CIÊNCIA
Geográfica
ISSN 1413-7461
ANO XXIV - VOL. XXIV, Nº 1 - ENSINO - PESQUISA - MÉTODO - JANEIRO/DEZEMBRO - 2020

DUAS VIDAS DEDICADAS AO ENSINO DA GEOGRAFIA

Nídia Nacib Pontuschka
Álvaro José de Souza

"Há os que lutam um dia, e são bons; há os que lutam muitos dias, e são muito bons; há os que lutam muitos anos, e são melhores; mas há os que lutam toda a vida, esses são os imprescindíveis."

Adaptado de Bertold Brecht, poeta e dramaturgo alemão.

Editora Saraiva

CIÊNCIA
Geográfica

Expediente

Revista **Ciência Geográfica**
Ensino - Pesquisa - Método
Ano XXIV - Vol. XXIV - **N.º 1** - Janeiro/Dezembro de 2020 - **ISSN 1413-7461**
Publicação anual voltada ao ensino, à pesquisa e método em Geografia e áreas afins.

Órgão oficial de divulgação da
ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS SEÇÃO LOCAL BAURU - SP

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS:
Presidente Nacional: Profª. Drª. **Lorena Izá Pereira**
Diretor Seção Local Bauru: Prof. Ms. **Elian Alabi Lucci**

Editores:
Álvaro José de Souza (In Memoriam), Elian Alabi Lucci, José Misael Ferreira do Vale, Lourenço Magnoni Júnior, Nilton de Araújo Júnior, Ruy Moreira e Wellington dos Santos Figueiredo.

Comitê Editorial:
Álvaro José de Souza (In Memoriam), André Luiz Nascentes Coelho, Adnilson de Almeida Silva, Antônio Francisco Magnoni, Cristiano Nunes Alves, Edson Belo Clemente de Souza, Elian Alabi Lucci, Elvis Christian Madureira Ramos, Flavio Gatti, José Mauro Palhares, José Misael Ferreira do Vale, Lourenço Magnoni Júnior, Lucivânio Jatobá, Maria da Graça Mello Magnoni, Patrícia Helena Mirandola Garcia, Ruy Moreira e Wellington dos Santos Figueiredo.

Revisores:
José Misael Ferreira do Vale, José Mauro Palhares, Lourenço Magnoni Júnior, Maria da Graça Mello Magnoni e Wellington dos Santos Figueiredo.

Jornalista Responsável:
Antônio Francisco Magnoni - MTB - 19280

Conselho Editorial/Editorial Board:
Prof. Dr. Ruy Moreira (UFF/Niterói – RJ) - Editor-chefe

Membros/Members:
Profª. Drª. Adriana Dorfman (UFRGS/Porto Alegres - RS - Brasil)
Drª. Alineaurea Florentino Silva (Embrapa Semiárido – Petrolina – PE – Brasil)
Prof. Dr. André Luiz Nascentes Coelho (UFES/Vitória – ES – Brasil)
Prof. Dr. Antônio Francisco Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Prof. Dr. Cláudio Artur Mungói (Universidade Eduardo Mondlane – Maputo – Moçambique)
Prof. Dr. Edson Belo Clemente de Souza (UEPG/Ponta Grossa – PR – Brasil)
Prof. Dr. Elvis Christian Madureira Ramos (UFMS/Corumbá – MS – Brasil)
Prof. Dr. Francisco Sierra Caballero (Universidade de Sevilla – Espanha)
Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (UFPA/Belém – PA – Brasil)
Prof. Dr. Gil Sodero de Toledo (USP/São Paulo – SP – Brasil)
Profª Drª Helena Copetti Callai (UNIJUÍ/Ijuí – RS – Brasil)
Prof. Dr. José Mauro Palhares (UNIFAP/Oiapoque – AP – Brasil)
Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Profª. Drª Lana de Souza Cavalcanti (UFGO/Goiânia – GO – Brasil)
Prof. Dr. Lourenço Magnoni Júnior (Centro Paula Souza – Lins – SP – Brasil)
Prof. Dr. Luciano Fernandes Lourenço (Universidade de Coimbra – Portugal)
Prof. Dr. Lucivânio Jatobá (UFPE/Recife – PE – Brasil)
Profª Drª Maria da Graça Mello Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Prof. Dr. Nelson Rego (UFRGS/Porto Alegre – RS – Brasil)
Profª Drª Patrícia Helena Mirandola Garcia (UFMS/Três Lagoas – MS – Brasil)
Profª Drª Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (UNESP/Marília – SP – Brasil)
Prof. Dr. Túlio Barbosa (UFU/Uberlândia – MG – Brasil)
Prof. Dr. Zeno Soares Crocetti (UNILA/Foz do Iguaçu – PR – Brasil)

POLÍTICA E OBJETIVOS DA REVISTA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

A Revista CIÊNCIA GEOGRÁFICA – Ensino, Pesquisa e Método é uma publicação eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru – SP, destinada a veicular a vida intelectual e acadêmica e a experiência profissional de geógrafos e professores de Geografia e de áreas afins no nível local, nacional e internacional. Dentre seus objetivos estão:

1 - Estimular a produção técnico-científica e didático-pedagógica dos sócios da AGB/Bauru e de pesquisadores da geografia brasileira e áreas afins;

2 - Divulgar a ciência brasileira em nível internacional e a ciência mundial no nível do Brasil;

3) Promover a difusão e a popularização da ciência e da tecnologia no âmbito da Geografia e de áreas afins;

4 - Estabelecer o entrelaçamento da pesquisa universitária com a sala de aula, vinculando em caráter permanente o Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior de Geoagrafia.

Para tanto, suas páginas estão abertas para todas as ideias e tendências acadêmicas e científicas hoje em debate na Geografia e na Educação, visando sua divulgação e consolidação em sua pluralidade de riqueza. Em particular, estão abertas para todas as formas de ação que ponham a ciência geográfica brasileira junto aos que buscam a construção de um mundo justo e democrático-participativo.

Indexada em/*Indexed in/Abstract in*:
IBCIT (ISSN n.º 1413-7461), Latindex, Diadorim, Gloogle Acadêmico e LivRe.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS SEÇÃO LOCAL BAURU - SP
CNPJ N.º 00.407.524/0001-00
Rua Pedro Oliveira Tavares, 2-148 – Jardim Colonial – Bauru – SP – CEP 17047-595
Fone: (14) 99711-1450
E-mail: agb@agbbauru.org.br
Site: http://www.agbbauru.org.br

Normatização bibliográca:
Bibliotecária Rosicler Sasso Silva - Faculdade de Tecnologia de Lins (Fatec).

Diagramação e Capa: Nilton de Araújo Júnior
Imagens da Capa: Imagem prof. Álvaro: revista Ciência Geográfica,IX,IX,v ol 1, jan-abr 2003. Imagem profª. Nidia: https://www.researchgate.net/profile/Nidia_Pontuschka

Editora Saraiva
Av. Antártica, 92 - Barra Funda
São Paulo - SP - 01141-061
Fone: (11) 4003-3061
E-mail: centralderelacionamento@somoseducacao.com.br
www.edocente.com.br

*** As opiniões expressadas pelos autores são de sua inteira responsabilidade.**

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Para ver uma cópia desta licença, visite: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR. Direitos para esta edição foram cedidos pelos autores e organizador. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada, desde que se lhe atribua o devido crédito pela criação original. Obra sem fins lucrativos e com distribuição gratuita. O conteúdo dos artigos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial da Revista Ciência Geográfica.

Ficha catalográca elaborada por:

DIVISÃO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO - UNESP - Botucatu

Ciência Geográfica - Ensino - Pesquisa - Método
(Seção Bauru / Associação dos Geógrafos Brasileiros / Editora Saraiva) - Bauru / São Paulo - SP
Ano I - n.º 1 (1995)
Ano XXIV. Vol. XXIV – Nº 1 – Janeiro-Dezembro/2020
Anual
ISSN 1413-7461
1. Geografia - Periódicos - Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Bauru / Editora Saraiva

CIÊNCIA
Geográfica
ISSN 1413-7461

ANO XXIV - VOL. XXIV, Nº 1 - ENSINO - PESQUISA - MÉTODO - JANEIRO/DEZEMBRO - 2020

Sumário

Carta ao Leitor **06**

Artigos

Álvaro, Geógrafo e Educador **08**
José Misael Ferreira do Vale

Nídia Nacib Pontuschka: perspectiva de uma trajetória profissional e acadêmica **19**
Núria Hanglei Cacete

Conhecimento e cidadania no cotidiano da sala de aula. Tributo a Álvaro e Nídia: revisitando suas sementes quase quatro décadas depois **27**
Izabel Castanha Gil

Álvaro José de Souza e o ensino de Geografia **38**
Wellington dos Santos Figueiredo · Elian Alabi Lucci · Maria da Graça Mello · Lourenço Magnoni Júnior

Estudar e ensinar as cidades latino-americanas: um desafio para o professor de Geografia **44**
Lana de Souza Cavalcanti

Na Geografia, a paisagem, o estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem **59**
Helena Copetti Callai

O uso da pesquisa colaborativa na investigação sobre o ensino de Geografia **69**
Genylton Odilon Rêgo da Rocha· Eliézer Andrade de Abreu

Por um ensino de Geografia questionador e reflexivo utilizando fotografias do livro didático **82**
Alcimar Paulo Freisleben · Nestor André Kaercher

Geografias e histórias numa fábula sobre andar em círculos e ainda assim resistir **96**
Nelson Rego

Em busca dos fundamentos: o problema da identidade e do método – parte I: a Geografia da totalidade **107**
Ruy Moreira

A miséria da Geografia escolar e a resposta anticolonialista **114**
Tulio Barbosa

Os desafios da formação de professores de Geografia na UFMS, Câmpus de Aquidauana: a aula de campo como perspectiva interdisciplinar **128**
Lucy Ribeiro Ayach · Ricardo Lopes Batista · Fernando Rodrigo Farias

O sentido de região: identidade e lugar – a região cacaueira da Bahia **144**
Lurdes Bertol Rocha

Quando outras linguagens entram em cena: os desafios e aprendizados de uma experiência **158**
Maria José Martinelli Silva Calixto

A excursão linear como instrumento do processo ensino-aprendizagem em Geografia Física **171**
Lucivânio Jatobá · Alineaurea Florentino Silva

A psicogeografia como trajetos metodológicos: dimensão afetiva no agenciamento de espaços formativos, "fora da escola" **191**
Natanael Reis Bomfim

A prática dos cartões-postais no ensino de Geografia **204**
Vitor Ferreira de Souza · Rodrigo Chechi Marineli · Lourenço Magnoni Júnior

O continente africano e o futuro das regiões periféricas no período da globalização **219**
Cristiano Nunes Alves · Livia Cangiano Antipon

Análise comparativa do conteúdo/linguagem cartográfica nos materiais pedagógicos de Geografia no ensino do Estado de São Paulo na educação básica pública **234**
Nathália Pereira Dourado · Patricia Helena Mirandola Garcia · Lucas Henrique de Souza

O uso do livro didático como atividade pedagógica na disciplina "Geografia do Brasil" no curso de licenciatura em Geografia **249**
Wilson Martins Lopes Júnior

A prática de mapear e o discurso cartográfico na era da geoinformação **263**
Christian Nunes da Silva

Trabalhando com fenômenos da natureza sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa no ensino de Geografia **272**
Ana Clarissa Stefanello · Marcia Aparecida Procópio da Silva Scheer

A Geografia e o(a) professor(a): um desafio diário **282**
Leandra de Lourdes Rezende Amaral

Habita em nós uma residência pedagógica: a propósito do subprojeto de Geografia da UEMA **290**
Poliana dos Santos de Carvalho · José Arilson Xavier de Souza

Territórios quilombolas e o ensino de Geografia **305**
João Almeida dos Santos · Candida Soares da Costa

A pedagogia de Freinet no ensino de Geografia: a "aula de descobertas" e o desenvolvimento da consciência socioambiental **322**
Susana Marilu Mainini Sakamoto · Adrieli Cristina Carnietto · Lourenço Magnoni Junior

***Narrativasimagens*: relação entre currículo praticado e as maneiras de morar, (com)viver e experienciar o bairro** **335**
Silvia Letícia Costa Pereira Correia · Natanael Reis Bomfim

Políticas curriculares em contextos amazônicos: desafios para uma educação indígena com/na/pela diferença **353**
Thiara Vichiato Breda

Formação de professores de Geografia na Amazônia: TIC e ensino no norte do Tocantins **375**
Antônia Márcia Duarte Queiroz

Agricultura e soberania alimentar no ensino médio: temas do currículo avaliado **403**
Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Ensino de Geografia e a relações raciais: o projeto nós propomos como intervenção metodológica para o resgate da cultura e identidade na comunidade remanescente quilombola de Vila Nova Jutaí – Breu Branco - PA **413**
Karleison Coelho da Paixão · Marcus Vinicius Mariano de Souza · Robson Alves dos Santos · Dionel Barbosa Ferreira Junior

A importância da coleta seletiva e reciclagem para os alunos do Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro e comunidade de entorno, Umuarama - PR **430**
Léia Cristina Scaldalai · Neocaty Cuevas de Andrade · Odair Delgado Sanches Junior · Juliano Strachulski

A Geografia da infância no ensino fundamental em Nova Iguaçu/RJ **446**
Clézio dos Santos

Geographic Science Magazine

YEAR XXIV - VOL. XXIV, # 1 - TEACHING - RESEARCH - METHOD - JANUARY/DECEMBER - 2020

Index

Letter to the reader **07**

Articles

Álvaro, Geographer and Educator **08**
José Misael Ferreira do Vale

Nídia Nacib Pontuschka: perspective of a professional and academic trajectory **19**
Núria Hanglei Cacete

Knowledge and citizenship in the classroom. Tribute to Álvaro and Nídia: revisiting their seeds almost four decades later **27**
Izabel Castanha Gil

Álvaro José de Souza and the teaching of Geography **38**
Wellington dos Santos Figueiredo · Elian Alabi Lucci · Maria da Graça Mello · Lourenço Magnoni Júnior

Studying and teaching the latin-american cities: a challenge to the Geography teacher **44**
Lana de Souza Cavalcanti

In Geography: landscape, study of the place and researh as principles of learning **59**
Helena Copetti Callai

The use of collaborative research in investigation about Geography teaching **69**
Genylton Odilon Rêgo da Rocha· Eliézer Andrade de Abreu

For a questioning and reflective Geography teaching using photographs of the didactic book **82**
Alcimar Paulo Freisleben · Nestor André Kaercher

Geographies and stories in a fable about walking in circles and even so still resisting **96**
Nelson Rego

In fundamentals` search: the problem of identity and method – part I – totality´s Geography **107**
Ruy Moreira

The poverty of school Geography and the anti-colonialist response **114**
Tulio Barbosa

The challenges of training Geography teachers at UFMS, Campus of Aquidauana: the field class as an interdisciplinary perspective **128**
Lucy Ribeiro Ayach · Ricardo Lopes Batista · Fernando Rodrigo Farias

The sense of region: identity and place - Bahia's cocoa region **144**
Lurdes Bertol Rocha

When other languages enter the scene: the challenges and lessons from a experience **158**
Maria José Martinelli Silva Calixto

Linear excursions as an instrument of the teaching and learning process in Physical Geography **171**
Lucivânio Jatobá · Alineaurea Florentino Silva

Psychogeography as methodological pathways: affective dimension in agenting formative spaces, "outside school" **191**
Natanael Reis Bomfim

The postcards practice at Geography teaching **204**
Vitor Ferreira de Souza · Rodrigo Chechi Marineli · Lourenço Magnoni Júnior

The African continent and the future of peripheral regions in the period of globalization **219**
Cristiano Nunes Alves · Livia Cangiano Antipon

Comparative analysis of content/cartographic language in pedagogical materials of Geography in the teaching of the state of São Paulo in public basic education ... **234**
Nathália Pereira Dourado · Patricia Helena Mirandola Garcia · Lucas Henrique de Souza

The use of the textbook as a pedagogical activity in the "Geography of Brazil" in the Geography degree course **249**
Wilson Martins Lopes Júnior

Mapping practice and cartographic discourse in the age of geoinformation **263**
Christian Nunes da Silva

Natural phenomena in the perspective of collaborative learning in teaching Geography **272**
Ana Clarissa Stefanello · Marcia Aparecida Procópio da Silva Scheer

Geography and the teacher: a daily challenge **282**
Leandra de Lourdes Rezende Amaral

Houses a pedagogical residence in us: purpose of UEMA's Geography sub-project **290**
Poliana dos Santos de Carvalho · José Arilson Xavier de Souza

Quilombola territories and the teaching of Geography **305**
João Almeida dos Santos · Candida Soares da Costa

Freinet's pedagogy in the teaching of Geography: the "discovery class" and the development of social and environmental awareness **322**
Susana Marilu Mainini Sakamoto · Adrieli Cristina Carnietto · Lourenço Magnoni Junior

***Narrativeimages*: relationship between practiced curriculum and ways to live, (with)living and experiencing the neighborhood** **335**
Silvia Letícia Costa Pereira Correia · Natanael Reis Bomfim

Curricular policies in the amazon context: challenges of indigenous education with/within/by means of the differences **353**
Thiara Vichiato Breda

Training of Geography teachers in the amazonia: ICT and teaching in the north of Tocantins **375**
Antônia Márcia Duarte Queiroz

Agriculture and food sovereignty in high school: themes of the evaluated curriculum **403**
Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Teaching Geography and racial relationships: the project we proposed as a methodological intervention for the rescue of culture and identity in the remaining quilombola community of Vila Nova Jutaí - Breu Branco - PA **413**
Karleison Coelho da Paixão · Marcus Vinicius Mariano de Souza · Robson Alves dos Santos · Dionel Barbosa Ferreira Junior

The importance of selective collect and recycling for students of Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro and surrounding community, Umuarama – PR **430**
Léia Cristina Scaldalai · Neocaty Cuevas de Andrade · Odair Delgado Sanches Junior · Juliano Strachulski

The Geography of childhood in elementary school in Nova Iguaçu/RJ **446**
Clézio dos Santos

CARTA AO LEITOR

"Há os que lutam um dia, e são bons; há os que lutam muitos dias, e são muito bons; há os que lutam muitos anos, e são melhores; mas há os que lutam toda a vida, esses são os imprescindíveis" - Adaptado de Bertold Brecht.

O conhecido pensamento do poeta e dramaturgo alemão, Bertold Brecht, que abre esta Carta ao Leitor, ilustra que a práxis, enquanto objeto de luta, é a delineadora das transformações sociais. A práxis, união dialética entre teoria e prática, nas palavras de Paulo Freire, é essencial como compromisso de transformação constante, divorciando-se de paralisações e acomodações sociais.

É nesse campo que é imprescindível lutar por toda a vida, sem esmorecimento possível. Tarefa árdua, é verdade! Mas que atrai abnegados por um mundo justo.

Nessa seara transformadora, situa-se a Geografia, ciência dinâmica, de profunda competência social, possuidora de poderosos referenciais intelectuais para decifrar e transformar a sociedade. Afinal, só se transforma aquilo que se conhece. O conhecimento é a chave, o caminho para a práxis, por isso tanto empenho em deformá-lo. Conhecimento é para toda a vida.

Por isso, são imprescindíveis pessoas que lutam uma vida, e mesmo ao deixarem este plano, se tornam referências, encanta-nos com um legado intelectual exemplar a ser seguido.

Dentro dessa postura geográfica-transformadora exposta até aqui, dois ícones merecem homenagens eternas por dela serem tributários. São eles: Álvaro José de Souza e Nídia Nacib Pontuschka. Seus legados nos estudos em Geografia são ricos, sólidos e inspiradores, merecedores das láureas a eles atribuídos.

Homenagens sempre estarão aquém de toda a contribuição que Álvaro e Nídia legaram à Geografia e ao seu ensino. Mas os editores da revista Ciência Geográfica, não se furtam em prestar merecido tributo a esses dois eminentes expoentes de nossa nobre ciência. Não nos furtamos porque acreditamos que uma das melhores maneiras de se prestar homenagem é prorrogar ao eterno as suas obras e fazer com que aqueles que ainda não as conheçam, tomem a devida ciência do seu conteúdo.

Álvaro e Nídia deixaram inúmeros discípulos, graças aos seus desejos materializados em compartilhar conhecimentos, por serem íntegros, sábios, e pela imensa dedicação destinada à Geografia.

A compreensão do espaço geográfico é tarefa desafiadora e deve ser preocupação maior de quem ensina Geografia, pois este deve ser o pressuposto de quem, como educador, almeja orientar os seus educandos no caminho a ser trilhado em busca da cidadania.

Álvaro nos ensinou que: "Ninguém mais que a ciência geográfica é tão rica em formas de pensar o mundo". Dentro da práxis, nada deve se parecer impossível de mudar. Em suas obras, Álvaro e Nídia deram vida a essa união dialética.

Os editores.

LETTER TO THE READER

"There are that who fight one day and are good, there are others who fight a year and they are better, there are those who fight for many years and they are very good. But there are those who fight all their lives and these are essential". - Adapted from Bertold Brecht.

The well-known thought of the German poet and playwright, Bertold Brecht, which opens this Letter to the Reader, illustrates that praxis, as an object of struggle, is the outline of social transformations. Praxis, a dialectical union between theory and practice, in the words of Paulo Freire, is essential as a commitment to constant transformation, divorcing from paralyzes and social accommodation.

It is in this field that it is essential to fight for a lifetime, without possible fading. Hard task, it is true! But that attracts selfless people for a fair world.

In this transformative field, Geography is located, dynamic science, with profound social competence, possessing powerful intellectual references to decipher and transform society. After all, only what is known is transformed. Knowledge is the key, the path to praxis, which is why we are so committed to deforming it. Knowledge is for life.

For this reason, people who fight for a life are essential, and even when they leave this plan, they become references, enchants us with an exemplary intellectual legacy to be followed.

Within this geographic-transformative posture exposed so far, two icons deserve eternal homage for being tributary to it. They are: Álvaro José de Souza and Nídia Nacib Pontuschka. Their legacies in studies in Geography are rich, solid and inspiring, worthy of the honors attributed to them.

Tributes will always fall short of all the contribution that Álvaro and Nídia bequeathed to Geography and its teaching. But the editors of Geographic Science magazine do not shy away from paying deserved tribute to these two eminent exponents of our noble science. We don't shy away because we believe that one of the best ways to pay homage is to extend your works to the eternal and make sure that those who don't know them yet, take due notice of their content.

Álvaro and Nídia left countless disciples, thanks to their materialized desires to share knowledge, for being integral, wise, and for the immense dedication dedicated to Geography.

Understanding the geographical space is a challenging task and should be a major concern for those who teach Geography, as this must be the assumption of those who, as an educator, aim to guide their students on the path to be followed in search of citizenship.

Álvaro taught us that: "Nobody but geographic science is so rich in ways of thinking about the world". Within praxis, nothing should seem impossible to change. In their works, Álvaro and Nídia brought this dialectical union to life.

The editors

ÁLVARO, GEÓGRAFO E EDUCADOR

ÁLVARO, GEOGRAPHER AND EDUCATOR

José Misael Ferreira do Vale[1]

RESUMO: O texto apresenta estudo sobre a produção teórico-prática do Geógrafo Álvaro José de Souza. Evidencia a importância da análise de conceitos geográficos; valoriza o uso de audiovisuais no ensino e aprendizagem da Geografia como ciência e disciplina escolar.

Palavras-chave: Álvaro José de Souza. Geografia Social. Geografia Crítica. Geografia como disciplina educativa escolar. Áudio visual e ensino.

ABSTRACT: The text presents a study on the theoretical-practical production of Geographer Álvaro José de Souza. It highlights the importance of analyzing geographical concepts; values the use of audiovisuals in the teaching and learning of Geography as a science and school discipline.

Keywords: Álvaro José de Souza. Social Geography. Critical Geography. Geography as a school educational discipline. Audio visual and teaching.

Há pessoas que, além de dominarem **o conteúdo** de determinada área de conhecimento, têm, também, o prazer de **ensiná-lo**. São os Educadores interessados na formação do próximo seja ele jovem ou adulto. Não é tarefa fácil transpor os resultados de pesquisas e estudos científicos para o plano didático-pedagógico do ensino escolar significativo, relevante para a pessoa e a sociedade. Não é nada fácil ensinar o "saber com sabor" na feliz expressão de Rubem Alves. Não é fácil, porque a aquisição do conhecimento não se faz de modo "brincalhão" como é moda nos dias atuais, quando o professor é compelido a se transformar em "artista" para captar a atenção dos alunos. Como diz célebre pensador político, a verdadeira aprendizagem, a aprendizagem "profunda", de raiz, exige *tempo e esforço* de qualquer aprendiz. Não se

1 Professor Doutor em Filosofia da Educação. Bacharel e Licenciado em Filosofia pela USP. Mestrado em Educação pela FEUSP. Doutorado em Educação pela PUC/SP. Ex-Diretor da Faculdade de Ciência da UNESP/Bauru. Membro da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru – SP. E-mail: jmisaelvale@yahoo.com.br.

Artigo recebido em maio de 2019 e aceito para publicação em setembro de 2019.

aprende física, química, biologia ou matemática e outras ciências sem trabalho intelectual perseverante e contínuo, em termos de **esforço pessoal** real. E, diga-se, de antemão, leva-se tempo para que os conceitos, princípios e teorias sejam absorvidos com certo grau de precisão e acerto e se incorporem, ademais, ao patrimônio cultural de cada pessoa.

Quando nascemos encontramos uma cultura científica, artística, literária, tecnológica, linguística, histórica, geográfica, filosófica etc. estabelecidas, **fruto do esforço coletivo** de muitos pesquisadores, cientistas, investigadores e pensadores que, ao longo dos séculos, iniciaram o processo de acumulação, revisão e incorporação da douta sabedoria à cultura humana.

No plano pedagógico ouso propor "**a teoria quadridimensional do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar**". Entendo, desde sempre, que o processo de ensinar envolve pelo menos quatro dimensões fundamentais articuladas: a) **conteúdos de ensino**; b**) métodos de ensino**; c) **contexto de ensino** e d) **fins e valores de ensino.** É possível pensar outras dimensões e ampliá-las bastante no contexto da teoria anunciada, mas em termos de economia teórica é essencial articular poucas variáveis a determinado fenômeno visado pela inteligência. Somente assim se poderão estabelecer relações importantes entre dimensões essenciais do fenômeno educativo. O sonho de LAPLACE está longe de ser atingido mesmo com a existência de computadores poderosos capazes de calcularem matematicamente muitas variáveis, como, aliás, pensava o astrônomo e matemático francês. Cabe dizer que as chamadas "ciências duras" trabalham com poucos conceitos relevantes que permitem estruturar a área de pesquisa e ensino.

Há, desde o advento da *Escola Nova*, desconfiança em relação ao **conteúdo de ensino**. Aqueles que acreditam que ensinar é **ensinar algo a alguém**, acreditam que sem conteúdo não haverá ensino e, por decorrência, a profissão de mestre não se justificaria no caso da destruição dos **conteúdos de ensino** A relação dialética entre conteúdo-método se desfaz quando não se indica um conteúdo (seja ele qual for e do tamanho que for) para o processo de ensino e aprendizagem. Os que assim pensam são chamados de "conteúdistas", isto é, como professores interessados em passarem uma ideia, um valor, um conhecimento, um teorema, um princípio, uma regra, uma demonstração, uma filosofia, uma tecnologia, um conteúdo etc. ao "massacrado estudante" obrigado a internalizar o conteúdo à ferro e à fogo. Mas, se analisarmos em profundidade os autores "escolanovistas" verificaremos que os novos educadores queriam que o conhecimento fosse algo interessante ao estudante. O i**nteresse** era a mola propulsora do ensino ativo do conteúdo. O "método do centro de interesse" não elidia o conteúdo de ensino, mas o colocava na perspectiva de provável **interesse** do estudante que deveria aprender algo, com sabor.

FREINET, representante da Escola Nova popular, propunha atividades vivas aos estudantes como meio de motivá-los para a aprendizagem. As "aulas-passeio", as excursões, "o texto-livre", "a correspondência escolar", "o jornal escolar", o "mural de atividades", "as conferências" realizadas pelos estudantes, o desenho livre, "a hora da conversa" eram **técnicas didáticas** propostas pela pedagogia popular de FREINET como meio de aquisição de experiências importantes no âmbito da educação escolar. Ao visitar uma padaria, os alunos adquiriam conhecimento de como fabricar pães, mas esse fato não eximia o professor de tratar o assunto da fabricação de pães em sala de aula na volta da "aula-passeio" ao ser obrigado a responder perguntas dos alunos sobre o plantio, colheita e moagem do trigo, a questão do fermento, o ato de assar, a temperatura do forno etc. quando, então, o ensino do conteúdo atenderia ao provável interesse do aluno.

A questão crítico-reflexiva de fundo é que os detratores do **conteúdo de ensino** mais radicais advogam uma pedagogia *não diretiva,* como dizia SNYDERS, e, assim, procedendo

esmaecem a importância pedagógica, histórica e filosófica do conhecimento como fato cultural acumulativo através das gerações que retomam a ciência, a tecnologia, a geografia, a física, a química, a matemática, as artes, a educação, a linguagem, a história etc. como **realidades gnosiológicas** que, estruturadas à base da evidência experimental, observacional, operacional e explicativa repensam o que foi pensado, experimentado, analisado ao realizar o avanço do conhecimento histórico acumulado do passado. Não se deseja a simples repetição de conteúdo, "o conteúdo pelo conteúdo", a repetição enfadonha de conteúdo, mas a revisão e a criação da consciência do sentido do conhecimento passado na retomada do conhecimento novo. Nem se quer que o conteúdo seja hipervalorizado como acontece nos vestibulares ao ensino superior. Mas, não há como deixar de lado o conhecimento pretérito que possibilitou o conhecimento atual e a importância gnosiológica do conhecimento científico, tecnológico e das humanidades. Como se diz metaforicamente, os grandes sábios e cientistas, ao se tornarem senhores do conhecimento, subiram às costas dos antigos pensadores com o intuito de fazer avançar a ciência atual e a tecnologia contemporânea. Os antigos não eram desprovidos de conhecimentos importantes. Pense-se em Arquimedes, Tales de Mileto, Pitágoras, Parmênides, Aristóteles, os construtores egípcios, os chineses com as Muralhas, a arquitetura robusta dos romanos, Galileu (com sua visão matemática do mundo), Bacon, Newton e outros a possibilitarem a emergência do saber físico-matemático atual.

Como ensinar a Geografia sem algum conteúdo para ser transmitido às novas gerações? A expressão "ensinar a pensar" só faz sentido através da identificação, observação e explicação de algum **conteúdo** mínimo de área de conhecimento posto em evidência que permita pensar o que foi pensado concretamente. Penso, aliás, que o **ensino de conteúdo** está dialeticamente relacionado ao **método vivo essencialmente diversificado** que permite a transmissão do conhecimento para as "novas gerações", ainda faltos do conhecimento efetivo, como falava DURKHEIM em "Educação e Sociedade".

A Psicologia, quando trata do ensino e aprendizagem, evita a palavra "transmissão" porque a palavra passa a ideia de imposição do conhecimento a um suposto sujeito passivo. Diga-se, a bem da verdade, que houve no passado o ensino chamado de *tradicional* baseado no **magister dixit** de triste memória documentado pela Filosofia e a Literatura. Não é essa a postura moderna, atual da sã pedagogia que advoga a utilização de **métodos vivos variados** de ensino dialogado, reflexivo, crítico, relacional, centrado na teoria e na prática social, baseado, em suma, na observação (ou descrição), explicação e previsão da realidade concreta do mundo. Ademais, o ensino atual solicita o bom-senso do mestre, crítico de sua própria prática, mediante avaliação de seu próprio desempenho na atividade pedagógica do ensino com base na reação inevitável do aluno. Este deverá reconstruir o ensino transmitido pelo docente, o qual sabe, de antemão, o que é importante a aprender, ao abrir caminhos às mentes jovens e evitar a perda de tempo com assuntos irrelevantes. A tarefa do mestre é selecionar o fato significativo para o conhecimento e a aprendizagem do aluno com economia e significado.

A nossa experiência na docência indica que não há rigorosamente falando o "aluno passivo". Ele é passivo quando doente ou revoltado. A doença derruba qualquer um e a revolta não se apaga facilmente da mente humana. Em condições normais o aluno reage ao mau ensino através de inúmeras condutas como abandono da escola, indisciplina, ironia e até violência como sói acontecer em situações extremas em relação ao ensino precário entre mestre e aluno, ou aluno-aluno, professor-aluno, em ações contra comportamentos de "*bullying"* sempre perversos e desonestos que aprofundam o rancor humano e exigem desforra. Os exemplos não faltam.

O mau ensino começa quando o mestre não define *e não planeja o conteúdo* sem levar em conta **o contexto** da escola. O mau ensino caminha quando mestre e aluno não criam ambiente de *respeito mútuo*, este um **valor** importante para qualquer Educação. O mau ensino toma corpo quando o mestre não evidencia a importância do conhecimento que vai expor e transmitir à classe. Mostrar, por exemplo, a importância da matemática no encaminhamento e solução de muitos problemas humanos é importante para valorizar o conhecimento das estruturas matemáticas. Ensinar adequadamente a redação ao aluno exige que o professor de português valorize a leitura de textos importantes da língua nacional e vença a preguiça do aluno em escrever no idioma pátrio sua experiência de vida. Não se dever esquecer que somos a nossa Língua que a encontramos, como fato social, assim que nascemos.

O **ensino,** como se sabe, não é algo fácil em populações sem o hábito cultural de ler e se informar através de jornais, revistas e livros. Há sim, uma diferença inicial em relação à **quantidade e qualidade do ensino** num determinado contexto. Comunidades pobres são excluídas economicamente do ambiente social e, nessa situação de penúria material, a criança e o jovem não têm acesso à **cultura letrada**. Entra, quase sempre, no ambiente escolar com consciência de alguma inferioridade que caberá à escola e especialmente ao professor mostrar ao aluno que a educação escolar poderá melhorar sua vida no futuro cheio de lutas e adversidades. Mas, o aluno deverá ser informado, de alguma forma, que sem escolarização a tendência será permanecer à margem do processo civilizatório, muitas vezes, duro, injusto e competitivo próprio do modo de produção burguês. Mas, tudo isso será mera ilusão se a escola e o professor "não tomarem partido ou posição" diante da realidade perversa que assola a sociedade brasileira. "Tomar partido ou posição" não significa a rigor filiar-se a uma determina agremiação política, mas refletir sobre a realidade social vivida e decidir que rumo de ação prática deve-se tomar diante da realidade social que se apresenta deficiente e injusta à nossa consciência e às pessoas em geral.

Quando se reporta especificamente ao **Ensino da Geografia** não basta observar a realidade física, isolada em si. Parece-me que a simples descrição física da natureza abarca parte da Ciência Geográfica, como diria o importante geógrafo Álvaro José de Souza. Seria importante estudar ***o que se fez e se faz com a realidade física do espaço*** à nossa frente, pois o território, a paisagem, o lugar, enfim, a natureza toda, pode ser modificada pela ação humana intencional que ocupa determinado bioma e o explora exaustivamente sem levar em conta, muitas vezes, os mananciais, os rios, a floresta, as terras demarcadas e as florestas nacionais do povo brasileiro nas mãos do Estado.

É importante ocupar o espaço físico para **fins e valores humanos**. Há sempre uma dialética entre o Ser humano e a Natureza que precisa levar em conta os **limites** à ação humana necessária à produção de alimentos e recursos sociais para todos. Entendo, ainda, que a propriedade é fruto do trabalho, como ensinava LOCKE, que no interior do modo de produção liberal lança mão dos trabalhadores e garante a poucos a propriedade dos meios de produção, fonte de muitos e sérios problemas sociais**.**

Parece-me que a nação brasileira não poderá assumir a Educação Escolar assinando um "cheque em branco" sem preocupações com as gerações futuras. Dito tudo isso, e, à guisa de introdução, valerá a pena estudar o pensamento geográfico e pedagógico de ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA, naquilo que ele tem de radical.

Ao ler a produção científica do geógrafo ouso destacar, como Filósofo da Educação, alguns aspectos básicos de sua visão de ensino da Ciência Geográfica:

1. A "escola presta-se a difundir a ideologia" quando descarta a ciência efetiva (como conhecimento do mundo e do universo) e substitui a ciência real por uma "ciência

compendiada" a serviço de elites dominantes, em sintonia com "interesses de classes ou grupos dominantes" que procuram "manter a estrutura que lhes garante o poder".

2. A escola que Álvaro defende não é a escola que mantém o *"status quo*" e se utiliza de um "sem número de inocentes úteis que somos nós mesmos, quando investidos das funções de educadores". Nesta perspectiva, "a ação da Geografia é avassaladora". "Ser professor de Geografia é estar sujeito a tantas e tantas formas de deturpar os verdadeiros princípios de ação de um educador." Deve-se dizer "um não ao ato de colonizar (apropriar-se de) cabeças inocentes!". (**Ciência Geográfica**, Ano III, N.º 8, Setembro/Dezembro, 1997, pág. 35).

3. A disciplina escolar chamada de Geografia encontrou guarida em dois países limítrofes, a França e a Alemanha com objetivos comuns, de anexar as terras africanas com a finalidade de se "fornecer matérias-primas abundantes para as indústrias e consumidores europeus potenciais", mesmo que essa pretensão significasse a destruição da cultura dos povos nativos, violentados em sua própria terra. A Geografia de então cometeu o "pecado" de fazer a apologia da colonização e a concordar com a ideia de que o "progresso" adviria com a ocupação pura e simples da África pelo europeu "ilustrado" e ganancioso. A invasão da África na visão do Geógrafo Álvaro significou, ao mesmo tempo**, invasão cultural e invasão territorial**.

4. Da invasão cultural Álvaro tratou com maestria no texto *Geografia e Linguística* que analisei em profundidade em outra oportunidade. (Vide **Ciência Geográfica**. Bauru: Ano XIX, Volume XIX, jan./dez. 2015). Ao invadir um país, o conquistador procurou destruir a Língua Nacional e os dialetos nativos e impor a língua do conquistador. É estratégia geral de ocupação territorial. A Língua portuguesa vingou no Brasil com a desvalorização principal da língua tupi-guarani.

5. A invasão territorial significou redesenhar o mapa original do país invadido, mediante a adoção de linhas geométricas no sentido vertical em substituição aos limites naturais como rios, cordilheiras, acidentes geográficos etc. no sentido horizontal a partir do oceano, da costa e praias. A Geografia continua, segundo Álvaro, "a fazer a apologia da colonização" e cita, como exemplo no Brasil, quando da ênfase na posse da Amazônia, na década de 1970, assunto controverso numa Sociedade dividida.

6. Álvaro, espírito crítico e reflexivo, contrapunha a "Geografia do Cartão Postal" à *Geografia das Massas Populares*, massas quase sempre abandonadas e sem emprego que vivia a vagar pelas grandes cidades do país "em busca da sobrevivência". Com ironia, critica a "Geografia do espaço pronto" para o ensino e a aprendizagem do aluno.

7. Álvaro vê no ensino da Geografia contemporânea a postura da Filosofia positivista própria da Revolução Industrial assentada no "processo de especialização e compartimentação do conhecimento". Segundo o Geógrafo Álvaro, os estudos geográficos "ao admitir a separação entre a população e os fatos econômicos e ao reconhecer na economia algo não natural, a *Geografia-ciência* e a *Geografia-disciplina escolar* estavam praticando mais do que ninguém o positivismo". Ademais, "na medida em que cada elemento da natureza (fatos relacionados ao relevo, ao clima, à hidrologia, à vegetação etc.) era abordado separadamente, dentro da chamada Geografia Física, a população tinha seu estudo absolutamente descaracterizado, transformado que fora numa análise numérica da demografia, enquanto os elementos relativos à economia eram separados e classificados em classes de atividades chamadas de primárias, secundárias e terciárias". Volto a dizer que as citações acima foram retiradas do texto *A geografia e ideologia – A ciência, a carta e a linguagem*, texto publicado em **Ciência Geográfica**, AGB, seção Bauru, já indicado anteriormente.

8. A visão crítica e reflexiva do Geógrafo Álvaro José de Souza continua, quando o autor mostra que a visão positivista de ciência foi importante para os países que viviam a Revolução Industrial centrada na economia do capital e do lucro. A disciplina escolar da Geografia ajudou, por assim dizer, na difusão de "a ideia de expansão territorial, a exploração das riquezas", ao mesmo tempo, que transformava, as pessoas em números, "o progresso como a não-natureza", "o espaço terrestre em espaço pronto a caminhar num único sentido, a direção inexorável dos fatos" gerados pelo modo de produção burguês do século XIX e XX.
9. Uma Geografia assim concebida "é capaz de explicar os estágios de desenvolvimento, de explicar as diferenças de classe e criar a esperança de que um dia chegaremos ao ápice de desenvolvimento", desde que se entenda a necessidade de sacrifícios de gerações até "atingirmos o grau de evolução desejada*" pelo dominado*r, com a mediação do Estado como poder institucional e as lideranças empresariais, as chamadas "forças produtivas", donas dos meios de produção.
10. A partir das explicações acima, a Geografia, segundo Álvaro J. de Souza, "soube trabalhar com os mapas difundindo ideias distorcidas". A Terra era redonda, mas o centro de gravitação do mundo estava na Europa.

O positivismo surgiu para designar o uso do "método exato da ciência". Augusto Comte usou o termo como sinônimo de sua filosofia. A principal característica do positivismo como filosofia é a valorização marcante da Ciência como guia seguro para o indivíduo e a sociedade. Essa perspectiva filosófica da ciência gerou a exaltação da ciência e da tecnologia que "acompanhou a origem do "*industrialismo*" e que permanece até hoje". A ciência é o critério máximo do conhecimento possível e o método a orientação básica do espírito. Fora do método científico não há salvação. Os recursos a causas e fins fora do método científico é pura metafísica. O método da ciência envolve, pois, três aspectos relacionados:

a**) descrição** (ou observação)
b) **explicação (**"o porquê");
c) **previsão** ("Se P então Q").

O método científico vale para qualquer esfera de conhecimento possível. Constitui caminho correto para resolver os problemas humanos e sociais. Vale dizer que o positivismo do século XIX e início do século XX, crente no desenvolvimento econômico, fruto do conhecimento científico e tecnológico, pretendeu ser a cartilha para o mundo. O formulador da "teoria da relatividade" abriu caminho para as realizações de Julius Robert Oppenheimer (Projeto Manhattan) e Edward Teller, todos físicos-matemáticos, cientistas judeus com visão positiva da natureza, o primeiro orientado para fissão e o segundo para fusão de elementos naturais. O resultado das pesquisas físicas colocou o problema ético da destruição do mundo pelo ser humano. A partir de então a ciência passou a significar o conhecimento da natureza e a tecnologia gerou a possibilidade do poder efetivo sobre o mundo.

Álvaro José de Souza tinha por certo que a Geografia Contemporânea havia nascido dentro do positivismo científico e filosófico com a promessa de se constituir como saber a partir "dos conhecimentos pesquisados pelas demais ciências" e contribuir "mediante a interdisciplinaridade para a consecução de uma linguagem universal" por meio do estudo da paisagem em seus elementos naturais, humanos e econômicos".

