) foram narradas e apresentadas, em forma de diário na pesquisa desenvolvida e as reflexões advindas dela. Nessa narrativa, a seleção dos comentários orais e dos trabalhos das crianças foi feita por meio da análise daquelas que mais se adequavam à perspectiva de reflexão indicada pelos objetivos da pesquisa proposta. Então, na constituição do ser-fazer do meu ofício de professora, na busca de mim mesma como docente, mediante a interação com as crianças e as propostas didáticas de Geografia, busquei pistas de como a 5ª série “B” do Ceat interage, aprende e me ensina.

Na sequência deste texto, apresento os principais pressupostos teóricos que deram sustentação ao estudo.

## **Teorias vivificadas na docência com as crianças**

Os processos que movimentam o ensinar e o aprender que sustentaram a pesquisa foram trazidos pelo psicólogo soviético Lev Semionowitch Vigotski (1896-1934), nascido em Orsha, mas que considerava Gomel sua cidade natal, pelo fato de ter se mudado para esta cidade quando era bebê (JEREBSOV, 2014). Os trabalhos do autor pautavam-se na demonstração do caráter histórico e social da mente humana e as possibilidades de contribuir no seu desenvolvimento. Dos estudos do pensador, utilizei seus tradutores contemporâneos, especialmente Zoia Prestes (2010, 2012).

De Vigotski, meu interesse voltou-se para a teoria histórico-cultural. Embora essa teoria não tenha sido assim nomeada por ele (graças a isso, tal expressão não é encontrada em suas obras), o termo é preciso para revelar suas concepções. E sobre o autor falo através de Prestes (2014, p. 5): Apesar do tempo, sua obra continua atual e fundamenta pesquisas em diversos campos do conhecimento”.

O ser humano aprende durante toda a sua vida e o desenvolvimento humano refere-se a mudanças que ocorrem nas pessoas desde o nascimento até sua morte. Se a aprendizagem transforma as possibilidades de desenvolvimento por meio do conhecimento, na escola assumem-se (ou deveria?) o compromisso e a função pedagógica da apropriação dos conhecimentos formais socialmente constituídos, oportunizando novas formas de pensamento e a ampliação das experiências humanas.

Toda a atividade humana também tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, originando as atividades de gênero de comportamento criador ou combinatório (VIGOTSKI, 2009, p. 14-15). Para o pesquisador, na

psicologia, essa atividade criadora é denominada “imaginação” ou “fantasia”, ao que Vigotski (2009, p. 14) destaca:

A imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Faz-se importante destacar que, nos estudos vigotskianos, “imaginação” e “fantasia” são palavras tratadas como sinônimas e assumem sentidos diferentes do que comumente utilizado. Para ele:

Toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na existência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Levando em consideração esse aspecto, cria-se a partir daquilo que se experiencia na escola, nas aulas. Assim, a sala de aula e a turma são contextos dinâmicos de aprendizagem, mediante propostas didáticas que estimulam a participação, a criação, o diálogo, as trocas entre os alunos e a professora.

Ainda tratando do comportamento criador que acompanha os seres humanos, Vigotski (2009, p. 22) apresenta aspectos essenciais aos quais está subordinada a imaginação: “A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as constituições da fantasia<sup>6</sup>”,

[utilizando-se da] experiência alheia ou da experiência social, que atua como se guiasse, orientando a imaginação de outrem para que coincida com a realidade. Desse modo **a imaginação transforma-se em meio de ampliação da expressão de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal** (VIGOTSKI, 2009, p. 24-25, grifos meus).

Guiada por esses pressupostos, destaca-se que os processos de aprendizagem são múltiplos, assim há diferentes formas de aprender. Nesse sentido, por meio da imaginação, o professor cria propostas didáticas como possibilidades de ampliar o repertório de conhecimentos das crianças a partir de mundos que são narrados, descritos e “vivididos” nas aulas de Geografia.

Salienta-se que, nas diversas formas de criação, são necessários os processos materiais e psicológicos essenciais ao seu desenvolvimento, sendo que

---

6 Destaco que Vigotski faz uso dos termos imaginação e fantasia como sinônimos.

este é de natureza social, em que a condição histórica do processo de humanização tem destaque; afinal,

se as condições de vida não são simplesmente dadas, mas são social e historicamente construídas, impõem-se ao homem as demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Pode-se realçar, pois, a importância do trabalho educativo que é desenvolvido na escola, numa interação coletiva com os outros, por meio do estímulo e da orientação às ações que viabilizam e potencializam a criação de novas aprendizagens em que se destaca que o papel do professor é fundamental como articulador e aquele que acompanha o percurso com seus alunos.

À guisa destas perspectivas, enfatiza-se a importância da Geografia escolar, pois a humanização e a produção do espaço geográfico são indissociáveis e, “se o espaço geográfico é produzido e produz história, constitui também o humano” (LOPES, 2013, p. 130). Assim,

as novas gerações ao nascerem encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, estão entre os primeiros processos de mediação. As “formas” erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são vazias (LOPES, 2013, p. 130).

Se detenho-me nisso, faço-o com a intenção de inserir nessas considerações as crianças em suas interações com o espaço vivido, afinal elas “são e estão no mundo” (LOPES, 2009, p. 124), o que evidencia a necessidade de levar em consideração suas condições histórico-geográficas.

Quando afirmo isso, não estou me filiando às teorias deterministas sistematizadas por Friedrich Ratzel, geógrafo alemão, segundo as quais o desenvolvimento e o progresso de um grupo de pessoas poderiam ser explicados pelas interferências do ambiente, por meio de melhores ou piores formas de acesso aos recursos. Quero, pelo contrário, destacar ação, criação e transformação constantes do espaço através das experiências humanas que se entrecruzam e constituem o desenvolvimento dos seres e, por que não dizer, a sobrevivência, nas quais também inserem-se as crianças. O espaço é reconhecido como “produto de inter-relações [...] constituído através de relações, desde a imensidão do global, até o intimamente pequeno” (MASSEY, 2008, p. 29).

Nessa perspectiva, as crianças nascem num espaço geográfico existente, onde atuaram e atuam diferentes gerações, com o desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie (ontogênese), modificando-se de acordo com a cultura e a sociedade (sociogênese). Além disso, nesse processo, cada fenômeno

do desenvolvimento tem sua singularidade (microgênese), constituindo experiências únicas e singulares a partir do contexto coletivo (LOPES, 2009).

Assim, ser e estar no espaço constitui o pertencimento e a identidade, ou seja, a “geograficidade da existência” (KAERCHER, 2014, p. 22), pressupostos que evidenciam a importância da Geografia, do seu ensino, e desafiam para, a partir dela, discutir a ontologia. Kaercher (2007, p. 16) convida:

Pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência é uma das grandes contribuições que a geografia pode dar. A geografia é um pretexto para pensarmos na existência, uma forma de “lerpensar” filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia a dia, porque “olhar as coisas” implica pensar no que os seres humanos pensam delas.

Ler a paisagem, ler o mundo da vida, pensar a existência, interagir com os outros, com as coisas do/no mundo são desafios e compromissos da escola e do ensino de Geografia. Ensino que ultrapassa o “passar” conteúdos fragmentados através da mera transmissão de informações isoladas e assume a “Educação geográfica” (REGO, 2011, p. 9). Esta é uma “Geografia educadora” (REGO, 2011, p. 9) e convoca os professores para o seu engajamento e convida a criar, afinal

necessita da criação de práticas que transformem temas da vida em veículos para a compreensão do mundo. Um mundo compreendido não apenas como conjunto de objetos, mas como obra de criadores. A compreensão sobre os criadores tornando-se parte inseparável da compreensão sobre a construção da obra – eis o propósito mais fundamental da criação de novas práticas em direção a uma geografia educadora (REGO, 2011, p. 9).

Nesse propósito, novas práticas com a Geografia escolar podem ser criadas; outras, recriadas. Nelas, os conteúdos programáticos não são esquecidos, mas assumem outros propósitos, tal como buscar responder às perguntas que são feitas, aos problemas que são levantados, às soluções que são encontradas e, quem sabe, colocadas em prática.

Trata-se de uma Geografia que não se resume a apresentar fatos e conceitos, mas com eles estabelece formas de compreender a vida e o espaço, como sugere Massey (2008, p. 29):

Uma esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem. [...] estando (o espaço), sempre em construção [...]. É um produto de relações-entre, relações que estão necessariamente embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se.

Goulart (2003, p. 162-163), revelando sua preocupação com o ensino de Geografia nessa perspectiva, enfatiza:

**Pensar geografia é pensar o mundo [e a docência] nas suas múltiplas relações**, analisando a multiplicidade de elementos constituintes do espaço. Trata-se de uma unicidade complexa que considera as partes e o todo de diferentes espaços. Se pensarmos dessa forma, torna-se muito difícil não ver geografia em tudo. Essa presença que atravessa fronteiras se constitui num desafio que mobiliza o compartilhamento de **propostas de aprendizagem que se originam nos infinitos interesses dos alunos** (grifos meus).

Pensar o mundo, a vida, nas suas múltiplas relações, é também um convite à docência com a Geografia. Tal como há uma multiplicidade de elementos constituintes do espaço, também há múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas que partem dos interesses dos alunos, de suas experiências cotidianas, de temas da sua vida e, com o encaminhamento metodológico do professor, produzem conhecimentos significativos, ampliam o pensamento geográfico/existencial que percorre diferentes escalas de análise, que se expande num movimento na espiral do conhecimento (REGO, 2006).

Essa proposta de ensino voltada para o desenvolvimento intelectual, social, emocional dos alunos e do professor com a Geografia

está orientada pela relação dialética entre o professor, o aluno e a Geografia, sendo que o professor tem como papel propiciar a mediação cognitiva do aluno, ou seja, a inter-relação entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdo) de conhecimento, por um trabalho de mediação didática (CAVALCANTI, 2017, p. 109).

Os conteúdos são meios que também constituem esse processo, e são muitos, novos ou antigos, mas sempre permitindo diferentes olhares e leituras. Ao professor, em sua mediação didática, provocam para repensar os objetivos, a metodologia, a didática, e convidam a (re)criar a prática que propõe

estabelecer um diálogo com as diferentes formas de viver e conceber o espaço, com as vivências cotidianas dos alunos e alunas a partir de seus contextos de vida, de suas histórias e geografias individuais e coletivas para daí construir a geografia presente no ambiente da escola (LOPES, 2008, p. 191).

Com esses pressupostos, destaco trechos que expõem uma das narrativas que compuseram a pesquisa desenvolvida com os alunos da 5ª série “B”. Nesta, as experiências e as reflexões foram apresentadas em forma de diário, no qual foram registrados comentários orais e escritos, trabalhos das crianças e fotografias, que tiveram o propósito de apresentar evidências das ações, reações, expressões, sentimentos e, sobretudo, a autoria das crianças durante as propostas didáticas com a Geografia.