Em decorrência dessa orientação epistemológica a Geografia, através da Escola, passou a ensinar "que a aceitação da presença alienígena significava progresso, desenvolvimento, e pasmem, até sacrifícios". Em função desse ensino perverso de "uma nova noção de progresso e nova estrutura do espaço" não caberia falar de "Geografia da Maioria". A

verdadeira Geografia é a geografia do asfalto, do arranha-céu, da indústria, a Geografia do "cartão postal", a Geografia do "espaço pronto", no dizer de Álvaro José de Souza.

Com a Revolução Industrial e seus resultados no plano da economia de escala, com a divisão do trabalho, a importância da "sala de planejamento", a "taylorização" do trabalho na fábrica, a administração científica, a Ciência em geral "aceitou o processo de compartimentação e independência de cada campo do saber". Criou-se ambiente político-social em que as pessoas deixariam de ter uma **visão de conjunto** e partiram para a interdisciplinaridade à base de pesquisas de várias ciências a alimentarem os estudos geográficos.

O ponto central do pensamento do Geógrafo Álvaro José de Souza é a ideia de separação entre o ser humano e a população e os fatos da economia como entes não naturais, quando a Geografia-Ciência, acompanhada da Geografia-Disciplina Escolar, caíram no "positivismo" de tal modo que os elementos da natureza estudados pela Geografia Física (relevo, clima, hidrografia, vegetação etc.) foram descaracterizados pelo positivismo mediante "a análise numérica da demografia enquanto a economia era, como já se disse, separada em classes de atividades" (primárias, secundárias e terciárias).

Com a ideia de que a especialização era o caminho correto, a Geografia começou a trabalhar a questão do registro cartográfico tendo a Europa como centro da Terra. A América e a Ásia foram colocadas "nos cantos do mapa múndi" transformado doravante em superfície retangular com as terras alteradas perto do polo, "fazendo até mesmo desaparecer a Antártida, cujo gigantismo não cabe no mapa!". A leitura do mapa do mundo é objeto de questionamento: além de *centro* nos mapas, a Europa localiza-se acima, no norte, assim como o hemisfério sul deverá ficar em baixo; ademais, o leste como ponto onde nasce o sol é ignorado. Sem ser um continente, diz o Geógrafo, a Europa liberal passa a ser colocada como centro do planeta, distorcendo a realidade física do mundo. Manacorda, importante pedagogo italiano, registrava, em palestra no Brasil, que o norte era industrializado e que o sul, em desenvolvimento, estaria fadado a comprar os produtos do norte pelos quais pagaria caro, não ficando alternativa para a região sul senão a de investir em Educação e diminuir a dependência e a distância em conhecimento, ciência e tecnologia.

Mas, o mapa não deixa de adquirir fundamental importância em termos de estratégia militar auxiliada pela extraordinária evolução dos meios de levantamento de dados da realidade física auxiliado pela aviação, naves espaciais e registros de fotografia digital. Mapas minuciosos são elaborados para fins dos exércitos nacionais das grandes potências e desconhecidos da população. "Ensinamos, pois, uma cartografia desinformada, alterada e ideologicamente contrária aos interesses dos educandos. Levamos para a classe um "mapa mentira" ou retrato muito pálido de uma verdade mais profunda."

Para concluir, Álvaro José de Souza, diz que nem sequer percebemos o uso de uma linguagem herdada do colonialismo, cheia de preconceitos e desvalores. "O que está ao norte vem primeiro, a direita deve preceder a esquerda...".

GEOGRAFIA E ENSINO

Após as considerações anteriores sobre o pensamento radical ou diferenciado do Professor Álvaro José de Souza seria oportuno voltar a falar sobre o ensino da Geografia. Álvaro foge de qualquer posição de neutralidade em relação ao ensino da Geografia. Declara, sem rodeios, que "não há lugar na Geografia que se ensina para estudo do elemento natural desvinculado do processo cultural.", conforme declaração em **O Espaço do Geógrafo**

(Bauru (SP): n.° 4, 1995, p. 6.). Entende que o professor de Geografia deve ter em mente **"o caráter social da Ciência Geográfica"** sem, entretanto, desconhecer a importância da geomorfologia para a Geografia Física nos casos, por exemplo, dos estudos clássicos sobre o relevo brasileiro realizados por Aroldo Edgar de Azevedo, Aziz Ab'Saber e Jurandyr Luciano Sanches Ross, no esforço coletivo notável de constituir a Geografia do Brasil sob os marcos da ciência "positiva" postos pelos cientistas do final do século XIX e inícios do século XX . Álvaro diz que o professor de Geografia "deve repensar a sua abordagem em sala de aula buscando uma prática que, por ser pouco comum, parece estranha e difícil de realizar". Ao mesmo tempo, ressalta que fundamental no processo de ensino e aprendizagem da Geografia é partir da leitura da paisagem, leitura do **contexto**, uma vez que somente poderemos atingir a essência dos fenômenos, a sua natureza, partindo de sua aparência e identificando na paisagem as contradições produzidas pela cultura técnica capitalista e as ações necessárias para sua superação, conforme expõe em **O Espaço do Geógrafo** (Bauru (SP): n.° 4, 1995, p. 4).

Álvaro argumenta que a Ciência Geográfica atual pressupõe "a assimilação e construção de conceitos e estratégias, isto é, ferramentas do entendimento, redefinidas, reelaboradas, reinventadas para darem contas da natureza, do lugar, território, mundialização, globalização, fragmentação, especialização", ferramentas tais, necessárias para a explicação dos fenômenos do mundo atual. O geógrafo precisa perceber que o mundo caminha para a globalização e saber que o capitalismo avança, como modo de produção, para diferentes regiões do globo terrestre, modo de produção e circulação dominante e intensivo em boa parte do globo terrestre. Diante dessa realidade, o Geógrafo não pode e não deve restringir seus estudos apenas à geomorfologia, ao relevo, mas dirigir a sua atenção para *as formas de ação do ser humano* agindo num **espaço físico social** para enfrentar os problemas da existência numa dialética com a natureza. E o ensino precisa adaptar-se à realidade social e atingir melhor compreensão da situação mediante a releitura do espaço diante de nova situação social.

A "releitura do espaço" é a releitura (de um novo mundo) baseada nos princípios do neoliberalismo incapaz de minorar ou atenuar os prejuízos causados às camadas populares. "A Geografia dos Professores" corre, pois o risco de "traduzir apenas as aparências" e reportar-se "a uma realidade distorcida e alienante". Daí, o caráter desmistificador da Geografia Pós-Moderna. Como diz Milton de Almeida Santos, "o material é a aparência; o discurso da ação é o essencial". Em suma, Álvaro J. de Souza, em texto sobre Geografia Pós-Moderna (Ciência Geográfica, VI, N.º 1, 1995) diz que a Geografia Pós-Moderna terá que ser questionadora, ter consciência crítica, saber a quem interessa e a quem beneficia a tecnologia geradora de poder. Nestas condições, o saber geográfico deverá ser construído e reconstruído em função de um novo mundo.

Assim sendo, a aula de Geografia terá que ser uma aula de Brasil. E para tanto, para evitar a aula desinteressante, o mestre terá que utilizar dos meios modernos de comunicação, como o vídeo, o filme, a literatura etc. Em **O Espaço do Geógrafo** (N.º 20, 4.º trimestre de 1999, p.5) Álvaro sugere a análise do filme "Central do Brasil", ao mesmo tempo, que recomenda nada menos do que sete fases ou momentos importantes no processo de leitura da película pelos alunos. Indica, também, os temas que poderão ser pontuados pelo professor **em diálogo** com os alunos. Tem o cuidado de identificar leituras para o enriquecimento dos temas tais como *Sua Majestade o Café,* da série Desafios, São Paulo: Moderna, 1992, *A Riqueza nos Trilhos*, da mesma Série, São Paulo: Moderna, 1992, obras importantes como auxiliares do ensino.

Penso que o professor de Geografia poderá lançar mão da Literatura nacional para trabalhar temas importantes da Terra e da Gente brasileira e, assim, unir dialeticamente a Geografia Física à Geografia Humana. José Lins do Rego, João Cabral de Melo Neto, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Josué de Castro, Gilberto Freire, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, dentre outros, fornecerão, com certeza, muitos elementos para se chegar à essência (isto é, à natureza profunda) do povo e da gente brasileira que habitam as terras nacionais em sua diversidade e relevância.

O filme "Central do Brasil" é, segundo Álvaro, meio didático importante quando se trata do ensino de Geografia. Recomenda que "o filme seja visto na sua totalidade, afim de que os alunos se inteirem do enredo sem que, neste ponto, evite explorar os temas abordados pela película." Em aulas posteriores a análise chegará aos diversos cenários (a cidade do Rio de Janeiro e o Sertão do Nordeste brasileiro, duas áreas contrastantes em termos de Brasil). Ao caminhar na análise do filme será possível identificar as especificidades regionais e chegar a avaliar "o cotidiano de uma metrópole em oposição a uma área sertaneja.". Não poderá deixar de observar a realidade de duas vidas, em suma, "dois segmentos etários da população brasileira". Não ficará sem estudo "a área central do Rio de Janeiro e sua periferia suburbana", a avaliação de trajetos, paisagens intermediárias, os meios de transporte e o deslocamento da população pobre para o centro da cidade para o dia de trabalho e os problemas de alimentação.

Temas pontuados, segundo orientação do Geógrafo Álvaro José de Souza:

a) A Estação ferroviária D. Pedro II, ponto de partida da E. F. Central do Brasil que evoca o apogeu da cultura cafeeira fluminense no Vale do Paraíba. A importância econômica e social na segunda metade do século XIX. A rede ferroviária de São Paulo (E. F. Santos--Jundiaí, E.F. Soracabana, E.F. Mogiana, E.F. Paulista) na exportação de algodão e café. A importância do porto de Paraty desde os tempos da Colônia para a exportação de ouro, pedras preciosas e café. A relação café e ferrovia em São Paulo precisa ser estudada do ponto de vista da produção e circulação das mercadorias.

b) O movimento de pessoas na Estação D. Pedro II será objeto de análise. O oferecimento de serviços: a presença de Dora, a Escrevedora de cartas. A realidade do analfabetismo entre os trabalhadores brasileiros. A gente pobre numa grande cidade: os dramas e as tramas da gente humilde.

c) O subúrbio onde Dora mora. Exemplo de moradia popular das décadas de 50 e 60 do século passado. Os problemas de moradia popular no país.

d) O migrante nordestino e a rejeição às formas de expressão das pessoas pobres.

e) O atropelamento de Ana, momento de violência no trânsito da grande cidade. O abandono de Josué. A criança deixada ao léu na grande cidade.

f) O encontro de Dora e Josué. A desconfiança inicial e o desajuste inicial entre o adulto e a criança.

g) A estratégia oportunista de Dora, levar o garoto a "um comprador de menores" para adoção em país estrangeiro com a mediação de dinheiro a marcar a corrupção e a violência contra a população infantil desguaritada.

h) A viagem tumultuada de Dora e Josué e a busca do pai do menino. A viagem ao Nordeste permitirá observar o relevo, a vegetação, a realidade da seca, a precariedade dos postos de gasolina ao longo da estrada, as festas religiosas em Bom Jesus do Norte onde se visualiza a mistura de fé e comércio, a precariedade do transporte coletivo no Nordeste, a falência do sistema rodoviário em grande parte do país. A peculiaridade do "*domínio"* onde se localiza *o* Nordeste.

Álvaro aconselha organizar a classe em grupo de estudos para aprofundamento dos temas com indicação de bibliografia para consulta e complemento de estudos. São indicados

dois textos importantes, *Sua Majestade o Café* e *A Riqueza nos Trilhos.* Outros títulos poderão ser sugeridos*: Cidades Mortas, Vidas Secas* e outros a critério do professor de Geografia da classe. MORANDI e RISSO apresentam, sobre a aproximação entre Literatura e Geografia, sugestões importantes em texto indicado nas referências deste trabalho.

Como se percebe o uso inteligente dos audiovisuais poderá enriquecer a cultura geográfica dos alunos. Os diferentes biomas poderão ser sentidos na sua concretude. Toda escola deveria ter sua videoteca em dia para benefício dos estudantes e auxiliar importante para os professores. O estudo significativo da Geografia agradeceria.

SOBRE O ENSINAMENTO GEOGRÁFICO, EM ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

O Geógrafo, que nos merece toda atenção, alerta para importância básica de se "trabalhar a Geografia a partir de conceitos". No Encarte Pedagógico de o Jornal **"O Espaço do Geógrafo"** (Número 26, 2.º trimestre, 2001, p. 9 a 11) há ensinamentos preciosos para o geógrafo-educador. Álvaro tem plena consciência que o ensino da Geografia a partir de conceitos significa tomá-los como *fim da ação pedagógica*, "ao passo que os conteúdos se transformam em meio o que contribui de forma substancial para criar uma Geografia menos informativa e, portanto, mais formativa, comprometida com a construção do cidadão consciente.". A dialética dos fins e dos meios orienta o pensamento do geógrafo que tem por certo o fato de que os fins "estabelecidos de forma clara e objetiva" evidenciarão o que se pretende com o ensino da Geografia e com a transformação do aluno como ser social. Centrar a atenção nos **fins** do ensino não elide **o conteúdo,** mas torna este elemento do contexto relevante a um ensino significativo de Geografia.

O geógrafo Álvaro para melhor explicitar o seu pensamento toma **o conceito de escala** como exemplo de ensino a partir de conceitos. A propósito seria de bom alvitre acompanhar, de início, o desenvolvimento do conceito de escala segundo o nosso autor.

1. A escolha do tema "escala" não significa "uma opção por um conceito restrito às práticas cartográficas, o que redundaria numa visão numérica, de base matemática". Álvaro insiste na distinção entre "escala cartográfica" e "escala geográfica". Diz que a distinção deve caminhar paralelamente ao se produzir Geografia e enriquece, ademais, o conceito que se quer trabalhar.

2. Ao se falar em escala geográfica não se abdica da noção e prática cartográfica. Deve-se ter o cuidado de ter consciência de que: a) "a representação de uma superfície esférica sobre um plano sofre distorções contundentes". Não esquecer, diz o geógrafo, "que normalmente a escala indicada para os mapas-múndi é válida com certa precisão apenas para a linha equatorial". b) medir distancias entre lugares significa unicamente medir distâncias em linha reta, "desconsiderando não só as irregularidades da crosta terrestre, mas também os sistemas de comunicação estabelecidos pelo ser humano". c) somente para as cartas topográficas e para os mapas de escala grande é "que não existem praticamente distorções em todas as direções, por força e projeções que somos obrigados a utilizar.".

3. A opção pela **escala geográfica** em relação à escala cartográfica deve ser levada a efeito em decorrência da abrangência do estudo que se quer do espaço social. A ordem de grandeza do fenômeno geográfico analisado depende da finalidade do estudo. Assim "Um rio representado por um filete azul pode ter num mapa múndi, um significado muito diferente e um efeito muito diverso daquele representado numa carta de uma área urbana onde as águas se caracterizam pelo alto grau de poluição. No primeiro caso, possivelmente a questão não será sequer percebida mas, no segundo, embora a cor azul seja oriunda de uma simbologia convencional internacional, poderá sofrer contestações." E conclui o Geógrafo: "É dentro dessa categoria de fenômenos e, principalmente, dessa visão diferenciada de fenômenos que se insere a *questão do geográfico* numa escala cartográfica,

eminentemente numérica.". Não se trata de eliminar a escala cartográfica, mas optar pela escala geográfica como representação simbólica mais precisa e abrangente de um fenômeno geográfico que numa representação escalar numérica pode não refletir a realidade desejada. Daí, o exemplo dado pelo nosso autor quando nos adverte que "uma carta topográfica de uma região conterá um sem-número de referências que jamais poderão ser representadas quando optamos por realizar a representação do país inteiro, com suas dimensões quase continentais."

4. O texto "Como trabalhar geografia as partir de conceitos" ("O Espaço do Geógrafo", Bauru (SP): AGB, 2001, p.8 a 11) apresenta exemplos concretos de uma análise geográfica de escala, tanto nacionais como internacionais. Valerá à pena ao estudioso da Geografia tomar conhecimento do texto. Como diz o preparado Geógrafo Álvaro José de Souza, o estudo e interpretação da escala sob *uma perspectiva geográfica* em todos os momentos em que se desenvolve a Geografia dos Professores em sala de aula favorecerá a formação integral do aluno criando nele o hábito de ler a realidade geográfica na perspectiva de real interpretação.

REFERÊNCIAS

FERREIRA DO VALE, J. Misael. *Álvaro,* geógrafo crítico. **Ciência Geográfica**. Bauru (SP): AGB, ano 18, v. 18, n. 1, p. 5-15, jan./dez. 2015.

FERREIRA DO VALE, J. Misael. O espaço da Educação. In: **Paisagem território região:** em busca da identidade. Cascavel (PR): EDUNIOESTE, 2000. p.125-131.

FERREIRA DO VALE, J. Misael; MELLO MAGNONI, Maria da Graça. Ensino de Geografia, desafios e sugestões para a prática educativa escolar. **Ciência Geográfica**. Bauru (SP): AGB, ano 16, v.16, n. 1, p. 102-110, jan./dez. 2012.

MORANDI, Sonia, RISSO, Antonio Luiz. Por uma pedagogia de projetos: aproximações entre literatura e geografia – Projeto Macabéa. O Espaço do Geógrafo (encarte pedagógico). **Ciência Geográfica**. Bauru(SP): AGB, n. 21, 2000.

SOUZA, Álvaro José de, CLEMENTE DE SOUZA, Edson Belo, MAGNONI JÚNIOR, Lourenço. **Paisagem território região**: em busca da identidade. Cascavel (PR): EDUNIOESTE, 2000.

SOUZA, Álvaro José de. **Geografia e linguística**: dominação e liberdade. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991 (Coleção repensando a geografia).

SOUZA, Álvaro José de. Como trabalhar geografia a partir de conceitos. O Espaço do Geógrafo (encarte pedagógico**). Ciência Geográfica**. Bauru (SP): AGB, n. 26, 2001.

SOUZA, Álvaro José de. A geografia ideologia: a ciência, a carta e a linguagem**. Ciência Geográfica**. Bauru (SP): AGB, ano 3, n. 8, set./dez., 1997.

SOUZA, Álvaro José de. Geografia Pós-Moderna. **Ciência Geográfica**. Bauru (SP): AGB, v. 1, n. 1, mar., 1995.

SOUZA, Álvaro José de. Região: uma geografia que não ensina a ensinar. **Ciência Geográfica.** Bauru (SP): AGB, v. 1, n. 1, 1995.

SOUZA, Álvaro José de. Uma aula de Brasil a partir de um vídeo. O Espaço do Geógrafo (encarte pedagógico). **Ciência Geográfica**. Bauru (SP): AGB, n. 20, 1999.

SOUZA, Álvaro José de. Ensinando a ler mapas. O Espaço do Geógrafo (encarte pedagógico). **Ciência Geográfica**. Bauru (SP): AGB, n. 18, 1999.

SOUZA, Álvaro José de. O caráter Social da Geografia. O Espaço do Geógrafo (encarte pedagógico). **Ciência Geográfica**. Bauru (SP): AGB, n. 4, 1995.

NÍDIA NACIB PONTUSCHKA: PERSPECTIVA DE UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

NÍDIA NACIB PONTUSCHKA: PERSPECTIVE OF A PROFESSIONAL AND ACADEMIC TRAJECTORY

Núria Hanglei Cacete[1]

RESUMO: Quando nos propomos a discutir o ensino de Geografia é difícil não nos reportarmos à professora Nidia Nacib Pontuschka. Com uma trajetória de vida indelevelmente ligada à educação como professora e pesquisadora no âmbito do ensino de Geografia e da formação de professores nos legou contribuição fundamental nessas áreas, tornando-se uma referência no campo de conhecimento sobre o qual se debruçou. Nesse sentido, apresentamos um breve resumo de seu percurso profissional e acadêmico até porque seria impossível no âmbito desse texto abarcar toda a riqueza e contribuição do seu trabalho realizado ao longo de tantos anos dedicados à educação.

Palavras-chave: Nidia Nacib Pontuschka. Ensino de Geografia. Trajetória acadêmica.

ABSTRACT: When we propose to discuss the teaching of geography, it is difficult not to refer to Professor Nidia Nacib Pontuschka. With a life trajectory indelibly linked to education as a teacher and researcher in the field of geography teaching and teacher training, he has given us a fundamental contribution in these areas, becoming a reference in the field of knowledge on which he has worked. In this sense, we present a brief summary of his professional and academic career, because it would be impossible within this text to encompass all the richness and contribution of his work over so many years dedicated to education.

Keywords: Nidia Nacib Pontuschka. Geography teaching. Academic trajectory.

O INÍCIO NA ESCOLA BÁSICA

Foi nos anos de 1950 que a professora Nídia cursou a escola normal e, durante algum tempo trabalhou como professora primária com classes de alfabetização. Desde essa época gostava de trabalhar em equipe, conforme depoimento em entrevista a PINHEIRO (2011)

1 Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: nuriah@usp.br.

Artigo recebido em dezembro de 2019 e aceito para publicação em março de 2020.

> Nós fazíamos os trabalhos, dávamos aulas para as classes do primário sempre em equipe. Para mim isso foi de extrema valia, porque até hoje eu não sei trabalhar sozinha, sempre integro um grupo, o qual acaba se constituindo como um grupo de amigos.

A escola como dimensão da sociedade só é fecunda no trabalho em equipe e adquire significado profundo a todos os envolvidos nesse trabalho coletivo. Talvez intuitivamente, porque em início da carreira docente, a professora Nídia reconhecia a importância da aproximação dos parceiros de trabalho como forma de potencializar a prática pedagógica, que é antes de tudo uma prática social.

Em 1959 trabalhando como professora primária em período integral inicia o curso de Geografia na Universidade de São Paulo. É nos anos de 1960 que começa sua trajetória como professora da escola secundária, após a conclusão do curso de Geografia em 1962. Ainda recém-formada participa da elaboração de materiais didáticos na Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC) hoje extinta, que envolvia a produção e editoração de atividades escolares e treinamento de professores nos novos métodos de ensino de ciências. O trabalho com colegas de outras áreas do conhecimento já compunha uma prática que se estendeu ao longo de sua carreira docente.

Embora a professora Nídia tenha se debruçado sobre uma gama de temas ligados à educação podemos afirmar que a interdisciplinaridade, o estudo do meio e a questão da educação ambiental foram privilegiados em seus estudos e pesquisas. Um percurso amplo e diversificado, mas também extremamente focado em um trabalho cujo fio condutor mais uma vez se traduzia pelo compartilhamento, pelo trabalho colaborativo e participativo que presidia a lógica das análises e das práticas que envolvem esses temas.

A interdisciplinaridade, como fundamento tanto do estudo do meio como da educação ambiental, apesar de ser um termo polissêmico, pode ser considerada como um constante repensar da prática no diálogo entre professores e os teóricos, na perspectiva de construir um novo olhar sobre o conhecimento e a prática pedagógica. Estabelecendo-se uma interdependência entre as disciplinas e um exercício de diálogo entre as diversas formas de conhecimento, esse processo pode se constituir como um gesto de ousadia. Segundo Fazenda (2002) os estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil se iniciam nos anos de 1970 com um processo de estruturação conceitual básica e a partir da década de 1980 passa a ser categoria de ação adentrando a prática pedagógica. É nesse período que a professora Nídia inicia na escola básica os projetos interdisciplinares, voltados ao Estudo do Meio e à Educação Ambiental. Seu trabalho na Escola Estadual "Prof. Architiclino Santos" no bairro do Jaguaré, Zona Oeste de São Paulo, onde atuou por onze anos, foi riquíssimo.

> Nessa escola consegui realizar trabalhos interdisciplinares com colegas de outras áreas do conhecimento. Fizemos estudos do meio em Iguape, no Jaguaré, na área da cana-de-açúcar de Piracicaba, Limeira, projetos com o Noturno. (depoimento em entrevista a PINHEIRO, 2011)[2]

O TRABALHO NA UNIVERSIDADE

Em 1986 assume o cargo de professora de Prática de Ensino de Geografia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, construindo um percurso acadêmico importante tornando-se uma referência no campo de conhecimento sobre o qual se debruçou.

Supervisionando estágios curriculares, orientando alunos em nível de mestrado e doutorado, a professora Nídia demonstrava seu comprometimento e envolvimento na construção de saberes e práticas para a formação de professores engajados com o processo de ensino e aprendizagem. Em 1994 defendia seu doutorado, realizado na Faculdade de Educação USP sob Orientação da professora Elza Nadai, que versava sobre *A Formação Pedagógica do Professor de Geografia e as Práticas Interdisciplinares.* Atuando como professora da pós-graduação orientou vinte e dois mestrados e dezesseis doutorados, estabelecendo com seus orientados uma relação de parceria incluindo-os em seus projetos de pesquisa sempre de forma generosa e altruísta.

Para além da condição de professora e pesquisadora seu trabalho na universidade pautou-se na participação permanente e intensa em conselhos, comissões, grupos de trabalho sempre com alto grau de responsabilidade acadêmica e, sobretudo do ponto de vista pessoal, era admirada por sua delicadeza e humildade profissional, condição essa tão importante em um contexto acadêmico onde a disputa é sempre muito presente.

Na perspectiva da formação continuada de professores a partir da realização de ações interdisciplinares, dedicou-se de forma intensa ao trabalho realizado na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, de 1989 a 1992, durante o mandato da prefeita Luiza Erundina na gestão do professor Paulo Freire. Como uma das assessoras do convênio celebrado entre a Universidade de São Paulo e a Secretaria Municipal de Educação, participou do projeto de Reorientação Curricular pela via da Interdisciplinaridade. A construção do currículo era antecedida pela definição de temas geradores sugeridos a partir do levantamento de questões significativas para a realidade da comunidade escolar e, portanto, para os professores e alunos. Os temas geradores sugeridos orientavam a definição dos conteúdos curriculares invertendo-se a lógica da inércia da tradição curricular de estabelecimento a priori dos conteúdos, agora articulados com as necessidade do real concreto ou imaginário[3]. O trabalho de assessoria na formação continuada de professores se realizou ainda nas prefeituras de Suzano, Santo André, Diadema, Guarulhos trabalhando, com Educação de Jovens e Adultos – EJA e com Estudo do Meio, além de municípios como Cunha(SP), Espírito Santo do Turvo (SP), Porto Velho (RO), Urupá (RO) entre tantos outros.

Na Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, foi uma incentivadora e participante ativa dos Encontros Nacionais de Geógrafos e dos Encontros Nacionais Ensino de Geografia – Fala Professor, com inúmeros trabalhos apresentados. Com uma produção acadêmica extremamente rica a professora e pesquisadora possui 20 artigos completos publicados em periódicos, 9 livros publicados e 22 capítulos de livros e textos publicados em jornais e revistas. Além dos encontros temáticos de Geografia, foi ainda participante assídua de encontros, congresso, seminários na área de Educação e Educação Ambiental em nível nacional e internacional. Sua produção intelectual envolve a apresentação de 45 trabalhos e 23 trabalhos completos publicados em Anais de eventos, além de entrevistas e comentários na mídia.

Em relação aos temas a aos problemas de pesquisa sobre os quais se dedicou ressaltamos a questão ambiental ancorada nas representações acadêmicas e populares sobre o meio, produzindo conhecimento e auxiliando populações locais de alguns municípios do país na melhoria da qualidade de vida, verificando as condições socioambientais dessas áreas e atuando sobre elas. Esses estudos abordavam atividades agrícolas, pesqueiras, poluição, condições de moradia, saúde, educação e gestão pública.

Dentre seus projetos de pesquisa destacamos o denominado Projeto Gestão Participativa e Sustentável de Resíduos Sólidos, (Participatory Sustainable Waste Management – PSWM), projeto Brasil-Canadá realizada no período de 2008 a 2012. A intenção do projeto era apoiar

a Gestão Participativa e Sustentável Integrada de Resíduos Sólidos na Área Metropolitana de São Paulo, de modo a melhorar a sustentabilidade ambiental e econômica nos grandes aglomerados urbanos. O trabalho realizado com algumas cooperativas e associações de catadores e catadoras tinha como princípio que os participantes da pesquisa não seriam considerados como objeto de estudo, mas como participantes ativos e deliberativos no processo de investigação sobre suas condições de vida e trabalho

> O objetivo deste estudo é gerar coletivamente o conhecimento sobre as condições de trabalho e os possíveis perigos e fatores de risco associados à coleta, à classificação, à manipulação e ao transporte dos materiais separados para fins de reciclagem. Os catadores ainda sofrem estigmatização e exclusão, tanto social quanto econômica, de forma generalizada. Ser capaz de contar suas histórias, ouvir as outras experiências e questionar as causas da exclusão e do preconceito são partes importantes no empoderamento dos indivíduos. Nossa pesquisa teve uma abordagem qualitativa, confirmando e valorizando o conhecimento anteriormente negligenciado e, finalmente, contribuindo para uma melhor compreensão das complexas condições sociais, culturais, econômicas e políticas que moldam o trabalho destas pessoas. O processo de investigação foi articulado com estratégias de capacitação, ajudando a superar as lacunas de conhecimento, capacitando e evidenciando os participantes como agentes de mudança social. (PONTUSCHKA et al., 2016, p. 202-203).

O projeto foi desenvolvido com base na pesquisa participativa, considerando e respeitando o conhecimento dos participantes e a perspectiva da construção coletiva de novos conhecimentos. Esse processo se deu por meio da realização de oficinas onde se discutiu questões relacionadas aos riscos à saúde dos trabalhadores, problemas relacionados à exclusão social, estigmatização, preconceito, dependência de drogas, etc. A dificuldade em relação à moradia e o tratamento especializado para a dependência de álcool e drogas foram apontados como demandas urgentes a serem resolvidas. Além disso, abordou-se a importância da troca de experiências entre as cooperativas e o envolvimento de outros atores sociais na busca de ações práticas para solucionar os problemas. Os catadores e catadoras ressaltaram a importância de um processo de conscientização da população acerca do seu trabalho como agentes ambientais que se constituem em um elo importante na cadeia produtiva desses materiais realizando um serviço público de limpeza, sendo de fato recuperadores de recursos. (PONTUSCHKA et al., 2016).

Em um claro recorte de extensão universitária, no sentido do enfrentamento de questões contemporâneas do ponto de vista da solidariedade e da sustentabilidade, os projetos desenvolvidos pela professora Nídia, articulavam ensino e pesquisa possibilitando a interação necessária, renovadora e transformadora entre a universidade e a sociedade por meio do compartilhamento de conhecimentos acumulados e socialmente produzidos.

Tendo em vista a difícil tarefa de captar e fazer jus à grande produção da pesquisadora e professora Nídia optamos por analisar alguns de seus trabalhos.

O artigo intitulado *O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes*, (PONTUSCHKA, 2004), aborda, a partir de uma perspectiva histórica, as transformações pelas quais essa atividade passou desde o momento em que foi introduzida no Brasil, no início do século XX. Analisa as circunstâncias

políticas e econômicas que engendraram a fundação das primeiras escolas livres anarquistas que introduziram atividades semelhantes ao estudo do meio inspiradas na pedagogia de Francisco Ferrer Guardia pensador anarquista espanhol, passando pelo movimento escolanovista, a prática nas escolas experimentais e de aplicação, a proscrição durante o regime militar no Brasil e descreve algumas experiências de desenvolvimento do estudo do meio vivenciadas. Entendido como método de análise da realidade e tendo o trabalho interdisciplinar como fundamento, no estudo do meio, tempo e espaço são noções que se articulam na perspectiva do entendimento do espaço construído como resultante de diferentes tempos históricos. Sob o ponto de vista do entendimento do espaço geográfico não mais pela relação do homem com a natureza, mas como resultante das relações sociais, o estudo do meio se propõe a desvendar os lugares por meio da observação, do levantamento de fontes, da interpretação e leitura crítica de documentos históricos, geográficos, biológicos e de outras naturezas na difícil tarefa de compreender as interações sociais que dão feição aos lugares. O trabalho interdisciplinar na escola básica ou na universidade, via de regra, encontra resistências. A formação disciplinar marcada por excessivo especialismo, interesses diferenciados, divergências quanto às concepções relativas ao trabalho pedagógico entre outros aspectos, dificultam a realização de ações interdisciplinares na elaboração de projetos.

Segundo a professora Nídia, as metodologias de ensino na universidade possuem um caráter estratégico e articulador em relação tanto ao conteúdo específico quanto em relação à formação pedagógica e, sobretudo, assume a responsabilidade de estabelecer a "ponte" entre a educação básica e a universidade. (PONTUSCHKA, 2004). Sem desconsiderar as especificidades das metodologias de ensino e as dificuldades existentes, as experiências de desenvolvimento do estudo do meio relatadas no texto demonstram a coragem, o esforço e dedicação na superação das barreiras para levar a cabo os projetos coletivos tão necessários na universidade e ao mesmo tempo quase inexistentes. Os estudos em Iguape, em Cananéia e Ilha do Cardoso, assim como o projeto *São Paulo à noite – Praças como espaço de poder e Trabalho: Transformações e permanências,* foram realizados em colaboração com estudantes da graduação e professores de História, Geografia e Biologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Como resultado do trabalho os grupos de estudantes elaboraram materiais didáticos para alunos da educação básica, e empreenderam ações no sentido da devolutiva às populações locais relativas ao estudo realizado. Em depoimento os estudantes consideraram o estudo do meio como uma importante ferramenta de análise da realidade, como articulação entre teoria e prática congregando um conjunto de pessoas em diálogo na perspectiva do entendimento e questionamento acerca da realidade estudada, da produção de conhecimento e propostas de ações para o enfrentamento de problemas encontrados.

Como o estudo do meio se constitui um tema privilegiado nos estudos e nas pesquisas empreendidas pela professora, são vários os textos que contemplam essa temática. Nesse sentido elegemos para análise outro texto, em coautoria, de caráter mais teórico e instrumental, que orienta essa prática social intitulado*: Estudo do meio: teoria e prática,* publicado em 2009 na Revista Geografia (Londrina). Assinala que muitas vezes há uma utilização indiscriminada do termo estudo do meio, como visitas, passeios, o que significa que nem toda saída a campo fora do ambiente escolar pode ser entendida na perspectiva de uma atividade orientada por estudos e imersão em uma dada realidade. Nesse sentido, o texto busca esclarecer a necessidade de se pensar o currículo escolar para além das prescrições e torná-lo articulador de interesses e demandas dos professores e alunos, exercitando, portanto, a autonomia da escola e de seus atores na elaboração de projetos educativos.

O estudo do meio como atividade pedagógica proporciona a articulação ensino e pesquisa destacando-se como método privilegiado de investigação acerca do espaço geográfico e de sua história buscando a apreensão da totalidade social. A par disso, trata-se de uma prática que estimula o protagonismo dos envolvidos como produtores do conhecimento e não apenas como receptores ou reprodutores de um saber externo a eles. Assim, essa atividade pedagógica pode produzir vivências e aprendizados significativos proporcionando aos envolvidos o desenvolvimento de uma atitude crítica e investigativa contribuindo para o processo de compreensão da realidade social, favorecendo a prática crítico-reflexiva, a elaboração própria, o aprender a pensar e seu papel na promoção da mudança de atitude perante o conhecimento visto como provisório e em permanente (re) construção.

De acordo com o texto, na organização do estudo do meio é necessário o planejamento rigoroso definido pelo coletivo dos professores e alunos – ou seja, pelos protagonistas do processo ensino-aprendizagem considerando as características e as potencialidades do meio escolhido para o estudo. A rigor não há lugares privilegiados ou lugares pobres a serem escolhidos, o desafio está em aprender a observar, dialogar com a paisagem, identificar os problemas sociais e estabelecer relações com a realidade vivida pelos estudantes. Considerando as etapas do estudo do meio que envolvem uma de trabalho pré-campo, de campo propriamente dito e de pós-campo, o texto desenvolve uma explicação que parte primeiramente da definição do espaço a ser estudado, a definição dos objetivos e temática a ser investigada, a elaboração do caderno de campo, o roteiro e o cronograma das atividades a serem desenvolvidas durante a pesquisa, levantamento de fontes, documentos, mapas e roteiro de entrevistas que compõem a etapa anterior ao trabalho de campo. O trabalho de campo é uma etapa fundamental, sobretudo porque significa a ampliação dos territórios de aprendizagem, para além da sala de aula e a escola e, ao mesmo tempo traz o "mundo" para a escola e sala de aula. Além disso, se constitui em momento privilegiado do enfrentamento entre a teoria sobre a realidade e a realidade mesma, ainda que imediata. Durante o trabalho de campo é possível estabelecer um rico diálogo com o lugar buscando compreender suas particularidades e sua ressignificação a partir das práticas sociais aí presentes e das relações que estabelece com outros espaços e lugares. Assim a apreensão da realidade, que não prescinde da contribuição de outras áreas do conhecimento, por meio da análise espacial das diversas temporalidades expressas na paisagem constitui importante tarefa da Geografia que permite compreender mais profundamente a dimensão social da organização do espaço e a influência que essa organização exerce sobre a vida dos homens e mulheres que nele vivem.

Considerando que o estudo do meio não se encerra com trabalho de campo, o texto assinala que a volta à sala de aula, é momento de sistematização e organização do material obtido, de manifestar as impressões e sensações, de pensar coletivamente o que revelam os registros, estabelecer relações, identificar os impasses e as contradições, as histórias dos lugares visitados na perspectiva de construção de um novo olhar sobre a história e a geografia da realidade estudada agora enriquecida pelas várias experiências e novos conhecimentos adquiridos no campo. Nesse momento de expressão da síntese e da construção do conhecimento, os nexos vão se estabelecendo e aspectos relevantes e talvez pouco conhecidos da história do lugar ganham visibilidade. Nesse exercício de análise e interpretação da realidade, professores e estudantes adquirem autonomia no processo de produção do conhecimento e se constituem como protagonistas do seu processo de aprendizagem. Os resultados podem ser expressos de várias formas, e nesse momento é importante exercitar a criatividade na produção de materiais didáticos, vídeo documentário, ensaio fotográfico, mural, etc. Um aspecto importante relativo

aos resultados desse processo diz respeito à sua divulgação e compartilhamento não somente em relação aos envolvidos diretamente no trabalho, mas, sobretudo junto às comunidades, homens e mulheres que se constituíram como sujeitos da investigação. Desse modo o conhecimento científico adquire profundo significado social, na medida da sua apropriação pelas comunidades locais, instrumentalizando suas ações e extravasando os muros da escola que o produziu.

Após vinte e um anos dedicados ao trabalho na universidade, a aposentadoria em 2007 não significou o fim de sua jornada acadêmica. Continuou como Professor Sênior na Faculdade de Educação, como Professor Colaborador no Departamento de Geografia da FFLCH - USP e seguindo como orientadora de pesquisas em nível de mestrado e doutorado até 2019 quando em maio deste mesmo ano nos deixou.

PARA FINALIZAR

Ao analisar em perspectiva a trajetória da professora e pesquisadora Nídia Nacib Ponstuschka não resta dúvida de que estamos diante de uma profissional profundamente engajada com os fazeres da educação. Como professora da escola básica, na universidade atuando na graduação e pós-graduação, desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão, sempre de maneira responsável, colaboradora, gentil e acolhedora.

Sua contribuição para a formação de alunos e professores de Geografia é inestimável. Responsável por introduzir mudanças importantes na forma de ensinar e aprender, sobretudo no âmbito das metodologias de ensino em Geografia, como o estudo do meio, que foi um de seus inúmeros trabalhos que se constitui como referência para professores, alunos e as comunidades envolvidas no trabalho.

Realizou um movimento importante na escola básica e na universidade agregando professores das diversas áreas do conhecimento em um trabalho interdisciplinar, buscando superar a cultura do trabalho na escola que impôs aos professores uma ação extremamente solitária. Se os alunos devem aprender a trabalhar de modo colaborativo, os professores atuando conjuntamente, negociando intenções e interesses, apresentam o exemplo como um convincente argumento formativo.

Nesse aspecto o trabalho desenvolvido pela professora é inspirador, sobretudo no que diz respeito ao estreitamento da relação com os estudantes, estabelecendo a cumplicidade como chaveamento para a construção de conhecimentos de forma colaborativa e a percepção de que as relações afetivas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo entre pessoas implicadas no processo de ensino e aprendizagem. Valorizando o aprendizado de trabalhos cooperativos a partir do desenvolvimento de projetos e práticas em grupo, para além da experiência frequente de trabalhos individuais e da fragmentação do conhecimento presentes nos processos formativos, a professora Nídia se constitui como um exemplo a ser seguido.

Do ponto de vista da formação de professores sua contribuição, entre outros aspectos, diz respeito à construção de um estatuto de maioridade intelectual para a profissão docente. Em seus trabalhos sempre buscou qualificar a formação na condução de processos de ensino e aprendizagem, colaborando para a construção de uma nova profissionalidade docente e reconhecendo a importância da autonomia e da valorização intelectual da profissão.

Obrigada professora Nídia Nacib Pontuschka, com quem aprendemos tanto!

NOTAS

2 Para ver o resultado de um desses projetos: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; LUTFI, Eulina Pacheco. Estudando o Peru através do livro 'Bom Dia Para os Defuntos'- exemplo de integração entre as áreas de Português e de Geografia no ensino de 2º Grau. Orientação, São Paulo, v. 6, p. 59-68, 1985.

3 Para melhor compreender o projeto de Reorientação Curricular pela via da Interdisciplinaridade ver: PONTUSCHKA Nídia Nacib Interdisciplinaridade: Aproximações e Fazeres. In: Terra Livre – Associação dos Geógrafos Brasileiros As Transformações no Mundo da Educação – geografia, ensino e responsabilidade social. São Paulo, n.14, p. 100-124, julho 1999. Ver também: PONTUSCHKA Nídia Nacib (Org.). Ousadia no diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública. Edições Loyola, São Paulo, 2001.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes**. Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. São Paulo, SP: Loyola, 2002. (Coleção Educar; v. 13).

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática**. Revista Geografia,** Londrina/PR, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/. Acesso em: 10 dez. 2019.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Entrevista com a professora Nídia Nacib Pontuschka: trajetória escolar, profissional e atuação no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 01-23, jan./jun., 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib,; GUTBERLET, Jutta Gertrud Anna; BAEDER, A. M.; MARINS, Ana Maria Mateus et al. **Diálogo, participação, sustentabilidade:** a coleta seletiva no projeto Brasil - Canadá. São Paulo: FEUSP, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. Pesquisa-ação em educação ambiental e saúde dos catadores: estudo de caso realizado com integrantes de cooperativas de coleta seletiva e reciclagem na região Metropolitana de São Paulo. In: PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto; GOES, Fernanda Lira (Orgs). **Catadores de materiais recicláveis:** um encontro nacional. Rio de Janeiro, IPEA, 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José Willian (Org). **O ensino de Geografia no século XXI.** Campinas, SP, Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; LUTFI, Eulina Pacheco. Estudando o Peru através do livro 'Bom Dia Para os Defuntos': exemplo de integração entre as áreas de Português e de Geografia no ensino de 2º Grau. **Orientação**, São Paulo, v. 6, p. 59-68, 1985.