## Percorrer o espaço da escola: olhar, sentir, grafar o lugar e a docência

O espaço da escola é tão diversificado e há tanto por aprender também fora da sala de aula que, com a intenção de vivenciar esse espaço, ampliar as percepções sobre as paisagens e representar graficamente o que se observou, propus uma atividade em que saímos da sala de aula. No pátio, cada aluno escolheu um lugar preferido; depois de observar esses lugares, foi proposto que os representassem através de um desenho, explicando por quais motivos eram considerados especiais.

Sair da sala de aula demonstra alegria. Será a liberdade o motivo? As pranchetas solicitadas no material escolar despertam curiosidade. Para que servem? Como usar? As crianças falam entre si explicando umas às outras a utilidade delas quando não se tem uma classe. Sem classe, a aula pode ser muito interessante. Na rua, as classes não têm utilidade, a prancheta vai lembrar sair da sala para estudar. Às vezes, as classes trancam as pessoas!

O burburinho das crianças me provocou a escutar mais, por alguns instantes minha entrega a essa escuta deixou-as livres para expressarem seus sentimentos. A escuta constitui-se em um princípio permanente na docência, pois com ela me educo professora na busca por momentos de escuta interessada e atenta ao que os alunos têm a dizer. Nas conversas que elas estabelecem entre si, há muito para aprender, há muito com que se emocionar. Penso que a emoção me motiva a ser professora. Penso que a emoção me move a ser uma boa professora.

Tal emoção é alimentada pelos olhares, comentários, perguntas e reações das crianças, que me ensinam a ser uma melhor professora, um melhor ser humano. Tal emoção nutre minha paixão pela docência, pela Geografia, e renova meu ofício permanentemente.

A turma espalhou-se entre a área do parquinho e a pista de esportes; percebi as crianças ocupando o espaço do pátio aberto da escola de maneira ampla. Esse fato diz da espacialidade desse grupo na escola: exploraram e ocuparam o espaço disponível livremente. Alguns tiveram dúvida sobre qual lugar escolher para desenhar, alegando que gostavam de vários lugares; a decisão era difícil e, para terem mais certeza de qual lugar escolher, percorreram esses lugares antes de escolher um.

Aproximei-me de um grupo de alunos e escutei<sup>7</sup> a seguinte conversa<sup>8</sup>:

7 A transcrição das falas das crianças, apresentação das fotos e dos trabalhos realizados foi autorizada pelos pais/responsáveis dos alunos da 5a série “B”, a partir da apresentação da pesquisa em reunião e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

8 Os diálogos das crianças são transcritos da forma como foram ditos por elas e, para diferenciá-los das citações, foram inseridos em caixas de texto com fundo preenchido e com a inserção de um clipe

**Leonardo C.** – Gosto daquelas árvores! (Indica o local onde estão). E olha: aparece as ponta da igreja.

**Enzo** (que está em cima da árvore) – Escolhi aqui porque já conheço bem a escola, então vou olhar daqui de cima da árvore para ver outras coisas.

**Alexandre** – Se existissem dois Sóis, ia ter duas sombras.

**Leonardo C.** – Ia ter muita sombra.

**Alexandre** – Mas só se tivesse muitas árvores, porque daí dá sombra.

**Leonardo** – O Sol não pega aqui porque estamos na sombra da árvore. O Sol tá lá! (Indica)

**Alexandre** – Se tivesse dois Sóis, no meio-dia talvez se encontrassem.

**Leonardo C.** – Só se um tivesse de um lado e o outro do outro.

**Alexandre** – Sem Sol nós não viveríamos, né, profe.?

Os alunos conversam entre si; a atividade proposta mobiliza-os a levantar hipóteses e agir. Mostrar indicando para o colega qual é o lugar, quais elementos o caracterizam, evidencia suas leituras da paisagem. Além disso, os lugares assumem outras funções a partir da interação das crianças.

**Figura 3** – Quando estou cansado ou eu quero ter ideias, eu sento aqui.  
Por isso eu gosto muito desse lugar



Fonte: diário de campo, 2016.

O que escutei e observei das crianças nesse momento evidenciou o que Vigotski nomeava por “conceitos espontâneos” ou “conceitos cotidianos” (DER VEER e VALSINER, 2006, p. 295), constituídos pelas crianças no

---

na extremidade superior direita da caixa de texto.

contato com os adultos, fora do contexto escolar, através de situações em que não há intenção explícita de ensinar; mas, mesmo sendo espontâneos, não foram simplesmente inventados pelas crianças.

**Figura 4** – Aqui nesse lugar eu vejo o mundo de outro ângulo



Fonte: diário de campo, 2016.

Se o objetivo da escola é formar conceitos científicos, é necessário conhecer os conceitos espontâneos das crianças, que podem revelar o que a criança pensa, ou seja, seu nível de desenvolvimento atual; a partir deste, podem ser propostas formas de reelaboração. Assim, os conceitos cotidianos e os científicos não são incompatíveis, nem antagônicos, mas “parceiros em um inter-relacionamento complexo” (DER VEER; VALSINER, 2006, p. 300), pois os conceitos científicos apoiam-se nos cotidianos para se constituírem e, depois, com o desenvolvimento cognitivo das crianças, acabam por transformar os conceitos cotidianos, ampliando e qualificando as possibilidades de compreensão.

O espaço está aí, e para a sua leitura e compreensão, valem todas as possibilidades. A área verde da escola permite situações que nem sempre acontecem em outros lugares. Mas, para isso, é fundamental que o professor também veja teoricamente o seu entorno, o que é uma de minhas buscas.

A atividade proposta pela aula de Geografia oportuniza interações para além dela mesma. Ou seria essa uma oportunidade de viver esse espaço de outra forma? Estudar fora da sala de aula apresenta-se como uma possibilidade que permite diferentes oportunidades para ver o mesmo de outras formas, além de ser um momento em que, como professora, posso



observar as formas segundo as quais os alunos transitam e através das quais agem no espaço.

Quando os desenhos estavam finalizados, cada um mostrou-o aos colegas.

Em um momento de debate realizado na sala de aula, foi feita uma síntese coletiva: registrei no quadro da sala os aspectos elencados pelos alunos sobre as paisagens, seus elementos e a dinamicidade de suas mudanças. Essa foi mais uma oportunidade para os alunos falarem sobre o que observaram durante a realização da atividade e estabelecerem relações com outras situações percebidas. Novamente, o debate foi estimulado e, ao mesmo tempo, o registro das sínteses foi feito de forma coletiva.

Depois de concluído, foi transcrito pelos alunos compondo um relatório do estudo, em forma de esquema. Observei que as crianças demonstraram muita satisfação ao transcrever o registro cuja autoria foi da turma. Esse texto, portador de significados e sentidos, foi guardado no portfólio.

Também foi proposto aos alunos, como tema de casa, que pesquisassem imagens que apresentassem diferentes paisagens; elas foram selecionadas e agrupadas no portfólio.

Ao se propor a pesquisa de imagens, abriu-se mais uma oportunidade para os alunos ampliarem seus conhecimentos sobre a configuração de diferentes paisagens e, ao mesmo tempo, utilizarem diferentes fontes para essa consulta.

Percebi que as crianças se empolgaram com a atividade proposta como tema de casa. As razões dessa empolgação podem ser associadas ao sentido dado à tarefa, afinal continuavam refletindo sobre o que estava sendo proposto nas aulas e, por outro lado, tinham liberdade de procurar mais situações, utilizando diferentes recursos. Concluo que o tema de casa pode ser algo mais que apenas uma tarefa a cumprir; para isso, precisa estar inserido nas atividades das aulas e provocar as crianças a buscarem mais. Nesse sentido, a busca pelas imagens pode ser uma provocação para observar e enxergar além do que já se viu; e o tema de casa, um desafio cognitivo e não uma atividade burocrática.

A docência me ensina que o tema de casa, quando é um mero “ocupar o tempo”, não mobiliza os alunos a fazê-lo. Por outro lado, quando é significativo para os alunos e propõe o “ir além” da aula, eles sentem desejo de fazê-lo.

Dado o interesse da turma na atividade de saída de campo pelo pátio da escola, propus, em outro momento, que cada um localizasse o lugar do pátio que escolheu para indicar sua localização na quadra da escola. Entreguei cópias de uma planta (mapa) da quadra da escola para cada aluno; utilizando-a, eles identificaram os diferentes locais que avistaram do pátio. Depois, propus à turma marcar na planta a localização do lugar especial que cada um tinha escolhido, utilizando um símbolo para localizá-lo na representação do espaço

da escola. Nesse momento, constatei que várias crianças demonstravam dúvidas ao identificar com precisão a localização na planta e que ir até mais próximo do pátio, saindo da sala de aula, poderia ser uma forma de visualizarem o lugar “concretamente” para depois transpor essa localização ao mapa.

A dificuldade percebida com as crianças ao utilizar o mapa evidencia quão abstrato pode ser o ensino de Geografia, especialmente nos anos iniciais e no 6º ano, quando são apenas utilizados mapas prontos em escalas ínfimas.

Ir até o pátio facilitou a transposição para a planta (mapa). Além disso, durante esse momento, as crianças auxiliavam umas às outras, trocavam muitas ideias entre si, fazendo com que o colega percebesse que tinham feito a marcação do local de forma incorreta, ou que a sua suposição sobre a localização não estava correta.

Os estudos de Vigotski alicerçam minhas reflexões sobre o que observo em relação à turma. As crianças têm concepções, ou seja, demonstram o nível de desenvolvimento atual, mas este não era igual entre as crianças. Ao propor as atividades, além de buscar conhecer as concepções das crianças, pretendia que ampliassem seus conhecimentos na perspectiva da zona *blijaichigorazvitia*, traduzida do russo como “zona de desenvolvimento iminente” (PRESTES, 2010).

A zona de desenvolvimento iminente pressupõe um processo de colaboração entre as crianças e o adulto; nesse caso, elas entre si e comigo, professora. O nível de desenvolvimento dos conhecimentos científicos, cujo propósito tem os conhecimentos escolares, destaca-se como zona de possibilidades que se podem concretizar, por isso iminentes, em relação aos conceitos cotidianos, aqueles que as crianças já trazem para a escola. Guiados pelo que propus, e de forma coletiva com as outras crianças, os alunos podem “fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 111).

A fotografia da Figura 5 registrou um desses momentos. Enquanto alguns se deslocavam para “ver de um lugar mais alto na escada”, outros indicavam aos colegas a localização do lugar escolhido.

**Figura 5** – Na escada, podemos ver “o longe mais perto”



**Fonte:** arquivo pessoal, 2016.

Com essa atividade, as crianças reafirmaram que aprender com os colegas pode ser um movimento contínuo nas aulas e que as trocas estabelecidas as aproximam das diferentes formas de localizar-se e viver o espaço da escola. A situação também convoca-as a aproximar-se de colegas da turma dos quais, talvez, se estivessem na sala de aula, não se aproximassem.

Ao retornarmos para a sala de aula, em conversa sobre a atividade, os alunos perceberam a necessidade da legenda como uma parte importante que possibilita a leitura do mapa por outras pessoas. Desse momento, destaquei a conversa de um grupo de crianças, que também foi compartilhada com colegas da turma:

**Anna Luísa** – O símbolo é a marcação no mapa, então não precisa ser tão parecido com o jeito que o lugar é.

**Antônio** – Lá no Beto Carrero eu vi um mapa que tinha os símbolos dos brinquedos pra se ir e do lado tinha uma legendinha.

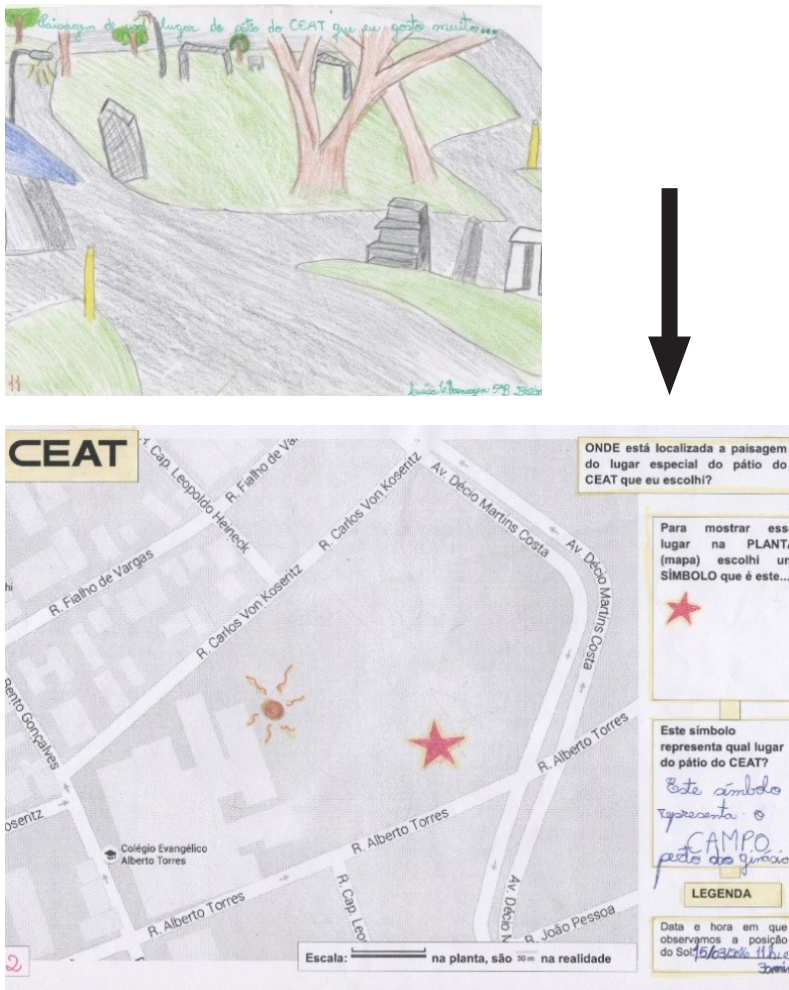
**Brenda** – A planta está dentro do mapa. O mapa é muito mais longe e por isso mostra mais coisas. Mostra bem de cima, por isso mostra mais coisas.

**Bernardo** – Se usa planta para fazer as casas, para ver coisas de um lugar.

**Luísa** – Mas não pode ser um lugar muito grande, daí precisa fazer um mapa, porque o lugar é maior.

Observei que várias crianças utilizaram símbolos para localizar o lugar desenhado, demonstrando seu vínculo e laços afetivos com ele, tal como demonstra o trabalho de Luísa (Figura 6), que desenhou uma estrela para indicar a localização. Tal fato evidencia que as crianças, ao representarem situações em mapas, expressam as vivências que são constituídas através da sua espacialidade e representadas a partir de suas lógicas e linguagens, na interação com os outros e os lugares.

**Figura 6** – Onde fica o lugar da escola que foi desenhado? Um mapa pode mostrar. Desenho do lugar escolhido e sua localização na planta da escola. Trabalhos da aluna Luísa



Fonte: diário de campo, 2016.

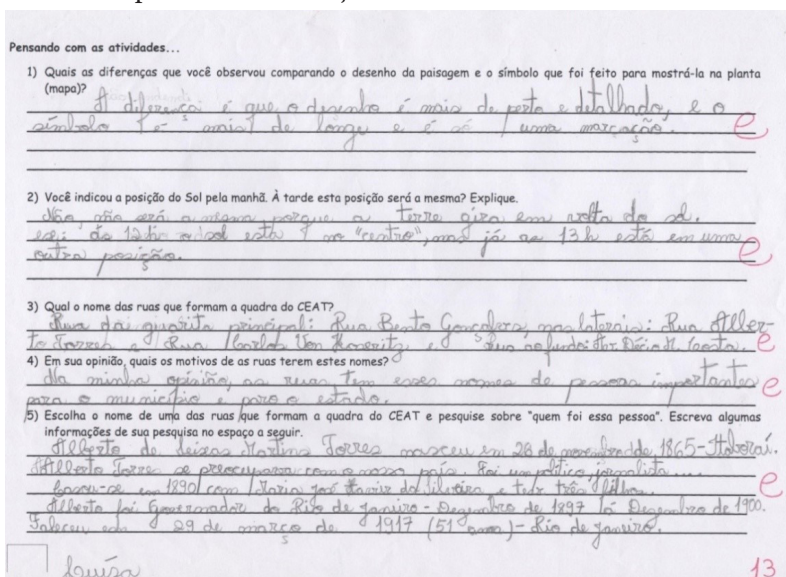
As evidências disso são reafirmadas pela explicação dada sobre a escolha desse lugar, tal como a de Luísa, aluna cujos trabalhos estão apresentados na figura 6.

Eu gosto desse lugar porque lá eu me divirto com os colegas. E nesse lugar tem espaço para jogar futebol no recreio, tem a pista de atletismo que tem muitas coisas para explorar e as árvores que dão sombra pra ficar sentada.

Pelos comentários, constato que várias crianças têm contato com mapas em seu cotidiano e percebem sua utilidade, fato que pode ser relacionado a sua utilização durante as aulas, ou seja, o uso dos mapas em situações cotidianas pode ser o ponto de partida para as atividades escolares. Afinal, aprende-se a usar os mapas através do seu uso, não como uma informação estanque transmitida nas aulas de Geografia.

As atividades propostas para serem realizadas como tema de casa, a partir das atividades das aulas, foram mais oportunidades para refletir sobre os símbolos utilizados em mapas, a posição solar e seu movimento “aparente”, o nome das ruas que estão no entorno da quadra do Ceat, bem como aspectos relacionados aos nomes das ruas e às pessoas que referenciam. O registro feito por Luísa (Figura 7) apresenta evidências dessa atividade:

**Figura 7** – Ler, comparar, pensar e pesquisar: a atividade tem sentido e provoca muitas ações. Trabalho da aluna Luísa



Fonte: diário de campo, 2016.

Os registros feitos por Luísa evidenciam que as crianças, quando desafiadas, refletem sobre o espaço vivido e, a partir das atividades que são propostas, ampliam seus conhecimentos. Ensinam-me que a busca por desenvolver o “olhar espacial” (CALLAI, 2000, p. 94) pressupõe intencionalidade pedagógica através de atividades em que o professor, atento às observações e comentários das crianças, propõe novos desafios que movimentam seu pensamento.

Considerando o envolvimento das crianças nas atividades propostas e também seu interesse pelo Atlas – cada aluno possui o Atlas (SIMIELLI, 2012), que é trazido nas aulas de Estudos Geográficos e Históricos e está entre os materiais do componente curricular –, propus um momento que buscou primeiro sentir o Atlas, depois percorrê-lo a partir de atividades que foram propostas.

Os comentários das crianças são evidências de que o Atlas provoca sensações e sentimentos, ajuda-os a expandir a zona de desenvolvimento iminente, pois coloca-os diante de novas informações, tal como alguns indicam nas transcrições a seguir:

**Camila** – Que emoção! Esse é o primeiro livro que eu toquei na 5ª série.

**Isadora C.** – Estou ansiosa para ler!

**Ethan** – Com ele parece que posso estar em todos os lugares onde eu quiser...

**Caetano** – Estou ansioso para entender os mapas dele. Quando olho para ele, penso em descobertas.

**Diego** – Deve ter algum segredo pra saber usar ele!

**Lucas C.** – Cheinho de mapas! Bem coloridos. Quero saber todos!

**Sofia** – Será que vai ser difícil de entender?

**Bernardo** – A profe. vai ensinar e ajudar!

Observo as crianças ávidas por usar o Atlas e ler os mapas. Aliás, ao longo dos anos como professora, fui constatando que as crianças gostam e se encantam com mapas; eu diria que nós, adultos, também. Surpreende que sejam utilizados em várias situações, mas na escola, por sua vez, nem sempre. Por quais razões? Estarão os alunos desacostumados a utilizá-los pelo pouco estímulo dos professores? Serão as atividades propostas meramente mnemônicas? Suponho que sim, afinal as falas das crianças evidenciam que há encantamento pelos mapas e pelo Atlas. Digo, sem medo: há uma certa magia. Ensinam-me que esse é um meio de aproximar os conhecimentos escolares daqueles que as crianças já trazem consigo, o que pode oportunizar momentos em que as crianças falem sobre si, do que lhes acontece, dos seus sonhos e medos. Constato que o que eu planejei provocou o inesperado, o incontrolável. Eis o que alguns falaram:

**Enzo** observa atentamente uma imagem de satélite que apresenta o Brasil com a reflexão de luzes. Chama o colega que está próximo a ele e diz:

– Se aqui está Porto Alegre (indica), Lajeado é aqui.

O colega se aproxima e com muito interesse confere a localização. Se afasta e conta para os outros colegas:

**Leonardo C.** – Os piratas fazem assim: olham os lugares no mapa e pensam em como ir até lá. Às vezes olham no binóculo e na luneta para enxergar melhor.

**Isadora T.** – Profe., me ajuda, como eu leio o mapa?

As crianças evidenciaram muito envolvimento com os mapas do Atlas, e pediram ajuda para esclarecer dúvidas, afinal aprender é um movimento coletivo em que uns podem ajudar os outros; estabeleceram relações entre situações e fenômenos que não haviam sido planejadas por mim; enfim, transitaram entre mapas, sensações e troca de conhecimentos.

Oferecer um material instigante aos alunos leva-os a “lugares” que não haviam sido previstos, o que é muito bom!