CONHECIMENTO E CIDADANIA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA. TRIBUTO A ÁLVARO E NÍDIA: REVISITANDO SUAS SEMENTES QUASE QUATRO DÉCADAS DEPOIS

KNOWLEDGE AND CITIZENSHIP IN THE CLASSROOM. TRIBUTE TO ÁLVARO AND NÍDIA: REVISITING THEIR SEEDS ALMOST FOUR DECADES LATER

Izabel Castanha Gil[1]

A saudade é a nossa alma dizendo para onde ela quer voltar.
Rubem Alves

RESUMO: O relato de experiência rememora a convivência da autora com o professor Álvaro José de Souza, durante o tempo em que atuaram como representantes da disciplina de Geografia junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ele, representando a delegacia de ensino (hoje diretoria de ensino) de Botucatu e ela representando a delegacia de ensino de Osvaldo Cruz. O período foi marcado pela criação e implantação da nova proposta curricular de Geografia, num esforço para sintonizar a educação básica à abertura democrática vivenciada pelo país nas décadas de 1980 e 1990. A professora Nídia Nassib Pontuschka ministrou vários cursos de prática de ensino, apresentando metodologias construtivistas, incentivando o protagonismo e o senso crítico do aluno. Atualmente atuando como docente no Centro Paula Souza, a autora apresenta algumas atividades avaliativas desenvolvidas com estudantes do ensino médio, nas aulas de Geografia, e com professores em formação, nas aulas de prática de ensino na UniFAI, fazendo uma reflexão acerca das metodologias desenvolvidas décadas atrás e sua capacidade de adaptação aos tempos atuais, demonstrando o seu compromisso com a ciência e com a pedagogia crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Nova Proposta Curricular de Geografia. Democratização. Pedagogia crítica e emancipatória. Atemporalidade. Tributo**.**

ABSTRACT: The experience report recalls the author's relationship with professor Álvaro José de Souza, during the time they acted as representatives of the discipline of Geography with the Secretary of Education of the State of São Paulo. He, representing the teaching station

1 Graduada em Geografia, História e Pedagogia. Doutora em Geografia, com pesquisa em Desenvolvimento Regional. Mestra em metodologia do ensino de Geografia. É docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e do Centro Universitário de Adamantina, em Adamantina – SP (UniFAI). E-mail: 57izabel@gmail.com.

Artigo recebido em maio de 2020 e aceito para publicação em junho de 2020.

(today the teaching directorate) of Botucatu and she representing the teaching station of Osvaldo Cruz. The period was marked by the creation and implementation of the new curricular proposal for Geography, in an effort to align basic education with the democratic openness experienced by the country in the 1980s and 1990s. The teacher Nídia Nassib Pontuschka taught several teaching practice courses, presenting methodologies constructivist, encouraging the protagonism and critical sense of the student. Currently working as a teacher at Centro Paula Souza, the author presents some evaluative activities developed with high school students, in Geography classes, and with teachers in training, in teaching practice classes at UniFAI, reflecting on the methodologies developed decades ago and its ability to adapt to current times, demonstrating its commitment to science and to critical and emancipatory pedagogy.

Keywords: New Geography Curriculum Proposal. Democratization. Critical and emancipatory pedagogy. Timelessness. Tribute.

APRESENTAÇÃO

Convivi com o professor Álvaro José de Souza durante alguns anos, quando éramos representantes da disciplina de Geografia das antigas delegacias (hoje diretorias) de ensino (DE) junto à CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas), órgão da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, entre 1984 e 1995. Ele representava a DE de Botucatu e eu representava a DE de Osvaldo Cruz. Profissional dedicado ao ensino, companheiro leal, pessoa humilde, solícita e extremamente cortês, gozava de profundo respeito e admiração entre os seus pares e entre os nossos superiores.

Nessa mesma fase, tivemos o prazer de conhecer a professora Nidia Nassib Pontuschka, da Faculdade de Educação da USP, que nos ministrou várias oficinas de prática de ensino em Geografia para o ensino fundamental e médio. Fazíamos parte de um movimento iniciado no governo de Franco Montoro, em 1984, cujo objetivo era arejar a educação com propostas curriculares mais críticas e mais dinâmicas, superando o tecnicismo atávico das décadas anteriores. Tínhamos o compromisso de reproduzir os novos princípios teórico-metodológicos aos professores das escolas das nossas delegacias de ensino e atuávamos também como capacitadores nas antigas diretorias regionais de ensino. Esse movimento pela implantação de novas propostas curriculares abrangendo todas as disciplinas escolares, com mais ou menos ênfase, estendeu-se durante os governos de André Franco Montoro, Orestes Quércia e Luiz Antônio Fleury (entre 1984 e 1995). Em fevereiro de 1995, também por meio de concurso público, ingressei no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), exonerando-me da Secretaria Estadual da Educação em 1997.

Figura 1. Esquerda: Momento de socialização das discussões realizadas em grupo. Prof. Álvaro sentado a minha frente, usando roupa marrom e, atrás dele, está o prof. dr. Ariovaldo Umbelino de Oliveira, coordenador das discussões acerca da nova proposta curricular de Geografia. À direita: prof. Álvaro lê documento assinado por todos nós, a ser encaminhado à Secretaria Estadual de Educação, reivindicando a continuidade do programa de formação de professores. São Paulo, outubro/1994.

E como o conhecimento é transfronteiriço, levei o que sabia (de conteúdo e de forma) para a outra rede pública em que fui atuar. Sementes lançadas com mãos firmes e certeiras, quando caem em terreno fértil, dão bons frutos e esses frutos geram sementes lançadas mais adiante, num movimento que se perpetua no tempo, eternizando o dom de promover a vida a muitas gerações. Este relato de experiência tem o humilde propósito de revisitar as sementes lançadas pelo amigo Álvaro e pela professora Nídia, como que prestando contas por vivências e aprendizados tão significativos. Seguindo o fluxo do tempo e, com ele, o movimento inevitável da sociedade, demonstra algumas adequações ao tempo presente, sem afastar-se da essência do compromisso com a Geografia escolar, com a escola pública e com a cidadania.

Selecionei três práticas com foco na formação de atitudes e valores e duas atividades mais específicas. Elas foram desenvolvidas com alunos do ensino médio, na ETEC Prof. Eudécio Luiz Vicente, em Adamantina, onde resido e trabalho atualmente. Uma delas foi aplicada a licenciandos do curso de Geografia da UniFAI, na disciplina de Metodologia de ensino, pautando-me no compromisso de levar adiante os fundamentos e as vivências de metodologias comprometidas com a formação técnica e cidadã do futuro professor. Destaco os desafios vivenciados por uma geração de professores formados num regime altamente centralizador e reprodutivista para abrirmo-nos à pedagogia progressista, que, nas ciências humanas, tem como paradigma o materialismo histórico e dialético.

O fio condutor deixava de ser o ensino livresco, meramente reprodutor do conhecimento, para colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Valendo-nos da dialética do próximo e do distante, o espaço vivido tornou-se o ponto de partida e de chegada desse conhecimento, ressignificando as experiências cotidianas com olhar crítico e saber teórico.

Antecedendo a LDB, promulgada em 1996 (Lei 9.394/1996), as novas metodologias preparavam os professores para a abertura democrática vivenciada pelo país. Mais afinadas com a contemporaneidade, preparavam as novas gerações de docentes para a era tecnológica e agora nos fortalecem para a sua implementação, de maneira tão intempestiva em tempos da pandemia provocada pelo coronavírus.

Uma das atividades selecionadas foi aplicada em 2016 e contempla a transição tecnológica, quando a escola ainda vivia profundos desencontros entre os jovens já nascidos no século XXI, altamente tecnologizados e familiarizados com a cultura digital (embora sem

métodos para o seu uso) e professores característicos de uma geração de migrantes digitais. A outra, aplicada no início de 2018, quando já estava em curso o desmonte da educação e de tantos outros direitos duramente conquistados, convida os alunos para, a partir dos livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio (PNLEM), refletirem sobre cidadania, destacando seus direitos e seus deveres como estudantes e como cidadãos. A outra leva licenciandos dos cursos de Geografia a conhecerem a história da sua área de atuação como disciplina escolar, contribuindo para que revisitem a sua vivência escolar durante a formação básica e, agora, na condição de professorandos e estagiários nas escolas onde atuarão como profissionais.

O fazer pedagógico é complexo, dinâmico, multifacetado, plural. Requer conhecimento técnico, domínio de metodologias consagradas de ensino e aprendizagem e criação de outras tantas, ao sabor do assunto e da energia da turma. Ensinar requer, antes de tudo, atitude e paixão pelo que se faz. Sabe-se que a presentificação do conteúdo traz melhores resultados tanto no envolvimento quanto no interesse dos alunos.

Inúmeros e primorosos trabalhos já foram publicados acerca do ato de ensinar, das metodologias de ensino e aprendizagem, dos desafios inerentes à docência e tantas outras abordagens acerca de um universo chamado sala de aula. Aqui, retratarei algumas situações de aprendizagem, cuja intenção é aproximar teoria e prática, conhecimento específico e formação integral, razão e sensibilidade, bem ao estilo dos mestres Álvaro e Nídia. Não me preocupei em apresentar os fundamentos teóricos dessas metodologias, pois esse tipo de texto tem aderência entre aqueles que já os conhecem: os professores. Assim como ocorre na sala de aula, os fundamentos teóricos estão diluídos nas atividades selecionadas ou criadas pelo professor. Nelas estão presentes, subliminarmente, os objetivos pré-definidos e toda a visão de mundo que permeia o seu fazer pedagógico.

CONSTRUINDO PRINCÍPIOS E REGRAS PARA O CONVÍVIO EM SALA DE AULA

Antes das atividades específicas de Geografia apresento duas situações de aprendizagem, que se caracterizam como comportamentais e atitudinais, adaptando-se à transversalidade. Elas são importantes porque estabelecem princípios, valores e regras para o convívio entre professores e alunos e entre os próprios alunos, perpassando, portanto, as relações verticais e horizontais.

Experiência 1
O contrato social entre a professora e os alunos

Na primeira aula do ano letivo, junto com as apresentações pessoais nas turmas dos primeiros anos do ensino médio, costumo construir com os alunos as regras que direcionarão todas as aulas, particularmente estabelecendo princípios e referências que mediarão as relações professor aluno. Nas séries seguintes, o contrato é reforçado dando unidade e coerência a essas relações. A construção ocorre na lousa e a síntese é registrada no caderno. As turmas dos primeiros anos são bastante heterogêneas, provenientes de várias escolas da rede pública e da rede particular de ensino, uma vez que o Centro Paula Souza não oferece o ensino fundamental e várias ETEC polarizam os municípios do entorno. Ao definir valores de conduta e, também, alguns procedimentos comportamentais e operacionais, essa prática estabelece limites, convida o aluno para a corresponsabilidade e favorece a construção da unidade da turma.

Nossas regras de convivência neste ano letivo, nas aulas de Geografia	
Esforços da professora para oferecer - ensino atualizado e metodologias atraentes. - relação de respeito e confiança com os alunos. - oportunidade para o exercício da autogestão: proatividade, empatia, cooperação, saídas da sala de aula com responsabilidade. - desenvolvimento da aula em condições normais no tom de voz (anomias serão resolvidas com o silêncio da professora, até que se restabeleça a normalidade para que a aula aconteça).	**Esforços dos alunos para oferecer** - participação proativa nas aulas. - relação de respeito e confiança com a professora e com os demais colegas. - curiosidade. - exercício de autogestão. - solidariedade universal (evitar anomias é uma forma de poupar as energias da professora, favorecendo alunos de outras turmas e também de outros períodos).
Decisão consensual acerca do uso de telemóveis: durante a aula eles serão utilizados como ferramenta de busca de informações, com a permissão do professor; no final da aula seu uso será livre.	

Experiência 2
Autogestão: vivências práticas

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano que se caracteriza por evidências de comportamentos mais contestadores, provocativos, desafiadores. Não há receitas prontas, mas alguns procedimentos do professor podem facilitar o convívio, ao mesmo tempo em que oportunizam aprendizados significativos. Em tempos de democratização no acesso aos aparelhos eletrônicos para comunicação, as escolas têm buscado formas de gerir a presença e o uso deles na sala de aula. Há posicionamentos mais e menos flexíveis, quase sempre deixando para o professor a liberação ou não desses aparelhos em suas aulas.

A observação mais apurada dos acessos indica que os meninos, majoritariamente, acessam jogos e as meninas acessam redes sociais. Na escola em que atuo, cerca de 50% dos alunos têm acesso à internet ilimitada, o que acaba dificultando o desenvolvimento de atividades com pesquisas online. Quando ela é necessária, reservamos algum laboratório de informática. Algumas vezes, formam-se grupos a partir do número de estudantes com acesso à internet, naquele momento.

Uma forma de gerir o uso indesejado ou inadequado dos aparelhos está no contrato social estabelecido no início do ano letivo e na coerência em segui-los. Uso alguns minutos no início de cada aula para organização da sala, quando os alunos devem guardar seus aparelhos em suas mochilas. Se o uso for necessário para alguma consulta rápida, alguns alunos logados o fazem, passando as informações à turma. Nesse momento, a professora retira o som do seu aparelho e o guarda em sua pasta.

Historicamente, os momentos de avaliação costumam ser tensos. Em minhas aulas procuro diversificar os instrumentos avaliativos durante o bimestre. Há situações que priorizam a cooperação (*aprender juntos*) e outras que priorizam a aferição do conhecimento (*quanto eu aprendi, quanto meu aluno aprendeu*). Como cooperação citam-se atividades em grupo intra e extraclasse, apresentações orais, elaboração de audiovisuais e outras. Nessas circunstâncias os aparelhos eletrônicos são grandes aliados tanto no levantamento de informações quanto no desenvolvimento dos trabalhos. Há orientações acerca das estratégias para trabalho em grupo, como definição de um líder da equipe, divisão de tarefas, atenção com as fontes de pesquisa e com a segurança digital, revisão textual, atenção ao prazo de entrega e ensaios antes das apresentações. As TIC superaram as limitações que dificultam alguns encontros físicos fora do horário escolar, porém, exigem organização, comunicação virtual e domínio técnico dos recursos tecnológicos.

O momento da aferição tem outra característica: *"quanto eu aprendi*?", pergunta-se o estudante. "*Quanto o meu aluno aprendeu acerca do que eu ensinei?*", pergunta-se o professor. Ao redigir as provas, costumo enfatizar a autoria tanto minha quanto dos alunos. Elas contemplam a aplicação prática dos principais conceitos em situações reais apresentadas em fragmentos de textos jornalísticos ou analíticos, fotografias ou charges de episódios atuais relacionados ao tema,

estrofes musicais e outros recursos, aproximando-se das questões apresentadas em vestibulares, ENEM e concursos públicos cujas provas demonstram compromisso com a criticidade do candidato. Além da percepção conceitual, eles devem demonstrar análise crítica acerca do fenômeno representado e capacidade de síntese em suas respostas.

O momento da aplicação da prova de aferição pode ser também momento de autogestão para uma geração altamente dependente do aparelho celular e de valores éticos mais flexíveis. Algumas escolas recomendam que os celulares sejam dispostos sobre a mesa do professor ou na canaleta da lousa. Recomendam também mudar os alunos de lugar. Eu prefiro não fazer nenhuma alteração na organização rotineira da sala, proporcionando-lhes a oportunidade do autocontrole: "*eu posso colar e ou repassar respostas, mas eu devo?"* Um momento ímpar para se aplicar o princípio das três peneiras de Sócrates: verdade, bondade e necessidade. Vivemos a era da facilidade do acesso à informação. Um dos desafios da escola é transformá-lo em conhecimento e em torná-lo significativo para a formação do caráter.

Figura 2. Atividade com estímulo à cooperação aplicada a turmas de 1º ano do Ensino Médio, em 2019

Experiência 3
Educação pública e gratuita. Você sabe o valor da escola pública?

Você já parou para avaliar o que significa confiar a sua formação a uma escola pública e gratuita? Veja o comparativo e tire as suas conclusões. A educação básica é um direito do cidadão e um dever do Estado, garantidos por lei. Imagine o que isso significa ao longo dos nove anos do ensino fundamental, mais os três anos do ensino médio. Além dos não desembolsos financeiros diretos existem outros ganhos dos quais você irá se beneficiar, principalmente quando ingressar no ensino superior. Com histórico de desigualdades bastante acentuado, sabemos que a universidade pública brasileira ainda privilegia as elites. Essa realidade, no entanto, mudou um pouco nos últimos anos e muitos estudantes oriundos das classes populares já podem usufruir de algumas conquistas. Especialmente aqueles que sempre estudaram em escola pública. Se você faz a sua formação em uma escola pública, conheça alguns dos seus direitos.

- Isenção da taxa de inscrição no ENEM. - Isenção da taxa de matrícula em universidades públicas. - Bonificação na média obtida em processos seletivos de algumas universidades. - Cota de vagas para afrodescendentes. - Moradia universitária mediante comprovação de rendimentos familiares, de acordo com as regras da instituição pleiteada.	- Bolsas de iniciação científica. - Bolsas sociais para custeio básico durante a vivência universitária. - Participação em programas de intercâmbio internacional voltados à complementação escolar. - Fortalecimento do currículo com o histórico escolar obtido em uma instituição pública.

Além dessas e outras vantagens tão importantes para a formação profissional universitária, devem-se considerar os doze longos anos da infância e da adolescência dedicados à formação básica. Enquanto você estuda seus pais trabalham e, com os rendimentos, atendem as necessidades de consumo da família. Como estudante de uma instituição pública você não paga as mensalidades escolares diretas, mas você paga o chamado custo indireto, uma vez que o funcionamento do sistema educacional gratuito prescinde da arrecadação de impostos (aqueles embutidos no valor das mercadorias).

O quadro abaixo sintetiza o cálculo aproximado dos investimentos educacionais feitos em um jovem do ensino médio em Adamantina/SP, comparando o ensino privado e o ensino público. Se você é um dos felizardos por frequentar uma escola pública gratuita e de qualidade, contribua para que ela seja ainda melhor. Valorize esta rica oportunidade.

Ensino púbico gratuito X ensino privado. Comparativo do investimento familiar em Adamantina/SP (fevereiro de 2018)

Referência	Itens	Ensino privado (unitário/anual)	Total R$ (3 anos)	Ensino público	Tributação média direta de 35% (contida no consumo)
Família com rendimento médio de 3,5 salários mínimos Valor do salário mínimo nacional em fev. 2018 = R$954,00 Total: R$3.339,00	Mensalidades sem material escolar (36 meses) em R$	1.200,00	43.200,00	—	1.168,65 (anual)
		14.400.00			3.505,95 (3 anos)
	Livro didático enviado pelo PNLD[1] (11 livros por ano)	160,00	5.280,00[1]	—	
		1.760,00			
	Transporte[2] em R$	154,00 mês	4.620,00	—	
		1.540,00 (10 meses)			
	Merenda escolar[3] em R$	5,00 (dia)	3.000,00	—	
		1.000,00 (1 ano)			
Total			51.948,24 + 3.505,95 de tributos = 55.454,19	00,00 + tributos = 3.505,95	
Estudante do ensino médio em escola particular, em Adamantina/SP. Investimento mensal médio = R$1.540,40					
Estudante do ensino médio da ETEC Prof. Eudécio Luiz Vicente, de Adamantina/SP. Investimento mensal médio = R$97,38					

Fonte: Custos escolares médios nas escolas privadas de Adamantina e sites comerciais de venda de livros didáticos, em fevereiro de 2018. Tributação média: http://www.fiepr.org.br/sombradoimposto/veja-o-quanto-voce-paga-de-imposto-1-14466 115735.shtml

1. PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). A distribuição é gratuita. Para efeito de comparação, considerou-se o preço comercial médio de um livro didático (volume único) para o ensino médio. Por ser distribuído apenas nas escolas públicas, o valor dos livros didáticos não foi considerado na soma dos investimentos em um estudante de escola privada.
2. Considerou-se o transporte de ônibus urbano da cidade de Adamantina, em 200 dias letivos.
3. Consideraram-se apenas o valor de um lanche, sem complemento de suco, refrigerante ou água e o calendário escolar de 200 dias letivos.

AVALIAÇÃO DE GEOGRAFIA. REVISITANDO UM CLÁSSICO EM TEMPOS DE DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA

A prova tem características de avaliação diagnóstica e também formativa, uma vez que se apresenta como meio e não como fim. A professora tinha a intenção de detectar quanto cada aluno aprendeu acerca dos conceitos trabalhados acerca do assunto formas de organização

do trabalho. Para isso, procurei retomar o clássico **Tempos Modernos** (de Charles Chaplin) e compará-lo com os dias atuais. As questões estimulavam a reflexão e, ao final, deveriam elaborar uma pequena síntese tendo a si mesmo como agente principal. Na aula posterior à prova, quando fomos comentá-la, abrimos um caloroso debate.

Avaliação de Geografia aplicada a alunos do 2º ano do Ensino Médio, em 2017

Observe as imagens e leia as informações com atenção.

Cenas do filme Tempos Modernos, de Charles Chaplim. 1936.

Tempos Modernos. Sinopse (breve resumo)
Chaplin trabalha em uma fábrica, na qual tem um colapso nervoso por trabalhar de forma escrava. É levado para um hospício, e quando retorna para a "vida normal", para o barulho da cidade, encontra a fábrica já fechada.

Enquanto isso, uma jovem tem que realizar furtos para sobreviver. Em busca de outro destino, acaba se envolvendo numa confusão: ele é tomado como o líder comunista por trás da greve e acaba sendo preso. Ele tem que arrumar um emprego rapidamente. Consegue um emprego numa outra fábrica, mas logo os operários entram em greve e ele mete-se novamente em perigo. No meio da confusão, vai preso ao jogar sem querer uma pedra na cabeça de um policial.

A jovem consegue trabalho como dançarina num salão de música e emprega seu amigo como garçom. Também não dá certo, então os dois seguem, numa estrada, rumo a mais aventuras.

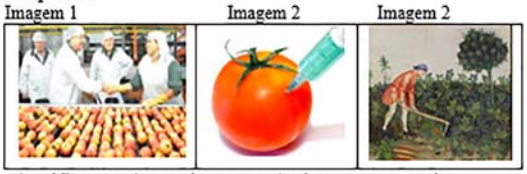
Lançamento, em 1936
O filme foi censurado em vários países, como na Alemanha Nazista, por conta de suas citações sobre o comunismo e a socialdemocracia. O filme foi também criticado pela sociedade americana por causa das mesmas citações comunistas e socialdemocratas como críticas à Revolução Industrial, principalmente pelos industriais. Outro ponto a citar, é que o filme é um tanto futurista, já que várias tecnologias presentes nele não existiam na época.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Tempos_Modernos

O aluno Renan, do 2º ETIM, contribuiu para que assistíssemos ao clássico filme Tempos Modernos, de Charles Chaplin. Ele baixou, gravou e disponibilizou seu pen-drive, facilitando o trabalho da professora. Após o filme, fizemos um debate em sala de aula. Com base no filme, nos debates, nas leituras do livro didático, e em seus conhecimentos, responda o que se pede.

1. As imagens selecionadas no início do texto referem-se a uma cena em que os protagonistas do filme, com fome e com frio, imaginam como seria a vida numa casa confortável e farturosa. Carlitos (personagem representado por Chaplin) imagina que seria uma dádiva se pudesse colher frutas na janela ou na porta de sua casa. Seria maravilhoso se uma vaca acionada pelo pensamento se deslocasse até a porta da casa para que o leite fresquinho caísse diretamente numa jarra colocada sob os seus úberes. Considerando que Chaplin era uma pessoa à frente do seu tempo, vamos atualizar seus pensamentos. O momento atual facilita o contato entre os consumidores e os fornecedores. Leia com atenção as afirmações apresentadas e escolha a alternativa correta.
I. Na época em que o filme foi produzido, os Estados Unidos viviam o auge do chamado modelo fordista. A produção em série reduz o custo, facilitando o acesso ao consumo. Nessa época, surgiram as grandes redes de supermercados, com o intuito de atender as necessidades dos consumidores. Como consequência, houve a perda de habilidades manuais, como cozinhar, costurar, confeccionar os próprios móveis, entre outras.
II. Frutas na janela e vacas ordenhadas na porta de casa foram e continuam sendo miragens de Chaplin. A vida na cidade, especialmente em apartamentos, não permite esses devaneios. III. Os drones podem se constituir na versão contemporânea das miragens de Chaplin. Uma vez regulamentados, eles podem trazer alguns alimentos até a casa do cliente, que fez o pedido remotamente. Devido a sua praticidade e precisão, a entrega pode ser feita pela janela. Tudo é uma questão de criatividade e inovação. Está(ão) correta(s)
a) I, II e III b) I e II c) I e III d) II e III

2. Descrição das imagens. 1. Seleção de frutas em uma agroindústria. 2. Alimentos transgênicos (geneticamente modificados) são cada vez mais comuns em nosso cotidiano. 3. Agricultor cultiva alimentos sem ajuda de máquinas.

Imagem 1 Imagem 2 Imagem 2



Identifique a alternativa que relaciona a sequência correta das imagens com as revoluções industriais.
a) 1. Esteira rolante/2ª Rev. Industrial. 2. Forte presença da ciência nas atividades econômicas/βª Rev. Ind. 3. Agricultura manual/antes da 1ª Rev. Industrial.
b) 1. Alimentos geneticamente modificados/4ª Rev. Ind. 2. Alimentos contaminados/2ª Rev. Ind. 3. Agricultura orgânica/4ª Rev. Industrial.
c) 1. Dependência do mercado/1ª Rev. Ind. 2. Alimentos turbinados com adição de vitaminas. 3. Agricultura moderna/3ª Rev. Industrial.

3. Qual a melhor legenda para as duas imagens exibidas no início do filme Tempos Modernos?

a) Ovelhas e homens não são a mesma coisa.
b) Como ovelhas dóceis, o fordismo faz com que os trabalhadores alienados pelo trabalho repetitivo nas linhas de montagem, não percebam o quanto são explorados. c) A robotização implantada pelo toytismo libertou os trabalhadores do trabalho repetitivo.
d) A 1ª Revolução Industrial transformou os trabalhadores em seres dóceis, como as ovelhas.

4. As imagens selecionadas não permitem afirmar que

a) como engrenagens de uma máquina, os trabalhadores organizaram-se em sindicados para lutar por direitos trabalhistas básicos, como descanso semanal remunerado, férias, aposentadoria e outros.
b) a sátira representada na máquina de alimentar os trabalhadores faz referência à coisificação do trabalhador, muito presente no modelo fordista.
c) o avanço tecnológico promove crescimento e desenvolvimento econômico, porém, prova o chamado desemprego estrutural.
d) alguns países reduziram a jornada de trabalho diária e semanal como forma de reduzir o impacto do desemprego.
e) o modelo fordista exigia alta qualificação profissional. Isso estimulou o fim do analfabetismo no mundo.

5. Leia com atenção as afirmações apresentadas.

I. Os impactos ambientais começaram a acontecer, no mundo, após a 1ª Revolução Industrial.
II. O aquecimento global, tão divulgado atualmente, inicia-se com a 1ª Rev. Industrial. A queima de combustíveis fósseis tem grande responsabilidade nesse fenômeno.
III. Os depósitos de pneus velhos expressam, unicamente, a irresponsabilidade dos donos de veículos automotivos.
IV. O nosso modelo de sociedade, baseado no consumo e no crédito, provoca a exploração intensiva de recursos naturais e o descarte também intensivo de produtos industrializados. Está(ão) correta(s) a) Apenas I e II.
b) Apenas II e IV. c) apenas I, II e III. d) I, II, III e IV.

6. Vivemos num mundo de contradições. Ao mesmo que temos maiores opções de conforto, os empregos parecem diminuir a cada dia. Considerando a 4ª Revolução Industrial, a internet das coisas e as transformações disruptivas, que vivemos hoje, é possível transformar desafios em oportunidades? A seu ver, quais são alguns dos principais desafios da nossa era? Procure identificar maneiras práticas para justificar a sua resposta.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES. CONHECENDO A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Nesta atividade proposta para o quinto termo de Geografia da UniFAI, os futuros professores deveriam ler acerca do tema em estudo e decodificá-lo em diferentes linguagens: linha do tempo, videoaula, síntese narrativa e texto de opinião. As fontes de pesquisa contemplaram aquelas disponíveis online e também alguns livros disponíveis na biblioteca da faculdade. Após essa etapa, abrimos uma discussão muito produtiva, pois as leituras e as diferentes formas de representação os municiaram com argumentos consistentes, transformando-os em protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

A trajetória da Geografia como disciplina escolar

Você escolheu uma área nobre para a sua primeira formação de nível superior: a área de Ciências Humanas. Nela, você escolheu Geografia, a ciência que estuda a relação sociedade natureza. Nesse universo tão vasto, você escolheu o ensino de Geografia como sua área de atuação, então, vamos conhecer alguns aspectos dessa disciplina escolar: por que estudamos Geografia no ensino fundamental e médio? Quando essa disciplina se tornou obrigatória no currículo escolar brasileiro? Qual país a instituiu inicialmente na formação básica? E a formação do professor dessa disciplina, que trajetória teve no Brasil? Os pressupostos teórico-metodológicos sempre foram os mesmos? O ensino de Geografia que você teve na formação básica será o mesmo que você deverá repassar aos seus alunos? Veja quantos questionamentos podem instigar um bom debate.

O que fazer?

1. Leia, ao menos, três fontes elencadas. Você poderá procurar outras fontes também.
2. Decodifique a evolução do ensino de Geografia no Brasil nas formas sugeridas.

a) Elabore uma linha do tempo (se possível usando um modelo online) destacando os principais períodos e suas características.

b) Grave um vídeo de até cinco minutos em forma de uma aula enxuta que daria a seus alunos, explicando a evolução do ensino de Geografia.

c) Redija uma síntese de até trinta linhas, como se fosse publicar no jornalzinho da escola, contando a evolução do ensino de Geografia no Brasil. Observação: ao final do seu texto, cite as fontes consultadas para a sua redação, usando as regras indicadas no Manual UniFAI para referências bibliográficas.

2. Agora que você já conheceu a evolução do ensino de Geografia no Brasil, rediga um artigo de opinião, em até trinta linhas, comentando a sua experiência como aluno de Geografia na escola básica (ensino fundamental e médio), a sua formação no curso de Geografia e como deverá ser a sua atuação como professor dessa disciplina escolar.

O trabalho poderá ser feito em grupo de até três alunos. Use as fontes de pesquisa apresentadas sugeridas para as aulas e consulte outras de livre escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Onde estão Álvaro e Nídia nesse relato de experiência? Há que se extrair a essência de ambos, aquilo que lhes marcavam a atuação profissional e os atributos pessoais. Eram pessoas extremamente comprometidas com o ensino, especialmente com a escola pública; comprometidas com a Geografia como ciência e como disciplina escolar. Engajadas em ações de cidadania e na emancipação dos alunos como cidadãos. Focadas em metodologias atraentes, que trouxessem o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem. Atuantes num tempo ainda sem os recursos tecnológicos de hoje, usavam a modernidade de sua época: jornais, filmes, programas de TV. E livros, claro, muitos livros. Incentivavam o jornalzinho na escola como forma de socialização do conhecimento adquirido e esses registros eram também estímulos à autoria. Incentivavam os debates como forma de ampliar a percepção e de expressar os diferentes pontos de vista. Praticavam a cooperação e a estimulavam em sala de aula. Tinham os colegas como parceiros, colaboravam com os seus superiores, sem ser-lhes subservientes.

Eles estão presentes, portanto, na prática pedagógica de cada professor compromissado com o papel transformador da escola. Presentes também naqueles profissionais da educação que não dissociam a sua atuação como professor e como pesquisador, sintonizando-se com a realidade do seu tempo e solidarizando-se com o dever de contribuir com a redução das desigualdades sociais, consequentes de processos históricos altamente concentradores de riquezas e apropriadores desmedidos da terra e dos recursos naturais.

Onde houver compromisso com a liberdade, com a democracia e com a escola pública, onde houver um/a professor/a preocupado/a com metodologias atraentes e emancipatórias, particularmente nas aulas de Geografia, lá estarão Álvaro e Nídia olhando pela janela e aplaudindo seus colegas de todas as idades porque seus princípios são universais e suas aplicações são atemporais. Adaptam-se à realidade de cada tempo e aos recursos de qualquer escola, pois são permeadas de modernidade, ciência, compaixão e amor ao ato de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história e geografia**.** 3 ed. Brasília, 2001.

FERNANDES, M. J. da Silva. **A geografia como disciplina escolar:** breve trajetória. Disponível em: http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/54/A%20Geografia%20como%20Disciplina%20Escolar%20Breve%20Trajet%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

GABRELON, Anderson**. A trajetória do ensino de geografia no Brasil.** Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404407707_ARQUIVO_CBG_2014_GABRELON_Atrajetoriadoensinodegeografia.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

LA BLACHE, Paul Vidal de. **Princípios de geografia humana.** Lisboa: Edições Cosmos. 1954.

MORAES, Antônio C. R. de. **Geografia:** pequena história crítica. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

NADAI, Elza. Estudos sociais no 1º grau**. Em Aberto.** Brasília, v. 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.

PEREIRA, Raquel M. F. do Amaral**. Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna.** 3. ed. Florianópolis: UFSC, 1999.

PONTUSCKHA, Nídia N. **A disciplina escolar e os currículos de geografia.** Disponível em: http://cerebropedagogico.blogspot.com/2010/03/disciplina-escolar-e-os-curriculos-de.html. Acesso em 30 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). CEETEPS/CETEC. **Proposta curricular de geografia**. 1998.

SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. **Proposta curricular de geografia**. 1989.

ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA E O ENSINO DE GEOGRAFIA[1]

ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Wellington dos Santos Figueiredo [2]
Elian Alabi Lucci [3]
Maria da Graça Mello Magnoni [4]
Lourenço Magnoni Júnior [5]

RESUMO: Por meio do presente artigo, faremos breve reflexão sobre a importância do trabalho incasável do professor do Álvaro José de Souza em prol do ensino da Geografia cidadã na educação básica e como responsável direto pelo nascimento e consolidação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru e da Revista Ciência Geográfica que resiste e se renova há vinte e quatro anos.

Palavras-chave: Álvaro José de Souza. Ensino de Geografia. Educação emancipadora e transformadora.

ABSTRACT: Through this article, we will briefly reflect on the importance of the tireless work of the professor of Álvaro José de Souza in favor of teaching citizen Geography in

1 O presente artigo foi desenvolvido a partir de texto redigido pela Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru para a homenagem póstuma realizada ao saudoso professor na conferência de abertura do "V Encontro Nacional de Ensino de Geografia (Fala Professor)", realizado no período de 20 a 24 de julho de 2003 na cidade de Presidente Prudente – SP.

2 Bacharel e Licenciado em Geografia. Licenciado em Pedagogia. Mestre em Comunicação (UNESP-Bauru). Doutorando em Mídia e Tecnologia (UNESP-Bauru). Membro da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Local Bauru – SP e do Comitê Editorial da Revista Ciência Geográfica. Professor da Escola Técnica Estadual "Astor de Mattos Carvalho", Cabrália Paulista - SP (Centro Paula Souza). E-mail: wellington.figueiredo@uol.com.br.

3 Geógrafo e autor de livros didáticos de Geografia pela Editora Saraiva, São Paulo – SP. Diretor da Associação Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Local Bauru – SP e da Revista ARVO Comunicação de Salamanca, Espanha. Email: lucci.elian1@gmail.com.

4 Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (FC) da/UNESP/Campus Bauru e Professora do Programa de Pós-Graduação Mídia e Tecnologia da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC). Membro da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Local Bauru–SP e do Comitê Editorial da Revista Ciência Geográfica. E-mail: mgm.magnoni@unesp.br.

5 Licenciado em Geografia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP Campus de Bauru - SP, da Faculdade de Tecnologia de Lins (Fatec) e das Escolas Técnicas Astor de Mattos Carvalho de Cabrália Paulista - SP e Rodrigues de Abres de Bauru - SP (Unidades de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza); membro do Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável de Bauru (COMDEMA) e da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru - SP; editor da Revista Ciência Geográfica (www.agbbauru.org.br). E-mail: lourenco.junior@fatec.sp.gov.br.

Artigo recebido em abril e aceito para publicação em junho de 2020.

basic education and as directly responsible for the birth and consolidation of the Association of Brazilian Geographers, Bauru Section and the Geographic Science Magazine that has endured and renewed itself for twenty-four years.

Keywords: Álvaro José de Souza. Geography teaching. Emancipatory and transformative education.

É preciso pensar que a Geografia, como Ciência Humana, tem, por seu caráter, o Homem como referencial; assim, as nossas reflexões devem cair sobre as pessoas, sobre os problemas que afetam as pessoas, e não sobre os espaços impessoais.
Álvaro José de Souza

Passam-se os anos, passa a vida, passam as pessoas pela Terra e, nós que ainda ficamos neste mundo, não tivemos, por temor e, talvez, por pudor, a coragem e a ousadia de dizer, em vida, às pessoas que se foram, enquanto aqui estavam, o quanto elas eram importantes.

O geógrafo fancês Elisée Reclus, nos ensina que: "Cada um de nós é, na realidade, um resumo de tudo aquilo que viu, ouviu, viveu, de tudo aquilo que pôde assimilar pelas sensações".

Esta singela reflexão nos vem à mente a propósito do passamento do querido professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA**, ocorrido no dia 29 de outubro de 2002. Por coincidência, 29 de outubro é o dia do livro (Álvaro era um grande amante dos livros) e a data em que a sua querida Associação dos Gegrafos Brasileiros, Seção Local Bauru completava oito anos de existência.

O professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA** nasceu em Lorena - SP. Cursou Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Bento (PUC-SP). Exerceu a função de professor-auxiliar no Instituto de Geografia da Universidade de São Saulo (USP), onde defendeu dissertação de mestrado.

Posteriormente assumiu o cargo de professor e de chefe do Departamento de Estudos Geográficos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Botucatu (atual UNIFAC). Atuou também como professor e assistente de Geografia junto à Diretoria de Ensino de Botucatu e representante da disciplina de Geografia na extinta Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria Estado de Educação de São Paulo.

Foi membro fundador da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Local Bauru, editor/fundador da Revista Ciência Geográfica e Consultor da UNESCO para assuntos realizados ao ensino de Geografia, membro do Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente de Botucatu.

Ocupou a cadeira 21 da Academia Botucatuense de Letras e publicou dezenas de artigos científicos, além do livro "Geografia Linguística: dominação e liberdade", pela Editora Contexto.

Devido à sua atuação na cidade de Botucatu, em 1995, o professor Álvaro foi agraciado pela Câmara Municipal da Cidade, com o título de "Cidadão Botucatuense".

O professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA** foi um apaixonado pela Geografia e pelos livros. No decorrer de sua vida profissional, compilou e disponibilizou vários livros e periódicos das áreas que se interessam pela leitura e estudo da Geografia.

Pessoa por demais conhecida nos meios geográficos brasileiros, erudito, sério pesquisador e professor preocupado com a Educação, o Ensino e a Pesquisa no âmbito

da ciência geográfica. Consciente de sua responsabilidade social jamais se encastelou em uma torre de marfim. Procurou, sempre, disseminar o conhecimento a tantos quantos se preocupavam em assimilar o saber científico por intermédio de uma educação superior e básica de alto nível. O contato com alunos do ensino superior e com os docentes do ensino fundamental e médio fizeram do professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA** um Educador comprometido visceralmente com a escola pública, hoje a escola das camadas populares.

ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA sempre foi empenhado com a difusão do ensino da Geografia Cidadã numa prática educacional emancipadora e transformadora, sempre foi ponto central na sua brilhante trajetória profissional. Para ele, a situação de miséria e indigência que maltrata e humilha milhões de brasileiros, só será superada no dia em que o País encarar a educação como projeto político estratégico e valorizar a escola pública básica popular para que tenhamos condições de construir um modelo de desenvolvimento econômico, político e social que defenda a produção nacional, promova justiça/equidade social e garanta a soberania nacional.

Conhecer a amplitude em que a Geografia pode atuar, assim como, os diversos métodos de se trabalhar a ciência geográfica era, para **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA,** de vital importância e necessitava ser devidamente ensinada desde as séries iniciais.

O século XXI descortina um mundo que navega em um mar de incertezas. Mais do que nunca uma leitura crítica e precisa do atual estágio em que a sociedade se encontra torna-se fundamental.

Para **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA**, saber conviver com a gama de informações que temos hoje e sua diversidade é uma necessidade premente e também uma forma de exercer a cidadania, que se expressa não somente pelo acesso às mesmas, mas também pela aptidão em selecioná-las, com vistas a um correto e pleno entendimento do mundo em que vivemos nos tempos atuais.

ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA nos aconselhava que: "o entendimento do espaço geográfico, em termos de seus mecanismos, é tarefa desafiadora e deve ser a preocupação maior de quem ensina a Geografia nos diversos níveis de ensino, pois este deve ser o pressuposto de quem, como educador, busque orientar seus educandos no caminho a ser trilhado em busca da cidadania".

ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA defendia um conhecimento com identidade, uma Geografia que não se afastasse da capacidade de reflexão. Segundo o professor, o Ensino da Geografia deveria ser valorizado como saber importante na formação da cultura geral do aluno e como "ferramenta útil" para a leitura da realidade física, histórica, social, econômica e política do Brasil e do mundo. Vale dizer que as preocupações políticas do professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA** sempre nortearam suas pesquisas e serviram como diretrizes para as ações voltadas para o magistério. Não menos importante foi a tarefa desempenhada na divulgação do conhecimento geográfico. Conseguiu realizar, em vida, o sonho de editar uma revista especializada, a **CIÊNCIA GEOGRÁFICA**, envolvendo pesquisas, relatos de experiências pedagógicas, resenhas e análises. Uma revista técnico-científica que até hoje continua dando aos docentes a oportunidade da publicação de textos, estudos e investigações importantes na área do conhecimento geográfico, algo de grande relevância num momento histórico quando decisões equivocadas das "autoridades do ensino" estão diminuindo a carga horária dos docentes da Geografia no ensino fundamental e médio.

A atuação do professor à frente da Comissão Nacional de Ensino da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), mostrou, de modo claro, o empenho e a luta de **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA** em relação às questões do ensino brasileiro como um todo e ao de Geografia,

em particular. Em 12 de fevereiro de 1997, solicitava o ilustre professor o empenho de todos agebeanos na análise do texto-base intitulado "**Geografia ao Sabor do Poder**" produzido para a Comissão de Ensino da Diretoria Executiva Nacional (DEN) da Associação dos Geógrafos Brasileiros, com a finalidade de subsidiar as discussões, então muito calorosas, sobre a Lei de Diretrizes e Bases N.º 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

> O que ocorre com os Parâmetros Curriculares Nacionais, mormente aqueles destinados ao Ensino Fundamental, é exatamente isso: a serviço de uma ideologia que pretende impor o neoliberalismo descolorido e politizado, abominou-se a geopolítica, excluindo-se a mesma dos conteúdos sugeridos para esta faixa etária dos educandos, chegando-se ao desplante de dizer que a crítica empobreceu a Geografia. (SOUZA, 2001, p. 01).

Na mesma linha de raciocínio, Á**LVARO JOSÉ DE SOUZA**, complementa,

> Quem lê a versão definitiva dos PCN's percebe, com clareza, que a Geografia voltou ao princípio do século (XX) em seu encaminhamento, apenas revestida com uma roupagem sofisticada e aparentemente modernizante. Exclui-se a evidênciadas lutas de classes e transfere a cada cidadão, principalemente aos dominados, a responsabilidade pelos problemas do mundo atual... (SOUZA, 1998, p. 05)

O texto assinado pelo professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA** evidenciava que a "Geografia Oficial" nascera sob o signo da ditadura Vargas com a criação dos primeiros cursos de Geografia. Criou-se, em decorrência, uma "Geografia submissa aos interesses do poder" que passou a ser "aprimorada" e "aplicada" com a criação de um Instituto Oficial, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em síntese, o professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA** afirmou, naquela oportunidade, que a Geografia somente permaneceu importante enquanto foi crítica, questionadora dos problemas do País e denunciadora das contradições sociais. A situação da Geografia piora com a deposição de Jango e a instalação de nova ditadura no País, em 1964. A Geografia e a História foram praticamente diluídas dando lugar aos famosos "Estudos Sociais", de triste lembrança. A Geografia passa a ser, então, uma "Geografia rotulada, domada e novamente oficializada" com conteúdo mitigado, mutilado e direcionado para atender à visão ufanista do "milagre brasileiro". Com o final do "milagre" veio a Anistia e o movimento das "Diretas Já" com o aceno e retorno do País aos moldes democráticos. Ressurge a Geografia não-subserviente disposta a denunciar as mazelas e anunciar uma nova época. Não foi possível, entretanto, o retorno a uma Geografia autônoma, cidadã. As ditaduras, dizia o professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA**, deixam sequelas. A chamada "Geografia dos Professores", distinta da "Geografia Cidadã", voltava a apresentar "todos os ingredientes necessários à manutenção da oficialidade."

Com a globalização e a necessidade paralela de expansão do capital, será preciso abrir a economia para o mundo externo e criar, ao mesmo tempo, uma estrutura tecnológica interna capaz de favorecer a circulação do capital e das mercadorias. As empresas se "modernizam", os bancos são vendidos aos grupos estrangeiros e as empresas estatais são rapidamente privatizadas criando as condições necessárias ao novo modelo ultraneoliberal. Como analisava o professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA**, uma Geografia contestadora não poderia, de forma alguma, enquadrar-se no novo contexto. Uma Geografia crítica, reflexiva, não faria sentido, quando os tempos exigiam a "priorização e compreensão dos fundamentos

científico-tecnológicos ligados aos processos produtivos" aliados à ideologia da eficiência e da eficácia baseada na competência de "escolhidos" e na exclusão dos "incapazes". Por essa linha, a Geografia se tornava, novamente, aliada do poder. Nesse contexto de exclusão, a Lei de Diretrizes e Bases N.º 9.394/1996 nem sequer nomeia a Geografia como disciplina ou conteúdo, dizia, na ocasião, o professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA**.

Sempre presente aos eventos que marcavam a importância da Geografia no cenário da cultura nacional, o caro mestre, foi um batalhador obstinado a favor dos princípios e causas da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), tanto nacional, quanto da Seção Local Bauru, conclamando a todos "em torno de ideais comuns, desejando para o País e para a humanidade um futuro calcado na construção coletiva de uma sociedade justa e menos desigual".

ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA, como amante e defensor da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Ciência Geográfica, dizia que diante do avanço nefasto do neoliberalismo e da globalização capitalista, o professor de Geografia deve ter experiência, competência política, técnica e compromisso social para repensar constantemente a condução do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, buscando a consecução de uma prática profissional e pedagógica inovadora e progressista que, por ser pouco comum e por não estar incluída nos nossos procedimentos ao longo de muito tempo, nos parece estranha e difícil de ser realizada. Mas segundo ele, sua consecução é fundamental para não continuarmos sendo professores de uma disciplina desinteressante, pretensamente neutra e, quase que totalmente desvinculada da realidade, num mundo onde o contraditório aparente é, na verdade, a realidade efetiva.

> O mundo está cheio de questões oriundas das relações internacionais e das estruturas dos sistemas políticos que afetam o nosso dia a dia e que diretamente nos afetam. A natureza continua sendo objeto de apropriação por parte de alguns poderosos que embolsam os lucros e socializam os danos com toda a humanidade ou, simplesmente, 'descarregam' nas camadas menos afortunadas. A globalização continua mais excludente do que nunca e os "discursos" continuam a ser apresentados à humanidade, bem tecidos, justificando exclusões e injustiças. E o ensino de Geografia parece mais com "detalhes" que até mesmo subsidiam esses discursos. (SOUZA, 2002, p. 01).

Enquanto Geógrafo/Educador, o amigo **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA** dedicou toda a sua vida em favor da Educação Pública e da Geografia engajada e sempre defendeu a tese de que o contato permanente do professor de Geografia da Educação Básica e Superior com a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) poderia gerar excelente e valioso espaço de aprendizado, debates, de troca de experiências e de descobertas. Para ele, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) como entidade técnico/científica deveria constantemente convidar seus associados e não associados à reflexão, ao debate e à mobilização contínua.

Enfim, o professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA** enquanto Geógrafo/Educador itinerante comprometido com o caráter de uma Geografia que não quer ser apenas reprodutora dos interesses dominantes, ao longo de sua carreira profissional lutou em favor da prática de uma ação educativa libertadora e transformadora, como condição para que o aluno pudesse questionar e combater o processo de construção de um mundo onde poucos pensam pelas multidões e lhes deixam somente a opção de contracenar, vegetando. É por esta razão que sempre lutou em prol da construção de um modelo de Educação Pública popular e da expansão do ensino da Geografia engajada como instrumento essencial para a libertação e construção do pensamento crítico entre os trabalhadores e excluídos.

> Se somos profissionais ligados a uma Ciência Social, a uma ciência que deve ter como prioridade o Homem, a vida deve ter, para nós, uma conotação muito mais ampla: a vida não é somente o direito de vegetar, a crescer, mas, sim, o direito de usufruir de toda e qualquer conquista que a humanidade consiga obter, e quando estas conquistas são benéficas apenas para uns poucos, mas são negadas, inacessíveis a uma grande maioria, a uma grande massa da população mundial, estamos negando a essa mesma massa o direito à e talvez nós, cidadãos comuns, não detentores do poder, não estejamos tendo também o pleno direito à vida. Talvez esse pleno direito à vida esteja sendo usufruindo apenas por uma minoria extremamente insignificante da humanidade. E aí se pode questionar a validade de todas essas conquistas. (SOUZA, 2000, p. 201).

Pessoa leal e decente fez inúmeros amigos(as) mercê de seu espírito cordato e atencioso para com as pessoas. Trabalhador incansável, foi o responsável direto pelo nascimento e consolidação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru e da Revista Ciência Geográfica que resiste e se renova há vinte e quatro anos.

ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA sempre foi o ponto de encontro entre as diversas tendências opostas ou escolas da Geografia brasileira. Em todos os anos em que participou dos eventos e debates desta ciência, sempre se portou como um grande conciliador, pacificador em relação à s divergências que sempre marcam qualquer debate, precisamente por saber valorizar os aspectos positivos de cada um dos colegas. Também coube, a este amigo e profissional o retorno de bons filhos da Geografia Brasileira ao âmago de nossas principais associações

Assim foi o grande mestre **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA** que nos deixou um exemplo de militância, exprimindo momento impar na evolução dos estudos de Geografia, através dos boletins e revistas da AGB/Bauru e de seu próprio profissionalismo, assim como no seu relacionamento pessoal com a comunidade geográfica nacional, mas de forma especial com seus alunos e ex-alunos, perenizando sua figura humana e seu ensinamentos na memória de cada um de nós.

Vivemos em um momento em que as atitudes do professor **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA**, conjunto de modelos de pensamento e de comportamentos, são um paradigma a ser refletido.O exemplo de retidão, determinação, descortino e operosidade do cidadão **ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA** nos convida a levar avante a bandeira da construção de uma sociedade menos desigual e justa, como ele queria. Em tempos de obscurantismo beligerante, sua herança intelectual é mais do que um convite, trata-se de uma convocação à ação transformadora.

REFERÊNCIAS

SOUZA, A. J. A Geografia em questão... Questão de fazer silenciar(?). **Espaço do Geógrafo**, Bauru-SP, n. 13, 1º trimestre, 1998, p. 05.

SOUZA, A. J. Urbanização x Desumanização. In: SOUZA, A. J. et al (Orgs.). **Milton Santos:** cidadania e globalização. Bauru-SP: Saraiva – AGB/Bauru, 2000, p. 198-202.

SOUZA, A. J. O resgate da identidade em Geografia. **Boletim Linha Direta**, Botucatu - SP, n. 30, junho de 2001, p. 01.

SOUZA, A. J. Retomando a questão da identidade científica. **Boletim Linha Direta**, Botucatu - SP, n. 45, setembro de 2002, p. 01.

ESTUDAR E ENSINAR AS CIDADES LATINO-AMERICANAS: UM DESAFIO PARA O PROFESSOR DE GEOGRAFIA[1]

STUDYING AND TEACHING THE LATIN-AMERICAN CITIES: A CHALLENGE TO THE GEOGRAPHY TEACHER

Lana de Souza Cavalcanti[2]

RESUMO: O texto aborda uma investigação na linha do ensino de cidade que articula a vida urbana e a cidadania. Apresenta uma análise de conceitos e aspectos considerados importantes para compreender as grandes cidades latino-americanas contemporâneas, destacados por especialistas na formação docente em Geografia de diferentes países da América Latina. Em seguida, expõe elementos identificados em entrevistas com esses especialistas no que diz respeito a estratégias da formação docente com vistas ao cumprimento da meta do ensino de Geografia de formar para a vida urbana cotidiana. Foram apontados, nesse sentido, caminhos para essa formação, que devem ser reforçados teoricamente e implementados com mais consistência na prática dos processos formativos.

Palavras-chave: Ensino de cidade. Dinâmica urbana. Vida cotidiana. Cidadania. Formação de professores.

ABSTRACT: The text approaches an investigation in the city teaching line that articulates the urban life and the citizenship. It presents an analysis of concepts and aspects considered important to understand the big contemporary Latin American cities, highlighted by specialists in Geography teacher education from different Latin American countries. Then, it presents elements identified in interviews with these specialists regarding teacher education strategies aiming the fulfilling of teaching geography to form for everyday urban life. In this sense, paths for this formation are pointed out, which should be theoretically reinforced and implemented more consistently in the practice of formative processes.

Keywords: City teaching. Urban dynamics. Everyday life. Citizenship. Teacher training.

1 Esse texto apresenta resultado de pesquisa realizada com financiamento de bolsa produtividade do CNPq. Os dados aqui tratados fazem parte de uma etapa dessa pesquisa, realizada em período de estágio pós-doutoral, na Universidade de Buenos Aires, em 2016/2017, sob a supervisão de Maria Victoria Fernandez Caso, a qual agradeço a orientação e cooperação.

2 Professora da Graduação e da Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: ls.cavalcanti@uol.com.br.

Artigo recebido em novembro de 2019 e aceito para publicação em março de 2020.

Nos últimos anos, tenho investigado sobre as complexas relações entre cidade, cidadania e ensino de Geografia. Nesse caminho, por um lado tenho formado um conceito de cidade como expressão de modos de vida, expressão do espaço urbano, entendendo espaço na sua dimensão geográfica, como produto histórico e social. Para compreender a dinâmica da produção da cidade, destaco o papel dos movimentos da sociedade e de seus agentes. Os diferentes segmentos e grupos sociais são agentes dessa produção, ligando assim a configuração do espaço urbano com a participação cidadã na luta pelo direito pleno à cidade. A consideração da cidadania (referente à vida pública em suas diferentes possibilidades, escalas e aspectos) e da relação do cidadão com a cidade implicaram, por sua vez, no encontro com outra linha de investigação: o ensino de Geografia. O sentido maior do ensino dessa matéria está nas suas possibilidades de contribuir na formação cidadã, ao propiciar o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual, sendo então pertinente a seguinte meta geral: ensinar Geografia (seus conceitos e princípios) para a vida urbana cotidiana.

Houve, assim, o entendimento de que merece empenho dos investigadores na área a reflexão sobre a relevância do papel da Geografia na vida diária das pessoas. Particularmente, formulo essa definição entendendo que a espacialidade é uma das dimensões fundamentais da vida social, por isso, compreendê-la, pelos processos de formação básica dos sujeitos, ajuda a compreender o mundo e a si próprio. Assim, solidificou-se a convicção da necessidade de pensar caminhos formativos para o professor que lhe permitam cumprir a meta do ensino de Geografia; de aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre as demandas da formação do professor para enfrentar o permanente desafio de dar significado efetivo ao ensino dessa matéria. Nessa direção, saliento os modos como os jovens alunos universitários elaboram, em cursos de formação inicial para professores de Geografia, o pensamento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana e para o papel que podem desempenhar as práticas (os estágios) nesse processo, propiciando experiências docentes significativas. Investiga-se, assim, estratégias de formação de professores dessa disciplina que tenham como foco a relação entre o cidadão jovem escolar, o espaço urbano/cidade e o ensino de Geografia.

A preparação para cumprir essa meta, no âmbito da formação inicial de ensinar sobre a cidade, é de extrema importância, tendo em vista as injustas e desiguais relações das pessoas com as cidades, que se expressam em várias situações e dimensões da vida cotidiana, como nas questões de deslocamento/mobilidade/transporte; de moradia; de acesso aos espaços públicos; de acesso a serviços variados. Educar, pela Geografia, pode ser um caminho profícuo para qualificar as ações cidadãs no enfrentamento da injustiça social materializada nessas diferentes formas de produção da vida urbana.

Algumas questões são norteadoras dessa linha: os cursos de formação de professores de Geografia têm se baseado na demanda de formar para a vida urbana cotidiana e para a cidadania? Quais podem ser os elementos e procedimentos para essa formação? Nessa formação, é relevante destacar aspectos da cidade e da vida urbana em espaços específicos, como o da América Latina? Quais seriam, nesse caso, os aspectos mais relevantes a serem referenciados? Ou seja: quais os conceitos geográficos mais importantes para compreender as cidades latino-americanas no contexto contemporâneo? Como eles podem ser sistematizados?

Partindo dessas premissas, o texto aborda a seguir alguns aspectos referentes à temática da cidade e de seu ensino, em suas especificidades no espaço da América Latina, no sentido de contribuir para práticas formativas de futuros professores, tendo como base pesquisas realizadas e em andamento.

COMO A MAIORIA DAS PESSOAS VIVE NO COTIDIANO DAS CIDADES LATINO-AMERICANAS?

Os modos como as pessoas vivem nas diferentes cidades são resultantes de uma construção constante, ativa, viva, na qual interferem a experiência, os deslocamentos cotidianos, os modos de moradia, o contexto familiar e social, as aprendizagens, os conceitos, as referências espaciais aprendidas. Esses modos de vida, sobretudo nos modelos de cidade/sociedade atualmente dominantes no contexto de países periféricos economicamente, dependem da sua posição social. Ou seja, os que não têm recursos financeiros não moram onde querem, mas onde é possível; não escolhem onde estudarem, mas estudam onde há vagas públicas e gratuitas; não trabalham nos locais que desejam, mas onde há acesso e vagas ofertadas; não se deslocam pela cidade quando e como desejam, mas conforme permite o sistema de transporte coletivo disponível. Portanto, a posição social e o poder aquisitivo das pessoas definem: onde vivem (nas periferias sociais, nas áreas centrais, nos pedaços valorizados ou não), onde vão (lugares privados ou públicos, destinados a diferentes atividades) e como vão (deslocamento, mobilidade, transporte).

Esses são alguns dos aspectos mais fortes na definição dos modos de viver cotidianamente na cidade: a moradia, a circulação, os diferentes lugares da cidade. Sendo assim, problematizá-los seria uma adequada abordagem no ensino de cidade: orientar atividades propiciadoras do conhecimento e da reflexão sobre os modos como os jovens estudantes vivem e percebem os lugares/locais da sua cidade; como têm se relacionado no cotidiano com eles; como são seus deslocamentos; como se apropriam de lugares em suas ações cotidianas, produzido seus territórios.

A experiência e dados de pesquisa têm mostrado que a maior parte dos estudantes das escolas públicas vive nas periferias da cidade, em bairros populares, e estudam em escolas públicas desses mesmos bairros. Em seu cotidiano, predominam os deslocamentos casa/escola/casa, e nos finais de semana as atividades estão relacionadas à igreja no próprio bairro ou aos bares/lanchonetes e praças, também no mesmo bairro. Em geral, é pouco frequente seu deslocamento para outras partes da cidade, ou para o centro, em busca de atividade de lazer ou serviço, pelas dificuldades que encontram para esse deslocamento. Ao se ensinar temas urbanos, portanto, é possível e necessário inserir a temática da vida urbana contemporânea e a experiência específica dos alunos nos espaços da cidade, problematizando sua espacialidade cotidiana. Essa abordagem se articula ao tratamento sistemático dos conteúdos, fundamentando-se na análise geográfica. Para insistir em uma premissa: o ensino de Geografia tem como referência as bases da ciência geográfica enquanto contribuição para a compreensão da realidade. Nesse sentido, cabe fazer referência aos principais aspectos que, de acordo com os teóricos da Geografia urbana, caracterizam as cidades contemporâneas, sobretudo no contexto latino-americano, como a seguir:

O QUE SÃO AS CIDADES CONTEMPORÂNEAS? O QUE SÃO AS CIDADES DA AMÉRICA LATINA? É POSSÍVEL FALAR DE SUAS ESPECIFICIDADES?

Obviamente, há inúmeros aspectos a se considerar na análise geográfica das cidades, grandes ou pequenas, no mundo contemporâneo, dada a complexidade de seu espaço, a lógica de sua estruturação histórica e a dinâmica da produção atual. Esgotá-los no âmbito de um artigo ou de uma aula em que se estuda o urbano é tarefa impossível, e mesmo

inadequada, quando se tem como meta não a exaustão de conteúdo mas a formação de um pensamento teórico-conceitual sobre essa espacialidade. Nessa perspectiva, os aspectos levantados anteriormente sobre a vida cotidiana, a moradia, a mobilidade podem nortear a seleção de conceitos mais centrais da análise, que servirão como base estruturante da sistematização dos conteúdos a ser feita no estudo do urbano.

Essa tentativa de compreender com mais profundidade as possibilidades de abordagem do tema da cidade no ensino de Geografia, via estudo sistemático conceitual do contexto latino-americano, visando à formação do professor de Geografia, levou à realização de pesquisa com especialistas na área. Uma pergunta inicialmente feita aos entrevistados diz respeito aos conceitos geográficos mais importantes para compreender e explicar os principais problemas sócio-territoriais das cidades latino-americano no contexto contemporâneo. Nas respostas foi possível identificar 86 conceitos, que foram reunidos em três grupos (destacando-se apenas os que foram citados mais de 4 vezes). Os grupos de conceitos foram organizados no quadro a seguir:

Grupo de conceitos	**Conceitos citados**
1º. Conceitos mais gerais	• **Território**/território usado/poder/ territorialidade/Territorialização-esterritorialização-reterritorialização • **Lugar**/localização/conjunto de lugares/ sítio urbano /localização e situação • Interação espacial/**Redes**/ articulação/ red y entramado urbano • **Paisagem**/paisagem urbana • **Espacio geográfico** es un producto social/produção do espaço/espaço geográfico • **Região** • Multiescalaridade/ Multiescalaridad temporoespacial/ Global e local, universal e singular/ **Escala** de analise/escala • **Globalização**/capitalismo e globalização • Espaço **urbano**/urbano
2º. Conceitos urbanos genéricos.	• **Segregação**/segregação sócio-territorial/exclusão sócio-territorial/ Segmentación y segregación urbana/ Exclusión, Inclusión y Segregación/ segregación socio- territorial/ segregación socioespacial/ segregación, exclusión, autoexclusión • **Direito à cidade**/ uso e apropriação da cidade/ O direito à casa e o habitat/acesso universal/ espaço público y direito à cidade/ O transporte, a cidade e o direito à mobilidade **Gentrificação**/ gentrificação e despejo/bairros fechados e gentrificação/ gentrificação/ gentrificação e deslocamento/ Renovação • Metrópole/megalópole/áreas metropolitanas reestructuración territorial y **metropolización**/ área metropolitana, megalópoles, metápolis • Renda da Terra/Valorização social e capitalista do espaço urbano/**valorização do solo**/ Valor de uso y Valor de cambio del suelo/ globalización y modelo de valorización financiera en la ciudad contemporánea • **Fragmentação**/Fragmentación, heterogeneidad y desigualdades urbanas/ fragmentación/ espaços fragmentados • **Desigualdades sociais e urbanas**/desigualdade sócio-territorial/desigualdade social/desigualdade • **Espaço público**- privado/ Espacios públicos e infraestructuras urbanas/espaço público • **Urbanização**/processo de urbanização • Estado e políticas urbanas/**políticas estatais e planificação urbana**/políticas públicas/ políticas • **Suburbanização**
3º. Conceitos mais específicos	**Imaginarios urbanos**/ prácticas -representaciones sociales e imaginários/ imagen e imaginario urbano/ semiótica urbana **Uso do solo**/mercantilização do solo urbano

Pelo levantamento feito, os conceitos mais gerais apontados são aqueles indicados na Geografia como estruturantes do seu pensamento, destacando-se território, lugar, paisagem. Para além desses conceitos, foram indicadas concepções também destacadas por especialistas para a compreensão das cidades, na contemporaneidade, como: direito à cidade, segregação, gentrificação, fragmentação, uso e valorização do solo, urbanização, metropolização, suburbanização, imaginários urbanos; politicas estatais e planificação urbana (conferir HARVEY, 2004, 2013; CARLOS, 2006; SOJA, 2014 entre outros). Eles indicam elementos comuns das grandes cidades no contexto latino-americano, para além de suas particularidades: o crescimento urbano intenso; o nível de urbanização da sociedade, a centralidade das suas capitais, as transformações dos espaços físicos via grandes projetos urbanos associados às demandas econômicas; a expansão de grandes periferias pobres e, mais recentemente, de periferias de alto padrão urbanístico (os condomínios fechados), a fragmentação territorial, a concentração; a segregação sócioespacial; a gentrificação resultante das intervenções em áreas centrais das cidades. As análises evidenciam, assim, que, entre governos populares ou populistas nos diferentes países da América Latina, que buscaram atender às demandas por moradias, por serviços, e os governos mais autoritários e/ou ditatoriais, reformadores e higienistas, as cidades foram crescendo e "empurrando" os mais pobres, para viver nas periferias pobres, com distintas tipologias.

O modo como vão sendo produzidos os arranjos urbanos, nesse contexto, resulta em problemas de moradia para os mais pobres, mas também em dificuldades do seu deslocamento na malha urbana, na busca por satisfazer suas necessidades cotidianas. Como foi dito anteriormente, as pessoas pouco circulam em espaços da cidade distantes de onde vivem. A possiblidade de circulação pode ser entendida, como indicado por Blanco et al. (2014, p. 3), por *motility*: capital espacial, que é a capacidade que têm os indivíduos de serem móveis (envolvendo três aspectos: acesso, competência e apropriação). Em investigação na Região Metropolitana de Buenos Aires, os resultados encontrados sobre esse tema indicam aspectos comuns nas grandes cidades contemporâneas, sobretudo no contexto latino-americano, que é a de que a mobilidade está relacionada em grande parte ao poder aquisitivo das pessoas, ou seja, aqueles que têm maior renda, têm maior mobilidade na cidade, ao contrário daqueles cuja renda é pequena. Sua linha de investigação demonstra a relevância do fator mobilidade na qualidade de vida urbana cotidiana:

> La mobilidade, concebida como una necessidade y como un derecho, da cuenta de las possiblidades de acceso a los servicios básicos para el desarrollo de la vida social, para la participación activa em las actividades económicas, y para la socialización de las personas. Cada vez más, las possibilidades de mobilidade cualifican a personas y lugares y estan incorporadas sistematicamente em conceptos tales como derecho a la ciudad, vivenda apropriada y desarrollo sustenible, proponiendo-se incluso "el paradigma de la mobilidade" como una lente que permite analizar las sociedades contemporâneas (BLANCO et. al., 2014, p. 2).

São elementos interligados na vida urbana cotidiana: a moradia, a circulação (deslocamento, mobilidade), e a produção da vida (o emprego/o trabalho, a educação, os serviços sociais). São, em decorrência, aspectos a serem considerados por planejadores e gestores da cidade, que, em última instância, são responsáveis por "fazer" a cidade, em busca de democratização de seus lugares, de uso coletivo mais justo dos territórios.

Mas, quem "faz" efetivamente a cidade? Uma resposta a essa questão é que a produção do urbano depende da correlação de forças, estabelecidas no âmbito da vida social, entre seus

agentes: os detentores do capital, os Estados, as incorporadoras imobiliárias, os diferentes segmentos sociais, entre eles os excluídos. A produção do espaço urbano tem, assim, a lógica dominante da sociedade, que no mundo contemporâneo expressa-se pela racionalidade capitalista, com suas demandas e suas contradições. A ação desses agentes resulta na configuração desse espaço e define sua dinâmica, na qual se encontram as bases para a compreensão dos conceitos anteriormente destacados para a análise das cidades latino-americanas.

Um dos conceitos específicos da dinâmica urbana atual e que merece destaque é o de gentrificação. Trata-se de reestruturação espacial de áreas urbanas mediante o investimento de capital, visando à sua refuncionalização e/ou valorização do solo; que resulta frequentemente na substituição de moradores antigos (com poder aquisitivo baixo) por moradores novos (com maior poder aquisitivo). São processos que ocorrem em áreas deterioradas (bairros ou partes de bairros) e degradadas, e que, pela ação de seus agentes (entre eles os proprietários das moradias) e/ou por investimento público (na maior parte das vezes), são requalificadas/renovadas, com moradias e equipamentos reabilitados, resultando em valorização econômica e deslocamento/desocupação de seus moradores que são, via de regra, "removidos" para a periferia das cidades.

As cidades, nesse contexto, têm sofrido um exponencial aumento de sua população e crescimento da área urbana. Segundo Freitag (2006), referindo-se especificamente a cidades da América Latina, é um crescimento descontrolado e desregrado, resultante da globalização da economia, tornando a moradia uma questão para a gestão urbana. Nesse quadro, observa-se a expansão da ocupação nos limites do perímetro urbano, configurando as grandes periferias para a população pobre, nas formas de loteamentos clandestinos, áreas de urbanização irregular, áreas de ocupação irregular, áreas de assentamentos, conjuntos habitacionais. Ao lado disso, estão as ocupações periféricas para moradia de alto padrão urbanístico, os condomínios residenciais fechados, favorecidos por processos de privatização dos espaços da cidade.

Esses processos, em especial em países da América Latina, são ressaltados por Vidal-Koppmann (2014), lembrando que as investigações sobre o urbano têm mostrado a tendência do urbanismo mais recente à privatização dos espaços públicos, resultante da preocupação em gerar espaços seguros como padrão urbanístico. Assim, no que diz respeito ao uso e ocupação do solo, instala-se a demanda por projetos urbanísticos que assegurem o controle do espaço. Essa autora argumenta que os elementos referentes às concepções de insegurança dos espaços públicos urbanos têm instituído um conjunto de práticas defensivas em todas as áreas da cidade, que influem indiretamente na definição de traçados urbanísticos, juntamente com dispositivos menos sutis e mais diretos (referindo-se a cidades da América Latina, sobretudo Buenos Aires):

> En realidad totalmente explícitos, que aluden al cerramiento de territorios y al uso discrecional de los mismos por parte de una sociedad selectiva. En efecto, la tendencia al cerramiento de barrios y/o ciudades para convertirlos en espacios privados de uso colectivo muestra la preferencia hacia el control total de los espacios públicos en busca de seguridade. (VIDAL-KOPPMANN, 2014, p. 2)

Nas áreas residenciais construídas a partir dessa tendência, os moradores se auto-segregam, buscam o isolamento, a proteção, a convivência com pessoas do mesmo nível social; negando as contradições sociais expressas na área que a envolve, comumente ocupada por uma periferia pobre. O espaço periférico de uma cidade torna-se, assim,

mais complexo, mantendo o "dualismo" representado por manchas na área periférica de, por um lado, setores concentrando áreas de elevado padrão urbanístico e bem equipadas, e, por outro, de setores com ocupação subequipada, com ausência de infraestrutura, com habitações pequenas, inacabadas, provisórias, "apertadas". Nessa lógica, as áreas centrais vão se redefinindo, como lugares de concentração de serviços e negócios, e de lugares valorizados pelos processos de gentrificação, ainda que abrigue também, mas de modo residual e em habitações precárias, setores populares (barracos e apartamentos antigos, pequenos e precários, nos interstícios das ruas centrais).

Nessa lógica, constata-se que a cidade é vista como negócio, como alerta Carlos (2011), com as ressonâncias disso para a maioria das pessoas e para a conquista do seu direito de usufruto da cidade. A maioria dos "negócios" ligados ao desenvolvimento urbano tem objetivo econômico: a possibilidade de tornar produtivo o espaço urbano. Com isso, os habitantes, as pessoas comuns que vivem nesses lugares sofrem suas consequências negativas, pois o desenvolvimento não foi pensado para elas. Então, as vantagens aparecem para quem tem como investir: os empresários ligados ao setor imobiliário, ao setor de serviços (hotéis, restaurantes, bares, agências) e ao setor de turismo (áreas da cidade que recebem investimentos em razão de sua atração turística). Conforme sintetiza Carlos (2011), o espaço urbano, na sua reprodução revela dois momentos da acumulação que se interpenetram:

> No primeiro momento o espaço produzido se torna mercadoria, assentado na expansão da propriedade privada do solo urbano no conjunto da riqueza. Trata-se, de um lado, do espaço fragmentado pelo setor imobiliário (...) O resultado é a cidade como mercadoria a ser consumida e, nessa direção, seus fragmentos são comprados e vendidos no mercado imobiliário, sendo que a moradia é uma mercadoria essencial à reprodução da vida. Mas também revela-se o momento da produção do espaço, em que a cidade se produz como condição para a realização do capital como possiblidade de realização dos momentos envolvidos e necessários da produção, circulação, distribuição e troca, o que exige a criação de lugares definidos com características próprias a esse movimento da acumulação. (CARLOS, 2011, p. 120)

Frequentemente ocorre a valorização dos locais e a expulsão dos setores populares daquele local. Assim, as cidades vão crescendo, ocupando enormes manchas da periferia, sem a estrutura adequada e suficiente para os deslocamentos cotidianos das pessoas que ali vivem, e adensando as áreas centrais, inacessíveis de modo efetivo para aqueles que vivem na periferia. Essa situação resulta em uma cidade fragmentada e segregada, que produz um modo de vida social marcado pela concentração de riqueza e por desigualdades e injustiças sociais e espaciais. Nesse modelo de espaço urbano, o cidadão parece ficar em segundo plano, pois empobrece e "indigentiza" seus cidadãos, como afirma Ciccolella (2007, p. 127), referindo-se a particularidades de metrópoles latino-americanas e à expansão de suas malhas, sob o modelo de gestão política e econômica dominante, de viés neoliberal. Com respeito às metrópoles latino-americanas, a despeito de suas particularidades e individualidades, o autor arrola algumas características que lhes são comuns:

Fenômenos comuns a metrópoles latino-americanas

• Expansión de la mancha urbana.
• Policentrismo o, al menos, tendências al mismo.
• Tendências a la ciudad-region y al crecimiento reticular.
• Expansion de la base económica, especialmente sustentada en servicios.
• Difusión o proliferación de nuevos objetos urbanos (shoppings, hipermercados, urbanizaciones cerradas, edifícios inteligentes, etcétera).
• Suburbanización difusa, tanto de elites como de sectores pobres o populares.
• Incremento de la polarización social
• Incremento o consolidación de la segregación residencial.
• Aparición de nuevos distritos de negócios o formación de redes de distritos corporativos.
• Reestruturación neoliberal (desregulación-privatizaciones) como fator explicativo de estos procesos territoriales.

Otros procesos menos coincidentes:

• Localización de actividades globalizadas (Buenos Aires, México, Santiago, São Paulo).
• Capital inmobiliario como fator preponderante de la expansión metropolitana (Buenos Aires, Lima, Rio de Janeiro, Santiago de Chile, São Paulo).
• Gentrification, es decir, reapropriación de áreas centrales por parte de sectores sociales de ingresos médios altos y altos (Buenos Aires, Santiago de Chile).
• Suburbanización de tipo "americanizante" (Buenos aires, Caracas, São Paulo, Santiago de Chile).
• Dualización (Buenos aires, Lima, Rio de Janeiro, São Paulo).

Fonte: Ciccorella, 2007, p. 135 e 136.

Há, portanto, um predomínio da lógica da produção capitalista na dinâmica dessas cidades; alterá-la depende do movimento dos seus agentes em busca da garantia de outra lógica, a que tem como princípio a vida democrática e justa. Essa alteração depende, por sua vez, das práticas cotidianas pautadas em ideias como as de direito à cidade e de justiça espacial, como será explanado no item seguinte.

PORQUE É RELEVANTE ENSINAR AS CIDADES: ELAS ENSINAM MODOS DE VIVER

Os problemas relevantes resultantes da estrutura dos modos de viver e produzir no mundo contemporâneo são sociais e também espaciais. Essa é uma primeira ideia a ser desenvolvida: a relação dialética entre o movimento social e espacial. Compreende-se que existe uma relação de interdependência entre as dimensões social e espacial da vida humana, sendo a dimensão espacial constitutiva da vida cotidiana; está envolvida ativamente nesse movimento social, expressando e condicionado suas diferentes "facetas": social, econômica, cultural. Nesse sentido, Edward Soja (1993, 1997, 2008, 2014) defende a necessidade de se conhecer a importância da espacialidade na vida cotidiana como orientação para práticas espaciais cidadãs, para ações sociais e políticas, aspirando o que ele denomina de *justiça espacial*:

Adoptaré desde el princípio la postura de que la espacialidade de la (in)justicia (combinando justicia e injusticia en una palavra) afecta a la sociedade y a la vida social tanto como los procesos sociales dan forma a la espacialidade o a la geografia específica de

la (in)justicia. (...) todo lo que es social (la justicia incluída) es simultânea e inerentemente espacial, de la misma manera que todo lo espacial, al menos por lo que respecto al mundo humano, está simultânea e inerentemente socializado. (SOJA, 2014, p. 37-38)

Mais adiante, esse autor, em referência explícita a Lefebvre (1991), apresenta a ideia da injustiça espacial ligada ao urbano e ao direito à cidade:

El processo de urbanización y, con ello, lo que puede llarmse la urbanización de la (in)justicia se generan principalmente em densas aglomeraciones urbanas, pero en la actual globalización acelerada, la condición urbana há extendido su influencia a todas las áreas: rural, suburbana, metropolitana, exurbana...(...) La lucha por el derecho a la ciudad vista de esta manera, como uma reivindicación de mayor control sobre cómo los espacios en que vivimos son producidos socialmente esten donde estén, se transforma virtualmente em sinónimo de búsqueda de justicia espacial. (SOJA, 2014, p. 38-39)

Colocando dessa maneira o problema, o autor alerta para o papel que tem o conhecimento desses processos e a atuação social (de todas as pessoas). Esse papel está relacionado aos movimentos por mudanças em diferentes dimensões da vida social, como as relacionadas à moradia, aos deslocamentos diários, ao acesso a espaços e serviços públicos, ao ambiente e cultura urbanos. Portanto, aqui está uma argumentação consistente para direcionar o tema da cidade em processos de formação escolar com a meta de formação cidadã: ensinar para formar pensamento teórico-conceitual da cidade que se relacionem aos conceitos de *direito à cidade* e de *justiça espacial*.

Outra contribuição teórica importante, na linha teórica do texto, é David Harvey. Suas argumentações (cf. por exemplo, HARVEY, 2004), em torno do materialismo histórico-geográfico, busca destacar a espacialidade como dimensão da vida social, em diferentes escalas, do corpo à globalização. Portanto, para entender o papel da organização espacial na dinâmica da luta de classes (numa estrutura social de ampla escala) e como cada indivíduo (em escala local) produz sua espacialidade "tem-se de ver a pessoa como um conjunto de relações socioecológicas" (HARVEY, 2004, p. 309). Assim, argumenta:

A luta para pensar alternativas –pensar e agir de outra maneira – entra em choque com as circunstâncias de uma vida cotidiana localizada, e com a consciência dela derivada (...) Postular essas alternativas nos permite realizar uma experiência de pensamento em que imaginamos como é ser (e pensar) numa situação diferente. Essa experiência diz que, ao alterar nossas situacionalidade (material ou mentalmente), podemos alterar nossa visão de mundo (HARVEY, 2004, p. 311-312).

Suas formulações estão associadas às ideias de apropriação plena dos espaços da cidade e à ideia do direito à cidade (HARVEY, 2013; MITCHEL, 2014) tendo como referência maior a obra de Lefebvre (1991). Esse direito não se refere apenas ao acesso e usufruto efetivo dos lugares da cidade, daquilo que foi conquistado e produzido coletivamente e que, por conseguinte, deve ser de apropriação igualmente coletiva. Ele significa também o direito de pensar em alternativas, em mudar a cidade de acordo com o desejo daqueles que dela participam.

A preocupação que o autor levanta é com as possibilidades de ação política de resistência que transcenda as particularidades, incorporando alguma concepção alternativa universal ao sistema social; mas alerta que há uma dialética entre a universalidade e as particularidades, não sendo possível, pois, separar essas duas escalas. Nesse sentido, propõe que instituições mediadoras façam a "tradução" de uma para outra. Sua análise deixa aberta a possibilidade de a escola ser uma dessas instituições mediadoras, que trabalham com

conhecimentos científicos, generalizados e generalizáveis, como os geográficos, que podem se orientar por princípios de universalidade, articulando-a à diversidade de vivências dos diferentes sujeitos que dela fazem parte – professores e alunos.

Reforça-se a relevância da formação do professor de Geografia tendo em vista ensinar para a justiça espacial, por exemplo, ensinar para pensar em outra espacialidade urbana. O ensino da cidade, de cidades latino-americanas, torna-se assim pauta destacada da formação desse professor. Desse modo, com o objetivo de sistematizar as contribuições dos especialistas da área, que foram entrevistados, e que se dedicam ao tema da formação de professores tendo em vista o ensino de cidade, apresentam-se no tópico seguinte alguns dos dados produzidos a partir das entrevistas.

CAMINHOS PARA ENSINAR A CIDADE LATINO-AMERICANA PELA ESCOLA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESSA TAREFA

A busca por identificar formas de trabalho apontadas pelos especialistas como adequadas para abordar essa temática, foi norteada pelas seguintes questões: Como ensinar a cidade? Que estratégias podem ser potencializadoras para o ensino de cidades latino-americanas? E como formar professores com respeito a esse tema?