### **(Geo) grafias da docência com as crianças**

Pesquisar docenciando com a Geografia apresentou-se como um caminho que pôde ser realizado na companhia das crianças nesta escola, em uma turma em que eu era a professora. Num movimento dialético, pretendi que a minha prática docente com os alunos tornasse as teorias vivas e que, na busca por momentos de interação e aprendizagem com essa turma, as crianças me ensinassem a (re)criar concepções epistemológicas e pressupostos metodológicos. Quis com eles dar sentido à docência, e teorizá-la com curiosidade, sem, contudo, pretender encontrar receitas e fórmulas aplicáveis por todos os professores, em todas as turmas.

Na nossa sociedade, a escola ainda é importante pois é um espaço privilegiado de encontro das crianças e dos adolescentes, sendo que as aprendizagens que nela acontecem são próprias e marcantes para a constituição como seres do/no mundo. Assim, a escola pode ser um espaço-tempo para as crianças terem experiências diversas, já que constituída, mais do que pelos conteúdos, pelos modos de ser e fazer, pelas visões de mundo, pelos modos de viver a infância de seus atores, pelas concepções e posturas pedagógicas assumidas, além de pelas relações interpessoais entre os envolvidos nos processos de aprendizagem. Afinal, os conhecimentos construídos na escola estão diretamente relacionados e envolvidos no que somos e no que nos tornamos.

A reflexão-ação-reflexão sobre a docência com as crianças ensina que levar em consideração o que os alunos já sabem e estimular a sua autoria assume importância para a Educação se nos valermos disso para compreender

as diferentes formas de desenvolvimento humano, criando possibilidades nos processos educativos escolares para formarmos pessoas autenticamente reflexivas e críticas, ou seja, para o alto desenvolvimento. E esse desenvolvimento pode tornar a nós e aos alunos seres humanos mais felizes, solidários e, quem sabe, mais atuantes na construção de novas formas (melhores) de ser e estar no mundo.

Há muitos caminhos e passagens nos labirintos da docência! Na companhia das crianças, num movimento reflexivo, tendo a humildade e curiosidade como princípios, (re)elaborei minhas concepções e ações, reconfigurei meus/seus modos de ensinar. Geografia e existência (trans)formaram a mim e meus alunos!

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações do cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al. (Orgs.). **Conhecimentos de Geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.

CEAT – Colégio Evangélico Alberto Torres. **Quem somos**. 2020. Disponível em: <http://www.ceat.net/ceat/quem-somos>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CIDADE-BRASIL. **Lajeado**. 2017. Disponível em: <<http://www.cidade-brasil.com.br/vista-satelite-lajeado-rs.html>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

DER VEER, René Van; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2006.

ECKHARDT, Rafael R. **Zoneamento ambiental do Vale do Taquari**. 2005. Monografia (Curso de Biologia) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2005.

GOULART, Lígia Beatriz. Pensando a Geografia como possibilidade de transversalizar o conhecimento: os projetos de trabalho. In: REGO, Nelson et al. (Orgs.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em Educação – o local e o global**. Porto Alegre: Ufrgs, 2003, p. 161-168.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel: a cidade de L. S. Vigotski: pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: **Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais: estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, v.1, p. 7-27, 2014.



Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria. **Artesania, felicidade, empatia**: assuntos não geográficos para o estagiário de geografia construir sua identidade docente. 2017. p. 251-273. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index>. Acesso em: 20 jan. 2018.

KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-33.

KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, Elisabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à Educação**. Brasília: UniCEUB, 2013. p. 125-136.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira.; MELLO, Marisol Barenco de (Orgs.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 119-132.

LOPES, Jader Janer Moreira. Saberes locais e Geografia escolar: algumas reflexões para a formação de professores em Geografia. In: FERNANDES, Neiva SANTOS; DOMINICK, Rejany; CAMARGO, Sueli (Orgs.). **Formação de projetos**: projetos, experiências e diálogos em construção. Niterói: EdUFF, 2008. p. 185-198.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de A. Carvalho e Mariza P. Bosco. Rio de Janeiro: Sulina, 2015.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea.)

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra**. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055>. Acesso em: 20 jan. 2018.

- REGO, Nelson. **Geração de ambiências: três conceitos articuladores**. In: REGO, Nelson et al. Saberes e práticas: construção de sujeitos e espaços sociais. Porto Alegre: Ufrgs, 2006.
- REGO, Nelson. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 9-10, v. 2.
- SHORES, Elisabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SIMIELLI, Maria Helena. **Geoatlas básico**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- THEVES, Denise Wildner. **Meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar geografia**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- THEVES, Denise W. **Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos**. 2018. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico, livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV; Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

## Os saberes e os sabores do brincar com a geografia na infância

The knowledge and flavors of playing with geography in childhood

*Andréa Tieppo Acauan;  
Roselane Zordan Costella*

### Resumo

Com a intencionalidade de reconhecer os saberes geográficos no contexto da Educação Infantil, inicialmente buscamos levantar a importância de um olhar para a especificidade dessa etapa e da riqueza que as crianças nos trazem com suas vivências em relação aos saberes geográficos por meio do ato de brincar. Este texto também retrata a construção das relações espaciais pelos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e as discussões de como os conceitos de Geografia devem estar presentes na concepção da formação de professores da Educação Infantil para que sejam complexizados nas observações e planejamentos das mediações dos objetivos de aprendizagens. A reflexão está voltada na criança, para a criança e com a criança.

**Palavras-chave:** Saberes. Campos de Experiências. Crianças, Brincar. Geografia.

### Abstract

With the intention of recognizing geographic knowledge in the context of Early Childhood Education, we initially sought to raise the importance of looking at the specificity of this stage and the wealth that children bring us with their experiences in relation to geographic knowledge through the act of playing. This article also portrays the construction of spatial relationships by the "Fields of Experience from Brazilian Common National Base Childhood Education". Discussions of how the concepts of

Geography should be present in the conception of teachers training of Early Childhood Education in order to be complexed in the remarks and planning of learning objectives. The reflection is focused on the child, to the child and with the child.

**Keywords:** Knowledge. Fields of Experience. Children. Playing. Geography.

## As crianças, as vivências e os documentos

Com as crianças pequenas aprendi a dar atenção às desimportâncias, aprendi o despropósito, o amor ao detalhe, ao que está na iminência do sentido (Vasconcellos, 2013, p. 37).

Nas vivências espaciais com as crianças, nas trocas de experiências, nas narrativas por elas contadas, aprendemos a ouvi-las, sentir suas presenças, suas formas, saberes e sabores do brincar, de ser e estar no mundo. Aprendemos que a sensibilidade da criança é ímpar e que elas nos dão outras formas de ler o mundo, aprendemos “a dar atenção às desimportâncias”, pois as crianças, o tempo todo, nos convidam a perceber e sentir cada espaço.

Falar sobre os saberes<sup>1</sup> da Geografia na escola, mais precisamente na Educação Infantil parece algo muito simples e sintético. A simplificação provém, muitas vezes, do desconhecimento que temos sobre a importância desses saberes na construção de uma criança. Suas percepções são importantes para repensar a construção, organização e ocupação dos espaços. O entorno não é apenas passar, mas também observar e sentir os detalhes, habitando os espaços, sentindo seus sabores. Com isso, não estamos dizendo que a Geografia se resume ao espaço, mas que estudar as relações espaciais faz parte do entendimento de como as crianças aprendem. Os locais onde se passam as histórias, os tempos e as ações imaginárias podem e devem ser explorados para o entendimento dos lugares reais, das relações vividas. Quando uma criança, no pátio da escola, enxerga uma formiga carregando um fragmento de folha maior que ela mesma e pergunta como acontece, ela não está sendo somente observadora, mas também questionadora, relacional e, de certa maneira, conceitual.

Essas preocupações, juntamente com a experiência cotidiana, auxiliaram na escolha do tema desta escrita: “*Os Saberes e sabores do brincar com a Geografia na infância*”. O interesse em analisar esse tema teve origem nas vivências de sala de aula, ou seja, na fragilidade do conhecimento dos processos de saberes da Geografia por profissionais formados em Pedagogia, bem

---

1 Saberes no campo da Geografia, por entendermos que há um envolvimento a partir da vida cotidiana, das experiências vividas e das relações com os saberes elaborados pelas crianças nessa etapa escolar da infância, e não um segmento de conteúdos para ensinar e aprender Geografia.

como no reconhecimento das possibilidades dos saberes da Geografia dentro dos campos de experiências que se fazem necessários para a construção das relações espaciais.

Quando nos referimos a saberes geográficos, estamos evidenciando aqueles que envolvem a compreensão das relações espaciais, como: espaço, tempo, ações, papéis sociais, entre outros. Em conversas com professores pedagogos de Educação Infantil percebemos que há momentos trabalhados com os saberes geográficos nas práticas diárias, porém sem a grande preocupação em explorar sua especificidade. “Se uma criança sugere ir para a praça grande, para ver um passarinho, vamos para a praça grande ver o passarinho simplesmente porque ela sugeriu, depois iremos verificar se vamos trabalhar a praça ou o passarinho” (narrativa da professora). A fala da professora contempla a importância da experiência da criança, porém desconsidera a intencionalidade que poderia estar presente antecipando situações que direcionariam olhares mais aguçados, pensando nos processos investigativos, imaginários e representativos.

Nesse momento, consideramos importante alertar para a recente mudança legislativa, no campo da educação: a aprovação da BNCC que inclui a Educação Infantil. Muitos(as) professores(as), às vezes desprovidos/as de tempo, não conseguem estudar esse documento como deveriam, causando certo desconforto quando solicitados a falar e argumentar sobre o seu conteúdo. Ao dialogarmos com colegas pedagogas, tivemos a oportunidade de perceber que sabem da existência desse documento normativo, e algumas mencionaram na argumentação de suas falas, abordando a complexidade da Lei, a importância em estudá-la para dar conta de interpretá-la:

É importante a gente colocar essa concepção que é um novo jeito de pensar a prática pedagógica, não é trocar o nome das coisas que já existiam, não é antes áreas de conhecimentos e agora trocar por campos de experiências e continuar fazendo a mesma coisa. Aqui tem uma concepção por trás, uma concepção que entende o desenvolvimento da criança na inteireza, e por isso que tem esses campos, e por isso que os objetivos nos incomodam um pouco, a gente precisa ter os objetivos, mas o que mais incomoda é como alguns professores podem interpretar ou até levar para a sua prática essa questão dos objetivos. Então, precisa de muita formação quando a gente vai falar da implementação da base. Os próprios campos, quem participou da construção, da elaboração da base também teve dificuldades. A gente consegue perceber que algumas coisas estão em um campo e estão em outro também porque é justamente isso o ser humano, ele é inteiro e ele aprende de várias maneiras (PROFESSORA 2, 2020).