Inicialmente foram feitas perguntas sobre os marcos pedagógicos para o trabalho docente com essa temática. Para analisar as respostas, busquei selecionar trechos dos discursos cujas palavras eram recorrentes, no intuito de identificar aproximações, compreendendo, por outro lado, que cada professor tem sua própria forma de atuar e de formular sua compreensão de como atua e com que marcos pedagógicos o faz. A palavra mais recorrente nos discursos foi na verdade um conjunto de palavras derivadas de ***construção*** (construção, construtivismo, construcción, construir), e foram consideradas sempre que se referiam à construção de conhecimentos. Das 28 respostas que elaboraram um discurso explicativo dos marcos pedagógicos (dentre os 30 professores especialistas consultados), identificou-se a referência a ela em 18 respostas. Em seguida, identificou-se a palavra ***crítica***, também com derivações e por vezes associada à *construção*, apontada em 13 discursos. Também foi bastante recorrente a referência a ***problema*** (10 citações), relacionada ao modo de abordagem de conteúdos, e, com menor quantidade de referências, destacam-se as palavras ***histórico, cotidiano e dialética***. Alguns exemplos das falas dos professores estão no quadro a seguir:

Palavras de referência	**No. de citações**	**Exemplos dos discursos**
Construção	18	"Los marcos pedagógicos que sostienen la enseñanza atienden a la ***construcción*** progresivamente profundizada del conocimiento"
		Llegar a un marco de ***constructivismo*** *geográfico -o espacial* para el aprendizaje de la Ciudad y tal como señala Dardel; 1990*, el espacio debe ser visto a la luz del sujeto como habitante*".
Crítica	13	"Construcción ***crítica*** del conocimiento"
		"El marco pedagógico es teórico-práctico centrado en el ámbito ***comunicativo/crítico***, y donde la investigación y la indagación científica es un elemento central"
		"Desde marcos pedagógicos ***críticos*** que colaboren en la comprensión de los procesos de transformación capitalista de los espacios urbanos y en la construcción de una ciudadanía basada en el derecho a la ciudad"
Problema	10	"**Problematización** de los temas"
		"Adhiero a una didáctica crítica donde se planteen de manera ***problematizada*** las problemáticas urbanas más significativas".
		"A partir disso, a formação de professores estará fundamentada na concepção dialética, na concepção de possibilidades de construir os conceitos, por meio de um ***problema*** ou de uma atividade de aprendizagem que estimule o conhecimento"
Histórico	04	"Respecto a lo marcos pedagógicos, considero muy importante trabajar bajo un paradigma ***histórico-cultural*** de formación de conceptos"
		E20CrBr – "Penso que tais conceitos devam ser trabalhados no contexto da perspectiva ***histórico-crítica***, é tributária da concepção dialética, com afinidades à abordagem da psicologia ***histórico-cultural*** de Vigostsky"
Cotidiano	04	"se consideran elementos que le permitan al estudiante reflexionar sobre su cotidianidad espacial y la relación que tienen esos elementos ***cotidianos*** con el contenido científico, utilizando para ello diferentes metodología y técnicas para su desarrollo"
		"debe cautelarse que, más allá de una pedagogía crítica o contra-hegemónica, se exprese la realidad local como fuente principal en el análisis de lo global y cómo esto impacta sobre lo ***cotidiano***"
Dialética	2	"a formação de professores estará fundamentada na concepção ***dialética***, na concepção de possibilidades de construir os conceitos" E20CrBr – "Penso que tais conceitos devam ser trabalhados no contexto da perspectiva histórico-crítica, é tributária da concepção ***dialética***, com afinidades à abordagem da psicologia histórico-cultural de Vigostsky"

As palavras identificadas estão localizadas nas partes do discurso do professor que explica como ele trabalha com esse tema, ou que estratégias utilizam ou que seus colegas o fazem. Na leitura mais geral das respostas, percebe-se uma preocupação em trabalhar com a teoria, com base na definição de problemas urbanos relevantes e daí associar essa abordagem com estudos de casos mais específicos, provenientes da experiência e da reflexão dos alunos. O quadro seguinte apresenta trechos de seu discurso:

Palavra de referência	No. de citações	**Exemplos de discurso**
Campo (“*estudo do meio”, “trabalho de campo”, “recorridos urbanos”, “salida de campo”, “terreno”*)	16	“Organización de *Salida urbana* (o *Itinerario didáctico, o* ***salida de campo***) Se trata de adentrarse al estudio de una parcela de la ciudad para aprenderla y aprehenderla en los sentidos que se mencionan: “de la ciudad”, “en la ciudad” y “ con la ciudad”
		“Ejercicio de ***trabajo de campo***: Ejercicio de deriva y registro de la vivencia en pequeños grupos o individual, antes de la salida de cátedra (...) *Salida de cátedra”*
		“Por otra parte, se realizan *talleres en terreno* (***estudios de campo***) para coger experiencias y testimonios de la vida cotidiana urbana. Vivencias y testimonios son parte del quehacer del Aprendizaje de la Ciudad. El caminar y recorrer la ciudad es parte de la estrategia cotidiana en que se perciben y detectan problemas que son los propios del vecino /ciudadano”
		“Como estratégias didáticas uso de fotografias, ***saídas de campo*** para observação, representação a partir das regras da cartografia”
Problema	10	“Lectura de imágenes fijas e imágenes móviles de la ciudad: diferencia entre el “ver “y el “leer”. Se intenta trabajar con **la *problematización*** de lo visual en sentido crítico”
		“El caminar y recorrer la ciudad es parte de la estrategia cotidiana en que se perciben y detectan ***problemas*** que son los propios del vecino /ciudadano”
		“Otra actividad didáctica interesante ha sido observar la ciudad con ojos de geógrafos. Ello ha permitido delimitar ***problemas*** de investigación desde la perspectiva espacial y utilizar las herramientas e instrumentos de la disciplina geográfica para intentar explicarlos”
		“el planteamiento de ***problemas*** de investigación escolar, el armado de proyectos de intervención cultural urbana en el territorio de la comunidad educativa, la simulación de congresos sobre *problemas* urbanos en los que participen los estudiantes, los especialistas y diferentes actores sociales urbanos”
Conceitos (categoria, conceitualização)	14	“la discusión de ***conceptos*** desde una perspectiva que identifique el conjunto de temas, cuestiones e implicancias que llevan consigo (antes que en la oferta de una definición cerrada y aceptada que imponga un corset al pensamiento)”
		“programa de formación, cuya finalidad es la de posibilitar un acercamiento a las teorías y *conceptos* claves de las ciencias sociales. Espacio de ***conceptuación*** que es prerrequisito de las didácticas específicas”
		“ao propor que o ensino de geografia ocorra a partir da análise do urbano, por meio da cidade, elenco alguns ***conceitos*** que orientam tal olhar”
		“elaboro diferentes estratégias de aprendizagem que permitirão o diálogo entre os estudantes e os ***conceitos*** relacionados à cidade e o urbano para construir o conhecimento”
		“En primera instancia, es relevante que los estudiantes tengan un dominio de epistemología de la geografía, situación que les permite diferenciar formas de comprensión del mundo (o de la realidad) con respecto a sus propios aprendizajes. Luego de esto que conozcan *las* ***categorías de análisis***: Lugar, Territorio, Región, Paisaje, Geosistema y Medioambiente”
Debate	04	“Preparación y realización de ***debate*** con el propósito de generar discusiones en torno a las diferentes posturas teóricas en el abordaje de la enseñanza de la ciudad”
		“com o trabalho de campo, seminários, construção de atividades didáticas pelos estudantes em pequenos grupos, produção de jogos, discussão e ***debate de textos***, resoluções de atividades, geotecnologias de diferentes conteúdos”

continua

continuação

Palavra de referência	No. de citações	**Exemplos de discurso**
Estudo de caso *(projetos de investigação, estudo do lugar)*	10	"*El* ***estudio de Caso***, en el que el estudiante selecciona una problemática socio-territorial de América Latina e investiga sobre esa problemática, para, al finalizar el curso, desarrollar una presentación en formato poster y panel"
		"Las materias que dicto no incluyen un contenido específico sobre la ciudad, eso se aborda en otras materias. No obstante, entiendo que los colegas que abordan esta temática establecen una relación constante entre procesos globales del desarrollo del capitalismo, su expresión urbana y los conflictos socio-territoriales que se derivan. El ***estudio de casos*** resulta central para comprender estos procesos"
		"La enseñanza de temáticas socio territoriales urbanas se vuelve rica a través de ejemplos a profundizar o ***casos*** que permitan conocer de qué se trata el problema en cuestión, su dinámica, los actores y los contextos de actuación, las aspectos o aristas más significativos, etc"
Tecnologias, mapas, imagens cartografia	07	"Es importante utilizar como ***herramienta*** Google Earth , principalmente los complementos como Street View y otros que permiten analizar el tejido /trama urbana"
		"En el caso de la formación de los profesores de la Universidad de Playa Ancha, se tiene un Taller de Didáctica de la Geografía, el cual tiene *pizarra interactiva, cartografías, software didácticos,* etc. que permiten abordar el contenido utilizando ***herramientas tecnológicas***, las cuales los estudiantes posteriormente pueden utilizar para desarrollar el contenido en el aula. Por lo que la utilización de *gloogle earth,* por ejemplo, permite en tiempo real realizar análisis de las diferentes ciudades de Latinoamérica."
		"La enseñanza de la ciudad permite su abordaje desde diversas estrategias didácticas, los recorridos o itinerarios urbanos, los ***juegos de simulación***, las historias orales, la lectura de cartografía temática, la elaboración de ***mapas mentales y cartografía*** *social*, el museo un aula más, la entrevista a expertos en el aula (-), ***los videos foros, inventarios fotográficos*** de la ciudad"

A análise das respostas permite uma visão do que tem sido e do que pode ser o ensino de cidade em cursos de formação de professores no contexto da América Latina. Para o trabalho docente em cursos de formação, nesse sentido, indica-se um caminho metodológico que tenha como meta a **construção crítica** do conhecimento pelos futuros professores de Geografia. Essa constatação permite inferir que está se encaminhando para a superação, pelo menos em termos de proposta, da ideia de, na formação do professor, ensinar pela transmissão/memorização de conteúdos. Por outro lado, essa mesma constatação alerta para a necessidade de aprofundar o entendimento do que é construir conhecimento, de como entendem os processos de construção de conhecimento em situação de formação profissional. Associado a esse ponto, destaca-se também a metodologia de ensino com problemas, que reforça um caminho possível para se construir conhecimento. E como estratégia de ensino para alcançar essas metas no ensino, há um destaque para a saída de campo como importante para ensinar a cidade. São estratégias que apontam para a necessidade de se associar a Geografia que se ensina com a Geografia da vida cotidiana, ensinar conteúdos escolares tendo em vista a formação de um pensamento geográfico que capacite os sujeitos a compreenderem o mundo em que vivem e a atuar, individual e coletivamente, em coerência com essa compreensão, que aqui se entende como práticas espaciais cidadãs.

CAMINHOS ABERTOS...

A aproximação das ideias sobre ensino, com as formulações teóricas dos especialistas da Geografia urbana e com os depoimentos dos especialistas do ensino, demonstra que os caminhos já estão delineados. É necessário seguir formulando e experimentando caminhos, e avaliando seus resultados.

Esses apontamentos sobre a teoria e a prática do ensino de cidade reforçam as orientações da linha de investigação que tenho trilhado. Nessa linha é buscada a formação do aluno na qualidade de sujeito que vive sua cidadania cotidianamente em um mundo com fortes características urbanas, associada aos objetivos de contribuir para a vida urbana cotidiana e para práticas cidadãs. Para que esses objetivos se cumpram, o trabalho docente não se reduz à apresentação de informações e definições prontas, propicia, em vez disso, o encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana dos alunos na sua realidade com os conceitos científicos pertinentes.

Para cumprir essas metas é necessário investimento na formação dos professores e dos alunos e luta política constante para assegurar a autonomia nas práticas escolares, coerentes com as propostas formuladas e discutidas critica e conscientemente pelos sujeitos responsáveis pela formação escolar. É importante garantir o trabalho escolar com os conteúdos geográficos, cujo conhecimento contribui para a formação conceitual básica para a análise de temas que afetam enormemente a rotina individual e cidadã de todos e as práticas espaciais em especial. Explicitar metas para o ensino desses conteúdos articuladas à construção de sociedades mais democráticas, mais inclusivas, não sectárias e com justiça espacial tem significativa relevância social.

NOTAS

3 Refiro-me às pesquisas sob minha coordenação, no âmbito da Universidade Federal de Goiás, nos últimos anos, contando com o apoio do CNPq, sobretudo as seguintes: A mediação didática para o estudo de cidade e a formação de professores em Geografia: contribuições metodológicas para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana (2016-2019). Formação/Atuação de professores de Geografia, conhecimentos profissionais e o pensamento geográfico: práticas docentes com conteúdos escolares para a vida urbana cidadã (2019-2022).

4 Com esse intuito, foi realizada entrevista estruturada com 30 especialistas da Didática dessa disciplina, em países da América Latina: Argentina, Chile, Colômbia e Brasil, no período de 2016 a 2017. A análise das entrevistas foi realizada buscando agrupar palavras recorrentes nas diferentes respostas e interpretar aproximações e grupos de termos evidenciados.

5 Para ampliar a compreensão desse conceito, indica-se, por exemplo, os trabalhos de síntese que mostram sua história e a contribuição de vários autores, bem como as características que têm em vários exemplos europeus, norte-americanos e latino-americanos, como os textos de Blanco e Bosoer (2016) e Bataller (2012).

REFERÊNCIAS

BATALLER, Maria Alba. O estudo da gentrificação. **Revista Continentes** (UFRRJ), v. 1, n. 1, p. 09-37, 2012. Disponível em: http://r1.ufrrj.br/revistaconti/pdfs/1/ART1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2017.

BLANCO, Jorge et al. Mobilidad, apropiación y uso del território: una aproximación a partir del caso de Buenos Aires. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL. 13.; 2014; Barcelona. Anais [...]. Barcelona, 2014. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloquio/xiii-coloquio-programa.htm. Acesso em: 01 fev. 2017.

BLANCO, Jorge; BOSOER, Luciana. Ciudades in disputa: gentrificación: propuestas de abordaje didáctico. Módulo 1. **Contested Cities**. Disponível em: http://contested-cities.net/blog/archivo/recursos/materiales/. Acesso em: 01 set. 2016.

CARLOS, Ana F. A. A segregação como fundamento da crise urbana. In: SILVA, José Borzacchiello da; LIMA, Luiz Cruz e Dantas; EUSTÓGIO, W. Correia. **Panorama da geografia brasileira.** São Paulo: Annablume. 2006. p. 47-56.

CARLOS, Ana F. A. Da organização à produção do espaço. In: CARLOS, Ana F. A. **A condição espacial.** São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CAVALCANTI, Lana de S. **A Geografia escolar e a cidade**. Campinas-SP: Papirus, 2013.

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

CAVALCANTI, Lana de S. **A Geografia escolar e a cidade.** Campinas-SP: Papirus, 2008.

CICCOLELLA, Pablo. Transformaciones recientes en las metrópoles latino-americanas. In: CASO, Maria Victoria; GUREVICH, Raquel. **Geografia:** nuevos temas, nuevas preguntas: un temário para su enseñanza. Buenos Aies: *Biblos*,2007. p. 125-145.

FREITAG, Bárbara. **Teorias da cidade**. Campinas-SP: Papirus, 2006.

HARVEY, D. **Espaços de esperança.** São Paulo-SP: Edições Loyola, 2004.

HARVEY, D. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Hermínia. **Cidades rebeldes:** passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**.** São Paulo: Boi tempo: Carta Maior,2013. p. 27-35.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo-SP: Morais, 1991.

MITCHELL, Don. **The right to the city:** social justice and the fight for public space**.** New York:The Guilford Press, 2014.

SOJA, Edward W. **Em busca de la justicia espacial**. Valência, Espanha: Tirant Humanidades, 2014.

SOJA, Edward W. **Pós-metrópolis**. Madrid: Fabricantes de Sueño. 2008.

SOJA, Edward W. El tercer espacio: ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. **Geographikós.** Buenos Aires, ano 7, n. 8, p. 71-76, jul./dez. 1997.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas:** a reafirmação do espaço na teoria social crítica**.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

VIDAL-KOPPMANN, Sonia. Diseño Urbano Y Control Del Espacio. De La Ciudad Privada A La Ciudad Blindada. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL**.** 13.; 2014; Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona, 2014. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloquio/xiii-coloquio-programa.htm. Acesso em: 01 fev. 2017.

NA GEOGRAFIA, A PAISAGEM, O ESTUDO DO LUGAR E A PESQUISA COMO PRINCIPIO DA APRENDIZAGEM

IN GEOGRAPHY: LANDSCAPE, STUDY OF THE PLACE AND RESEARH AS PRINCIPLES OF LEARNING

Helena Copetti Callai[1]

RESUMO: O texto trata da discussão acerca da leitura da realidade, estudando o lugar a partir da visão da Geografia que ao fazer a análise da paisagem investiga o seu processo de formação, considerando o espaço construído socialmente. Acentua que a pesquisa na escola, ao fazer a leitura da realidade, deve ser considerada como uma metodologia e não como o conteúdo em si. Neste caso a proposição de conteúdo é a cidade como um lugar.

Palavras-chave: Educação geográfica. Paisagem. Lugar. Espaço.

ABSTRACT: This article discusses the perception of reality by studying the place from the sight in Geography that analyzes the landscape to investigate its formation process considering the socially constructed space. It emphasizes that research in schools enables the perception of reality and must be considered as a methodology instead of simple content. In this case, the proposed content is the city as a place.

Keywords: Geographic education. Landscape. Place. Espace.

INTRODUÇÃO

A geografia tem uma história como ciência e como disciplina escolar, que tem marcadas características que as torna singularizada. A ciência tem como compromisso responder os problemas que a sociedade nos apresenta e a disciplina escolar se pauta pelo ensinar os temas que são da ciência. Historicamente a geografia faz a leitura do mundo a partir do olhar espacial. Este olhar que nos diferencia das demais disciplinas curriculares

1 Professora da UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, DHE - Departamento de Humanidade e Educação, PPGEC- Programa de pós-graduação em Educação nas Ciências - Professora e orientadora de mestrado, doutorado e supervisora de pós-doc., PQ/CNPq - Bolsista de produtividade em Pesquisa Nível 1 D, PqG - Pesquisador Gaúcho FAPERGS/RS. E-mail: copetti.callai@gmail.com.

Artigo recebido em junho de 2019 e aceito para publicação em novembro de 2019.

(e também das ciências) tem aportes próprios que são definidos pelos limites que nos cabe e é dado pela linguagem em especial. Os conceitos, as categorias e, aliados a estes os princípios tradicionais da geografia nos permitem ter constituído ao longo do tempo um pensamento geográfico, ao que pretendemos ser fieis.

Portanto, o pensamento geográfico sustenta a nossa interpretação do mundo e ao ser constituído ao longo da história da humanidade foi assumindo as características que nos levam atualmente a ter os aportes teóricos para fazer a análise geográfica. A análise geográfica embasada nos conceitos e categorias e nos princípio da geografia permite elaborar um conhecimento que é do mundo, mas com o olhar especifico orientado pelo pensamento geográfico.

Neste sentido a educação geográfica é a possibilidade de produzir os entendimentos do mundo oportunizando que os alunos realizem aprendizagens significativas. Uma aprendizagem significativa só ocorre quando os conteúdos estudados permitem que o aprendiz produza um conhecimento ao se apropriar da compreensão dos fenômenos para além de simplesmente tê-los como informativos.

Este texto sustenta uma argumentação tendo em consideração os conceitos de lugar e de paisagem numa perspectiva de fazer o aluno ser um pesquisador. Entende-se que isso lhe pode ser oportunizado pelo estudo do lugar articulando o conhecimento do mundo empírico e seus conceitos de senso comum, com a interpretação a partir de bases teóricas e tendo acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

A ESCOLA E O MUNDO DA VIDA

O mundo da vida precisa entrar para dentro da escola para que esta também seja viva, para que consiga acolher os alunos e possa dar-lhes condições para realizarem a sua formação, de desenvolver um senso crítico e ampliar as suas visões de mundo. E para tanto, a escola precisa ser a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens, que sejam significativas. Para Marques (1993, p.111)

> "Aprendizagens significativas não são as que se organizem em função de serem verificadas (na verdade, cobradas) em exercícios mecânicos ou em exames padronizados, mas as que orientem para novas competências comunicativas nos campos da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades libertas de qualquer amarra".

Adotando este pressuposto, o conhecimento escolar tem que propiciar as condições para atender a formação humana e desenvolvimento dos sujeitos, nos campos cognitivo e social. A escola é o lugar onde as aprendizagens formais devem ser desencadeadas e o professor tem a função de fazer com que o aluno tenha acesso ao conhecimento que a humanidade produziu. Quer dizer, acessar um conjunto de conhecimentos que ao serem produzidos tem as marcas dos espaços e dos tempos aliados aos interesses dos pensadores e seus contextos. Traduzir isso para os jovens e para as crianças na escola tem o sentido de contribuir para a formação destes sujeitos. E entendendo que estes processos assumem significados se tocarem os alunos buscam-se formas de trabalhar os conteúdos para além de serem meras informações. Estas assim como tal tem um caráter sempre transitório – aprende-se para cumprir as avaliações e não tem na maior parte das vezes significado para a vida. Mas, esta tarefa que cabe à escola fazer, independente de que outros (pessoas ou instituições) o passam também realizar exige pensar os caminhos adotados.

Neste sentido como fazer para que o mundo seja vivo na escola? Passando informações do mundo apenas, não adianta, aliás este desafio tem sido encarado ultimamente como quase que intransponível na escola diante dos avanços e popularização dos meios tecnológicos. O desafio é como proceder para articular o cotidiano que os alunos vivem com o conhecimento curricular decorrente da ciência, que ele tem direito a ter acesso. As informações são necessárias mas se revestem de cunho pedagógico nos processos de escolarização. E este desafio se assenta em compreender como abordar os conteúdos que são curriculares, como transmitir as novas gerações o que foi produzido pelos homens nas suas trajetórias históricas, e como esta produção pode ser significativa para os estudantes. No dizer de Marques (1992)

> Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem". (p. 77)

Na continuidade de sua proposição este autor assevera que não se trata *de "o professor operar com conceitos que já aprendeu na forma que os aprendeu, e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos"*, (p. 77), mas sim, de produzir novos entendimentos em conjunto professor e alunos, de modo a elaborar respostas aos problemas que são vivos na vida comum destes sujeitos, neste tempo e neste espaço em que vivem. Não se tratar de inventar o já inventado, mas de saber como tratar esses conhecimentos para reconstrução permanente tendo o contexto em que vivem como base para busca de respostas que sejam *"coerentes às demandas das práticas sociais contextualizadas"* de modo a fazer uma *"reconstrução permanente delas ao nível das exigências dos tempos mudados e das particularidades de cada situação histórica na concretude da vida dos educandos."* (p. 79).

Com estes entendimentos e a constatação de que, de um modo geral as escolas trabalham com a centralidade em um currículo disciplinar, e em cada disciplina existe um aparato conceitual que lhe outorga a legitimidade da sua identidade, busca-se alternativas para um ensino e processos de aprendizagem que possam envolver os alunos a se comprometerem na produção do seu conhecimento. É então, o caso de se perguntar como a geografia pode fazer para trazer o mundo para dentro da escola, que parece ser o caminho mais adequado para fazer um ensino vivo, consistente e coerente para gerar aprendizagens. Pode-se dizer que é fazendo a leitura do mundo como olhar sustentado no pensamento geográfico. E neste aspecto a grande questão é como tornar significavas as aprendizagens a respeito do mundo fazendo uma educação geográfica, no sentido de que a entendemos, de não apenas transmitir informações.

A proposição que se sustenta na pesquisa diz de olhar a realidade do mundo vivido com apoio de metodologias que se referem a aportes teóricos claros e que permitam fazer a interlocução do que existe no lugar em que o sujeito vive com o olhar do universal, contraposto ao singular. E assim, fazer perguntas, elaborar problemas ou entender os problemas que existem nos lugares de modo a construir alternativas de solução. Para tanto é fundamental conhecer a produção científica acerca dos temas que abordam os problemas e isso é o que o professor pode fazer em suas aulas, interligando estes conhecimentos com a realidade da vida comum destes sujeitos que estão na escola.

Existem, por certo, muitas possibilidades, e só com o conhecimento adequado e, com a compreensão do que foi produzido pela humanidade podem ser construídos os caminhos de modo a tratar pedagogicamente os conteúdos. Não adianta saber os conceitos formatados para reproduzir, é importante tratar dos problemas que estão em cada lugar, com o uso dos conceitos e teorizando para construção do conhecimento tendo os conceitos como aportes para entendimento dos conteúdos.

O ESTUDO DO LUGAR

No interesse de produzir as alternativas que considerem o até aqui exposto, o estudo do lugar na sua interligação entre o singular e o universal como um caminho centrado na pesquisa pode encaminhar a fazer um ensino que seja produtor de aprendizagens significativas. E a proposição é fazer por meio da pesquisa, pois, que pode ser esta uma forma de fazer com que os alunos tenham autonomia na busca de conhecer. E, com o apoio em Serres (1994, p. 40) sustentamos o que é o entendimento e importância de ter o lugar como categoria de analise, quando este autor diz, *"A vida reside, habita, mora, aloja-se, não consegue passar sem um lugar. Dir-se-ia que ela desenha e codifica a sua definição"* e indica o autor, que ai aparecem os conceitos de limites e fronteiras, abertas ou fechadas. Assim um lugar nunca é isolado no mundo e nem exclusivamente separado dos outros lugares, sendo que as fronteiras ao mesmo tempo em que demarcam limites, são transitoriedades entre os aspectos que são da natureza, que são da cultura, enfim do fazer e do viver a vida. E, uma cidade sempre é um lugar demarcado pelos limites do urbano, pelos limites administrativos, e por vezes por limites da natureza, mas não pode ser entendida isolada pois as relações sociais, entre os homens assim como os elementos da natureza não circunscrevem espaços por si só isolados e permentemente. Daí a importância dos caminhos para estudar o lugar, e neste sentido interessa ver o que o autor citado diz dos caminhos para estudar e compreender o lugar,

> "O seu método, entendam, por esta palavra, o seu percurso, a sua rota, o seu caminho, o desenho do seu trajecto, o seu método, então, inesperado como a inteligência, brusco e rápido como o espírito, nunca recorre à linha recta, nem a nenhuma curva prevista segundo uma lei anterior, porque a imbecilidade, repetitiva, é sempre previsível, mesmo e sobretudo quando parece racional, mas, pelo contrário, embaraça e desembaraça novelos complexos e entrançados, entrelaçados de nós e de bifurcações que, de súbito, se assemelham a uma tapeçaria vista do avesso: lugares singulares refinados e muito diferenciados que permanecem coesos por um trabalho global porque local, extenso porque ligado.(SERRES, 1994, p. 101)

Pode-se inferir no dito popular que os caminhos se fazem ao caminhar e assim precisa ser compreendido o esforço de estudar o lugar tendo sustentação teórica e metodológica de modo a superar o empirismo dado pela realidade do lugar. A realidade, quer dizer, o lugar onde se vive, deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, pois, conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também a si próprio, como sujeito. Esta realidade (o lugar) pode ser a cidade (ou o município) que é por excelência o território compartilhado, o lugar da vida, onde se dá a reprodução, em determinado tempo e espaço, do mundo que

é o global, do universal. Compreender a lógica da organização deste espaço permite que se perceba que as formas de organização são decorrentes de uma lógica que perpassa o individual, seja do ponto de vista da cidade como tal, seja das pessoas que ali vivem. E cada lugar responde aos estímulos gerados externamente (globalmente), de acordo com a capacidade de organização das pessoas e dos grupos que ali habitam. Isto tudo permite que cada lugar possua uma identidade, que são as marcas que o caracterizam. A identidade do lugar permite que as pessoas tenham uma identificação com o mesmo, mas acima de tudo é necessário que cada sujeito construa a sua identidade singular.

São questões que se apresentam com pertinência diante do entendimento que se tem de fazer uma educação geográfica e não simplesmente ensinar geografia passando informações. Aliás esta tem sido tradicionalmente a função da geografia escolar, (passar informações) não como tarefa que lhe caberia, mas como acontece efetivamente nas aulas. Os livros didáticos trazem as informações, descrevem os fenômenos e os espaços, os mapas mostram realidades fixas sem questionar os tipos de produção e projeção cartográficas. E além disso, há que se considerar que num tempo em que a internet disponibiliza todo tipo de informação de qualquer lugar e de qualquer tempo, não há como a escola concorrer.

A LEITURA DA PAISAGEM

A Geografia propõe a leitura do mundo e da vida por intermédio daquilo que é o específico do seu trabalho, o espaço construído. Um espaço territorializado que faz parte da vida das pessoas, que é por elas construído, por meio da sua ação, mas também considerando a sua passividade, a sua não — ação, expressa na submissão de quem aceita como natural os acontecimentos. O espaço é o palco que serve de sustentáculo para as ações, mas ao mesmo tempo ele interfere, possibilitando, impedindo ou facilitando estas ações. Quer dizer, o território é um espaço vivo. E para fazer a leitura deste espaço o modo de apresentação que ele nos é mostrado é pela paisagem.

Uma paisagem é o retrato de um determinado lugar em um tempo específico, isto quer dizer que se apresenta de formas variadas ao longo do tempo. Além disto, a nossa apreensão pode não abarcar a visão de tudo, pois somos seletivos e, portanto, a nossa percepção da paisagem é sempre um processo seletivo de apreensão. Essa apreensão pode ser resultado de interesses nossos ou de quem nos comanda, podem ser motivações visíveis ou invisíveis. E, sendo a paisagem o que vemos, há a necessidade de olhar para além do que é o visível, pois ela não é formada apenas de volumes, mas também de cores, de movimentos, de odores, de sons, de lembranças. (Santos, 1988. p.61) Cada paisagem tem memórias e essas são as histórias do que ali naquele lugar já foi vivido e acontecido seja pela natureza seja pelos homens e na sua relação entre homem e meio.

Pode-se dizer, enfim, que a paisagem de uma cidade é resultado de dados físicos, que decorrem da natureza, tais como a vegetação, o relevo, a hidrografia, o clima, estes todos em sua versão natural mas de natureza transformada também. Mas há outras formas físicas também que são os edificados: os prédios, as ruas, os caminhos, as praças, os monumentos, os símbolos, a estrutura urbana. E há também a história e as diversas histórias particularizadas, a memória, a simbologia, que expressam os sentimentos, a cultura do lugar. Esta (a cultura) é a síntese, é o que permite dar a identidade.

A memória é social, é a cultura, dá a marca da cidade. Mas é também particular/ singular, que são os sentimentos, os valores, dos sujeitos que ali vivem e que vão sendo

inscritos no espaço e vão nos educando. Quer dizer somos educados pela cidade, pelas relações, pelas inscrições que nela existem, mas também pelo que nela inscrevemos.

Fazer a leitura da paisagem é, portanto, uma possibilidade para que seja lida a realidade, seja lido o mundo da vida que acontece no lugar. Ao fazer a leitura vai se percebendo a história, o movimento, a mobilidade territorial, a seletividade espacial que é resultado do social. Pela cultura, muitas vezes territorializada no espaço de uma ou de outra forma, pode-se perceber os laços que os indivíduos traçam entre si, as formas de ação em relação ao ambiente, à natureza. Reconhecer a cultura local significa perceber a história do lugar, as origens das pessoas, as verdades e os valores que pautam as relações entre elas. Para isso são necessários instrumentos metodológicos para buscar essas evidencias o que na geografa se constituem pelos mecanismos que são utilizados pela observação, descrição, interpretação, e representação.

Entendida desta forma a leitura da paisagem se apresenta como uma possibilidade de fazer a leitura da realidade por meio de tudo o que existe naquele lugar, que se torna visível porque está edificada, materializada no território. Mas também nas entrelinhas daquilo que é visível, e estes expressam os motivos que desencadearam os fenômenos e expressam as relações dos homens entre si e destes com a natureza.

É portanto, importante verificar, e buscar entender como a cidade acolhe e abriga as pessoas, e, por outro lado, como estas pessoas tratam e cuidam (ou não) da cidade. Esse olhar especial nos permite fazer a leitura do território marcado pela história da vida das pessoas que ali vivem e torna-se fundamental para que não se fique apenas nas descrições do aparente, olhar e conseguir perceber o que está por trás dessa aparência. Reconhecer os interesses envolvidos, as motivações, as lutas sociais, a capacidade de articulação das pessoas do lugar, significa ler para além da paisagem. E neste sentido é importante compreender que o espaço tem poder, na medida em que interfere nas vidas das pessoas. A leitura do lugar, o reconhecimento do que existe, é um dos passos para a compreensão da realidade.

Outro aspecto que precisa ser considerado é a escala social de análise, sem a qual corre-se riscos de não entender as dinâmicas envolvidas, sejam elas sociais, econômicas, políticas ou naturais. Cada lugar é a seu tempo e a seu modo uma mistura de características próprias do lugar em si e das interferências regionais, nacionais e internacionais. O universal se expressa, se evidencia no particular. As justificativas do que acontece nos devidos lugares podem ser encontradas no próprio lugar, mas também há muitas determinações externas. A consciência de ser sujeito do lugar pode facilitar a organização social das pessoas que ali vivem, na medida em que as pessoas tem voz, e que esta resulte dos entendimentos produzidos. Este entendimento tem que considerar os condicionantes da natureza, mas mais que estes é importante reconhecer que o trabalho do homem modifica a natureza e pode produzir deste modo mais condicionamentos. Além destes, não é demais repetir que existem condicionantes externos que resultam do tipo de organização e das demandas do mundo globalizado. Considerando estes aspectos pode-se perceber a força do espaço, que é resultado da organização social.

Depreende-se daí que a leitura da realidade só poderá ser bem realizada, se houver este olhar do universal e das singularidades expressas em determinados lugares. A pesquisa, portanto, deverá ser feita dessa forma, como uma metodologia de trabalho e não como o conteúdo a ser aprendido. Existe todo um conhecimento produzido pela humanidade que precisa ser apropriado em deus diversos aspectos e guardadas as particularidades, pelas pessoas, pelos alunos, para que eles possam efetivamente realizar a sua formação

como sujeitos críticos e capazes de exercer o seu papel social num mundo em que o contraditório se faz presente cada vez de maneira mais acentuada.

Cada lugar é a seu tempo e a seu modo uma mistura de características próprias do lugar em si e das interferências regionais, nacionais e internacionais. O universal se expressa, se evidencia no particular

A REPRESENTAÇÃO DA PAISAGEM

Além da leitura, é importante, também, que seja feita a representação dos fenômenos que existem e que podem ser inclusive considerados em suas fragmentos, e do conjunto do espaço o que se apresenta pelas paisagens considerando toda a sua complexidade. A representação, que pode ser feita das mais diversas formas (desenho, texto escrito, mapa, fotografia, maquete, teatro, vídeo, jornal, etc.), encaminha a uma análise e possibilita uma sistematização. Ou num processo de sistematização pode-se organizar os entendimentos e fazer a representação. Esta é por si mesma uma forma de sistematização E, assim, a capacidade de representar uma realidade que está sendo vivida permite que ocorra um distanciamento dela mesma, podendo-se compará-la a outras paisagens, a outros lugares.

A PESQUISA

Por estes caminhos entende-se que a pesquisa na escola se apresenta como a possibilidade de busca/investigação e produção do conhecimento. Um conhecimento que sirva para a vida do aluno, tanto na perspectiva de se reconhecer como um sujeito que tem uma identidade e que perceba o seu pertencimento, tanto quanto um desenvolvimento cognitivo que lhe permita ler o mundo, trabalhar nele tendo as condições necessárias e, viver bem e com dignidade. Para isso é importante conhecer o lugar em que se vive e compreender que os acontecimentos e os fenômenos da vida se materializam nos espaços produzido as paisagens.

O desafio é buscar os caminhos e procurar compreender como fazer a leitura desta realidade. Uma das alternativas pode ser por meio da pesquisa. A partir daí surgem os questionamentos: como ler a realidade? O que e como ler? Como conhecer o que está no lugar? Como entender as paisagens que ali se configuram? Como observar e reconhecer no espaço as nossas histórias? Como reconhecer nos lugares os resultados materializados das nossas vivencias? É, neste sentido, importante e fundamental conseguir trabalhar com a diferença, que é tanto espacialmente percebida como é social e econômica, e que acima de tudo pode ser cultural.

Fazer a leitura da paisagem significa então fazer a leitura do espaço o que pode acontecer por meio da pesquisa. A pesquisa é então um princípio para a aprendizagem e exige toda uma postura de fazer avançar o conhecimento. Um conhecimento que não se esgota em si, mas que permite a interface, na análise da realidade, que é local, mas não apenas isso.

A pesquisa na escola é então a possibilidade de cada aluno poder avançar conforme seus interesses e suas capacidades, buscando as informações que precisa, assim como procurando as bases para dar conta de compreender estas informações. Estes referenciais podem ser trazidos pelas diversas disciplinas, que devem ter como meta principal fazer com que o aluno aprenda a pensar, estabelecendo relações e conexões por meio dos conteúdos específicos.

Fazer pesquisa pode ser uma postura interrogativa que leva a buscar as explicações acerca dos fenômenos que, ao serem materializados nos espaços expressam as histórias e

as motivações que fazem cada lugar ter as suas marcas. Mas para isso é necessário saber o que se quer saber, ter informações que permitam elaborar os questionamentos, que podem ser problemas que precisam ser entendidos. O pensamento geográfico é o elo que leva a fazer as interligações e, que se assenta nos conceitos que encaminham as interpretações e ao fazer a teorização cria as condições de organizar essa informação de modo a que o aluno possa fazer a produção do seu conhecimento.

Pesquisar exige que se saiba o que se quer saber e isso pode ter as bases nas leituras dos textos do livro didático, nas exposições do professor, no contato com os conteúdos curriculares. A pesquisa pode ser realizada a partir da proposição da aula de geografia ou tendo-a como interlocutora num trabalho interdisciplinar. Nesse sentido há diversas atividades que são específicas da geografia e que exigem inclusive uma alfabetização cartográfica, a ser desencadeada desde as séries iniciais. Aliás quando se fala em pesquisa e educação geográfica e, mais ainda tendo a cidade como o espaço eleito para o estudo, considera-se que é necessário fazer a análise geográfica que é a expressão metodológica do pensamento geográfico. Pensamento geográfico que é o que nos define e faz a condução do estudo para estudar o mundo.

POSSIBILIDADES DE ESTUDAR A CIDADE PESQUISANDO SOBRE ELA

Como sugestão de pensar a realidade do lugar e que vive aluno, tendo as referências teóricas que encaminham a compreensão do lugar pode-se considerar como elementos a orientar o atendimento das questões:

O que - pesquisar- parte-se de que o espaço da cidade é o lugar escolhido por ser um tema curricular que está presente em diversas series, e mais precisamente é o conteúdo de excelência para o estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aqui exige-se definir o que é uma cidade - quais os elementos que caracterizam a sua estrutura como um espaço urbano que acolhe de modo aglomerado as populações.

Porque - pesquisar a cidade para estudar geografia, ou porque estudar geografia pesquisando sobre a cidade. A cidade é o lugar onde vivem as pessoas, e se o aluno e a escola for da zona rural, este lugar é como parte de uma cidade, onde as referências são buscadas no cotidiano. A cidade é conteúdo da geografia e está sempre apresentada no livro didático, mas dificilmente a cidade do aluno (onde ele vive) está no livro. A cidade dos livros é metrópole, e a grande cidade ou alguma cidade que tenha um significado e valor diferenciado. Mas a maior parte das cidades são pequenas ou medias e não estão apresentadas nos livros, embora a internet hoje pode mostrar todas as cidades.

Quem - diz do grupo de alunos que vai estudar a cidade e diante disso precisa estar claro o contexto em que vivem e de como eles se organizam, como vivem as famílias que ali residem. Ao dizer quem são os alunos muito se diz da cidade, pois ali vivendo eles criam uma simbiose em que a identidade de cada um, das famílias e do lugar se mesclam para produzir a identidade que lhe dá as marcas. E estudar a sua cidade faz do aluno a possibilidade de ser entender como protagonista, que produz o seu espaço ao fazer a sua vida e dos grupos dos quis participa.

Como - são os caminhos adotados para fazer a pesquisa, indicando as possibilidades de operacionalização, seja na condução das pesquisas, seja nos materiais que podem ser utilizados. Essas ações são as estratégias para trabalhar o conteúdo, que dependem da definição clara dos temas, dos objetivos que se tem para estudar determinadas questões e fenômenos e de quem são os alunos e de qual o contexto em que vivem.

Os caminhos de fazer a análise geográfica se sustentam aqui nos fundamentos do que seja o pensamento geográfico e que tem em seus princípios para estudar o lugar desenvolver as noções de localização de situação e de orientação dos sujeitos e dos fenômenos estudados.

Para realização dessas tarefas de estudar o lugar passa-se necessariamente, a fazer a análise geográfica, pela observação, descrição, interpretação, análise, compreensão e representação. (CALLAI, 2018, p 120-123). Essas atividades podem ser consideradas um roteiro e a sua realização pode seguir nessa ordem bem pragmática, mas numa perspectiva da complexidade do mundo da vida, podem ser realizadas não necessariamente nessa ordem sequencial. E, mais, num vai - e- vem tendo a escala de analise como referência, construindo os caminhos pelo método que não é fixo e permanente mas que busca considerar todos os elementos que são significativos. Num lugar podem ser uns e noutros lugares podem ser outros, cabe então a sensibilidade pautada nos referenciais teóricos que sustentam o olhar ao mundo empírico, sem esquecer que são sempre construções sociais e historicamente situadas e datadas.

Os materiais a serem utilizados e as fontes podem ser assim discriminadas, mas sem esgotar a possibilidades.

- Com o mapa da cidade - traçando itinerários, percorrendo-os, representando-os, fazendo maquetes.
- Com documentos - da história da cidade, da história das pessoas, da sua própria história, construindo linhas do tempo, história em quadrinhos álbuns, quadros.
- Com entrevistas para levantamentos com as pessoas, com os grupos organizados, sobre como eles percebem a cidade.
- A estrutura urbana - que supõem perceber a organização dos bairros, com o estudo da história das ruas, com os monumentos, praças, etc. - Com o processo de fragmentação do solo urbano, através de interesses imobiliários, do poder público, do econômico, do político;
- Na rede viária - com a rede de transportes urbanos verificando as suas características, os fluxos, a acessibilidade, as ligações importantes e a mobilidade urbana.
- Com a verificação de casos em que os aspectos naturais condicionam os processos sociais, e aqueles em que as condições naturais são alteradas em função do uso urbano.
- Com a identificação dos lugares simbólicos da cidade, verificando o que eles representam para a cultura local.

O que vale é considerar a experiência humana seja do ponto de vista do que a ciência, e dos conhecimentos produzidos e organizados pela humanidade ao longo de sua trajetória histórica que nos são disponibilizados pela informação e estão nas produções escritas. Seja pela experiência no lugar onde vivem e tendo a oportunidade de trabalhar com os conhecimentos que cada um tem consigo que é resultado da sua própria vida no lugar e das possibilidades que tem de pensar a respeito. E nesse sentido considera-se que a pesquisa pode ser o elo de ligação entre essas duas dimensões do conhecimento humano, portanto considera-se a pesquisa na escola como um dos elementos que podem ser desencadeadores das aprendizagens que sejam significativas para cada sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa na escola é então a possibilidade de cada aluno poder avançar conforme seus interesses e suas capacidades, buscando as informações que precisa, assim como procurando as bases para dar conta de compreender estas informações.

Enfim, fazer a leitura da realidade por meio da pesquisa é buscar compreender o mundo em que se vive com um olhar novo, com o qual se possa perceber na aparência e por trás dela também, quer dizer, na sua essência, a vida que está sendo vivida. Ao realizar este exercício de investigação é importante verificar as paisagens, que são a expressão da materialização das relações entre os homens e entre os grupos que ali vivem; analisar os discursos das pessoas, ouvindo-os e situando-os no âmbito das realizações, das suas práticas; procurar reconhecer a cultura do lugar, percebendo a existência de uma cultura hegemônica e de outras diversas que com certeza existem entre as pessoas.

A escola é um lugar para aprender a pensar, para conhecer o que a humanidade e a ciência produziram ao logo do tempo, para aprender a dominar e manejar instrumentos da tecnologia, para exercitar um pensamento crítico, para construir referenciais capazes de fazer esta leitura do mundo da vida. A busca de caminhos para este fazer exige conhecimentos de parte do professor acerca do conteúdo da sua disciplina e da dimensão didático –pedagógica deste conteúdo. Doutra parte interessa que o aluno consiga produzir o seu conhecimento, e isso exige superar a simples transmissão de informações que guardadas para as avaliações, ao fazê-las ficam insignificantes para o aluno. Interessa sim, pautar o ensino na busca de que cada um compreenda a real dimensão da sua identidade e pertencimento a um mundo que é desigual e que não atende a todos tendo como prioridade seus direitos humanos. É importante conhecer para compreender e ter a capacidade de agir como sujeito inclusive para superar as desigualdades. Se à escola cabe transmitir o que a humanidade produziu no sentido do professor terá a incumbência de apresentar o mundo aos mais jovens, entende-se que também cabe a escola ensinar a pensar para se situar historicamente nesse mundo e promover a justiça social.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. A cidade como conceito e como conteúdo. In: CALLAI, H.C.; OLIVEIRA, T.D.; COPATTI, C. (Orgs.). **A cidade para além da forma**. Curitiba. CRV, 2018. p. 120-128.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar a paisagem para aprender geografia. In: GARRIDO, M.G. (Comp.) **La opacidade del paisaje**: formas, imagines y tempos educativos. Porto Alegre. Imprensa, Livre 2013. p. 37- 56

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijui (RS) Editora Unijui, 1992.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijui (RS) Editora Unijui, 1993

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SERRES, Michel. **Atlas**. Lisboa. (Portugal):Editions Julliard. 1994.

O USO DA PESQUISA COLABORATIVA NA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA

THE USE OF COLLABORATIVE RESEARCH IN INVESTIGATION ABOUT GEOGRAPHY TEACHING

Genylton Odilon Rêgo da Rocha[1]
Eliézer Andrade de Abreu[2]

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a respeito da pesquisa colaborativa e suas contribuições para a investigação sobre o ensino de geografia. Para isto, foi desenvolvido um estudo bibliográfico do conceito pesquisa colaborativa nas obras de importantes autores, tais como Desgagné (1997), Ibiapina (2007), Cole e Knowles (1993), entre outros. No texto, são trazidas algumas questões teórico-metodológicas para se refletir sobre essa abordagem de investigação, mapeando alguns dos principais movimentos que podem se articular, entre o pesquisador da universidade e professores da educação básica atuantes no ensino de geografia, demostrando que é possível promover pesquisas, partindo da reflexão sobre a ação do professor na escola.

Palavras-chave: Pesquisa Colaborativa. Investigação. Ensino de Geografia.

ABSTRACT: This article aims to reflect, through a bibliographical research, concerning collaborative research and its contributions to the investigation about the teaching of geography. For this, the bibliographical study of the concept of research was developed in the works of important authors, such as Desgagné (1997), Ibiapina (2007), Cole and Knowles (1993), among others. In the text, some theoretical and methodological questions are presented to reflect on this research approach, mapping some of the main movements that may be articulated between the university researcher and the teachers of basic education active in teaching geography, demonstrating that it is possible to promote research, starting with the reflection about the action of the teacher in the school.

Keywords: Collaborative Research. Investigation. Geography Teaching.

1 Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado). Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA. E-mail: genylton@gmail.com.
2 Professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará, Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: elliezzer@hotmail.com.

Artigo recebido em setembro de 2019 e aceito para publicação em janeiro de 2020.

A PESQUISA COLABORATIVA E SUAS BASES CONCEITUAIS

A pesquisa colaborativa enquanto percurso metodológico, pressupõe a ideia de uma aproximação entre a universidade e a escola por meio de procedimentos investigativos colaborativos. Diferentemente de outras abordagens que analisam fenômenos ocorridos em um determinado recorte espaço-temporal, as pesquisas de intervenção envolvem o planejamento e a implementação de ações (mudanças, transformações) destinadas a promover novos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam.

De acordo com Desgagné (1997) a pesquisa colaborativa se desenvolve em torno de projetos em que o processo de investigação busca a compreensão que os sujeitos (professores), em interação com o pesquisador, constroem a partir de suas experiências e se referem a suas práticas profissionais. O mesmo autor faz uma síntese do conceito de pesquisa colaborativa, elucidando as três esferas que caracterizam essa metodologia. Primeiramente, ela pressupõe a construção de um objeto de conhecimento entre pesquisadores universitários e professores práticos[3]. Numa segunda esfera, esta associa, ao mesmo tempo, atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional. E finalmente, a mesma visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática.

Tal caraterização pressupõe que uma pesquisa colaborativa se desenvolve através de articulações, relações e interações bem negociadas entre pesquisadores, sujeitos pesquisados. Ademais, diante dessas relações de troca, as demandas dos pesquisadores aproximam-se das demandas dos sujeitos investigados e aí se coloca um desafio colaborativo, de construção de conhecimentos conjunto e de formação continuada, mediado, sobretudo, pela reflexividade.

De acordo com Ibiapina (2007) quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica a sua pratica, essa relação proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de estudo, investigando e fazendo avançar a formação docente, sendo esse, um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A esse respeito, Ibiapina afirma que:

> A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola. (IBIAPINA, 2007, p. 114 - 115)

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa não pode ser neutra e deve caminhar na direção dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da prática, das contradições, das relações com a totalidade, concebendo a práxis como mediação básica na construção do conhecimento, visto que, por meio dela, se veicula a teoria e a prática; o pensar, o agir e o refletir, o processo de pesquisa e de formação.

Segundo Cole e Knowles (1993) a pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários. Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, "co-construtores" do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado.

Para os autores que defendem esse modelo metodológico, a construção de conhecimentos ligados a uma determinada prática profissional, visam entender o contexto real em que a mesma é utilizada e quais são os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes, observando o que contribui para a sua estruturação.

Nesse contexto, o processo de colaboração não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem de sua prática, no interior da qual ele a desenvolve, considerando assim os sujeitos pesquisados como atuantes. A concepção sobre o professor prático em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos, é parte constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa.

PROCEDIMENTOS SUGERIDOS PARA A REALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA

Para a definição dos procedimentos e atividades, o pesquisador deve manter uma postura de mediador durante as etapas iniciais desenvolvidas até o final da investigação. Esta postura abre a possibilidade da tomada de decisões que melhor se enquadrem ao objeto pesquisado. A esse respeito, Ibiapina (2008) propõe que:

> O pesquisador tem o papel de mediador ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participar do processo dialógico. Os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo. (IBIAPINA, 2008, p. 39)

Segundo a autora, no processo colaborativo, esse é o momento mais complexo do que aparentemente se supõe, justamente porque exige uma dupla função do pesquisador, que deve promover a formação e produzir o conhecimento.

> Como a atividade colaborativa tem o objetivo de satisfazer as necessidades de formação do professor e as necessidades investigativas do pesquisador, não se menospreza as exigências formais da academia, no que se refere ao processo de construção de conhecimentos, tampouco o ponto de vista do professor, no que se refere à reflexão e compreensão da prática docente. (IBIAPINA, 2008, p. 35)

A atribuição do pesquisador é de iniciar uma fase de planejamento objetivando expor a síntese das discussões e a definição do papel dos colaboradores (professores de geografia) durante o percurso do trabalho colaborativo. Representamos, por meio do quadro à seguir, uma proposição do caminho a ser percorrido no devir de uma pesquisa colaborativa. Nele é apresentado uma proposta, organizada em ordem cronológica, para uma investigação.

Quadro 1. Fase de Planejamento da Pesquisa Colaborativa

Pesquisa Colaborativa	Procedimentos	Participantes	Atribuições do Pesquisador - Mediador
Fase Planejamento	Pesquisa Exploratória	Pesquisador	Seleção dos participantes.
	Reunião Livre	Professores	Apresentação do projeto de pesquisa.
	Conversa Individual	Professores	Conversas de base dialógica em torno de alguns conceitos.
	Roda de Conversa	Professores	Esclarecimento dos objetivos da pesquisa colaborativa; Compreensão da demanda; Expectativas do trabalho.

Fonte: elaboração própria a partir de Ibiapina (2008, p. 39)

Nesta fase da pesquisa colaborativa os encontros individuais, devem ser realizados nas escolas onde os professores de geografia atuam. Os encontros coletivos podem acontecer na universidade ou em escolas de educação básica de ensino fundamental e/ou médio. Recomenda-se a escolha de um local pela acessibilidade, fácil localização e ambientação favorável aos participantes da pesquisa.

Nessas oportunidades são feitas exposições e negociações que esclareçam o objeto de estudo e o problema que gerou a investigação. A partir desses encontros os professores de geografia podem entender a proposta da pesquisa e os procedimentos que envolvem as etapas de formação continuada. Também são discutidos, como os resultados da investigação são compartilhados, deixando claro para os professores, quais as intenções da pesquisa colaborativa e quais os papeis do pesquisador e dos colaboradores.

Nesse modelo de investigação sobre o ensino de geografia, os professores expõem suas necessidades e angústias a respeito de suas ações em sala de aula. Dessa forma, o que muitas vezes é apenas evidenciado como uma demanda final de outros tipos de pesquisa, pode ser tratado como necessidade inicial de investigação, durante a pesquisa colaborativa.

A partir daí dessas negociações, pesquisador e professores estabelecem uma relação de colaboração efetiva para a realização e concretização dos processos de investigação no decorrer da pesquisa.

As negociações podem ser planejadas com base em quatro temas centrais: apresentação do projeto de pesquisa; esclarecimento dos objetivos da pesquisa colaborativa; compreensão das demandas sobre o ensino de geografia e as expectativas do trabalho.

Esses encontros e negociações, permitem, portanto a definição das etapas seguintes para dar continuidade no processo de investigação. Uma dessas etapas é o processo de formação continuada dos professores, da qual trataremos na sessão seguinte.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NUMA PESQUISA COLABORATIVA

O processo de formação dos professores numa pesquisa colaborativa é parte constituinte da implementação da investigação. Essa etapa deve promover a produção de conhecimentos que sirvam para uma reflexão crítica, buscando novas possibilidades de ação desses profissionais em educação. A esse respeito, Guimarães (2009) aponta que:

> A formação, quer seja inicial ou continuada, passa a ser centrada nos contextos em que o professor irá atuar, mais especificamente nos projetos das escolas, no trabalho reflexivo de repensar a prática, no trabalho coletivo e na troca de experiências. (GUIMARÃES, 2009, p. 65)

Nesse processo de formação, acreditamos na reconstrução da ação a partir da reflexividade, onde o professor pode compreender de forma mais clara não só os conceitos que guiam as práticas docentes, mas também pode desenvolver novas metodologias para guiar suas atividades em sala de aula. Fator este, que permite sair de um estado de alienação para uma consciência das ações desenvolvidas e situadas, que apontem para a mudança social de sua prática.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa colaborativa baseia-se numa oportunidade de se olhar para a docência como prática reflexiva, pois ela representa uma estratégia de formação e de transformação social que possibilitem ao professor incorporar novas propostas à sua prática cotidiana de sala de aula, permitindo-lhe adquirir autonomia para transformá-la, adequando-a à sua realidade.

Sendo assim, é extremamente relevante pensar que esses processos não podem separar a formação e a ação, considerando as situações de trabalho dos professores e possibilitando a reflexão de sua prática.

Todavia é preciso reconhecer que os desafios de se implementar mudanças na direção de novos paradigmas, obrigam os professores a questionar sua ação e sua trajetória como profissional de educação. Esta não é uma tarefa fácil de se promover.

É preciso reconhecer que a docência se torna uma das carreiras mais complexas e difíceis, em um país como o Brasil onde o profissional da educação é pouco valorizado pela sociedade e pelo Estado.

Porém acreditamos no potencial de se promover a pesquisa colaborativa como forma de garantir a formação em contexto, através da relação entre universidade e escola pública.

No quadro seguinte, exemplificamos algumas sugestões de procedimentos de formação continuada para professores de geografia. Esse momento se destina à apresentação dos conceitos formativos, metodologias de ensino e aprendizagem, visando sua construção metodológica para uma nova práxis.

Quadro 2. Implementação da Formação na Proposta da Pesquisa

Pesquisa Colaborativa	Procedimentos	Participantes	Atividades
Fase Implementação e Formação	Divulgação do Material de Estudo.	Pesquisador	Orientação para a leitura do material formativo; Entrega do Material formativo em formato impresso e/ou digital.
	Formação dos Professores	Professores	**Tema Formação 1** • O Papel do professor-colaborador na pesquisa; • Negociações de atribuições gerais da pesquisa; Debate Reflexivo
	Formação dos Professores	Professores	**Tema Formação 2** • Novas metodologias de ensino e aprendizagem de geografia – uma discussão teórica; • Colocando em prática novas metodologias de ensino e aprendizagem na sala de aula; Debate Reflexivo

Fonte: elaboração própria a partir de Ibiapina (2008, p. 39-67)

Durante as etapas de formação continuada, a mudança de uma rotina, já estabelecida, em sala de aula cria um certo grau de desconforto aos professores. Isso é algo esperado numa pesquisa de intervenção. A esse respeito Ibiapina (2008) afirma que:

> Processos de rupturas representam, para os professores (e aqui me incluo), um doloroso e difícil passo, no sentido de quebrar rotinas e desestruturar formações cognitivas, afetivas e emocionais já consolidadas, o que exige investimento pessoal e profissional contínuo de alteração dos quadros teóricos e práticos já internalizados. A alteração desses quadros se dá a partir do momento em que se traz à tona as necessidades formativas e os conhecimentos prévios e se cria condições para o preenchimento das lacunas formativas e reelaboração desses conhecimentos por intermédio de estudos e reflexão sistematizados colaborativamente. (IBIAPINA, 2008, p. 52-53)

A realização da formação continuada é utilizada para promover estudos acerca dos elementos que constituem uma pesquisa colaborativa, além dos temas e conceitos que fazem parte da discussão teórica e metodológica sobre o ensino de geografia e suas metodologias dentro e fora da sala de aula.

As atividades podem ser sistematizadas e organizadas em diferentes etapas de formação. O quadro 2 é apenas um guia propositivo, assim, de acordo com a investigação a ser implementada os processos formativos podem ser reavaliados e reconfigurados.

Cabe dizer que, a formação continuada favorece uma revisão da compreensão da prática docente, através do compartilhamento das experiências individuais de cada colaborador, durante o debate reflexivo. A articulação entre teoria e prática ganha uma conotação diferente quando diferentes sujeitos examinam com senso crítico a sua própria trajetória de ensino de geografia dentro das escolas.

Nessa perspectiva a formação continuada, assim como as etapas de implementação de uma pesquisa colaborativa, devem se desenvolver de maneira gradual e processual, à medida que a cada passo, é alcançado. O planejamento da etapa seguinte tornava-se possível a partir da colaboração dos professores envolvidos.

Nesse sentido, destacamos que toda prática docente, na qual o professor exerce sua "competência de ator em situação", poderá se abrir ainda para novas investigações de formação continuada que não se encerra ao final da pesquisa colaborativa. Isso inclui as atividades ligadas ao ensino de geografia, bem como as atividades profissionais ligadas ao papel do professor em sala de aula.

A PERTINÊNCIA E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA COLABORATIVA NA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA

"O diálogo cria base para colaboração"
Paulo Freire

A construção de uma investigação em que os domínios da pesquisa colaborativa possam ser contemplados, trazem para o foco do ensino de geografia alguns questionamentos: esse campo investigativo tem, de fato, avançado quantitativa e qualitativamente? Como introduzir o trabalho colaborativo em escolas ainda tão influenciadas por uma prática de ensino tradicional? Como se caracterizam as investigações realizadas nessa linha?

Diferentes de outros métodos, que oferecem a compreensão de fenômenos que já aconteceram em um determinado recorte espacial e temporal e ao contrário das pesquisas positivistas que buscam uma unidade metodológica, as pesquisas do tipo colaborativa são eminentemente particulares em cada processo. Isto se deve ao fato de que a interação entre pesquisadores e participes, são mediadas pela ação e reflexão negociada desses atores.

Com base nos pressupostos da pesquisa colaborativa, as investigações sobre o ensino de geografia preveem a delimitação de objetivos em duas frentes: formar professores reflexivos a respeito de novas práticas de ensino e supervisionar a implementação dessas ações sobre o ensino de geografia. Dessa forma, esse tipo de pesquisa busca:

a) Formar professores para o uso de novas metodologias ou novas práticas em sala de aula;
b) Refletir com os professores da escola, a sua função na construção do conhecimento sobre o processo ensino e aprendizagem nas aulas de geografia;
c) Empoderar os professores sobre o seu papel como agentes transformadores para implementação de novas ações no ensino de geografia;
d) Reunir com esses professores para promover a interação de suas ações e o compartilhamento dos resultados da pesquisa

Nesse sentido, a escolha pela pesquisa colaborativa baseia-se, na relação cooperativa entre pesquisador e os sujeitos pesquisados. Ademais, as ações criadas a pelos atores envolvidos, visam a construção de uma prática reflexiva, tendo como pano de fundo a autonomia do professor.

Além disso, esse modelo de pesquisa envolve naturalmente dois recortes espaciais: a instituição proponente da pesquisa (Universidade) e uma instituição parceira (escola pública). Os pesquisadores (orientador e orientando) da instituição proponente definirão as atividades de formação dos professores da instituição parceira e assim organizado, a pesquisa de intervenção encontra-se iniciada.

Nessa perspectiva, a aceitação de uma pesquisa colaborativa implica, também, na afirmação de um processo de negociação que deve ser mútuo e descentralizado unicamente da responsabilidade do pesquisador, resultando num conjunto de diversas influências. No entanto, é preciso reconhecer que o processo de implementação de uma pesquisa colaborativa é trabalhoso e incorpora várias etapas (formação, oficinas, troca de experiências e avaliação do que foi proposto) para sua concretização.

Em meio a essas argumentações acerca das potencialidades da pesquisa colaborativa e o papel do docente, vale considerar as idéias de Rausch e Schlindwein (2001), que advertem:

> Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001, p. 121)

É também por meio da interação e da colaboração que se torna possível a superação de um modelo de ensino da geografia tão influenciado pelas práticas tradicionais de aprendizagem na

escola. É possível superar a sensação de isolamento vivenciada durante as aulas da disciplina, pois os pesquisadores e professores podem manter uma interação constante sobre novas formas de ensinar e aprender. Por meio da comunicação entre os pesquisador e professor, todos os sujeitos passam a vivenciar um sentimento de pertencimento e não de exclusão.

> Para que seja realmente um processo participativo, é preciso participação nas responsabilidades de elaboração, execução e avaliação, e não apenas na execução. Este procedimento – a participação no processo global de planejamento repercutirá na vida da escola, modificando relações e influenciando positivamente o processo de tomada de decisões. (DALMÁS, 1994, p. 21)

Nesse sentido, cabe ao professor, além de assumir um posicionamento de colaboração na pesquisa, preocupar-se em executar e avaliar as ações implementadas no ensino de geografia. Essa postura, conduz a disciplina a uma nova dimensão, colocando-a em movimento, fazendo emergir um território educativo aberto capaz de responder às transformações pelas quais a geografia produz em seu contexto social e cultural.

Tais alternativas quando postas em prática, contribuem para uma investigação mais qualitativa, visando maior autonomia dos professores de geografia, ao desenvolverem ações emancipatórias que trazem para o seu cotidiano, o uso das regras estabelecidas a seu favor, reordenando-as de acordo com as possibilidades presentes em cada momento e negando as normas estruturais pré-existentes.

"O diálogo cria base para colaboração". A citação de Paulo Freire, apesar de simples e curta, sintetiza de forma bastante profunda, como o diálogo representa uma das melhores soluções para a resolução dos problemas no campo do ensino de geografia. Segundo Freire (1999) a ideia de conhecimento transmissivo deve ser rejeitada diante da concepção que o sujeito contribui para a formação do seu próprio saber. Nesse sentido entendemos que o ensino de geografia não é transmitido, mas sim vivenciado. Ensinar geografia não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção de maneira crítica e reflexiva.

Numa pesquisa colaborativa o diálogo é o pilar de negociação. O professor deixa de ser um sujeito da pesquisa e passa à condição de co-produtor da pesquisa. Nesse sentido o ensino de geografia nessa abordagem de pesquisa é fortemente influenciado pelo processo de intervenção e suas fases de interação e reflexão, através do diálogo como base.

A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DE UMA PESQUISA COLABORATIVA

O ensino de geografia em uma pesquisa colaborativa pode ser ressignificado a partir da *expertise* que a instituição proponente (Universidade) oferece à instituição parceira (Escola Pública). Esse contexto de investigação pode oportunizar aos professores de geografia, diferentes processos formativos e de empoderamento para se diminuir as barreiras que muitas vezes impendem esses profissionais de atuarem de maneira diferente em sua prática de sala de aula. A pesquisa colaborativa pode oferecer a diretividade que muitas vezes não é alcançada por esses sujeitos, em razão do distanciamento com o conhecimento que é produzido na academia.

> A inovação no ensino de geografia é uma questão de tempo, mas precisa de um direcionamento, uma simples diretriz ou base em que se apoiem as mudanças provocadas pela inserção das tecnologias. Em outras palavras, a geografia passa por um momento que demanda a identificação de seus principais desafios. (STÜRMER, 2011, p. 7)

Uma das maiores dificuldades postas ao ensino de geografia nos últimos anos é a implementação de novas abordagens de ensino que consigam romper com os modelos tradicionais de educação. O uso de recursos didáticos diferenciados, o emprego das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a promoção de novas metodologias são algumas das dificuldades enfrentadas por docentes que concluíram sua formação acadêmica e agora estão atuando na educação básica.

Mesmo com os avanços alcançados pela geografia nos últimos anos, tornar esses elementos constituintes da prática educativa ainda é um desafio para grande parte da comunidade escolar.

> Um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas. (KENSKI, 2009, p. 103)

Para a autora, grande parte dos professores de geografia no brasil tem dificuldade de usar recursos tecnológicos, pois os próprios cursos de formação não têm dado ênfase as novas mudanças tecnológicas vigentes em nossa sociedade.

> Formam-se professores sem um conhecimento mais aprofundado sobre a utilização e manipulação de tecnologias educacionais e sentem-se inseguros para utilizá-las em suas aulas. Inseguros para manipular estes recursos quando a escola os tem; inseguros para saber se terão tempo disponível para "dar a matéria", se "gastarem" o tempo disponível com o vídeo, o filme, o slide...; inseguros, para saber se aquele recurso é indicado para aquela série, aquele tipo de aluno, aquele tipo de assunto... e, na dúvida, vamos ao texto, à lousa, à explanação oral – tão mais fácil de serem executados, tão mais distantes e difíceis de serem compreendidos pelos jovens alunos. (KENSKI, 1996, p. 136)

Nesse contexto, a pesquisa colaborativa poderia promover a chamada *formação em contexto*, que oferece maior articulação entre as situações de trabalho e as práticas formativas.

> Numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada pelo modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com caráter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles

> participam. Nesse sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e "créditos" correspondentes. Assim os professores são considerados sujeitos e não objetos da formação. E, finalmente, se considerarmos que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças, eles contêm uma dimensão ética que os profissionais que neles participam não podem declinar. (FERREIRA, 2000, p. 75)

Sendo assim, é extremamente relevante pensar que esses processos não podem separar a formação e a ação, considerando as situações de trabalho dos professores de geografia e possibilitando a reflexão de sua prática. Dessa forma, potencializar o uso das TIC e dos recursos didáticos nas aulas de geografia seria é parte constituinte das atribuições do pesquisador na pesquisa colaborativa.

Uma proposta para o uso das TIC é fomentar o ensino híbrido de geografia, envolvendo os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e as metodologias de sala invertida. Nesse sentido a pesquisa colaborativa oferece o know-how e a diretividade para que professores possam realizar atividades, mediadas pelo uso de smartphones, hoje tão presentes nas salas de aulas, a partir aplicativos colaborativos[4]. A relação e a interação entre professores e alunos se manifesta através de chats, fóruns, na produção de hipertextos, nas postagens de imagens e vídeos, bem como na orientação de atividades avaliativas**.**

> As transformações sociais, econômicas e tecnológicas impõem novas formas de ensinar e aprender. Dentre os diversos usos destas novas tecnologias, os meios de comunicação, mais especificamente as Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC) vêm sendo crescentemente incorporadas ao processo de ensino aprendizagem como ferramentas de mediação entre o indivíduo e o conhecimento. (MACHADO, 2010, p. 120)

Outra proposição para estes processos de formação em contexto seria o de apresentar aos professores de geografia o uso de novas metodologias de ensino a exemplo da aprendizagem baseada em projetos (ABP). A proposta consiste em desenvolver tarefas e desafios para envolver os alunos na resolução de um problema ou na construção de um projeto.

> Os adolescentes apresentam, como forma de defesa e de resistência, um certo grau de ironia, e, até, de agressividade. O desinteresse dos alunos deve ser combatido com temas atuais, e pode-se procurar identificar as características do grupo para envolvê-lo. Aqui passa a valer a aprendizagem por projetos que, na geografia, pode fazer com que os alunos se sintam importantes e participantes na resolução de um determinado problema, como, por exemplo, transporte local ou a falta de emprego. (CASTROGIOVANI, 2007, p. 45)

A orientação do autor sugere a escolha de temas que se relacionem com a realidade social dos alunos através de projetos que se relacionem com uma nova dinâmica na sala de aula. A fuga dos roteiros previstos nos livros didáticos e dos conteúdos estabelecidos nos programas de ensino, pode oportunizar ao aluno maior autonomia em sua trajetória de aprendizagem.

> O processo de ensino aprendizagem supõe um determinado conteúdo e certos métodos. Porém, acima de tudo é fundamental que se considere que aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo. (CALLAI, 2000, p. 93)

Assim como no uso das TIC, a aprendizagem baseada em projetos prevê nova abordagem de ensino, dando maior protagonismo ao estudante e uma nova postura do professor. Tal compreensão muitas vezes só é possível quando o pesquisador negocia com os professores uma nova forma de olhar o papel do estudante na sala de aula. Uma dessas alternativas é a chamada metodologia ativa.

> Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (PEREIRA, 2012, p. 6)

A formação em contexto dos professores de geografia se integra a novas possibilidades em uma pesquisa colaborativa a medida que oferece novas opções de ação e reflexão da prática docente.

Esse conjunto de metodologias, recursos e tecnologias é recorrente nas discussões de artigos, dissertações e teses produzidos pelas Universidades, nos mais variados campos de pesquisas em educação. No entanto, para professores da educação básica, a oportunidade de conhecer e explorar o uso dessas novas ferramentas é pouco contemplada na produção de pesquisas acadêmicas.

Essa é a uma das maiores contribuições da pesquisa colaborativa, uma vez que propicia não somente maior aproximação entre a universidade e a escola, mas também estabelece um importante instrumento de ruptura de práticas educacionais tradicionais e excludentes.

Tais representações sobre a pesquisa colaborativa no ensino de geografia se mostram como um recurso potencial para a construção e efetivação novas práticas de ensino e investigação, mediadas pelo trabalho em grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa colaborativa deve ser compreendida como uma possível alternativa metodológica de superação aos limites impostos por outros modelos investigativos e na construção da identidade continua do docente atuante na sala de aula da escola básica, exaltando um caráter autônomo e emancipatório, uma vez que pesquisar colaborativamente implica produzir conhecimentos da prática educativa por meio da participação ativa do professor.

Cabe dizer que, em um contexto de pesquisa qualitativa, a pesquisa colaborativa enquanto uma abordagem tão vantajosa, dificilmente é encontrada em investigações sobre o ensino de geografia. É esse trabalho não-hierarquizado e com um nível maior de interação entre os envolvidos que nos ajuda a compreender que as dinâmicas de produção do conhecimento no ambiente escolar podem ser diferentes qualitativamente dos modelos e ações já estabelecidas pelas pesquisas feitas pelas universidades, promovendo uma

pratica curricular alternativa ao ensino de geografia e que reoriente a ação dos professores a partir da dimensão intervencionista.

O uso de recursos didáticos diferenciados, o emprego das TIC e a promoção de novas metodologias é uma alternativa possível à educação básica, porém requerem uma diretividade que muitas vezes não é conquistada sem a intervenção e orientação acadêmica.

Com base no exposto, acreditamos que a implementação da pesquisa colaborativa na investigação sobre o ensino de geografia pode contribuir significativamente tanto para o trabalho docente, quanto para a ciência geográfica, à medida que propõe romper com o distanciamento entre o professor e pesquisador, muitas vezes, tão criticado em outras tipos de pesquisa acadêmica.

A concepção subjacente a esse tipo de pesquisa, poderia sem dúvida estar mais presente em investigações no campo da geografia nos últimos anos. No entanto, o futuro pode reservar novas descobertas no campo das pesquisas de intervenção, bem como estabelecer uma nova escala qualitativa quando apreendemos as potencialidades da pesquisa colaborativa.

Diante dessas reflexões, notamos que a investigação acadêmica também pode adquirir novo sentido. Seja pela potencialidade de transformação na atuação de professores e pesquisadores envolvidos no processo colaborativo de formação continuada, como pela reflexão teórica e quebra de paradigmas que contribuem para a profissionalização dos educadores.

O ensino de geografia tem sido amplamente criticado nas produções acadêmicas a respeito dos desafios postos a esse campo de estudo. Talvez seja o momento de refletir juntamente com as críticas, para que novas perspectivas de formação continuada, em contexto, se apresentem para professores de geografia que há muito tempo sentem o deslocamento geográfico entre escola e universidade.

NOTAS

3 O termo professores práticos, segundo Desgagné (1997) está voltado especialmente para os profissionais de docência e que se interessam pelo aprimoramento de sua pratica de ensino.
4 Um dos mais recentes na área de educação é o Google for Education, que se configura como um serviço que oferece diversas ferramentas colaborativas em repositórios de armazenamento e compartilhamentos de informações (textos, imagens, vídeos, links e atividades).

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTROGIOVANI, Antônio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, N.; CASTROGIOVANI, A. C; KAERCHER, N. A. **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COLE, Ardra. L.; KNOWLES, J. Gary. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, n. 30, v. 3, p. 473-495, 1993.

DALMAS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma fusão entre pesquisadores acadêmicos e professores praticantes. Tradução de CARVALHO, T.P. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 23, n. 2, p. 371-393. 1997.
FERREIRA, Fernando Ilídio. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.). **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2000. Cap. 3, p. 63-79
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999.
GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação e profissão docente**: cenários e propostas. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2009.
IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel e FERREIRA, Maria Salonilde (Orgs.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.
IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.
IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008
KAERCHER, Nestor André. A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. in: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 8., 2005, Dourados. **Anais [...].** Dourados, 2005.
KAERCHER, Nestor André. **A geografia é o nosso dia-a-dia**. Geografia em sala de aula prática e reflexões. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 1998.
KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Repensando a didática**. Campinas/SP: Papirus, 1996.
VEIGA, I. P. A. (org). **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. 141p.
MACHADO, Glaucio José Couri. **Educação e ciberespaço**: estudos, propostas e desafios. Editora Virtus,2010.
PEREIRA, Rodrigo. Método ativo: técnicas de problematização da realidade aplicada à educação básica e ao ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. 6., 2012, São Cristóvão, SE. **Anais [...].** Cristóvão, SE, 2012.
RAUSCH, Rita Buzzi.; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.
SOUZA, Rodrigo Rocha Ribeiro de. O alcance das tics na prática pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE. 6., 2006, Paraná. **Anais [...].** Paraná: PUCPR/Práxis, 2006.
STÜRMER, Arthur Breno. As tic's nas escolas e os desafios no ensino de geografia na educação básica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 3-12, dez. 2011.

POR UM ENSINO DE GEOGRAFIA QUESTIONADOR E REFLEXIVO UTILIZANDO FOTOGRAFIAS DO LIVRO DIDÁTICO

FOR A QUESTIONING AND REFLECTIVE GEOGRAPHY TEACHING USING PHOTOGRAPHS OF THE DIDACTIC BOOK

Alcimar Paulo Freisleben[1]
Nestor André Kaercher[2]

RESUMO: O artigo busca entender como as fotografias do livro didático de Geografia podem auxiliar num ensino de Geografia baseado no questionamento e na capacidade reflexiva do aluno. Este trabalho utiliza como base a pesquisa da tese de doutorado (POSGEA – UFRGS, 2018); onde foram analisadas as fotografias do espaço urbano brasileiro que compõem os livros didáticos de Geografia (LDG's) dos últimos setenta e oito anos. Além das fotografias conhecidas das áreas centrais das grandes capitais brasileiras, procuramos analisar também aquelas de espaços esquecidos pelo poder público e pela mídia, mas que muitos LDG's não pretendem esconder dos alunos. Na verdade, estas fotografias podem servir de combustível para a reflexão crítica e a compreensão das desigualdades e contradições presentes na nossa sociedade atual.

Palavras-chave: Fotografia. Livro Didático. Comunidades. Ensino de Geografia.

ABSTRACT: The article seek to understand how the photographs of the Geography didactic book can help in a Geography teaching based on the student's questioning and reflective ability. This work uses as base the research of the doctoral thesis (POSGEA - UFRGS, 2018); where we analyzed the photographs of the brazilian urban space that make up the Geography didactic books of the last seventy-eight years. In addition to the well-known photographs of the central areas of the major brazilian capitals, we also sought to analyze those of spaces forgotten by the public power and the media, but which many Geography didactic books do not intend to hide from students. Indeed, these photographs can serve as fuel for critical reflection and understanding of the inequalities and contradictions present in our current society.

Keywords: Photography. Didactic Book. Communities. Geography Teaching.

1 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: uttamadesign@gmail.com.
2 Doutor em Geografia e Professor do Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEA) e da Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: nestorandrek@gmail.com.

Artigo recebido em setembro de 2019 e aceito para publicação em janeiro de 2020.

INTRODUÇÃO

Entre o bombardeio de informações que recebemos diariamente, as mensagens baseadas em elementos visuais como as fotografias são as mais numerosas. Elas entram em nossos lares, no trabalho e até nos nossos momentos de lazer, por meio da internet, do jornal, da revista, da televisão e dos outdoors espalhados pela cidade. O ambiente da escola (e da universidade) não estão imunes a este bombardeio constante, portanto devem buscar repensar suas práticas cotidianas e encontrar maneiras criativas e didáticas de utilizar estas fotografias em benefício do aprendizado. A sociedade atual é regida por dinâmicas sociais no espaço urbano - já que atualmente grande parte da população se concentra nas cidades, local onde estabelecemos nossas relações sociais, como de amizade, familiar, cultural etc. - e também por processos de aprendizagem, sobretudo, aqueles mediados pelas fotografias presentes nos Livros Didáticos (LD's).

Devemos entender que fotografia não substitui textos ou outras fontes de informação do LDG, mas ela complementa ou é complementada por estas fontes, na busca da verdade que pretende se estabelecer. Por esta razão a leitura do espaço através da fotografia deve ser feita numa perspectiva problematizadora onde prevaleçam questionamentos sob diferentes pontos de vista, de modo a facilitar as múltiplas interpretações dos alunos.

O documento fotográfico pode ser definido como uma fonte histórica não verbal, que demanda uma linguagem própria, com mensagens imagéticas, e de caráter polissêmico. Acreditamos que a fotografia não tem um caráter meramente ilustrativo, visto que ela é reveladora de conteúdos e detalhes, que muitas vezes o texto não consegue mostrar.

Na definição de Kossoy (2001), a fotografia é um documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções. Seus conteúdos despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou nostalgia para uns, ou exclusivamente meios de conhecimento e informação para outros, que observam livres de paixões, estejam eles próximos ou afastados do lugar e da época em que as imagens tiveram origem.

Os registros fotográficos eleitos a compor os processos geográficos, é o que poderíamos chamar de *fotogeografia* (união entre a fotografia e a Geografia). E que permitem que o olhar do fotógrafo (e do leitor da fotografia), vislumbre as transformações (ambientais, sociais, históricas), que ocorrem no espaço geográfico, e que diante do seu papel de suscitar diversas leituras, permitam a construção de uma narrativa precisa dos fenômenos, paisagens e espaços registrados.

Para Silva e Moura (2004, p. 180-181):

> A imagem é entendida de várias maneiras, possui funções representativas, informativas, simbólicas, documentais, expressivas, pedagógicas, entre outras. Estas funções podem ser captadas nas mais diversas paisagens, pois a fotografia é um instrumento que a maioria dos fotógrafos profissionais utilizam para captar fragmentos da paisagem. As funções das imagens decorrem dos objetivos que se quer alcançar. Sendo assim, uma mesma imagem pode possuir diferentes funções atendendo a interesses distintos.

A fotografia é uma representação que possibilita registrar, ver e interpretar o mundo. É um instrumento de conhecimento e de história ao fornecer informações sobre objetos, lugares e pessoas, em formas visuais tão diversas, e preservá-los no tempo pela sua representação. As imagens com valor documentário, na explicação de Kossoy (2001),

representam um meio de reconhecimento da cena passada, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sócio-histórico. Diante dessas considerações, podemos afirmar o perfil transdisciplinar do documento fotográfico.

Buscaremos neste artigo identificar os significados das imagens fotográficas dos LDG's e o papel didático/pedagógico destas fotografias para o ensino de Geografia. Para isso, é necessário compreender que "educação é mediação e que por ela a humanidade se desenvolve cultural e historicamente. Significa que uma geração herda o modo de vida com os seus respectivos meios e na relação de produção e de acordo com sua época" (FREISLEBEN; FRANCISCHETT; PREZENTE, 2010, p. 06), e modifica o espaço conforme suas necessidades e perspectivas.

A produção do conhecimento, para Siman (2004), não ocorre diretamente entre sujeito e objeto, passa pela ação mediadora de professores, linguagens, signos, entre outros. A fotografia, por ser uma linguagem (imagética), atua como mediadora para a percepção e para o processo de construção do conhecimento deste mundo.

Quando se apresenta uma imagem ao aluno (fotografia, pintura, gravura etc.), ele pode associar a imagem que está vendo às informações que já possui, levando em conta seu conhecimento prévio. Quando se trabalha com a análise de uma imagem, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade: usar imagens sempre como forma de aprendizado e conhecimento.

Freisleben e Kaercher (2016), nos alertam sobre sua utilização:

> Qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois, representa uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos (p. 120).

Nossa percepção do mundo, nosso modo de pensar e agir, estão cada vez mais moldados e educados pelo visual. Desde cedo, nosso olhar é educado a decodificar as informações imagéticas que chegam por vários tipos de mídia. E as informações presentes nas imagens fotográficas favorecem a compreensão dos sujeitos, o que é uma grande vantagem desse método.

Como a sociedade atual prioriza a imagem como um dos principais elementos de comunicação, se não soubermos ler seus significados, não conseguiremos identificar sua unidade e sua lógica. Então "o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?" (BENJAMIN, 1994, p. 35).

A importância cultural e universal que a fotografia representa no mundo atual, nos mostra a urgência de um ensino voltado ao alfabetismo visual. Conforme Freisleben (2018, p. 53), "na escola onde a hegemonia é do texto (escrito e falado), a fotografia é vista como um recurso menor. Mas na sociedade contemporânea construída em redes sociais e baseada no uso de tecnologias e imagens, a fotografia se tornou estratégica".

AS FOTOGRAFIAS DE ESPAÇOS URBANOS ESQUECIDOS

Analisar o espaço urbano através de uma imagem (como a fotografia) consiste em observar, descrever, refletir e interpretar suas diferentes expressões e as suas contradições, atribuindo significados aos diversos elementos que a compõem. Tonini (2003), nos

alerta que as imagens e os discursos difundidos, tratam de diferentes posições sobre as dimensões físicas, sociais, econômicas e culturais.

> A disseminação dessas infografias atua no imaginário dos alunos favorecendo determinados interesses e espacialidades geográficas (em detrimento de outras), produzindo significados específicos e estereotipados, legitimando uma ordem estática sem referência às mudanças, alteração de funções, ignorando a instabilidade histórica e as contradições sociais (p. 16).

Mas como as imagens do espaço urbano são construídas pelos alunos? São construídas pela suas práticas sócio-espaciais cotidianas, que produzem seu modo de vida, seus desejos e valores. Pela busca ao direito à cidade, a um lugar em que eles se identifiquem. "Os alunos inseridos em seus contextos socioculturais, com suas interações, criam e produzem suas próprias culturas. Assim no seu cotidiano, estabelecem formas próprias de ler e explicar o espaço, sendo sujeitos geográficos" (THEVES, 2018, p. 70).

As imagens que cada um cria da cidade sofrem a influência de vários agentes do espaço, como a mídia, os gestores, os planejadores, os agentes imobiliários, e a própria população que se utiliza desse espaço. Os alunos como sujeitos integrantes na construção de práticas espaciais da cidade, também possuem uma relação com os espaços de seu convívio cotidiano e é na escola; principalmente nas aulas de Geografia; que ele vai compreendendo melhor esta relação (subjetiva/sentimental) com sua cidade.

A fotografia como uma das linguagens visuais mais presentes na nossa sociedade, impacta diretamente a emotividade do aluno, isso significa que os signos visuais, antes de adquirirem um significado racional, penetram na mente de uma forma muito mais direta. O aprendizado de conceitos, a critica e a reflexão sobre o significado de uma imagem, não se realizam exclusivamente através de meios racionais ou lógicos. É um processo que além de subjetivo, está em permanente construção/reconstrução.

Através da forma da sociedade se organizar em determinados territórios, de influenciar determinados espaços, de usufruir de lugares específicos, de deslocar e viver na cidade vão formando sua imagem da cidade e construindo a partir daí sua prática espacial, conforme Santos (2007). As imagens da cidade são construídos pelas ideologias dominantes (Estado, publicidade), pela internet, pela TV e pelas fotografias (impressas e digitais) nos diversos materiais que utilizamos no nosso cotidiano, inclusive os LD's.

Na nossa pesquisa com LDG's do ano 1937 até o ano de 2015, percebemos que fotografias de espaços precários de infraestrutura e negligenciados pelo pode público; como a periferia das capitais e as comunidades (também conhecidas como favelas); aparecem com mais freqüência no final da década de 1970 - sob forte influência da Geografia Crítica, com o professor Milton Santos como o principal expoente, que em 1978 lançou a obra: *Por Uma Geografia Nova:* da crítica da geografia a uma geografia crítica - e na década de 1980 com a Geografia Ativa nos LDG's da professora Zoraide Beltrame.

As comunidades no Brasil, são conseqüência do retorno dos soldados combatentes nas guerras do Paraguai (1870) e dos Canudos (1897), que ocuparam as encostas dos morros próximos a região do centro (principalmente no Rio de Janeiro). Mas conforme Costa (1865), antes disso, uma parte de nossa população pobre, que foi expulsa do centro da parte antiga da cidade, onde as casas eram mais caras, vão habitar os arredores dos morros no coração da cidade, formando assim o embrião das futuras comunidades. Um espaço

que traz desde os seus primórdios muitos estigmas como: a pobreza, o adensamento, a ilegalidade, a insalubridade, a violência, a desordem, a autoconstrução, a falta de serviços e infra-estrutura urbana, há certamente uma estreita relação entre os primeiros casebres esparsos e as enormes comunidades que logo se tornariam parte da paisagem fluminense.

Para entendermos a formação das comunidades do Rio de Janeiro e de outras cidades brasileiras é necessário, segundo Vaz (1994), considerar que no cenário urbano muitas transformações ocorrem lentamente; quando são percebidas, revelam processos que materializaram tendências há muito latentes. Para analisá-las é preciso buscar conexões entre os fenômenos no tempo e no espaço. As comunidades só se tornaram um fenômeno reconhecido oficialmente na década de 1940; sua história, suas origens e sua expansão inicial, é ainda uma lacuna na história do Brasil.

As comunidades do Rio de Janeiro teriam surgido, segundo Almeida (2016), como consequência da aceleração do processo de urbanização e estariam historicamente associadas ao combate aos cortiços no centro do Rio de Janeiro (sem ter para onde ir, os moradores dos cortiços construíram suas moradias improvisadas nos morros). A população removida das habitações coletivas e os fluxos de populações imigrantes, somado à reduzida oferta de empregos e de habitações baratas, teriam levado à ocupação dos morros da cidade.

Para Freisleben (2018), o motivo para que as fotografias das comunidades não aparecerem ao grande público antes de 1940, não era porque elas não existiam, mas simplesmente por ser um fenômeno social que não mereceu atenção do poder público, nem da imprensa daquela época. Somente no final dos anos 1970 e início do anos de 1980 que alguns pesquisadores se preocuparam em estudar com mais profundidade este problema urbano. Consequentemente estes locais antes de 1980 eram pouco pesquisados e pouco fotografados, e nem os meios de comunicação, nem o governo e a sociedade, discutiam o problema com a devida atenção.

Assim, percebemos uma relação direta entre o aparecimento das comunidades no processo de modernização do espaço urbano de algumas capitais e a exclusão sócio-espacial de uma considerável parcela da população menos favorecida. E este fenômeno, apesar de algumas diferenças de escala, se repete em outras cidades brasileiras.

Autores de LDG's que se identificavam com a Geografia Crítica, empenharam-se em produzir LDG's - nas décadas de 1980 e 1990 - com novas temáticas voltada à ruptura com o caráter descritivo/informativo do conteúdo escolar. O resultado foi LDG's com mais informações e qualidade de análise, em relação ao livros anteriores, com textos e fotografias que traziam temas mais voltados a reflexão e a problematização e que levassem em conta as múltiplas dimensões da realidade urbana brasileira, problematizando as desigualdades e as contradições socioespaciais.

Para Freisleben (2018), precisamos refletir sobre a situação das comunidades no Brasil, e encarar o desafio do planejamento e gestão das cidades que leve em consideração não só o direito à moradia digna e de qualidade como um direito humano, mas também o direito à vida que tem sido constantemente ameaçado e discutir as condições de vida nestes espaços esquecidos, seja para uma reflexão acadêmica, seja para pensar a atuação sociopolítica em contextos de cidadania escassa.

As comunidades não eram mostradas nos LDG's antes dos anos 1980, porque:

> A preferência era por fotografias de um Brasil em construção, moderno sem problemas sociais ou ambientais. Interessava mostrar a imponência dos prédios e viadutos de São Paulo, a modernidade de Brasília, as belas paisagens do Rio de Janeiro, Salvador, entre outras capitais (FREISLEBEN, 2018, p. 121).

Após a década de 1980 os LDG's começam a mostrar - além das fotografias das belas paisagens brasileiras - os problemas, os contrastes e contradições presentes no espaço urbano. Assim, selecionamos algumas fotografias que mostram comunidades de cidades brasileiras, como esta na beira de um córrego na cidade de São Paulo, do livro de Igor Moreira de 1981.