Como previsto pela LDB 9394/96, o Ministério da Educação brasileiro deveria organizar um currículo básico comum que servisse de orientação para todas as escolas, tanto públicas como privadas. No artigo 26 da referida lei está previsto o seguinte:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (RESOLUÇÃO DADA PELA LEI N. 12.796, de 2013).

Foi então que a BNCC, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2017, marca mais um momento histórico na educação brasileira. Esse documento orientará os currículos das escolas públicas e privadas brasileiras.

Todos sabemos que, mesmo tendo a BNCC, os espaços destinados às crianças continuam sendo desiguais. Temos crianças no Brasil com oportunidade de viver suas infâncias em lugares protegidos, explorando todas as possibilidades de criação e ação sobre o mundo. Contudo, temos muitas crianças vivendo em situações de risco, mesmo dentro de instituições destinadas ou não a elas. Com todas as desigualdades, pensa-se em um documento que possa assegurar direitos de aprendizagens a todos os alunos. Certamente, esse documento não trará a igualdade de oportunidade para as crianças brasileiras, porém oferece outra forma de enxergar a aprendizagem pela experiência. Conforme o fragmento a seguir, são garantidos os direitos de aprendizagem e a verticalidade crescente do desenvolvimento de habilidades e competências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE, in BNCC, 2017, p. 6).

Dentro da BNCC encontramos dez competências maiores que representam o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comunicativo. Estas competências buscam articular experiências com conhecimentos promovendo o desenvolvimento integral. Na BNCC (2017, p. 8), “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)”. As competências propiciam que os alunos aprendam a aprender, para que possam aprender muitas outras coisas em muitos outros lugares a partir de capacidades desenvolvidas *a priori*.

Além das competências, encontramos as habilidades que são as aprendizagens fundamentais de cada ano ou disciplina, as particularidades da aprendizagem dos alunos que garantem o desenvolvimento das competências. As habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”, conforme a BNCC (2017, p. 29). Representam diferentes objetos de conhecimentos, organizados

em unidades temáticas; com esse propósito, a BNCCEI procura dar ênfase à especificidade da Educação Infantil, diferenciando-a das demais etapas.

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de uma Base Nacional Comum Curricular para orientar as unidades integrantes dos sistemas de ensino e elaborar seus currículos criou para a E. I. o desafio de manter sua especificidade e identidade dentro de uma concepção curricular que difere das demais etapas de Educação Básica, embora se integre a elas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 5).

Pensar um currículo com a especificidade das crianças pequenas, próprio para a Educação Infantil, é poder olhar para a infância, escutar e compreender as crianças, centrar a educação nelas, nas necessidades e interesses dessa faixa etária. Na Itália, o pensar a criança por meio da escuta, das experiências e do brincar leva a pensar a criança pequena como centro da aprendizagem. Pesquisadores da infância, no Brasil, têm estudado os campos de experiências italianos como ponto de partida para o currículo da Educação Infantil, visando à especificidade dessa etapa.

Cabe, então, questionar o formato do currículo escolar organizado por disciplinas, que muitas vezes é trazido como modelo para Educação Infantil, de modo que possamos pensar novas formas de lidar com os saberes, materiais, tempos e espaços educacionais específicos da Educação Infantil para as crianças pequenas. Por tal razão, destacamos a necessidade de refletirmos sobre os campos de experiência no contexto da educação da infância e suas contribuições para pensar o processo de construção de conhecimentos, para construir um processo educativo que considere as trocas entre as crianças e entre adultos e crianças. Buscar contribuir para um processo educativo que tem na criança a sua centralidade (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015. p. 11).

Assim, como nos colocam as autoras anteriormente citadas, o currículo para a Educação Infantil torna-se mais focado na escuta do que na fala, na experiência de vivência das crianças do que no conteúdo por si só, no brincar como possibilidade de aprendizagem a partir dos campos de experiências.

Hoje a possibilidade de revisar as diretrizes italianas ajuda a identificar aspectos significativos para pensar o processo de discussão sobre currículo que estamos vivendo na educação infantil no Brasil. A legislação italiana pode contribuir tanto pelo fato de podermos concordar com ela como pela possibilidade de dela divergimos. (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015. p. 186)

A criança é um sujeito histórico e de direitos e, como sujeito histórico, se desenvolve na interação com as demais crianças e adultos de seu convívio social. Pensando nessa socialização é que destacamos que o formato de currículo da Educação Infantil, no Brasil, necessita de muitas reflexões para que tenhamos um olhar específico dessa etapa, dessa fase e não pensando nela como suporte para a etapa seguinte. Dessa maneira, se pensarmos e

trabalharmos com as reais necessidades e especificidades da criança de Educação Infantil, saberemos lidar com os saberes, com as narrativas e experiências que elas nos trazem, possibilitando aprendizagens, construções e criando meios para que perguntem e interajam.

Na Educação Infantil, a BNCC apresenta uma organização um pouco diferenciada. Além das competências gerais, a aprendizagem e o desenvolvimento são assegurados por seis direitos de aprendizagem assim nomeados: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, conforme os eixos estruturantes da Educação Infantil propostos pelo DCNEI, em seu Artigo 9º, que constam na BNCC (2017, p. 37).

Os eixos estruturantes propostos nesse documento abrangem as interações e as brincadeiras, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” BNCC (2017, p. 37). A criança é um ser ativo desde que nasce e na interação com outros ocorrem aprendizagens significativas, desenvolvendo-se em diversos e diferentes aspectos. Nas brincadeiras, as crianças lidam com outras coisas, como objetos, imagens, personagens, deixando de agir somente com base em suas percepções. Também imaginam e interagem,, explorando e criando coisas novas.

Considerando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a Educação Infantil está estruturada por Campos de Experiências. Cada campo apresenta objetivos de aprendizagem específicos, não limitados por objetos de conhecimentos, mas por direitos de aprendizagem.

O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação infantil por meio da organização de práticas abertas a iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiência apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentimento singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 10).

Na Educação Infantil, não se fala em áreas de conhecimento, mas sim em Campos de Experiências, que são situações e experiências concretas da infância. Os campos foram assim nomeados: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar,



expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2017 p. 40).

Os Campos de Experiências referenciados na BNCC direcionam o olhar para a criança e não para a escola, ou seja, não se preocupam com a escolarização e sim com o desenvolvimento identitário e coletivo, sem a obrigação de uma listagem de conteúdos a serem trabalhados. As relações entre criança, ambiente e acontecimentos estão vinculadas à capacidade de observação dos professores. A aprendizagem acontece pela experiência proposta pelo espaço, tornando-o um lugar territorializado para desenvolver a autonomia do movimento, do corpo e do pensamento. A observação do professor dará conta de um olhar mais atento e seguro para a aprendizagem.

A primeira questão importante da gente discutir é a ideia de que na Educação Infantil a gente não trabalha a partir de áreas de conhecimentos; então, nesse sentido, a gente não nomeia como Geografia ou como Matemática ou como qualquer outra área do conhecimento. Nós vamos trabalhando a partir das experiências das crianças e eu quero fazer uma colocação, como algumas colegas já vêm falando. Na minha formação eu concluí a faculdade em 2011. Naquele momento, as experiências docentes que eu estava tendo a gente tinha uma formação bastante voltada à ideia dos projetos nas escolas com as crianças nas turmas. Conversamos com a crianças, buscávamos entender algum tema, alguma temática de interesse daquele grupo ou de parte de um grupo e tentávamos levar adiante uma espécie de projeto de pesquisa junto ao grupo. Eu estou fazendo esse comentário porque me parece, ao refletir sobre minha trajetória docente até esse momento, que naquele momento tanto de formação quanto inicial como de formação continuada o quanto ressoava na escola, nós ainda estávamos de alguma forma mais grudadas à ideia por áreas de conhecimentos até aquele momento. Parece que com o tempo a gente está conseguindo se desvincular um pouco mais dessa ideia e conseguindo assumir de uma maneira mais importante a ideia do que vem a ser experiência e campo de experiência na Educação Infantil (PROFESSORA 1, 2020).

Nos campos de experiências, da BNCC para Educação Infantil, são definidos objetivos de aprendizagem. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se transformam posteriormente nas habilidades dos ensinamentos fundamentais e médios, sempre visando às interações e brincadeiras como estruturantes dessa etapa da educação.

Na escola da infância (*Itália servindo como orientação para o Brasil*), os objetivos para o desenvolvimento da competência sugerem ao professor orientações, atenções e responsabilidades no criar pistas de trabalho para organizar atividades e experiências que promovam a competência, que nesta idade é entendida de modo global e unitário (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015, p. 55. Grifo nosso)

O professor tem, agora, sugestões para organizar suas práticas, dentro do seu espaço-tempo com as crianças e dentro da proposta pedagógica da sua instituição, mantendo a especificidade de ser criança, da infância, da Educação Infantil, etapa única e diferenciada das demais que compõem a Educação Básica, ou seja, diferente do Ensino Fundamental e Médio, diferente a começar pelo nome *Educação Infantil* e não *Ensino Infantil*. Não quer dizer que não há aprendizagem por não ser ensino, e sim uma aprendizagem diferenciada, de forma lúdica e de reconhecimento das experiências infantis.

Então, nos perguntamos: e a Geografia nos campos de experiências? A Geografia encontra-se em todos os campos de experiências, porém nos parece que de forma mais articulada dentro dos campos: “O eu, o outro e o nós” e “Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações”. Sabe-se que com as crianças não há como separarmos os Campos de Experiências em atividades cotidianas. Uma criança pode estar participando de uma atividade específica e estar desenvolvendo todos os campos de experiências. Assim nos relatam as professoras:

Os Campos de Experiência da Base trazem uma proposta de trabalho integrado. Na minha opinião, mais importante do que pensar qual campo contempla os conceitos de cada área, devemos proporcionar experiências concretas e que partam dos alunos para construir as aprendizagens. Acredito que os saberes estão relacionados e que é dessa forma integral que devem ser trabalhados (PROFESSORA 1, 2020).

Acredito que os saberes geográficos estão contemplados em todos os campos de experiências, pois quando se trata das relações entre sujeitos, entre o meio, entre diferentes materialidades, estamos colocando a criança como centro e ser ativo (PROFESSORA 2, 2020).

Então, toda vez que a gente vai pensar em uma proposta que a criança vivencie uma experiência, a gente pensa todos os campos relacionados, alguns se destacam mais, mas sempre todos os campos vão estar relacionados porque as crianças, os seres humanos aprendem, são seres integrais, a gente não descola o emocional, do cognitivo, do psicológico. Da mesma forma as questões espaciais, tipo Geografia, contribuem na formação do sujeito, na constituição (PROFESSORA 3, 2020).