Foto: Antonio Santos
Fonte: *O Espaço Geográfico, 2º grau, 1981.*
Fotografia 1. Moradias precárias na beira de um córrego em– São Paulo (1978)

A Fotografia 2, do livro de Sonia Castellar e Ernesta Zamboni, mostra um problema recorrente que atinge muitas cidades brasileiras todos os anos, principalmente aquelas com morros em suas áreas urbanas: os deslizamentos de terra.

Foto: Epitácio Pessoa/AE
Fonte: *Geografia* – Ensino Fundamental, 2001.
Fotografia 2. Comunidade em área de risco - Campos do Jordão

E esta Fotografia 3, de uma área de ocupação do MST, retirada do livro de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira. Onde as moradias são mais precárias que as das comunidades, pois são feitas basicamente de uma estrutura simples de madeira com um teto e paredes revestidas de lonas plásticas, muitas sem janelas e com piso de terra. Podemos imaginar o calor e a insalubridade no interior destas barracas?

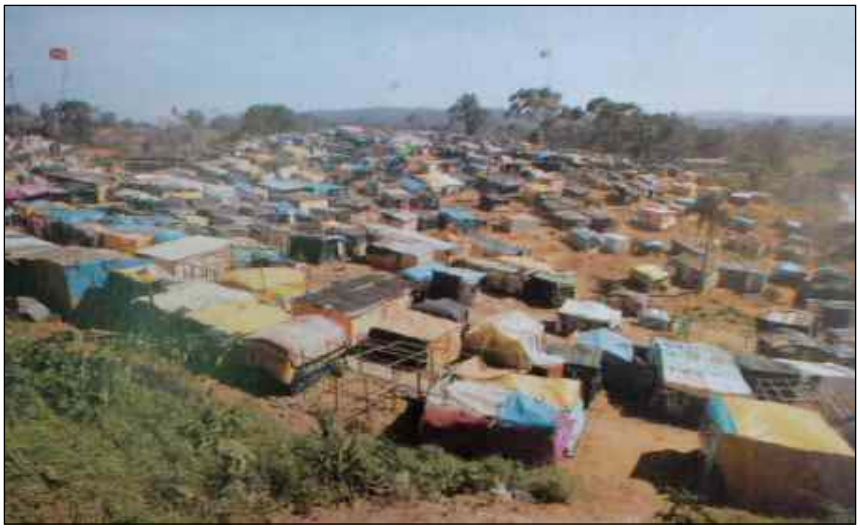


Foto: Marcio Fernandes/AE
Fonte: *Geografia e Cidadania* – Ensino Fundamental, 2009.
Fotografia 3. Acampamento de trabalhadores sem terra em Itapecerica da Serra

Na nossa pesquisa percebemos que com o passar do tempo as fotografias que retratam as comunidades, começaram a mostrar não somente estas em primeiro plano, mas também a cidade moderna e rica ao fundo, ou vice-versa, (em alguns casos, quando se retratava a cidade em primeiro plano, aparecia uma comunidade atrás). Ambos os ângulos denunciam o contraste entre estes dois espaços, que teimam em ser um só. E este contraste entre o mundo da pobreza e o da riqueza, vai crescentemente fazer parte das fotografias que compõem os LDG's, como a Fotografia 4, retirada do livro de José W. Vesentini de 1991.

Foto: Autor desconhecido
Fonte: *Brasil: sociedade e espaço, 1991*
Fotografia 4. Comunidade do Paraisópolis – São Paulo

A Fotografia 5, (do livro de Demétrio Magnoli e Regina Araújo) também mostra o contraste dos edifícios imponentes do Bairro Morumbi e as moradias precárias da comunidade de Paraisópolis em São Paulo.

Foto: Delfim Martins/A nova Pulsar
Fonte: *Geografia,* 1992
Fotografia 5. Comunidade de Paraisópolis. e Bairro do Morumbi – São Paulo

Segundo dados da Prefeitura de São Paulo em 2016 foram catalogadas 1.698 comunidades com habitações precárias (mais de 20 novas surgem a cada ano). A atual crise econômica é apontada como principal causa para o crescimento das moradias irregulares na capital. Mas o fenômeno já vem sendo registrado há muito tempo.

O último Censo do IBGE (2010), já havia registrado um aumento de 55% nesse tipo de moradia em relação à verificação anterior, feita no ano 2000. Já a população que vivia nestas condições teve um aumento de 40% nos mesmos 10 anos. Parece ser uma tarefa impossível frear este crescimento (pelo menos no curto prazo).

O problema habitacional é um fenômeno que merece atenção tanto da Geografia como de outras ciências afins, mas principalmente dos governos, em todas as esferas (municipal, estadual e federal). Embora parte significativa do déficit habitacional - de 5,8 milhões de residências, (IBGE, 2010) - esteja concentrada em comunidades, entendemos que somente com a conjugação de diferentes programas e ações, será possível avançar na garantia de acesso à moradias dignas em todo o país.

Outro aspecto que notamos, dentro da temática relacionada as comunidades é a maior presença da figura humana em situações de pobreza, nas fotografias dos LDG's dos anos 1980 em diante. Como nas Fotografias 6 e 7, dos LDG's de Guiomar de Azevedo e Ana Maria Mendes e de Melhem Adas.

Foto: Juca Martins/Pulsar Imagens
Fonte: *Geografia*, 1º grau, 1996.
Fotografia 6. Crianças na comunidade de Heliópolis – São Paulo

Foto: Juca Martins/Pulsar Imagens
Fonte: *Geografia*: *a América*, 1º grau 1984.
Fotografia 7. Crianças na comunidade – São Paulo

Mas estas Fotografias sempre tendem para enquadramentos com cenários deprimentes: esgotos a céu aberto, moradias precárias, crianças aparentemente sem escola e adultos sem trabalho. Este padrão de fotografias engessa outras formas de enxergarmos a vida nas comunidades. Estas fotografias nos impedem de ver outras realidades, além daquela retratada. Portanto "a Geografia que funcione somente fortalecendo e repetindo estas imagens, nos faz reprodutores de discursos e posicionamentos que podem vir a imobilizar nossas possibilidades para com o espaço geográfico" (FIRMINO; MARTINS, 2017, p. 106).

Foi a partir dos anos 1990, que as imagens retratando as pessoas junto aos espaços urbanos esquecidos, se tornaram mais comuns nos LDG's. Como esta 8, (do livro de Celso Antunes).

Foto: Laureni Fochetto

Fonte: *Geografia e participação*, 1º grau 1986.

Fotografia 8. Moradia improvisada debaixo de um viaduto em São Paulo

A partir do ano 2000 estas imagens se tornaram efetivas nos LDG's, já não causam tanto impacto como a trinta anos atrás. Os alunos não estranham mais os acontecimentos que marcam a nossa sociedade, "[...] não se altera nem mesmo o comportamento ao andar pelas ruas e enxergar um ser humano mergulhado na lixeira procurando o que comer. A ausência desse estranhamento revela a ausência da reflexão e das relações tecidas entre os acontecimentos" (COSTELLA, 2013, p. 63).

Se estas fotografias nos LDG's da década de 1980, podem ter causado espanto ou até chocado alguns leitores, hoje as aceitamos como parte da nossa realidade urbana, pois além de aparecerem em grande quantidade nos LDG's, as comunidades podem ser vistas toda noite nos tele-jornais, nas revistas e notícias da internet, ou da janela do ônibus ou do nosso carro, quando passamos por estes locais. É papel do professor de Geografia estimular o aluno ao questionamento, levando o aluno a reflexão crítica sobre as questões sociais e espaciais do nosso país.

Como esta Fotografia 9, do livro de Igor Moreira, que mostra um senhor idoso e uma criança, em uma comunidade sem rua pavimentada e nem calçada, na periferia de Ilhéus na Bahia.

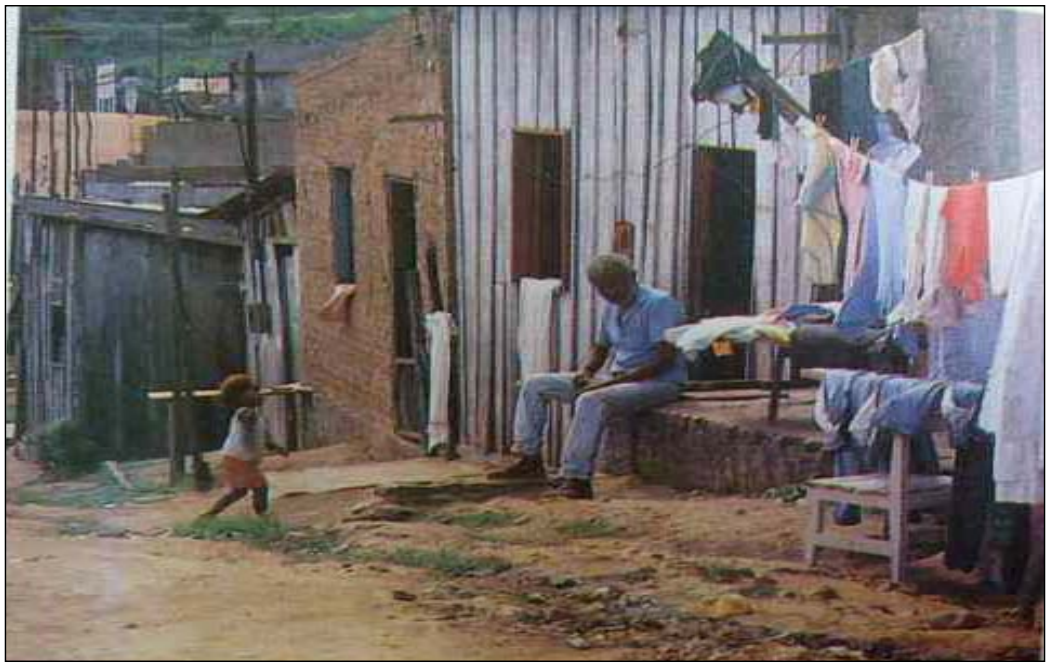


Foto: Cristina Villares/Angular
Fonte: *Geografia Nova*: *o espaço brasileiro* – Ensino Fundamental, 2000.
Fotografia 9. Criança e idoso em uma comunidade de Ilhéus

Por que nunca é mostrado algo positivo das comunidades, como o interior das casas (muitas bem organizadas e limpas), nem crianças com roupas novas ou de uniforme indo à escola. Será que estas cenas não existem?

Notamos que além das temáticas sociais e ambientais presentes na maioria das fotografias dos LDG's, começaram a aparecer nos livros mais atuais (ano 2010 em diante), um maior número de fotografias de comunidades, demonstrando a importância, cada vez mais urgente, de discutirmos no ambiente escolar a questão das comunidades em nosso pais.

E esta compreensão sobre as comunidades passa primeiramente por um entendimento mais profundo dos seus conceitos. Precisamos construir estes conceitos, dados e argumentos que permitam a devida compreensão destes territórios esquecidos de acordo com outras referências, que não as hegemônicas, onde os moradores são vistos como pobres/miseráveis e que fazem pouco para mudarem de situação.

Trata-se, então, em primeiro lugar de desconstruir os pressupostos de ausência, carência, precariedade, conformismo e inatividade, que norteiam os olhares tradicionais sobre esses territórios e seus moradores. É preciso criarmos novas estratégias de pensamentos e ações nestes tempos difíceis que vivemos no nosso país.

O conceito deste espaço na visão hegemônica, traz na sua raiz discriminações e limitações de toda ordem: localizadas em terrenos elevados ou planos, reunindo centenas, milhares ou dezenas de milhares de moradores, com diferentes equipamentos, serviços e mobiliários urbanos, sendo constituída por casas e/ou apartamentos, com diferentes níveis de violência e presença do poder público, além das variadas características ambientais, as comunidades constituem-se como territórios com paisagens razoavelmente diversificadas. Mas essa diversidade é ignorada.

Segundo Silva (2011, p. 50), as comunidades são espaços com múltiplas demandas, obviamente, como outros territórios da cidade. Todavia, as explicações centradas nas

carências, irregularidades, ausência de equipamentos e serviços urbanos deixam de lado, em primeiro lugar, as inúmeras formas de solidariedade, inovação, criatividade e paisagens; em segundo lugar, revelam a representação daqueles territórios plurais como um fenômeno isolado, na/da cidade, e não como parte inerente ao processo de desenvolvimento histórico das metrópoles brasileiras.

Precisamos ver as comunidades como vemos outros espaços, com possibilidade da existência da multiplicidade, da pluralidade, da coexistência da heterogeneidade, do respeito às diferenças, com um olhar centrado também nas suas positividades.

CONCLUSÕES

As comunidades são espaços de produção cultural inovadora onde valoriza-se a busca de soluções criativas, apoiadas na coletividade e na solidariedade, em um mundo social dominado por uma lógica centrada no individualismo e no poder do mercado de regular as relações sociais. São inegavelmente parte das nossas cidades. Hoje o que falta aos seus moradores não é mais educação, saúde, moralidade, o que falta acima de tudo, para estes trabalhadores urbanos; que buscam sustentar sua família e quando possível ascender socialmente de forma digna; são mais oportunidades. Paradoxalmente as comunidades sempre estiveram ali bem visíveis no alto dos morros e na beira dos rios e córregos das cidades, mas quase não apareciam fotografias com esta temática nos LDG's da época (FREISLEBEN, 2018, p. 133).

Se faz necessário a reflexão sobre outras questões importantes: como nós professores estamos utilizando estas fotografias em sala de aula? Quais outras possibilidades de utilização criativa teriam as fotografias no espaço escolar, nas nossas aulas de Geografia, além de sua função informativa a respeito do espaço geográfico?

As fotografias nos LD's seriam as imagens por onde os estudantes relembrariam dos assuntos e conceitos – locais – estudados anteriormente e exigidos para a aprovação. Esta maneira de entrar em contato com as fotografias restringem-nas, fazendo-as ser pouco mobilizadoras do pensamento dos estudantes no ambiente escolar. É fundamental que encontramos nas fotografias dos LDG's, sentidos e significados que não sejam definitivos e estáticos, mas mutáveis, questionadores, transformadores, que tragam sensações e estimulem pensamentos, que abram novos horizontes, novas formas de vermos a cidade e seus moradores.

Nas nossas análises das fotografias dos LDG's buscamos sempre ver estas imagens com um olhar reflexivo, submetendo estas fotografias a dúvida e ao questionamento, perguntando-nos: que potências poderiam emergir dessa desconstrução? Poderíamos encontrar a resposta na aposta de que a fotografia quando desvinculada da função de somente ilustrar algo, poderia revelar novos potenciais no ensino de Geografia. Neste sentido, procuramos arrancar a linguagem fotográfica da zona de conforto a que está submetida nos LD's, ao ser vista somente como documento de uma realidade pré-existente ao ato de fotografar, livre de interpretação.

Como a sociedade contemporânea está saturada de imagens visuais, é difícil imaginar como os LDG's atuais seriam sem fotografias. O trabalho do professor se tornaria mais árido e o interesse dos alunos pela disciplina seria muito menor, pois as fotografias ajudam a despertar a curiosidade tornando as aulas mais significativas para os alunos, ampliando a leitura do espaço e a compreensão dos temas estudados.

Concluímos que muitas vezes são veiculadas nos LDG's certas fotografias do espaço urbano, na qual alguns grupos sociais ganham mais visibilidade e outros são esquecidos,

tornando-se praticamente invisíveis (como as comunidades). Este regime de visibilidade pode ser definidor de como o espaço urbano deve ser organizado, amplificando aquilo que deve ser visto, com o objetivo de classificar, hierarquizar e ordenar este espaço. Por isso um dos desafios dos professores de Geografia é ajudar o aluno a ter um olhar mais amplo, para que ele consiga ver além do imediato, além daquilo que está visível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rafael G. de. **Favelas do Rio de Janeiro**: a geografia histórica da invenção de um espaço. Tese (Doutorado) PPG-UFRJ: Rio de Janeiro, 2016.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo, Brasiliense 1994.

COSTA, Antonio. C. de S. **Qual a alimentação que usa a classe pobre do Rio de Janeiro e sua influência sobre a mesma classe***,* Rio de Janeiro: Typ. Perseverança, 1865.

COSTELLA, Roselane Z. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; TONINI, Ivaine M.; KAERCHER, Nestor A. (orgs.) **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

FIRMINO, Larissa C.; MARTINS, Rosa E. M. W. Imagens-clichês e Livros Didáticos: reflexões para o ensino de Geografia. In: TONINI, Ivaine M. (Org.) [et al.]. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo. **Fotografias que revelam o espaço urbano nos livros didáticos de Geografia**. Tese (Doutorado) – UFRGS, Instituto de Geociências, POSGEA: Porto Alegre, 2018.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo; KAERCHER, Nestor A. A linguagem fotográfica como recurso metodológico no ensino de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, UFU: Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 114-130, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br. Acesso em: 17 ago. 2019.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo; FRANCISCHETT, Mafalda N.; PREZENTE, Wellington L. Educação ambiental registrada e veiculada na Praça Central. In: ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS-ENG, 16., 2010, Porto Alegre. **Anais [...].** Porto Alegre: AGB, 2010.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População nos Censos Demográficos, segundo os municípios das capitais–1872/2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 11 out. 2018.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

SANTOS, Eliete M. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 33-45, dez. 2007. Disponível em: http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html. Acesso em: 02 out. 2017.

SILVA, Jailson de S. Favelas: as formas de ver definem as formas de intervir. **Revista Econômica***,* Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 47-57, jun. 2011. Disponível em: http://www.proppi.uff.br/revistaeconomica/sites/default/files/Favelas_As_formas_de_ver_definem_as_formas_de_intervir.pdf. Acesso em: 09 nov. 2015.

SILVA, Renata M.; MOURA, Jeani D. P. O uso da fotografia no ensino de geografia. In: ASARI, Alice Y.; ANTONELLO, Ideni T.; TSUKAMOTO, Ruth Y. (org.). **Múltiplas**

geografias: ensino, pesquisa, reflexão. Londrina: Humanidades, 2004. p.175-190.
SIMAN, Lana M. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A; et al. (orgs.). **Ensino de história e educação**. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2004.
THEVES, Denise W. **Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne***:* geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos. Tese (Doutorado) – UFRGS, Instituto de Geociências, POSGEA: Porto Alegre, 2018.
TONINI, Ivaine M. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. **Mercator**, ano. 2, n. 4, 2003.
VAZ, Lilian F. Dos cortiços às favelas e aos edifícios de apartamentos: a modernização da moradia no Rio de Janeiro. **Análise Social***,* v. 29, n. 127, p. 581-597, 1994.

Livros didáticos de Geografia

ADAS, Melhem. **Geografia**: a América, 1º grau. São Paulo: Moderna, 1984.
ADAS, Melhem. **Brasil, sociedade e espaço**, 2º grau. São Paulo: Moderna, 1991.
ANTUNES, Celso. **Geografia e participação**, 1º grau. São Paulo: Scipione, 1986.
AZEVEDO, Guiomar G.; MENDES, Ana Maria B. **O espaço mundial***:* o mundo desenvolvido, 1º grau. São Paulo: Moderna, 1996.
CASTELLAR, Sonia M. V; ZAMBONI, Ernesta. **Geografia**, 2º ano, ensino fundamental. São Paulo: Saraiva, 2001.
MAGNOLI, Demétrio; ARAÚJO, Regina. **Geografia.** São Paulo: Moderna, 1992.
MOREIRA, Igor A. G. **O espaço geográfico***,* 2º grau. São Paulo: Ática, 1981.
MOREIRA, Igor A. G. **Geografia nova**: o espaço brasileiro, ensino fundamental, 2000.
SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João C. **Geografia e cidadania:** ensino fundamental. São Paulo: Scipione, 2009.
VESENTINI, José W. **Brasil sociedade e espaço:** ensino médio, São Paulo: Ática, 1991.

GEOGRAFIAS E HISTÓRIAS NUMA FÁBULA SOBRE ANDAR EM CÍRCULOS E AINDA ASSIM RESISTIR[1]

GEOGRAPHIES AND STORIES IN A FABLE ABOUT WALKING IN CIRCLES AND EVEN SO STILL RESISTING

Nelson Rego[2]

RESUMO: Na forma de narrativa, o texto alude às situações de vida de quatro personagens femininas representativas de condições que podem ser reconhecidas como cotidianas por estudantes e professores de ensino básico e superior. As situações representadas estão relacionadas à geografia, seja a geografia do contexto de vida ou o conhecimento geográfico ligado ao ensino. Essas representações ensejam a discussão sobre alcances e limites da ação do professor que se proponha pesquisador de seu próprio contexto frente ao quadro de desigualdades sociais, assim como sobre aportes teóricos e metodológicos relacionados ao trabalho em educação. O texto é perpassado pela abordagem da relação entre antropogênese, educação, dimensão social e política das consequências implicadas na precarização do trabalho docente e da educação pública.

Palavras-chave: Antropogênese. Professor Pesquisador. Educação. Geografia. Desigualdade.

ABSTRACT: In the form of a narrative, the text alludes to the life situations of four female characters representing conditions that can be recognized as everyday life of students and teachers of primary and higher education. The situations represented are related to geography, be it contextual geography of life or the geographic knowledge linked to teaching. These representations give rise to a discussion about the scope and limits of the actions of the teacher who proposes to be the researcher of his/her own context facing social inequalities, as well as theoretical and methodological contributions related to work in education. The text is permeated by the approach of the relationship between anthropogenesis, education, social and political dimension of the consequences implied in the precariousness of teaching work and public education.

Keywords: Anthropogenesis. Researcher Teacher. Education. Geography. Inequality.

1 Uma versão inicial deste texto, em vários aspectos diferente da atual, foi apresentada como palestra no Encontro Nacional de Ensino de Geografia – VI Fala Professor, promovido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, em Uberlândia, 2007. A versão de agora, em comparação à anterior, apresenta diversas atualizações e reformulações. A intenção de publicar esta segunda versão é devida ao fato de que, em 2019, o cerne do texto mostra-se infelizmente ainda mais atual.

2 Geógrafo, doutor em Educação, professor titular no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: nelson.rego@ufrgs.br.

Artigo recebido em setembro de 2019 e aceito para publicação em janeiro de 2020.

À MEMÓRIA DE ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA

Lembro-me de apenas um encontro e diálogo com Álvaro José de Souza, foi o suficiente para me marcar. Isso porque, em nosso trabalho de continuamente nos construirmos professores, o diálogo ultrapassa as fugidias oportunidades presenciais: dialogamos lendo e escrevendo, produzindo ideias e práticas, recebendo ideias e práticas, confrontando ideias e práticas umas às outras, produzindo práxis. Lembro-me de apenas um encontro com Álvaro, foi o suficiente para me marcar porque suas ideias e práticas já me acompanhavam por meio da leitura de seu livro *Geografia Linguística - dominação e liberdade*, por saber de sua práxis que impulsionava e continua a impulsionar a mim e a tantos outros também à práxis.

INTRODUÇÃO

A educação é sempre antropogênese, gênese do modo de ser humano. Há quem associe antropogênese unicamente a perspectivas místicas e imutáveis. As antropogêneses aqui referidas são contextualizadas, históricas, heterogêneas, em movimento, descontínuas, condicionadas por classe social, gênero, etnia e demais circunstâncias que, interconectadas, situam as existências, geram e reproduzem modos cambiantes de ser humano. Se, por exemplo, a educação internaliza em milhões de pessoas das classes populares a ideia de que foi cada uma delas que fracassou na escola – e não a escola que as excluiu -, isso contribui de maneira decisiva para a gênese de determinado modo de ser humano. Pensar sobre os modos possíveis da antropogênese é desafio colocado no centro da educação.

A distribuição de recursos por políticas públicas demonstra como prioridades são estabelecidas. Se a meta de dedicar um pouco mais dos orçamentos federais, estaduais e municipais para a educação é sempre postergada em nome de outras prioridades – como transferir recursos públicos para a iniciativa privada, incluindo bancos que obtêm, em terras brasileiras, as maiores taxas de lucro do mundo –, isso é revelador do caráter da antropogênese subjacente vinculada a essas prioridades.

As antropogêneses relacionadas à educação compõem uma complexidade que ultrapassa a possibilidade do que um só indivíduo consiga pensar. No entanto, expor pensamentos e propostas faz parte das retroalimentações que constituem essa complexidade em movimento, plena de potencialidades e também sufocada por bloqueios das melhores possibilidades. O debate de práticas e de ideias forma como que um processo congressual descontínuo, que oscila entre o intermitente e a promessa de se consolidar atuante – congressual porque neste processo efetivam-se análises avaliativas, propostas de ações e busca de pares que se identifiquem com o proposto.

O presente trabalho assemelha-se a uma proposição apresentada ao debate congressual. Proposições costumam ser apresentadas de maneira sintética e, na sequência, embasadas por justificativas. As justificativas, por vezes, são longas. A proposição apresentada neste trabalho é a de que entre as metas para a escola pública seja buscada a instituição do professor pesquisador, com a substituição de significativa porcentagem das horas trabalhadas em sala de aula por horas remuneradas dedicadas à pesquisa relacionada à prática docente, contributiva para o contexto escolar. A justificativa, sinuosa e fracionada, difusa em relação à especificidade da proposição, é a que segue.

QUANDO COMPORTAMENTOS PARECIDOS SÃO COMPLETAMENTE OUTROS

Desigualdade refere-se à tremenda distância entre as condições oferecidas pelas ambiências que, desde fora, marcam por dentro as mentes e as vidas de Alfa e Beta. Talvez seja nos Jardins, em São Paulo, na Bela Vista, em Porto Alegre, ou em bairro elegante similar em alguma das principais cidades brasileiras, que se localiza o apartamento de quatro suítes e quinhentos metros quadrados, andar elevado, onde Alfa reside. Ela faz ida e vinda diárias no micro-ônibus escolar, com TV de duzentos canais a bordo e poltronas reclináveis e acolchoadas. Poltronas sobre as quais nem sempre Alfa permanece sentada, pois a animação de discutir e decidir com os colegas questões vibrantes, tais como se o passeio de final de ano será nos Estados Unidos, na Europa ou no Extremo Oriente, incita ela e os outros a darem pulos pelo corredor e mesmo sobre as poltronas, sem se importar que os fortes solados de seus tênis, que custam três vezes mais do que o valor de um salário-mínimo, rasguem o acolchoado dos assentos. Auxilia a que eles tenham pouca consideração pelo estrago que causam o fato de possuírem alguma noção de que esse custo já está incluído no valor das mensalidades que suas famílias pagam à escola.

A decisão da turma de levar o passeio de final de ano para os Estados Unidos motiva Alfa a prestar mais atenção nas aulas de inglês, tanto nas da escola quanto naquelas fora da escola, frequentadas duas vezes por semana num curso específico para o ensino de idiomas. Alfa se sente aborrecida com tanta aula – escola, curso de inglês, balé –, considera que tudo isso é só para satisfazer caprichos de seus pais. Mas a viagem marcada com a turma deixa as lições atrativas, ao menos as de inglês, de uma hora para outra.

Na escola, nas aulas de cada disciplina, Alfa não se preocupa em prestar atenção nas exposições temáticas feitas pelos professores com equipamentos multimídia, nem em permanecer em silêncio. Nem seus colegas se preocupam com isso, pois continuam conversando mesmo que o professor peça silêncio. Reprovada, Alfa com certeza não será, em consideração às elevadas mensalidades que seus pais pagam à direção da escola, que determina aos mestres que não desagradem os clientes.

Em outro lugar, bem diverso, Beta também conversa sem parar na sala de aula. Os assuntos a falar e a escutar junto aos colegas são muitíssimos mais interessantes do que as exposições feitas pelos professores ou do que as tarefas que eles mandam fazer, e que não serão feitas. Inúteis lições não podem competir com o interesse de saber sobre quem anda ficando com quem, ou onde é possível comprar, por preço acessível, uma calça de cintura baixa que imita bem uma de marca famosa.

As lições são inúteis porque quem conclui o ensino fundamental não parece saber mais do que o colega que largou a escola pela metade. E não apenas por isso. São inúteis as lições porque, depois do fundamental, vem o ensino médio, que só parece servir como passagem para tentar entrar para um curso universitário. Mas o tal curso universitário, se for feito em instituição privada, é caro demais, impossível de pagar. E se não for tão caro, ninguém acredita que seja bom. Os formandos desses cursos baratos não arrumam emprego, ou arrumam só emprego que não vale a pena.

Universidade boa e que nada custa é a pública. É um mistério o fato de os seus cursos – é o que Beta ouve falar – conseguirem ser os melhores. Os prédios estão caindo aos pedaços e falta giz na sala de aula e papel higiênico nos banheiros. Até parecem escolas do bairro periférico, porém, os cursos são os melhores, é o que dizem. Mas Beta não está interessada em pensar sobre esse mistério. Beta não é dada a perder tempo com mistérios e sonhos. São

os ricos e os da classe média que conseguem entrar para a universidade que nada custa, pois existem processos seletivos e quem tem melhores notas é quem paga por colégio que, no último ano do ensino médio, o tempo todo repassa os macetes para acertar as questões das provas, sejam as do velho vestibular, sejam as do novo exame no final do ensino médio. Beta escuta seguidas vezes os professores conversando sobre política de cotas – vagas reservadas para os estudantes pobres com melhor desempenho nas provas. No entanto, também escutou desses mesmos professores que, se algum dia a política de cotas estiver de vez estabelecida e ampliada, logo, logo, as verbas para a universidade pública irão minguar ainda mais, os cursos irão decair e em seguida se tornarão iguais aos prédios, umas sucatas.

Beta conhece poucas pessoas no bairro que conseguiram entrar em curso valorizado na universidade pública. Mas não conhece ninguém que tenha entrado e ficado. Ela ouve os outros dizerem que permanecer é mais difícil que entrar.

Ela também conhece vários vizinhos que conseguiram ingresso nos cursos menos disputados. Nesse caso, não adianta para muita coisa. Entre os cursos pouco disputados, encontram-se as licenciaturas, servem para formar professores. Ser professor não resolve o problema da vida: professor trabalha muito e ganha pouco. Viver assim é coisa para otário, é o que pensa a garotada da escola. As meninas que trabalham em boates, por exemplo, ganham mais do que as professoras da escola, trabalham menos e nem se aborrecem todos os dias com salas de aula cheias de alunos que acham que a escola para nada presta, ou somente serve como lugar para encontrar os colegas. Não que Beta pense em ir, daqui a dois ou três anos, trabalhar em boate. O caminho que ela vê pela frente é outro. Se for para ganhar pouco, que seja sem se esforçar muito. Pode ser como sua mãe e sua irmã mais velha, que vão levando a vida empregando-se aqui e ali em trabalhos passageiros e de baixa remuneração. Pode ser que tenha sorte e arranje relação fixa com algum rapaz e engravide em seguida, deixando o problema de arranjar sustento para ele resolver.

Ela talvez levasse a sério, se fosse menino, a possibilidade de entrar para alguma das gangues e fazer carreira no tráfico, que é – todos sabem – onde o dinheiro circula de verdade e recompensa os mais espertos, ainda que elimine a muitos.

O certo é que Beta não enxerga recompensas em seguir até o fim o caminho da escola. Talvez o percorra por falta de alternativas, e porque a vida é assim mesmo, é para ir levando. Conhece, no bairro, muita gente que estudou e trabalha duro e jamais conseguiu lugar e casa melhores para morar. Essas pessoas, se adoecerem, terão que esperar o tempo que não podem esperar por uma vaga em leito de hospital público.

Beta poucas vezes colabora com os professores em sala de aula. Na verdade, com frequência ela os agride com palavras e gestos. Nas anotações dos conselhos de classe, está escrito que seu comportamento revela uma agressividade em crescendo. A mãe de Beta diz que não sabe o que fazer – que a escola o faça.

Apenas um ou dois quilômetros distante dali, mas ao mesmo tempo tão distante, as anotações de outro conselho escolar igualmente apontam para uma agressividade crescente em Alfa. A desigualdade se manifesta na interpretação e no prognóstico que a psicóloga da escola emite, ela concorda com os pais de Alfa, que consideram a agressividade da filha um sinal positivo, revelação de um ímpeto que se redirecionará e se confirmará, em seu devido tempo, como alicerce para que a adolescente se torne uma líder empresarial competitiva. Talvez suceda ao pai na direção dos negócios.

ESTAVAM POR PERTO, À ESPERA DE QUEM SE PROPUSESSE A ACEITÁ-LOS

Diferenças são pontos de partida para percursos de Gama, professora de geografia na escola pública. Afirmar as diferenças, para ela, é criar um caminho inverso ao da desigualdade. Conforme Gama repete em conselhos de classe, afirmar uma diferença não é apenas relembrar que ela existe, mas encontrar o valor positivo onde, para um olhar menos atento, haveria apenas a desesperança.

Gama considera fundamental relembrar que o óbvio existe. Quando algum colega professor reclama com azedume que os alunos são quase todos uns ineptos, Gama lhe recorda que talvez o modo de conduzir as aulas possa estar inadequado. Desde há tempos, ela compreendeu que convive com vários colegas que se recusam a enxergar o óbvio.

Formados em currículos universitários que valorizam mais o conhecimento acerca das coisas e menos a construção do saber sobre as pessoas e entre as pessoas, os professores das diversas disciplinas consideram secundário, talvez irrelevante e até aborrecido, prestar atenção em quem são os seus alunos. Cada um desses professores gostaria de ser admirado como detentor de conhecimentos sobre os temas de sua disciplina, apreciaria uma plateia cativa e atenta, interessada em assimilar as informações e os conceitos contidos em suas exposições. Seu aluno idealizado seria assim – um receptor –, e os alunos reais apresentam-se como estorvos. Estorvos que se reapresentarão a ele um dia após outro. O conteúdo temático é o que esse professor considera como objeto de sua profissão, e não os alunos. Ele basicamente se concebe como especialista de uma disciplina – geografia, história, português, inglês, matemática, física, química, biologia –, e os alunos, os alunos reais, os alunos de carne e osso e personalidade aparecem-lhe como um acidente, um acidente para sempre. Estorvos, e não desafios a serem compreendidos na relação central de seu trabalho.

O seu modelo de ensino não privilegia a atenção em relação ao contexto da escola pública, seja em periferias urbanas, seja em localidades de cotidianos rurais – ele não privilegia tal atenção, mesmo que trabalhe nessa escola. Seu pacote temático é quase sinônimo de seu modelo de ensino. Afinal, seu pacote temático é quase sinônimo do que foi a sua formação (ou da parte de sua formação que ele valorizou quando estudante) – e seu pacote é concebido como universal. Os contextos sociais, os aborrecidos contextos, são novamente os acidentes acontecendo para sempre em sua vida. Assim, se o seu pacote mantém uma forte afinidade com a seleção para entrar na universidade e a universidade é apenas uma tênue perspectiva na vida de seus alunos, então, para esse professor, o problema não está em seu pacote. Está somente nas expectativas que seus alunos trazem internalizadas e, em relação a isso, ele alega que nada pode fazer. A esse contexto ele se recusa a dar estatuto de existência em sua mente.

A professora Gama considera fundamental relembrar a esses colegas que o óbvio existe, pois, sendo eles partes importantes desse mesmo contexto ao qual recusam, sua recusa contribui para reproduzir as desigualdades que envolvem a todos.

Porém, para Gama, não basta relembrar que diferenças existem, ela procura discernir um caminho onde muitos só enxergam a repetição do andar em círculos. Em suas aulas de geografia, diferenças são pontos de partida para percursos de Gama e seus alunos.

Por exemplo, no início do ano, quando Gama solicitou que seus alunos escrevessem redações e fizessem desenhos representando o bairro, a percepção dos alunos delineou o bairro como um lugar de muita violência, marcado pelas disputas entre gangues de narcotráfico em guerra permanente. Então, Gama explicou aos alunos que entrevistas podem ser um valioso

instrumento para pesquisas que podem tornar mais visível a realidade. Auxiliou os alunos a formularem as perguntas para um roteiro de entrevistas e a colherem depoimentos junto à comunidade do bairro. Os depoimentos criaram um painel mais amplo e documentado do cotidiano intimidado por atos de violência e ausência da segurança que o Estado deveria garantir. Com ajuda dos alunos, de outros professores e da direção da escola, Gama organizou uma exposição no galpão anexo à escola, juntando os depoimentos, as redações e os desenhos. Para fazer isso, Gama, os alunos e alguns professores realizaram antes um pequeno mutirão para restaurar minimamente o galpão, que estava deteriorado e esquecido pelo desuso.

A exposição foi aberta à comunidade e, no dia da inauguração, foi como se todos, olhando uns para os outros, houvessem declarado e indagado juntos: sim, nós tivemos coragem de falar e, neste momento, estamos nos sentindo melhor, será que, a partir de agora, alguma coisa vai mudar, mesmo que só um pouco?

Nas aulas seguintes, Gama notou que os alunos demonstraram orgulho por terem sido protagonistas do acontecido. Depois da denúncia, a elevação da autoestima. Gama observou isso e transformou a pesquisa de temas relacionados à identidade cultural, que se mistura à autoestima, em seu próximo passo. Voltou a examinar com os alunos as redações e os desenhos que haviam sido o ponto de partida para as entrevistas e a exposição. Era evidente nas redações e nos desenhos que o tema recorrente era a violência que fora denunciada, mas não era apenas isso que podia ser encontrado ali.

Gama ajudou a turma a formular que nas figuras desenhadas por um menino, em que apareciam meninas em dança que sacudia as trancinhas com origem na estética de etnias africanas, estavam contidas referências a raízes culturais e a novas pulsações dessas raízes. Podiam imaginar uma seta partindo das meninas e das trancinhas. Essa seta alcançaria a África, retornaria do outro continente para o bairro, rodopiaria pelos terreiros de umbanda e pelo pátio da escola de samba, partiria para os Estados Unidos e, de lá, retornaria trazendo o hip-hop e o grafite. Música, religião, grafite, viagens transcontinentais e trancinhas ao vento conduziriam a seta flutuante ao mundo e de volta ao sentimento do bairro.

Os alunos garimparam nas redações e nos desenhos a lista de sinais e referências ao sentimento do bairro. Quando Gama lhes explicou o significado de uma palavra estranha, topofilia, não consideraram essa uma aprendizagem descabida tal como costumam dizer sobre as lições.

Os temas da cultura foram unidos aos do trabalho. Pesquisaram a formação econômica e territorial do país com base no trabalho escravo, indagaram se, hoje, o trabalho não seria ainda escravo. Pesquisaram, por exemplo, quanto os operários da construção civil ganham por seu trabalho e quanto os donos das construtoras lucram. Entenderam por que alguns moram em palácios enquanto aqueles que levantam os grandes edifícios, tijolo por tijolo, habitam casas pobres em bairros sem saneamento.

As setas continuaram partindo das redações e dos desenhos, motivando novas pesquisas. Um website foi aberto pela classe, com as reportagens produzidas por eles. Do bairro para o mundo, do mundo para o país, da capital do país para o ponto antípoda e do outro hemisfério de volta para o bairro. Temas da geografia foram pesquisados e unidos aos da história e de outros campos do conhecimento, e unidos no exercício da escrita e de outras formas de expressão.

No decorrer do ano, os alunos construíram o conhecimento de que não apenas o seu bairro é dominado pelo narcotráfico, mas o mundo inteiro. Descobriram que a existência machucada pela droga não é exclusividade de seu lugar, pois acontece também, e muito, em países ricos, entre pessoas ricas. Perguntaram, então, pelas razões desse vazio global. E construíram conhecimento de que não é apenas em seu bairro que a guerra é permanente,

e agora querem saber as razões da persistência da guerra no mundo. Construíram o conhecimento de que, entre os escombros, existem múltiplas belezas, no bairro e no mundo.

Contudo, não faltam professores que perguntam a Gama se tudo isso fará os alunos passarem na seleção para ingressar na universidade. Gama não se sente obrigada a ter respostas definitivas para tudo, sua réplica é perguntar se o outro modelo dá resposta positiva para a mesma pergunta. Sente prazer em enfatizar os indícios de que, em suas aulas, conhecimentos são construídos, sim. Gosta de demonstrar percursos nos quais o conhecimento sobre as coisas se entrelaça a um renovado "conhece-te a ti mesmo" mediatizado pelo conhecimento do mundo e do lugar que cada um pode, na relação desenvolvida com os outros, um pouquinho transformar.

Para Gama, o problemático, mesmo, advém do próprio reconhecimento que seu trabalho consegue alcançar junto à comunidade da escola. Reconhecimento, por vezes, ambíguo. Gama é a professora que consegue converter feridas causadas por estigmas raciais, sociais, econômicos em orgulho identitário e busca pelo saber? Então, solicitem-se a Gama soluções instantâneas para lidar com as crises armadas por todos aqueles alunos mais conflituados com o mundo e com os estigmas raciais e de classe sobre eles lançados.

Gama é criativa, dotada de uma perceptividade que lhe permite adaptar-se às dificuldades de cada aluno? Então, que suas aulas recebam com frequência as visitas de alunos enviados por outros professores, aqueles alunos com dificuldades emocionais ou cognitivas, ou dificuldades de visão, de audição, ou tudo isso misturado, e que, não podendo pagar por atendimento especializado e nem o Estado isso lhes oferecendo, para Gama são remetidos, para que ela descubra, com sua boa vontade, os meios para lhes compensar parcialmente as adversidades.

Gama busca criar caminhos? Então, que para suas aulas sejam deslocados alunos que, nas conversas informais entre os professores, são chamados por alguns muito simplesmente de burros.

O que outros chamam de estorvos, Gama qualifica como afetos e desafios a serem compreendidos na centralidade de seu trabalho? Que sobre as costas largas de Gama sejam despejados os dramas da humanidade.

Gama sente-se feliz com as pequenas e múltiplas vitórias que alcança em seu trabalho, ainda que muitas vezes fracasse. Sente-se feliz, e também cansada. Às vezes, profundamente cansada. Sabe que os cochichos de alguns colegas que ouve pelos cantos dizem "Viu, quem mandou se envolver?". Pergunta-se sobre qual é o limite entre engajamento e ingênuo voluntarismo. Sabe que a resposta, qualquer uma das respostas que poderia formular, não estabelecerá com segura nitidez essa linha demarcatória entre um e outro.

O fato é que cada pequena vitória parece atrair mais e mais os desafios que estavam por perto à espera de quem se dispusesse a aceitá-los. Gama sente-se feliz com as pequenas vitórias, porém existem dias em que a avalancha do mundo parece desabar sobre ela. Sente-se esgotada com o tamanho diário das jornadas de tantas aulas e com o número de alunos e os problemas em cada turma, e apreensiva com a ausência de tempo para pensar sobre as aulas que ela torna mais criativas, mais diferenciadas conforme as respostas, mais atenciosas para a gênese de outro jeito humano de ser, mais singulares – mais trabalhosas.

Gama sente dificuldade em arranjar espaço em sua mente e emoções para abrigar ao mesmo tempo tanto trabalho e as preocupações em sua vida advindas do baixo salário. Por que não reproduzir mecanicamente um mesmo esquema para todas as aulas, como fazem os colegas que apenas buscam sobreviver ao peso das jornadas um dia após outro? Os colegas que apenas fazem o tempo passar em direção a... Não se sabe bem para onde.

Nos piores momentos, Gama chega a acreditar que é mesmo uma otária.