Na Geografia, inúmeras reflexões são apresentadas em termos de tempo e espaço, de pensar os saberes geográficos lendo o mundo por meio do espaço, entendendo como a sociedade lida e acolhe as crianças, tendo em vista os mais diversos ambientes vivenciados por elas. Todos constituem aprendizagens pelo fato de não viverem os espaços e tempos da mesma forma; no entanto, a criança vivencia outros lugares, em diferentes momentos em contato com outras crianças, e nesses contatos as experiências culturais são trocadas, os conhecimentos construídos e a compreensão do lugar no mundo torna-se significativa. É um tema desafiador aos professores que trabalham com a Educação Infantil, por isso precisa ser explorado de maneira dinâmica e construtiva.

## Desafios e possibilidades de aprendizagens das relações socioespaciais nos campos de experiências

Na Educação Infantil, a presença de um professor sensível e atento é fundamental para que as crianças vivam experiências mediadoras de aprendizagens valiosas nas quais expressem seus desejos e descobertas por meio do corpo, de gestos e/ou de palavras. Quando ele percebe, respeita as características de cada criança, compreende sua movimentação e seus motivos, estabelece vínculos afetivos, algo que é muito significativo para todas elas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 13).

As formas de criação das crianças, as fantasias, a imaginação criadora e as explicações nos fazem perceber as suas lógicas que muito aparecem com o diálogo e com as experiências vividas por cada um. Pensamos que nós professores de Educação Infantil desenvolvemos uma especificidade única dentro das escolas, organizando um currículo que valoriza o brincar como aprendizagem, a sensibilidade e atenção às experiências de cada criança, como aprendizagem, a compreensão de cada movimento, de cada espaço ocupado por elas, como aprendizagem. Nessa visão e organização diferenciada, destacamos os desafios e possibilidades de aprendizagens das relações socioespaciais nos campos de experiências dentro da BNCC, inspirados na concepção italiana<sup>2</sup>. As experiências italianas influenciaram na construção e elaboração dos documentos normativos brasileiros como as DCNEIs e a BNCC, que apresentam muito do que já se havia pensado e construído na Itália. “Na Itália, a pedagogia da escuta, das relações e da diferença para uma escola da infância é um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade” (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015, p. 8). O pensamento italiano nos traz como experiência, além de uma pedagogia da escuta, a valorização dos saberes, tempos e espaços específicos da Educação Infantil, os campos de experiências como uma organização das aprendizagens vinculadas às experiências vividas das crianças, bem como o brincar como construção de tempos e espaços por meio das relações.

Como professoras, buscamos aprofundar a compreensão da BNCC, no desenvolvimento do trabalho acerca das relações socioespaciais dentro dos campos de experiências, pensando que cada campo presente na BNCC tem uma história muito particular; assim, trataremos a singularidade de cada um dentro da Geografia, na Educação Infantil. Esse documento legal apresenta uma organização em cinco campos de experiências, já nomeados anteriormente. Os campos de experiências interagem com os direitos de aprendizagem o tempo todo, nas práticas desenvolvidas pelas crianças. Santos em seu

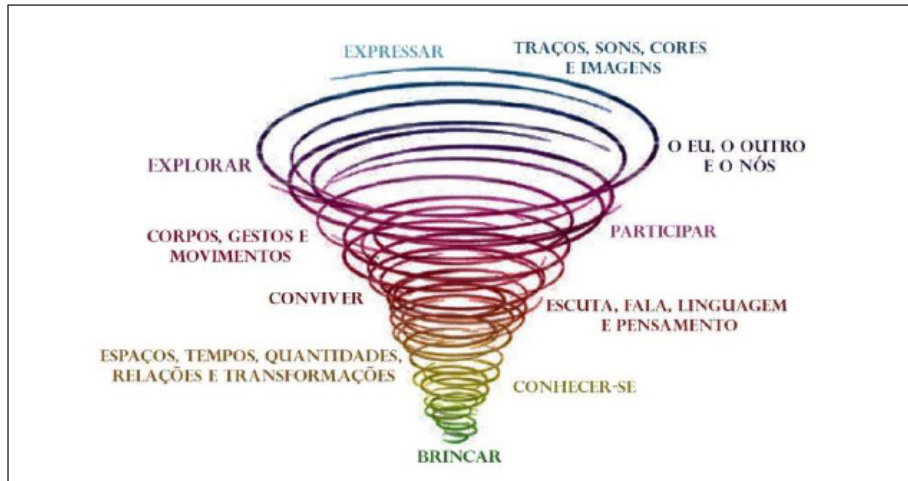
---

2 A Itália sempre teve a tradição de pensar a pré-escola e a creche fora de uma abordagem escolar, sempre através de uma pedagogia centrada na criança e no brincar, com foco na experiência da infância (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015, p. 1).

trabalho de conclusão nos apresenta justamente essa articulação entre ambos, conforme a Figura 1.

Mesmo que estejam divididos em cinco campos, no trabalho com crianças pequenas, esses campos são praticados no conjunto, tendo em vista que uma brincadeira ou uma atividade abrange várias habilidades que contemplam mais de um campo de uma só vez.

**Figura 1** – Relação dos campos de experiências com os direitos de aprendizagem



Fonte: elaborada por Júlia Marina Azambuja dos Santos (2019).

No ato de brincar, a criança vai conhecer-se, explorar espaços em tempos diferentes, relacionar e experienciar, conviver com seus pares e adultos escutando e manifestando suas necessidades, desejos e construções por meio da linguagem escrita ou oral. Participará de momentos de aprendizagens utilizando seu corpo por meio de expressões e movimentos. Ao movimentar-se, criará espacialidades manifestando a subjetividade, conhecendo e convivendo com o outro, formando o *nós*. Ao conviver com o outro, vai expressar-se manifestando tudo o que está ao seu redor como os traços, as cores, os sons e as imagens. Assim justifica-se a Figura 1.

Pensando no espaço educativo e nas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, abordarmos, nos próximos parágrafos, compreensões significativas de cada campo de experiência da BNCCEI para uma Geografia da Infância<sup>3</sup>, para crianças de 0 a 5 anos de idade. Cada campo de experiência é

3 A Geografia da Infância é o campo teórico onde todas as tensões se encontram: a Geografia, os territórios e os lugares das crianças; a Geografia, os territórios e os lugares pensados para elas – pelos adultos, pelas diferentes instituições, pelo poder público e outros agentes produtores do espaço e da infância (LOPES, 2007, p. 53).

único e acolhedor às experiências das crianças e a Geografia se faz presente em todos eles, entendendo que na Educação Infantil são impossíveis de serem trabalhados separadamente pelo fato de as crianças nos trazerem culturas diversas o tempo todo.

### **O eu, o outro e o nós**

No primeiro campo intitulado “O eu, o outro e o nós”, há uma relação ao conhecimento de si próprio, de sua identidade e o respeito à identidade dos outros. Quando uma criança pequena ingressa na Educação Infantil, ela está sendo inserida em novo espaço, um ambiente diferente de sua casa, na convivência com pessoas e rotinas diferentes, abrindo caminho para novas experiências sociais e culturais, novas vivências e novos desafios, gerando novas aprendizagens. Ao conhecer um novo espaço, a criança vai brincar, explorar, imaginar, fantasiar, por meio de suas experiências vividas anteriormente, construindo novos saberes, e esse processo todo é muito intensificado na Educação Infantil, como descrito a seguir:

O processo de construção da identidade é central para o desenvolvimento. Ele acontece ao longo de toda a vida, mas é particularmente intenso durante a Educação Infantil [...] O foco desse campo de experiência é possibilitar à criança viver novas formas mais amorosas, cooperativas e democráticas de se relacionar com seus pares e adultos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 15).

Eis uma das grandes significações do trabalho desenvolvido na Educação Infantil: a exploração do entorno social que desperta a curiosidade da criança, permitindo a compreensão do mundo e estimulando a descoberta das diversidades de pessoas e de seus modos de vida. O papel do professor e da escola é orientar, guiando o convívio social entre as crianças e os adultos, através do respeito e da boa convivência, formando cidadãos para a vida. Tudo isso a criança nos mostra pelo simples e não tão simples ato de brincar, como nos ensina Lopes. “O brincar, nessa perspectiva, tem uma intensa relação com o espaço geográfico e com a vida em sociedade e com a sociedade na vida das crianças, com seus processos de desenvolvimento e humanização” (LOPES, 2020, p. 10).

Esse é o espaço da criança, o espaço de “humanização e de educação”. A Geografia se faz presente nesse campo de experiência quando trabalha o social, a interação da criança com os outros, a construção da identidade, o compartilhamento dos espaços, as regras de convívio, a valorização das diferenças e o convívio com elas. Brincando, a criança desenvolve todos esses elementos e muita criatividade. Vigotski, em seus estudos, chama atenção para as criações infantis no ato de brincar.

Para Vigotski, a criação é uma regra na vida dos homens e já se anuncia na primeira infância, nas brincadeiras, de forma significativa: a criança imagina um cavalo num cabo de vassoura; uma filha numa boneca e, portanto, se imagina mãe. Esses exemplos são criação autêntica e verdadeira. Mesmo que alguns conteúdos das brincadeiras sejam efeitos da imitação, não são uma reprodução exata de vivências ou observações passadas. A brincadeira não é uma lembrança simplesmente duplicada, mas sim “uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. [...] o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (VIGOTSKI, 2009, p. 17. In: LOPES, 2020 p. 8).

Para desenvolver atividades baseadas nesse campo de experiência, é necessário o diálogo, o encontro do espaço com o diálogo, propondo a escuta, auxiliando as crianças na procura por respostas e convivências. É nesse sentido que Vigotski chama a atenção para a criação quando as imaginações estão em constante atividade, sendo a principal delas a brincadeira. Assim relacionamos as citações de Lopes e Vigotski quando, no ato de brincar, as imaginações criativas em constante atividade com a sociedade desenvolvem processos de humanização ao mesmo tempo que elaboram uma nova realidade. A escola precisa pensar e praticar a formação de cidadãos cada vez melhores para um país tão diversificado como esse em que vivemos.

## **Corpo, gesto e movimento**

Criança é movimento, é ser e estar no mundo, é explorar espaços e neles reconstruir. Um simples gesto no olhar de uma criança quer dizer muito, um simples sorriso pode se tornar uma longa e construtiva linguagem espacial, com o corpo a criança brinca, explora movimentos e espaços, consegue percebê-los. Assim, é intitulado o segundo campo de experiência “Corpo, gesto e movimento”.

Os gestos são as linguagens mais ricas que os bebês nos fornecem, os movimentos, as interações e comunicações com os outros. “O corpo, os gestos e os movimentos constituem linguagens que os bebês desde cedo adquirem e que o orientam em relação ao mundo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 31). Desde que nascem, as crianças, os bebês já ocupam um espaço e nele interagem, seja em forma de expressões, seja em forma de movimentos. São essas linguagens corporais que lhes permitem interagir e comunicar-se com as demais pessoas, “construindo conhecimento de si” e percebendo “o modo como seu corpo ocupa os espaços”.

Brincar de explorar o espaço com o corpo potencializa habilidades diversas e é atividade muito apreciada pelas crianças, haja vista a iniciativa que o bebê tem desde cedo para engatinhar, andar pelos ambientes e manipular os objetos neles presentes. Outros jogos possibilitam que elas aprendam a explorar movimentos básicos (saltar, girar, cair, deslocar-se, gesticular etc.),

suas dinâmicas ou características (rápido, lento, forte, leve, direto, flexível etc.), o modo como o movimento ocupa o espaço em todos os seus níveis (alto, médio, baixo), planos e formas, bem como construir referenciais que as orientem em relação a aproximar-se ou distanciar-se de determinados pontos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 36)

Por meio das interações e brincadeiras, as crianças movimentam-se nos espaços, constroem novas espacialidades, conhecem seu corpo, expressam seus sentimentos e orientam-se nele. Quando uma criança pequena tira todas as painelas de dentro do armário, ela está se utilizando de seus movimentos, do seu corpo, para explorar o espaço próximo em que se encontra, ela está repleta de espacialidades. Nesses momentos, a Geografia se faz presente dentro desse campo de experiência, na exploração do entorno e das possibilidades de seu corpo em “conviver, participar, brincar, explorar e expressar-se”, garantindo os direitos de aprendizagem.

Os movimentos do corpo devem ser compreendidos como forma de construções de novas aprendizagens, de novas espacialidades, pois ao explorar o desconhecido, o novo se constrói. Para que tudo isso ocorra, a criança precisa ser instigada a explorar, ser permitida a movimentar-se em diferentes espaços e desses movimentos potencializar suas descobertas, transformando o corpo em prática pedagógica.

## **Traços, sons, cores e formas**

“Entre outros elementos, o ambiente que ela percebe é composto de traços, sons, cores e formas, que aparecem também em plantas, solos e outros elementos.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 51). Movimentando-se por ambientes diversos que as crianças percebem o que os compõem, pois são esses espaços que fornecem os mais variados recursos de explorações e percepções; assim, apresentamos o terceiro campo de experiência: “Traços, sons, cores e formas”.

A interação nos espaços, o contato com objetos e as brincadeiras “provocam emoções e representações, tornando o ambiente, visto pela criança como cativante”. Quando a criança percebe o ambiente como prazeroso, ela vê e vivencia o mundo, permitindo-se conhecer novas culturas, extrapolar e experienciar com criatividade, sendo-lhe oportunizado o ser criança.

No campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, a criança brinca no ambiente/espaço utilizando-se desses elementos em suas narrativas e manifestações. Quando ela se fantasia de príncipe ou de princesa e transfere suas falas e ações por meio de dramatizações, está nos mostrando todo o encantamento e a magia de aprender pelo brincar transferindo sentimentos, representando ambientes compostos por diferentes elementos, como castelos, o cavalo branco, a coroa da princesa, a espada do príncipe, demonstrando suas

subjetividades, constituindo e afirmando sua identidade. Está, assim, articulando saberes, saberes geográficos.

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BNCC, 2017, p. 41).

A criatividade das crianças é manifestada de diversas maneiras; no entanto, mais salientemente nas produções e manifestações artísticas como dramatizações, desenhos... Assim também se faz Geografia na Escola Infantil, pensando espaços desafiadores e criativos que permitam as expressões dos sentimentos, dialogando cada vez mais com as lógicas infantis.

### **Escuta, fala, pensamento e imaginação**

“É impossível pensar na criança pequena sem considerar sua capacidade de sorrir, chorar, imitar, tagarelar, inventar histórias, fazer perguntas e defender seus pontos de vista” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 67). Quanto somos provocados pelos encantamentos das narrativas trazidas pelos pequenos e muitas vezes deixamos passar sem aproveitá-los, sem saber aproveitá-los? A criança que chora ao ouvir uma história triste imagina que fatos diferentes poderiam acontecer, sorri quando vence o lobo mau. Tudo isso representa linguagem, representa pensamento, fala e imaginação. Esses são os espaços das crianças, suas formas de ser e estar no mundo. Mas o que tudo isso tem a ver com os saberes geográficos, com a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação? Usamos as palavras de Lopes (2020, p. 6): “Muitas seriam as respostas, mas tracemos algumas que consideramos essenciais”: os saberes geográficos não se restringem ao norte, sul, leste e oeste, mas é também “viver no espaço, desenvolver-se no espaço, o espaço no processo de humanização e de educação, o espaço é a vida que nele habita e que habita em nós.” Quando as crianças brincam de imitar elas estão vivendo o espaço que estão habitando, estão desenvolvendo suas subjetividades no espaço e no tempo que lhes estão sendo proporcionados, estão vivendo o espaço por meio de suas experiências e de suas imaginações criativas.

Esse campo tem como destaque a escuta sensível, o “acolhimento de suas mensagens” dentro do espaço da Educação Infantil, no qual a criança será protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da fala



que as crianças trazem para o espaço escolar, por meio da escuta dos professores e da disponibilidade de materiais e espaços para brincar elas vão experimentar, imaginar e pelo imaginar vivem nos espaços, protagonizando suas subjetividades e construindo os saberes geográficos, fazendo assim Geografia escolar humanista.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 71).

A experiência de participar das contações e leituras de histórias amplia as manifestações orais das crianças, permitindo a visão diferenciada de culturas, de experiências e imaginação criadora. Ao ter contato com histórias, observando os textos escritos, desperta o gosto pela leitura e cria hipóteses de escrita que realizam por meio da escrita espontânea. No trabalho com as histórias, também fazemos Geografia, o contato com personagens dos mais variados tipos, com espaços diferenciados, tempos de fatos distintos, paisagens com diferentes percepções, ocorrem muitas manifestações de sentimentos e reações.

Como são valiosas e afetuosas as diferentes maneiras que as crianças possuem de descobrir o mundo. Os campos de experiência propostos na BNCC (2017) nos oferecem inúmeras habilidades carregadas de objetivos de aprendizagem que só permitirão às crianças aplicar suas diversidades de percepções se à escola potencializar as múltiplas linguagens que emergem de suas falas, de suas experiências e de seus atos de brincar.

## **Espaços, tempos, quantidades e relações**

Aprender por meio de diferentes possibilidades é pensar em um currículo com a especificidade da Educação Infantil, um currículo que atenta para as múltiplas linguagens das crianças, incluindo o pensar, o sentir, o falar e o expressar-se de diferentes formas, as vivências nos espaços e tempos distintos. Por meio das inserções e das brincadeiras, o quinto campo de experiência intitulado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” procura contemplar os espaços e noções de tempo nas diversidades em que as crianças estão inseridas, dá ênfase aos inúmeros encontros que elas têm com os saberes matemáticos, bem como com o meio ambiente.

As crianças passam o ano escolar todo falando no dia de seu aniversário. “Profe., sabe quanto tempo falta para o dia do meu aniversário?” “Profe.,

meu aniversário vai ser logo, mas demora um pouco é lá nos últimos dias do ano...” A partir da escuta dessa ansiedade e empolgação a espera do aniversário, as crianças nos proporcionam inúmeras possibilidades de trabalhar os saberes geográficos, como a construção das noções do tempo e do espaço.

Conforme as crianças têm oportunidade de explorar diferentes características e propriedades de objetos, materiais, brinquedos e jogos de construção no que se refere a forma, tamanho, espessura etc., explorando, manipulando, observando, contando e medindo os objetos, elas lidam com noções de quantidades, séries, classes, medidas e formas e ampliam suas habilidades de se orientar no tempo no espaço (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 92).

Nas vivências cotidianas, no brincar com objetos e com seus pares, as crianças exploram os mais diferentes saberes geográficos de tempo, espaço, culturas, paisagens, conhecimento de si e dos outros a partir da relação com o mundo, e cabe a nós, docentes de Educação Infantil, aprender a explorar as potencialidades da cotidianidade dos pequenos. Pensar tempos e espaços na Educação Infantil é voltar nossos olhares às práticas e experiências das crianças, um olhar que valorize suas potencialidades, que as veja como construtoras de conhecimentos visando à interação com o outro e sua forma lógica de ser criança, “pensar em novas formas de lidar com os saberes, tempos e espaços específicos da Educação Infantil” (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 11).

Inúmeras são as experiências que podem ser proporcionadas às crianças em relação ao espaço, a começar pelo seu corpo. Por meio das brincadeiras, direcionamos os caminhos para essas construções. A criança, ao brincar com o corpo, vai organizando e percebendo os espaços a sua volta, por meio de seu deslocamento e exploração. Nesses deslocamentos, pode-se solicitar à criança que trace o caminho percorrido por meio de representação gráfica. “O zoológico é uma bolinha, um mapa.” (Fala de um aluno ao traçar um caminho imaginário de sua casa até um zoológico.) As crianças são sujeitos ativos produtores de culturas e o currículo escolar precisa incluir “o respeito à temporalidade da criança, sua autonomia e autoria, ouvindo as vozes cotidianas” (LOPES, 2018, p. 76), cartografando essas falas para chegarmos a novos conhecimentos, novos saberes. Conforme Lopes, as vozes infantis nos trazem experiências em relação ao tempo a todo instante. Essas vozes precisam ser aproveitadas para a construção da noção de tempo, pois lhe permitirão apropriar-se das categorias temporais. O dia, a noite, o ontem, o hoje, o amanhã, as histórias e brinquedos do tempo da vovó, todos esses elementos fazem parte do dia a dia das crianças que nós professores devemos aproveitar no trabalho pedagógico, seja na rotina com a organização diária no calendário, seja nas brincadeiras e histórias.

Dessa forma, com as inúmeras possibilidades e desafios de aprendizagens que vimos com os campos de experiências, concluímos com o seguinte dizer de Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 195):

São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer.

Que tenhamos a mesma sensibilidade e praticidade das crianças para desconstruir e reconstruir nossos conhecimentos, por meio das vivências e experiências com elas para que os desafios e as possibilidades de aprendizagens das relações socioespaciais nos campos de experiências possam ser potencializados pelo simples fato de ser criança e tudo se tornar significativo em uma faixa etária repleta de imaginações e criações.

## **Considerações**

A criança pode e deve geografiar a partir de vivências e experiências que a escola ou outros locais oferecem constantemente. As interações com o espaço mescladas com o jogo simbólico e a imaginação definem papéis e representam situações que desenvolvem a percepção do espaço e sua funcionalidade social. A Geografia não existe somente para os(as) alunos(as) finalistas da educação básica, ela pode auxiliar no desenvolvimento do raciocínio espacial desde o momento em que a criança nasce, intensificando-se com os movimentos premeditados e a antecipação nas localizações e orientações.

Os campos de Experiências da BNCC permitem o desenvolvimento de muitas metodologias que retomam a ideia de olhar a criança com a criança e para ela. A Geografia está presente nesses campos não como objetos de conhecimento, mas como amparo epistemológico para permitir que a criança experencie desafios presentes no cotidiano. Vivenciar possibilidades de resolução de problemas, construindo histórias com tempos e espaços definidos, com ações imaginadas ou reais, desenvolve uma leitura de mundo necessária nessa etapa de vida. Saber os motivos que levam um fogãozinho estar quente ou o aumento da velocidade na subida de uma lomba com um carrinho, ou até mesmo a definição de limites nos espaços das brincadeiras faz com que a criança viva intensamente o espaço.

E os professores? Como desenvolvem essas aprendizagens em suas formações universitárias? Como aprendem a aprender as relações espaciais para

construir ambientes que possibilitem vivências e experiências das crianças na escola? Sabemos que a prioridade nos cursos de pedagogia é a escrita, a leitura e os estudos da Matemática. O que temos que fazer é pesquisar, indagar e constatar sobre a importância do professor da Educação Infantil, representar e potencializar o entendimento geográfico para crianças em idade pré-escolar. Isto não significa o domínio de objetos de conhecimento, isso significa o entendimento das concepções que tal ciência tem para auxiliar a aprendizagem das crianças.

Antes de ler letras e números, a criança lê mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394. Brasília, 1996.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas, 2015.

LOPES, Jader Janer. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos descostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer. **Crianças: espaços desacostumados e amorosidade espacial**. Live, 30 maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Texto final: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

SANTOS, Júlia Maria Azambuja dos. **Currículo, BNCC e planejamento: composições de uma professora de crianças pequenas**. 2019. 53 f. TCC (Trabalho de conclusão em Pedagogia) – Graduação do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

VASCONCELLOS, Tânia. Sobre a Educação Infantil, tempo livre e emancipação: outras reflexões. In: TUNES, Elizabeth. **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: UNICEUB, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico para professores**. Tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

---

## Sobre os autores

### **ANDRÉA TIEPPO ACAUAN**

Licenciada em Pedagogia/UCS. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais/Faculdades Integradas de Amparo-SP. Mestre em Geografia/UFRGS, na linha de pesquisa em Ensino de Geografia. Professora da Educação Básica. Pesquisadora dos temas: Perfil do Profissional, que Trabalha com a Geografia nas Escolas de Educação Básica em Porto Alegre, e Infância, Geografia nos campos de experiência da BNCC, relações socioespaciais.

*Email:* deiatieppo@yahoo.com.br

### **ANTONIO CARLOS CASTROGIOVANNI**

Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Geografia/UFRGS; Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior/Ufrgs; Mestrado em Educação/UFRGS e Doutorado em Comunicação Social na área de Práticas Sociais em Geografia e Turismo, Famescos/PUC-RS. Professor do Departamento de Ensino e Currículo/Ufrgs, Professor da Escola de Humanidades/ PUC-RS e professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia/ Ufrgs. Temas de interesse: Ensino de Geografia e Formação de Professores, Comunicação e Ensino de Geografia, Complexidade e Ensino de Geografia.

*E-mail:* acastrogiovanni53@gmail.com

### **DÉBORA SCHARDOSIN FERREIRA**

Professora Adjunta na área de Ensino de Geografia no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino/Faculdade de Educação Uerj – *Campus* Maracanã. Doutora e Mestre em Geografia com pesquisas na linha Ensino de Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia/Ufrgs. Licenciada em Geografia (Ufrgs). Especialista em “O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade” (FaceD/Ufrgs). Situa as pesquisas em Ensino de Geografia com foco em Geografia Escolar, Cinema e Espaço Escolar.

*E-mail:* debora.sdf@gmail.com

### **DENISE WILDNER THEVE**

Doutora em Geografia/Ufrgs, Linha de Ensino de Geografia; Mestre em Geografia/Ufrgs. Graduada em Estudos Sociais – Licenciatura Curta e Geografia Licenciatura Plena/Unisc. Professora Adjunta no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/Ufrgs. Integrante do Núcleo de

---

---

Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo). Investiga os temas: Geografia e Docência dos Anos Iniciais, Ensino Fundamental e Formação de Professores.  
*E-mail:* denisetheves@gmail.com

### **DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO**

Graduado em Geografia, com especialização em História e História da Arte. Mestre em Professorado de Educação Secundária (Geografia e História) e Mestre em Investigação em Didáticas Específicas (Ciências Sociais). Doutor em Didáticas Específicas (Geografia), com menção internacional. Professor Ajudante no Departamento de Didática das Ciências Experimentais e Sociais/ Universitat de València. Suas investigações se centram em didática da Geografia, com especialidade em espaços rurais, em pensamento geográfico, formação do professorado e as periferias escolares.

*E-mail:* diego.Garcia-Monteagudo@uv.es\_

### **GRAZIELLE MACEDO BARRETO SENSOLO**

Graduada em Licenciatura e Bacharel em Geografia/PUC-RS. Especialização em Ensino de Geografia, Faced/Ufrgs. Mestrado em Geografia, na Linha de Ensino em Geografia/Posgea/Ufrgs. Professora de Ensino Fundamental, SMED/Cachoeirinha/RS. Tema de Interesse: Ensino de Geografia.

*E-mail:* grazisensolo@gmail.com

### **IVAINÉ MARIA TONINI**

Graduada em Geografia/UFSM. Mestre e Doutora em Educação (PUC/UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Linha de Ensino /UFRGS. Tem interesse em estudos sobre gênero, geração e etnia em discursos que produzem políticas curriculares.

*E-mail:* ivaine@terra.com.br

### **JOSÉ RICARDO GOMES DOS SANTOS**

Graduação em Licenciatura em Geografia/UPE-Campus Mata Norte. Especialização em Ensino de Geografia/Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão. Mestrado em Geografia, Linha de Ensino em Geografia/PosgeA/Ufrgs. Professor de Ensino Fundamental e Médio. Temas de interesse: Ensino de Geografia, Patrimônio, Turismo e Geografia.

*E-mail:* rikigeo18@gmail.com

### **JULIANO TIMMERS**

É licenciado e bacharel em Geografia pela UFRGS . Possui mestrado em Análise Territorial e doutorado em Ensino de Geografia pela UFRGS.

Atualmente é professor dos anos finais do ensino fundamental no Município de São Leopoldo (RS). Suas temáticas de interesse são: Ensino de geografia, educação visual, formação de professores.

*Email:* timmersjuliano@gmail.com

### **KAREN SILVA SOARES**

Graduada em Geografia pela PUC-RS. Especialista em Ensino de Geografia e História, Mestre em Geografia, Linha de Ensino em Geografia e Doutoranda em Geografia/Ufrgs. Professora na Educação Básica e, Atualmente, Vice-diretora na Seduc/RS e Smed/Alvorada. Temas de interesse: Estudo da cidade; Roteiros rururbanos; Desenvolvimento socioespacial.

*E-mail:* karen.s.soares@gmail.com.br

### **LEANDRO BUSSOLOTTO**

Licenciado em Geografia/UCS. Mestre em Geografia/Ufrgs. Especialista em Educação Ambiental/UFES e Novas Tecnologias na Educação/ESAB. Servidor público. Temas de interesse: Ensino de Geografia, Educação e Estudos da Cidade.

*E-mail:* lbussolo@ucs.br

### **LIGIA BEATRIZ GOULART**

Graduação em Geografia/Ufrgs, Mestrado em Educação/PUC-RS e Doutorado em Geografia, Linha de Ensino em Geografia/ Ufrgs. Atualmente é professora colaboradora do Posgea/Ufrgs. Tem experiência na área de Geografia e de Pedagogia, com ênfase com o Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia, Aprendizagem, Ensino, Educação, Projetos Integrados, Educação Integral e Correção de Fluxo Escolar.

*E-mail:* ligiabeatrizgoulart@gmail.com

### **LILIAN BARCELLA AGLIARDI**

Graduada em Geografia/Faculdade Cenecista de Osório/RS. Especialista em Ensino de História e Geografia/Faced/Ufrgs. Mestre e doutoranda em Geografia, Linha de Ensino/Ufrgs. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Capivari do Sul-RS. Temas de interesse: Geografia, Ensinar, Aprender, Formação Continuada de Professores.

*E-mail:* lilian.barcella.agliardi@gmail.com

### **NESTOR ANDRÉ KAERCHER**

Licenciado em Geografia/Ufrgs. Doutor em Geografia Humana/USP. Professor Titular da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em

---

Geografia/Ufrgs. Temáticas de interesse com ênfase em: Formação de Professores e Didática da Geografia. Participa do Neegeo/Faced/Ufrgs.

*E-mail:* nestorandrek@gmail.com

### **ROSELANE ZORDAN COSTELLA**

Professora Associada/Faced e no Programa de Pós-Graduação em Geografia, Linha de Ensino em Geografia/Ufrgs. Membro do Núcleo de Estudos de Educação e Ensino de Geografia (Neegeo); Licenciada em Geografia, Mestre e Doutora em Geografia/Ufrgs. Coordenadora das pesquisas: “Os impactos causados pelo isolamento social e pelas aulas domiciliares decorrentes do fenômeno coronavírus no cotidiano metodológico do professor da educação básica” e “Perfil do profissional que trabalha com a Geografia nas escolas de educação básica em Porto Alegre”.

*E-mail:* professoracostella@gmail.com.

### **WENCESLAO MACHADO DE OLIVEIRA JR.**

Graduado em Geografia/UFJF e Doutor em Educação/UNICAMP. Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Membro da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. Temas de interesse: Educação Visual, Ensino de Geografia, Formação de Professores e Relações entre Cinema e Escola.

*E-mail:* wences@unicamp.br

### **XOSÉ MANUEL SOUTO GONZALES**

Graduação em Geografia e História/Universidad de Compostela/Espanha, Mestre em Formação de Professores/Universidade Autônoma de Barcelona e Didática das Ciências Sociais, Universidade de Valência. Professor Catedrático da Universitat de València /Espanha, no Departamento de Didáctica de las ciencias sociales y experimentales. Investiga temas de formação docente e educação de crianças, jovens e adultos seniores.

*E-mail:* xose.manuel.souto@uv.es



**SOBRE O LIVRO**

Formato: 16X23 cm

Tipologia: Minion Pro

Número de Páginas: 240

Modo: E-book

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

El presente libro forma parte de la serie *Movimentos de Ensinar Geografia*, representando el volumen 5, dentro de las publicaciones del Linea de Pesquisa Ensino de Geografia, del Programa de Posgrado en Geografia de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Uma Línea formada con profesores de reconocido prestigio en la investigación en la enseñanza de la geografía, como Antonio C. Castrogiovanni; Ivaines M. Tonini; Nestor A. Kaercher y Roselane Z. Costella entre otras personas. Por eso en este volumen encontraremos diferentes trabajos de su co-autoría, pues han conformado un grupo de trabajo que está permitiendo dar a conocer las investigaciones particulares de los más jóvenes.

Xosé Manuel Souto González