DESEJARIA LIGADOS OS TRAJETOS INTERROMPIDOS

Delta sente falta da linha de frente que é o convívio com a sala de aula escolar. Em sua trajetória como professora na escola pública e, após, na universidade, a militância pelas questões da educação acabou por conduzi-la a cargos técnico-científicos nas secretarias de educação de sua cidade e de seu estado. Em anos recentes, Delta integrou-se a uma equipe ministerial para assuntos educacionais. Há vinte anos, não convive mais de modo presencial com as pulsações da sala de aula escolar.

Ela se sente parcialmente recompensada ao participar da elaboração de políticas públicas para a educação e, especialmente, por exercer influência na criação de documentos oficiais plenos de diretrizes que lhe parecem fecundas para os ensinos fundamental e médio e para a formação de professores no ensino superior.

O que a incomoda é a consciência de que entre o documento e a realidade da sala de aula escolar existe uma distância que se afigura tantas vezes intransponível.

Parece-lhe belo o exercício de produzir sínteses e aberturas teóricas por meio de documentos produzidos com seus proeminentes parceiros ministeriais. Porém, o resultado desse esforço causa-lhe a impressão de assemelhar-se à criação de uma delicada e talvez hermética obra de arte, a ser apreciada tão somente no nicho que lhe é próprio: no papel.

Ainda assim, Delta felicita-se pelas teorizações desenvolvidas e vertidas sob a forma sintética de diretrizes explanadas em documentos oficiais.

No campo que encontra sua origem na matriz crítica, histórica e dialética, Delta busca salvaguardas para que a educação não esqueça que a aquisição de competências acontece não num mundo socialmente homogêneo, imparcial, mas, ao contrário, ocorre num mundo onde as hegemonias intencionam a reprodução dos privilégios associados à desigualdade instituída. Busca o precioso auxílio dessa matriz para que a educação se familiarize a descobrir – nos objetos – a historicidade dos sujeitos que geram os objetos. Ao mesmo tempo, Delta considera que esse campo, tão fecundo em produzir a crítica da sociedade, é costumeiramente precário quanto a agenciar animicamente a reinvenção dos indivíduos.

No outro campo que se desdobra a partir das fenomenologias, Delta procura os caminhos para que prosperem na educação as surpresas trazidas pela multiplicação das vozes. Deseja que os convites feitos por sons, imagens, epiderme e pensamento habituem professores e alunos a pensar que o mundo pode ser a sua casa. E que, na sua casa-mundo, com passagem pela escola, cada um se invente como pessoa tornando-se o singular autor de sua linguagem e de suas ações. Delta, porém, teme que a ênfase posta unicamente em direção às singularidades torne pálido o valor e débil a compreensão do coletivo que permeia a realização ou não das potencialidades dos indivíduos.

Delta felicita-se por contrapor matrizes de pensamento, fazê-las divergir, fazê-las convergir, propor sínteses e novas interrogações. Tecer lógicas complexas parece-lhe uma longa estrada e, com o tempo, foi diminuindo o peso do esforço e acentuando-se a leveza da aventura, a descoberta de que o complexo pode ser a desconstrução do complicado e o reconhecimento do simples.

Porém, existe aquele incômodo. A impressão de que os resultados de seus esforços assemelham-se à criação de uma obra apreciada apenas por alguns, restrita a existir somente em seu nicho de papel.

Esse incômodo torna-se medo e revolta neste momento, 2019, quando tudo parece indicar um redobro da precarização das condições do trabalho docente e um desmonte

acelerado dos princípios e dos modestos orçamentos conquistados arduamente por meio de longo tempo e de prolongadas lutas em favor da educação.

Delta desconhece se ainda lhe restará um nicho, mesmo que só no papel, para sondar possibilidades para futuros melhores que o tempo de agora.

Ela rende-se ao fato de que os problemas que se apresentam lá na linha de frente, na multiplicidade das salas de aula, estão muito além de uma equação passível de ser resolvida por elaborações teóricas, mesmo que complexas, mesmo que belas. Não seria apenas uma arrogância, seria uma espantosa inconsciência acreditar que suas diretrizes poderiam simplesmente ser transpostas de seu gabinete para as salas de aula. Entre o projeto e a prática, interpõe-se o conjunto das circunstâncias adversas sob as quais são vividas as existências.

Essas circunstâncias incluem o enraizado crime de pagar aos professores salários que não permitem o alívio em suas mentes das preocupações sobre como prover suas necessidades básicas e, ao mesmo tempo, deles exigir a dedicação de interagir com as inquietudes de duzentas, trezentas, quatrocentas mentes infantis ou juvenis, exigir que professores entrem e saiam correndo de salas de aula, do início da manhã ao fim da tarde ou da noite, e ainda a eles solicitar que levem trabalho para completar em casa. As circunstâncias incluem a incongruência dos discursos que delegam a esses proletarizados a responsabilidade de realizarem as lindas teorias na prática.

Delta sente-se às vezes como uma figura de ficção, talvez alguma personagem do filme *Matrix*, amarrada a fios que a aprisionam na caverna platônica, onde sucumbe à quimera de que suas construções teóricas conseguirão tocar com a ponta de seus dedos estendidos a mão suplicante que possa estar estendida adiante.

Delta se surpreende ao encontrar, apesar de tudo, sinais de resistência e esperança multiplicando-se. Ela costuma verificar os anais de congressos e encontros de professores, percorre os sumários, escolhe os títulos que lhe sugerem relatos reflexivos de experiências. Apreciou, por exemplo, o texto da professora chamada Gama, assim como diversos outros trabalhos registrados em variados encontros. Supõe que provavelmente poucos desses professores se debrucem sobre os documentos oficiais que ela ajuda a redigir, mas a teia das práticas comunicadas demonstra similaridades e isso lhe indica um caminho de autonomia aos poucos sendo construído em rede.

Essa tessitura exige conexões, sinapses, como se fosse um cérebro imenso e generosamente múltiplo tentando se estruturar. Mas essas conexões exigem suportes. Dinheiro para comprar livros e assinar periódicos. Incentivo para refletir e comunicar e escutar experiências. Tempo para descansar e maturar resultados e indagações.

Apesar de tudo – Delta nem se atreveria a tentar explicar como isso acontece –, as conexões vão se estabelecendo. Se fossem recompensadas com os suportes necessários, Delta arriscaria a anunciar o desencadeamento de uma maravilhosa germinação de experiências transformadoras da escola. Talvez a transformação da escola pública ajudasse um pouco, ou muito, a transformar o país.

Se, além de influente na caverna platônica da elaboração de documentos teóricos, Delta pudesse ser igualmente influente na utilização de recursos públicos federais, estaduais, municipais, ela buscaria contribuir para que fosse conquistada a complexa simplicidade de algumas metas.

Uma das mais básicas dentre essas metas seria a de que os professores ganhassem mais e fossem contratados em maior número, possibilitando a diminuição do número de alunos por professor e a elevação da atenção do professor para com cada um dos alunos.

É uma questão interessante discutir se o tornar-se professor é exercer uma vocação quase sacerdotal – Delta, inclusive, pensa que, em parte, sim –, porém prefere deixar essa questão para ser discutida depois de garantidas a prestação da casa, a saúde, a aposentadoria.

Outra meta seria instituir, não apenas como ideal, mas como práxis escolar, o professor como pesquisador de seu próprio trabalho. Isto é, que aqueles relatos reflexivos de experiências, que despertam a admiração de Delta, ao invés de serem exceções, fossem acolhidos pelo contrato da jornada de trabalho. Ela acredita que aos professores deveria ser reservado algo diverso do que entrar e sair correndo de salas de aula, do início da manhã ao fim da tarde ou da noite.

Para Delta, um bom número de horas remuneradas para refletir, relatar e escutar, ensinar e aprender experiências, construir em rede a teoria em diálogo com a prática, não deveria ser uma meta impensável, a não ser que se admita que o perpétuo discurso eleitoral que diz ser a educação a base de uma sociedade seja apenas isso mesmo, um discurso vazio, cuja repetição sem correspondência em atos torna semelhantes palanques políticos apresentados como divergentes.

Delta sente falta de suportes concretos para a tessitura que, apesar de tudo, se desenvolve, revelando uma educação que procura atuar em relação aos contextos que, desde fora, marcam por dentro as trajetórias vividas.

Entre os suportes a serem conquistados, considera que deveria ocupar lugar fundante, na pauta de metas, a instituição de fato do professor pesquisador, com significativa porcentagem de sua jornada de trabalho sendo remunerada e destinada à meta de o professor ensinar/aprender, criar dialogicamente nada menos do que a renovada práxis de seu ofício.

Considera que tal dialogicidade deveria instituir suas conexões desde as bases até a formulação da política educacional pública, e, no caminho de volta, desde a formulação da política até a linha de frente das bases escolares, onde são vividos os contextos sobre os quais a produção do conhecimento não mais pode calar.

Para tanto, seriam necessárias as horas remuneradas para falar e escutar, meditar, criar, ajudar a criar outro jeito de ser humano.

REFERÊNCIAS

Sobre a educação no contexto global e nacional do neoliberalismo:

APPLE, M. W.; FRIGOTTO, G.; ENGUITA, M. F. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2012.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILLI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

HADDAD, S. (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores e Associados, 2007.

Sobre a educação em perspectivas humanistas:

BOMBASSARO, L. C.; PAVIANI, J. **As fontes do humanismo latino**: o sentido do humano na cultura brasileira e latino-americana. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.
CHAIGAR, V. M. et al. (org.). **A cidade, as crianças e os animais**. Curitiba: APRIS, 2019.
CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2016.
FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2002.
SOUZA, A. J. **Geografia Linguística - dominação e liberdade**. São Paulo: Contexto, 2001.

Sobre a educação geográfica:

CALLAI, H. C. (org.). **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, 2011.
CASTELLAR, S. M. V. (org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.
CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2016.
COSTELLA, R. Z.; SCHÄFFER, N. **A Geografia em projetos curriculares**: ler o lugar e compreender o mundo. Porto Alegre: Edelbra, 2013.
LOPES, J. J. M. **Geografia e educação infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.
PORTUGAL, J. F. et al. (org.). **(Geo)grafias e linguagens**: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba: CRV, 2013.
REGO, N.; AZEVEDO, A. F. (org.). **Geografias e (in)visibilidades**: paisagens, corpos, memórias. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/1018. Acesso em: 12 nov. 2019.

EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS: O PROBLEMA DA IDENTIDADE E DO MÉTODO – PARTE I: A GEOGRAFIA DA TOTALIDADE

IN FUNDAMENTALS` SEARCH: THE PROBLEM OF IDENTITY AND METHOD – PART I: TOTALITY´S GEOGRAPHY

Ruy Moreira[1]

Para Álvaro José de Souza e João Alves de Castro

RESUMO: Toda ciência segue o sistema de signos do seu tempo. Quando o tempo muda, mudam também o signo e suas referências. Qual tem sido o procedimento da Geografia nos momentos de mudança de paradigma? E como procede hoje?

Palavras-chave: Totalidade. Fundamento. Identidade.

ABSTACT: All science follows the sign of time. When the time changes the sign and its references change too. What pressures are placed on science at time like these? What has been behavior of Geography in paradigm shifts? And how has it benn today?

Keywords: Totality. Fundamental. Identity.

Cada contexto de tempo põe suas formas e problemas de fundamentos e ideias. E cada mudança de época repõe tais exigências, reafirmando com a atualização ou o perecimento cada campo de conhecimento. Assim, entra-se num período temporal de parâmetros registradores do novo, até que outro tempo novo os revogue. É o que vemos no atual momento.

Há, entretanto, uma essência identitária que sobrepõe-se ao comando desse movimento. Cuja (in)observância pode trancar a renovação ou por fim ao campo.

Essa problemática de época-resposta é o tema deste texto. Que dividimos em três partes: a primeira, A geografia da totalidade, aqui publicada; a segunda, As Geografias da vida privada, que se segue; e a terceira, A aventura da dialética da Geografia, que será divulgada mais à frente.

1 Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF e da FFP-UERJ. E-mail: ruymoreira@uol.com.br.

Artigo recebido em fevereiro de 2020 e aceito para publicação em abril de 2020.

PARTE I - A GEOGRAFIA DA TOTALIDADE

Resumindo o essencial da teoria geográfica de Vidal La Blache, Clozier traz-nos à lembrança a forma e a fórmula identitária com que a Geografia foi conhecida por longo tempo (CLOZIER, 1950). Um resumo que se enriquece quando a ele somamos outros tantos que tiveram a mesma intenção de natureza e escopo da ciência geográfica, como os estudos já clássicos de Hartshorne (1978), George (1978, 1973) e Dollfus (1973, 1975).

O problema da identidade

Faz tempo, diz Clozier, a Geografia deixou de ser uma forma de conhecimentos úteis, uma enumeração e um agregado de nomes mais ou menos ordenados da paisagem. A que é preciso acrescentar-se seguir sendo este conjunto de práticas de importância fundamental por conta da natureza do método, um método descritivo e explicativo como meio de extração de referências. Há, pode ver-se, uma mudança da estrutura discursiva, mas mantido diligentemente os fundamentos.

O curso histórico da leitura e do método geográficos, observa ainda, reflete (1) o progresso da cartografia, seu valor descritivo e de visibilidade dos fatos da paisagem, e (2) o progresso das descobertas, seu efeito comparativo e seu valor cognitivo. O salto vem com a sistematização do conhecimento da superfície terrestre, "tão lento e progressivo quanto as laboriosas etapas do progresso da cartografia e do descobrimento da terra", daí advindo, por meio de Humboldt e Ritter no ato da criação da geografia moderna. A leitura da paisagem é o elemento-meio desse salto.

A maturação da técnica da cartografia e o esgotamento das terras a descobrir levam a um novo salto, dessa vez dos criadores aos clássicos, representando um segundo momento, salto que pede uma etapa consequentemente também nova da teoria e do método, no passo do qual a leitura pura e simples da paisagem dá lugar à leitura teórica da complexidade do arranjo do espaço, de novo num combinado de renovamento discursivo e manutenção da identidade. É a geração de Paul Vidal de La Blache. (MOREIRA, 2006).

Cedo, no entanto, sobrevém a dúvida de se o método comparativo que esta geração herda daquela, seu recurso de análise e modo de uso, vale seja para a grande (pequena escala) seja para a pequena (grande escala) extensão de espaço, levantando o problema da correspondência da grandeza e da escala para todas as áreas, na medida que o método implica na comparação. Cabe o método da comparação no caso da grande escala (área de extensão restrita) se o propósito do método é inferir a generalização e a detecção da(s) lei(s) regente(s) da organização do espaço? Um problema de correlação entre diversidade e escala de representação dos fatos do espaço. Com forte efeito sobre a capacidade comparativa desta nos casos de pequenas áreas, onde mais concorre a riqueza empírica que os planos gerais de abstração.

Tem-se que a Geografia é uma ciência voltada para "os enigmas do universo". Para o universal. A identificação que faz o seu conhecimento deixar de ser uma "obra ao serviço da História" para ser uma forma cognitiva do real tirada de si própria, com a tarefa de atualizar permanentemente o conhecimento racional do ordenamento, movimentos e mutações orgânicas da superfície terrestre. O princípio de identidade e método com que nasce moderna com Humboldt e Ritter. E mantêm os clássicos. A ciência que nasce da progressão cartográfica e da progressão das descobertas da terra, dois elos de fundo epistemológico que se complementam, e com os quais progride, a cartografia rumo a novas formas técnicas, as descobertas a novas formas de visualidade com o esgotamento meramente expansivo.

A evolução da cartografia é o caminho da montagem da representação que supera o recurso até então utilizado do levantamento ou dos descobrimentos de exploração expedita, um de cunho topográfico e topológico, resultando, este, no mapeamento da localização, extensão e compartimentalização do terreno, de escassa exatidão, aquele, de metodologias precisas de cálculo e representação. O surgimento da técnica de precisão das medições do terreno é o ponto de partida da cartografia de tipo novo, criando as cartas e os mapas de tipo moderno, a técnica de precisão abrindo uma sequência de fases de evolução técnica em tempos sucessivos. Em 1815 dá ela à primeira carta topográfica de grande escala, a carta da França de 1:86.500, que logo outros países fazem a sua. Depois e face ela cria-se a técnica do canevas (latitude, longitude e altitude) e seu efeito na técnica das projeções (equiângulos equidistantes e equivalentes com seus aspectos de planimetria e nivelamento), pré-condição do emprego daquela, que fundidas dão origem, nos meados do século XIX, às cartas de escala de 1:80.000 da França, 1:100.000 da Alemanha e 1:63.360 da Grã-Bretanha, mas precisas e de representação diversa. No século XX vem a fotografia aérea, trazendo um poder de apreensão cartográfica das escalas de grandeza que junta o registro cartográfico seja da escala de altitude e extensão do relevo das grandes cadeias de montanhas e seja a escala das curtas extensões de cadastramento dos terrenos, numa sistematização da representação técnica da pequena e da grande escala dos territórios.

É uma evolução da representação cartográfica que se replica na evolução da sistematização teórica. A carta topológica que se ramifica na carta topográfica, esta na carta geológica e esta por fim na carta geomorfológica, lançando-se as bases da multiplicação da representação temática onde diferentes facetas da superfície terrestre ganham formas correspondentes de registro levando à formação taxonômica das famílias morfológicas, efeito e construção do sistema de conceitos da geografia moderna.

A progressão dos descobrimentos é a outra face. Com ponto de partida no chamado Mundo Antigo. Trata-se no então do mundo do registro do mapa T, reunindo as terras da Europa, Ásia e África arrumada ao redor das vias terrestre ocidente-oriente com fundo no mar Mediterrâneo. A teorização não vai além do alcance comparativo das paisagens desse todo diminuto e restrito para o que vai vir. O contorno da África, movido pela necessidade da expansão mercantil, buscando nova rota para as Índias que livre o comércio da pressão otomana e amplie o volume da carga e transporte, é o início. Novas paisagens, novos povos e novos territórios vão aparecendo, que o desafio cartográfico logo enfrenta e a sistematização taxonômica assimila. A transposição do Atlântico dá o fato de fato do novo, trazendo ao mundo conhecido uma fantástica amplificação das formas geográficas de organização e de vida, que também são reunidos nas taxionomias e nos mapas rapidamente. É exatamente o período do salto das técnicas cartográficas rumo às grandes famílias morfológicas da superfície terrestre. Quando a viagem de circunavegação se realiza, esta dá enorme salto, nascendo o planisfério em técnica de projeção e de canevas de cálculos precisos ainda precária, mas que já serve de base para a dilatação do casamento do mapa, dos descobrimentos e da teorização geográfica que vai dar precisamente na fundação científica moderna de Humboldt e Ritter na virada do século XVIII-XIX. Mas também é quando já no horizonte se esgota as novidades que ao Mundo Novo, nome dado às Américas, mas que no real é novo para a ciência geográfica da Europa, só se acrescente a metáfora do Novíssimo Mundo das terras do contato do índico e do Pacífico. Não há mais o que sistematizar na cartografia e no conhecimento geográfico na dimensão física, cabendo a fase de fazê-la no campo teórico da própria natureza da organização do espaço da superfície terrestre. É a hora e a vez dos clássicos. Que a cartografia da região natural já antecipa.

Fato é que a dilatação das descobertas e do registro cartográfico amplifica a capacidade da comparação e da analogia racional das paisagens que levam a sistematização e a integralização do pensamento a abarcar o limite descritivo da superfície terrestre e traduzir em arsenal de categorias e conceitos o universo de ideias que funda a forma moderna e depois clássica da geografia. Esgotado o princípio físico da visualidade e da representação no mapa da superfície terrestre, pode-se agora sistematizar-se e integralizar-se os recursos do método de análise. A topografia, as estruturas geológicas, o relevo, os tipos de clima e vegetação, as formas de atividade humana, a cidade, podem agora ser vistas por suas relações mais íntimas e mapear-se as repetições, as situações, as variâncias de aglutinação de elementos locais essenciais e inessenciais que levam à descoberta das regularidades e regências construtoras das interações regulares, universais, que formam os conceitos centrais da Geografia. O desenho topográfico e a relação com a idade e formas de acamamento das rochas, dos climas e traçado das redes e bacias dos rios e formas e repartição dos tipos de vegetação, a reverberação dessas estruturas de solo e modos de vida e atividades humanas, as sínteses combinatórias e as compartimentalizações que regionalizam os recortamentos de espaço, tudo isso está assim contemplado, cartografado, teorizado na série de morfologia das paisagens que a comparação e a analogia trazem ao conhecimento pela racionalização da generalização sistemática cujo exemplo imediato é o conceito do espaço e regiões naturais e humanas que o compartimentalizam e compartem. Humboldt e Ritter dão um primeiro passo. Os clássicos lhe dão sequência. Fases distintas de uma mesma ciência. Dois novos tempos. Dois novos planos de ideias. Dois modos novos de discurso. Um só fundamento.

São duas fases de correlação cartografia-conhecimento terrestre, interações e sínteses recíprocas que diferenciam a progressão prática e intelectual da Geografia. Fases de um mesmo fundamento, que a geração de Humboldt-Ritter traz do passado e passa para frente. O aspecto que Clozier pede com insistência para vermos.

Em 1841 Dufronóy e Elia de Beaumont publicam *A explicação da carta geológica da França*, na qual apresentam o conceito taxonômico e explicativo da região natural. Ainda neste ano, diferentes autores traçam a fórmula da relação do dado físico e do dado humano na formação dos modos de vida das diferentes áreas. Em 1817 Ritter dá à luz o seu *Erdkund – ensaio de uma geografia geral comparada* e entre 1845 e 1858 Humboldt o seu *Cosmos – ensaio sofre a física do mundo*, em 5 volumes, obras que inauguram a maturidade da teoria e do método da geografia moderna.

Humboldt cria a visão que fórmula os conceitos vindos da interação do ar, da água e da terra na materialidade sintética da morfologia vegetal onde se integraliza a condição da existência do homem, que denomina geografia das plantas. Ritter a que integraliza esses processos de interação de elementos inorgânicos e orgânicos na totalidade do ordenamento das formas de espaço da vida humana, que denomina geografia comparada. Uma geografia centrada no poder de junção do todo do natural-humano na integralidade da totalidade da síntese das plantas. E uma geografia centrada na síntese da interação da natureza e do homem no todo da organização estruturada do espaço. Veres que integralizam as categorias da localização, da distribuição (interações coordenadas), da extensão (replicação do elemento significativo da composição da paisagem) e da compartimentalização (unidades de integralidade das situações locais) próprias da descrição nos conceitos sistemáticos de paisagem, território e espaço da explicação geográfica. E que culminam numa inscrição da Geografia como uma ciência de forma própria no sistema de ciências à época em formação. Que os clássicos no século seguinte, o século XX, vão refundir e aprofundar (MOREIRA, 2006).

O que não impede o surgimento de inúmeras críticas de autenticidade dos outros campos de ciências. A crítica ciências da natureza, através da Geologia. E das ciências do homem, através da Sociologia. Críticas consistentes em dois acentos: (1) a Geografia é uma ciência de teor descritivo, dependente de ilações alheias, que toma como suas; (2) é uma ciência ausente de valor próprio, incapaz de inferir leis e assim de explicações a ela intrínsecas. Não há leis geográficas, mas das outras ciências. Não há Geografia, quando muito geógrafos. Fomentando um debate interno e externo numa série de desdobramentos em que a Geografia reafirma e se reforça por sua remissão cartográfica (a Geografia é o mapa) e se estiola ou se recria à medida que se esgotam as descobertas de novas áreas da superfície terrestre (a Geografia é o espaço). Este o papel dos clássicos. Mapa e espaço esgrimidos como fundamentos (FEBVRE, 1954; MOREIRA 2006, 2008, 2014).

O método é a identidade

É o método, não as formas do conteúdo, o elemento identitário, vai afirmar Pierre George, filho pródigo da geografia clássica, garante do campo e da especificidade, tempos depois, ainda no clima desse embate (GEORGE, 1978). Reafirmado com insistência por Dollfus, na mesma linha (DOLLFUS, 1973, 1975)

Descritivo-explicativa – ela explica aquilo que descreve -, a Geografia é um combinado de visível e invisível, o visível da paisagem que descreve e o invisível da estrutura interna que ordena e rege por dentro. O que a torna de fato um usuário do conhecimento das outras ciências, fragmentárias e parcelares, do real e uma forma própria de combinar e clarificar tais conhecimentos na ideia sintética do todo que lhes falta. O que a faz se utilizar dos métodos pulverizados daquelas, para firmar a visão unitária do método que lhe é próprio.

É o seu método enquanto síntese dos métodos, pois, a fonte manifesta da identidade. Aquilo que a particulariza e identifica. O seu modo de ver-pensar, não o que vê e explicita. As ciências fragmentam o real. A geografia o une. As ciências o explicitam em seu isolamento recíproco (cada qual em seu âmbito objetual de parcialidade), a Geografia na interação global. As ciências o experimentam no recinto do laboratório, a Geografia no campo direto da superfície planetária (a superfície terrestre é o seu laboratório). As ciências o compartimentam no seu léxico, a Geografia o integraliza no seu de fundo unitário, a paisagem, o território e o espaço. As ciências são o discurso do imediato, a Geografia do imediato na mediatez (o visível visto pelo invisível). Os clássicos reafirmando a linha de do parâmetro de Ritter-Humboldt.

Nessa contrariedade de enfrentamento, vinga, dizem Clozier e George, referendados por Hartshorne e Dollfus, o método sintético de Vidal de La Blache: a Geografia que busca dar conta do que há de regular e permanente na paisagem tirada da Ritter-Humboldt. Consolidando o campo dado pelos criadores que define o que é a Geografia por longo tempo. Modelizado, porém, por ele, de modo próprio: a Geografia dos traços típicos (o repetitivo) e dos traços evocadores (o característico) que identificam e caracterizam o modo geográfico de organização da paisagem. A Geografia do olhar do todo pelo jogo constante das variâncias, embora dentro do permanente, diz Hartshorne, que as comparações e densidades aqui e ali especificam.

Através os traços típicos (os traços que se repetem) e os evocadores (os traços que caracterizam), que pelo olhar perceptivo e teórico a Geografia apreende, mapeia, especifica, as condições locais (as situações sintéticas da extensão) afloram o conhecimento e o sentido de regularidade da repetição significa a paisagem.

O método geográfico combina, pois, descrição e explicação. A descrição dando os elementos. E a explicação explicitando o seu significado. A descrição como o fazer-

ver "as linhas que evocam a vida profunda" impressa no retrato perceptivo da paisagem (Clozier). A explicação como o dizer da significação das regularidades que modelam e especificam o seu modo de arranjo espacial (George).

Descrever em Geografia é, pois, visualizar a localização e a distribuição dos traços típicos e dos traços evocadores que ordenam e identificam a paisagem analisada, buscando ver nos elementos a cor e a vida que exprimem o seu significado. É, por isso, uma prática processual seletiva, não exaustiva e completa, priorizando os traços que se repetem (traços típicos) e expressam a característica (traços evocadores) formativa da paisagem, dispensando os traços que não concorrem para precisar a visualidade essencial, até considerá-los mais à frente para qualificar as situações (quadros sintéticos de lugarização) onde traços essenciais e traços inessenciais, os que se repetem e os que não se repetem, mas são fundamentais ao agregado que forma as situações locais, para abrir as portas ao conceito (arsenal teórico), de vez que toda descrição é uma descrição orientada na explicação, com que dá-se explicitação explicativa. São suas armas a observação (percepção) e a documentação cartográfica (mapas, gráficos e imagens).

A observação é a apreensão perceptiva dos traços que se repetem (os traços típicos) e dos traços que se mantêm constantes (traços evocativos), selecionando as componentes que dimensionam as relações de interação dominantes. A localização é a sua categoria primária. A distribuição a que lhe dá vida. A distribuição das localizações propiciando a prática da comparação e da analogia que explicitam a escala das relações efêmeras e regulares necessárias à explicação. É quando se junta os traços essenciais (típicos) e os traços inessenciais (evocativos) para originar o mapa estrutural do todo e das partes da paisagem através o quadro posicional das situações.

O mapa é o documento por excelência da descrição geográfica, o retrato da paisagem que complementa (enriquece os dados da apreensão perceptiva para além da captação imediata), corrige (dá a precisão que a visão não apreende), compara (põe ao alcance da captação a visualização das semelhanças e das diferenças de composição das áreas), generaliza (separa os planos do singular e do geral nos mapas) e sistematiza (racionaliza o plano abstrato-concreto da totalização dos conceitos), organizando a passagem da descrição à explicação do real apreendido. É de posse da coleção serial de escalas que assim surge (enriquecida do arsenal serial de escalas de tempo-espaço disponível pelos trabalhos de representação anteriores) que se passa da descrição – que traça o quadro do escalão presencial dos elementos empíricos do registro, mais amplo e completo na escala grande (a escala das áreas pequenas), mais seletivo e abstrato na escala pequena (a escala das áreas extensas), exprimindo o fato de que a descrição não esgota a apreensão e a análise da totalidade dos fatos da paisagem, é seletiva, orientada na apreensão dos dados por suposto significantes, daí a atenção particularmente aos fatos que se repetem (fatos típicos) e aos caracterizantes (os fatos evocativos), deixando de lado os não significantes, até por não se as *a priori* "que significado pode tomar determinado pormenor", como diz Clozier, só a direção do pensamento (o conceito) podendo percebê-lo –, para a explicação. É a descrição *in facto*.

A explicação é o ato de teorização conceitual da paisagem. De realização do salto de qualidade das categorias da descrição (a localização, a repartição, a interação, a extensão e a compartimentalização) e das categorias da explicação (paisagem, território e espaço), tomado o mapa como elemento de mediação, pelo pensamento, na forma racional do conhecimento. Salto de qualidade cujo ponto de passagem é o processo de generalização realizado por meio da comparação e da analogia que distingue o singular e o geral em mapas de diferentes escalas, o mapa da escala grande e o mapa da escala pequena, respectivamente, clarificando os planos hierárquicos da determinação geográfica do arranjo da paisagem. A explicação é, pois, o processo de detecção

das formas e modos de ação das interações regulares (as relações de repetição e constância em seu papel estruturante) que formam as leis geográficas de organização espacial das sociedades.

Explicação e descrição formam, pois, um par de relação inextricável, presentes de distintos modos em cada sequência de fases do movimento do conhecimento. Apoiada na observação (a percepção consorciada com o mapa) a descrição orientada na explicação dá início ao movimento de cognição focalizando a atenção nos fatos de constância (repetição) que formam a fisionomia geral e nos fatos de inconstância (irrepetição) que formam a diversidade das situações. Monta-se o quadro do todo e das compartimentalizações que vazam das situações enquanto combinados lugarizados de fatos essenciais (fatos de repetição e evocação) e fatos inessenciais (fatos complementares de estruturas de complexidades) – ressaltando-se que essenciais e inessenciais são o que define a intencionalidade da teorização, o objeto da escolha da pesquisa no múltiplo dos temas da paisagem por quem investiga, lembra Hartshorne no seu conceito de significância – e se repartem em unidades de espaço (os lugares) dentro do quadro geral da paisagem. Traça-se as sub-regionalidades do todo paisagístico visto em si mesmo como uma regionalidade unitária dentro do quadro territorial mais amplo. Foca-se a rede principal (relações gerais de interação) e secundária (relações parciais) das relações determinantes. E explicita-se o sentido e significado do ordenamento da paisagem. É a explicação geográfica *in facto*.

Trata-se de um movimento do pensamento em que a paisagem se oferece ao conhecimento sob dois momentos de planos: a paisagem como síntese intuitiva, em que pela observação intui-se o que ela seja, e a paisagem como síntese ordenada, em que por força do conceito por fim se revela no todo do seu significado. O conceito, que impregna o processo cognitivo já descrição orientada na explicação, é a referência do salto.

Quer isto dizer que não se vai à paisagem apenas munido da percepção e do documento, mas destes impregnados das categorias da descrição (já em si fortemente teorizantes) e das categorias da explicação (em si claramente embutidas das primeiras), unidas pela lógica da teoria de Geografia de que necessariamente desde o começo se parte. É onde entra a incidência do par indução-dedução que interativa as idas e vindas do uso das escalas, a escala grande das singularidades e a escala pequena das generalidades, que formam as ordens de grandeza próprias do discurso do espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

CLOZIER, René. **As etapas da geografia**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1950

DOLLFUS, Olivier. **A análise geográfica**. São Paulo: Difel: Saber Atual, 1973.

DOLLFUS, Olivier. **O espaço geográfico**. São Paulo: Difel: Saber Atual, 1975

Febvre, Lucien. **A Terra e a evolução humana**. Lisboa: Cosmo, 1954.

GEORGE, Pierre. **Os métodos da geografia**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1978

GEORGE, Pierre. Problemas, doutrina e método. In: GEORGE, P. (org). **A geografia ativa**. 3. ed. São Paulo: Difel: Saber Atual, 1973.

HARTSHORNE, Richard. **Propósitos e natureza da geografia**. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1978.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro:** as matrizes clássicas originárias. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

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

A MISÉRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E A RESPOSTA ANTICOLONIALISTA

THE POVERTY OF SCHOOL GEOGRAPHY AND THE ANTI-COLONIALIST RESPONSE

Tulio Barbosa[1]

RESUMO: O presente trabalho busca evidenciar os problemas epistemológicos da Geografia Escolar ao mesmo tempo em que propõe uma ruptura para a estrutura colonizada do processo de formação docente e das práticas escolares nas salas de aula fundamentado por uma leitura anticolonialista.

Palavras-chave: Geografia Anticolonial. Escola. Anti-imperialismo.

ABSTRACT: This paper aims to highlight the epistemological problems of School Geography while proposing a break with the colonized structure of the process of teacher education and school practices in the classroom based on an anticolonial reading.

Keywords: Anticolonial geography. School. Anti-imperialism

Em viva memória de Carolina de Jesus, Lima Barreto e João Antônio.

1 INTRODUÇÃO

Cuando el pueblo no lucha, la filosofía no piensa.
León Rozitchner

A Geografia como ciência é conservadora e hipócrita, pois o seu conservadorismo está no cânone e no respeito incondicional para com suas categorias de análise interpretadas por profissionais da Geografia e a hipocrisia está em considerar essa ciência realmente crítica sem que produzam uma crítica sobre si mesma. Desde a minha graduação escuto e leio o quanto a Geografia é crítica, reflexiva e plural, mas o que, de fato, vi e vivencio é um amontoado de pessoas que lutam pela hegemonia conceitual e metodológica dessa

1 Docente do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: tuliobarbosa@ufu.br.

Artigo recebido em outubro de 2019 e aceito para publicação em janeiro de 2020.

ciência. Pessoas que desejam exercer o poder vitalício das teorias e paparicar o máximo possível todos aqueles que consideram superiores.

Dirão: está sendo agressivo. Eu respondo: sim. Precisamos agredir nosso próprio mundo para que possam notar o quanto o mundo é para além da academia, dos livros didáticos e da sala de aula. A agressão precisa ser teórica, precisa ser transformadora quanto a forma de ver o mundo. Ensinar Geografia nas escolas não pode partir de um conjunto de conceitos e categorias que não expressam a verdade, que ignoram a realidade. Expressar a verdade implica em apontar conceitos que são ignorados, que não são ensinados nas salas de aulas e são impossíveis de serem lidos nos livros didáticos, como poder e violência, esses dois conceitos são transformados em muitas outras coisas, mas não revelam a totalidade de sua força, de sua coação e coerção.

Não se trata de apenas apresentar os conceitos, eles precisam partir dos sujeitos que almejam compreender o próprio mundo em que vivem. As salas de aulas com seus professores e professoras refletem as condições de vida de algum ou alguma intelectual que resolveu olhar para o mundo e despejar um monte de conceitos para que outras pessoas aprendessem esses conceitos e reproduzissem os mesmos de forma fiel. Os conceitos e categorias da Geografia não foram feitos pelos e pelas seringueiras, pelas cortadoras de cana, pelos catadores de latinha, pelas catadoras de recicláveis, pelos/pelas sem-teto, pelas famílias despejadas de suas casas; enfim, a Geografia foi sempre uma Geografia dos vivos e jamais uma Geografia dos mortos. A Geografia dos vivos é a ciência que trata a vida dos conceitos como independente da sua realização, aí criam grupos para estudar cidades médias, metrópoles, favelas, sem-tetos, sem-terras, tudo que movimenta a vida da Geografia para que ela possa olhar diante do espelho enquanto passa batom e afirmar como sou boa, como crítica, como sou capaz de mostrar para pessoas pobres que elas são pobres e mostrar para as ricas como elas são ricas, eis a vida da Geografia, eis uma ciência que vive sobre os escombros dos mortos.

Também existe uma Geografia ignorada, uma Geografia que precisa ser enterrada todos os dias, uma Geografia dos mortos. Tal Geografia parte de constatações prévias e sem qualquer sentido para aqueles vivem entre os mortos, pois essa Geografia fala da grandeza dos temas e problemas do que merece ser constatado como vivo, menciona paisagens e economia, território e povo, nação e desenvolvimento, mas não trata de coisas simples como o desemprego real materializado nos pais dos alunos e alunas das salas de aula, nem na conta de energia que não pode ser paga, nem na água que precisa ser expropriada pelos trabalhadores e trabalhadoras. Essa Geografia dos mortos precisa realmente ficar enterrada, pois quando começamos a analisar a mesma não encontramos subsídios teóricos dos europeus colonizadores para estimular nossas alunas e alunos para com uma crítica empoderadora de seus pensamentos e ações, em outras palavras, essa educação geográfica é um faz de conta, uma historinha que contam para as crianças entenderem que existe um mundo e para as crianças pobres terem uma ideia que esse mundo nunca pertencerá às mesmas.

Desta maneira, a educação geográfica quando comprometida com a materialidade nas suas manifestações políticas tem grandes contribuições para a fundamentação crítica de sistemas políticos e econômicos, desta forma, a preferência por trabalharmos com o anticolonialismo permite avançarmos em temas e problemas ausentes da Geografia Escolar.

2 CONTRA OS CÂNONES: LER O PODER E A VIOLÊNCIA

Mas os pobres eles não se entregam. Eles descobrem
cada dia formas inéditas de trabalho e de luta
Milton Santos.

A prática da sala de aula nas escolas brasileiras realizadas por professores e professoras é trabalho árduo, penoso e cansativo, bem como pessimamente remunerado, e por isso entendemos que os cânones doutrinários da Geografia não efetivam nenhuma libertação, visto que profissionais da educação geográfica não se mobilizam para reivindicar melhores condições de trabalho e de vida, ao contrário tomam para si a luta pela hegemonia teórica e traçam inimigos imaginários, ou seja, o pós-moderno vê no marxista o grande inimigo, a marxista não suporta a positivista, a pós-moderna escreve lindos textos para si mesma, enfim, todas as questões de método são resumidas na luta por uma hegemonização de mundo, mas não um mundo para todos, um mundo que poucos possam viver e menos ainda gozar plenamente o mesmo.

Alguns e algumas profissionais da Geografia cultuam de forma exagerada alguns ícones do pensamento europeu, dentre tais o filósofo nazista Martin Heidegger, os pensadores Deleuze, Guatarri e Derrida, os quais são tratados como sujeitos que apenas pensam a percepção, os colonialistas La Blache, Ratzel, Pierre Monbeig, Pierre Deffontaines, Marcel Dubois, Paul Claval, Hartshorne, Hettner, Walter Christaller, Johann Heinrich von Thünen, Richard Chorley, Peter Haggett, Carl Troll, David Grigg, Edward Soja, Antonie Bailly, Emmanuel de Martonne, Jean Brunhes, Thomas Griffith Taylor, Ellen Churchill Semple, Halford John Mackinder; enfim, cultuam de tal forma que não refletem as consequências diretas dessas teorias colonizadoras para com a formação, de fato, reflexiva de nossas crianças e jovens. Esses geógrafos traduziram todas as vontades exploradoras das Sociedades de Geografia da Europa para com a América Latina e todo o continente africano, traduziram todo horror e morte dessas Sociedades que apoiaram e organizaram massacres, genocídios e exploração de toda forma de vida dos continentes hoje tidos como subdesenvolvidos.

A Geografia tem inúmeros autores e autoras que tratam de desenvolvimento e subdesenvolvimento, a base dessa Geografia é o econômico, outra Geografia tem como base a percepção que define forma e função para com as relações processadas no cotidiano; assim, temas como natureza, rural e urbano imbricam-se numa lógica definida pelo sentido categórico e anunciam o que é mundo, mostram aos alunos e alunas um mundo que salta do livro didático, dos planos de aula, das teses, mas não efetivam outras possibilidades, logo, a Geografia é uma desfazedora de sonhos, de utopias e de revolução.

Desta maneira, as ideias das categorias ganham o sentido de forma e imagem para os/as estudantes, já que a causalidade da forma é a própria imagem funcional. Assim, a partir de Santos (2011) entendemos que em função de uma forma as condições para pensar as relações são aplainadas pelo domínio categórico de um Estado hobbesiano, de uma globalização neoliberal e uma economia prioritariamente desenvolvimentista e tecnicista; assim, as categorias de análise da Geografia sempre são estruturadas por esses mecanismos de controle da forma, isso é, não se pode pensar as funções antes da forma e essa molda o sujeito para que o pensamento abstrato na capacidade subjetiva seja envolta num modo fechado de encarar a realidade. A escola, como afirmou Enguita (1989), molda-se à fábrica, a forma em série de produzir gente, de reproduzir condições de reflexão, em outras palavras, as formas da escola estão para com suas funções estabelecidas socialmente

na esfera da técnica e do trabalho como impossível de ser efetivado em outros termos mais democráticos, plurais e igualitários.

A Geografia também assume sua responsabilidade de negação da realidade ao não trazer para a sala de aula a vida cotidiana, mas não a vida mecânica do cotidiano. A vida mecânica é aquela que produz os mortos, espaços sem interesse de uma sociedade alienada de si e pronta para entrar em conflito pelas questões macroestruturais (economia e política econômica). Deste modo, os espaços dos mortos são delimitados pela capacidade de consumo, pela forma de se expressar materialmente e somente essa expressão com poder econômico tem capacidade política. A Geografia escolar fala de crítica e reflexão, mas parte de uma condição sem crítica, uma vez que seus conteúdos não trazem possibilidades de pensar o real com a dureza necessária e muito menos promover qualquer transformação da realidade.

A pobreza é numeral, estatisticamente tratada a pobreza não repercute como ela é uma decisão de poucos, tanto nos livros didáticos como nas publicações institucionais de Geografia a pobreza é um dado, não é uma realidade de poder e violência. Os pobres alunos e alunas na sua condição de estudantes pobres são obrigados a compreenderem um mundo burguês que foi criado para que os mesmos permanecem escravizados como alertou Fanon (1968) ao tratar do projeto único de civilização europeia, projeto que o mesmo Fanon denunciou como fracasso para os povos africanos e por isso afirmou: "[...] toda descolonização é um triunfo". A pobreza nos bancos escolares é um fracasso programado, a escola, portanto, é uma escola de pobres para ensinar o triunfo da pobreza e não o despertar da consciência, de fato, capaz de questionar os fatores limitadores da qualidade de vida, da inoperância política e da atuação do Estado nos espaços de pobres com todo rigor da violência.

A Geografia trata a cidade como desigual, o campo como concentrador, mas esquece de mostrar nas salas de aula que a origem dessas desgraças está na pobreza e no pobre que "assiste" a aula em como ser pobre. A Geografia da população nos livros didáticos é suficiente para que estudantes não possam programar sua vida de uma forma para além do estabelecido culturalmente, impõe a Geografia da população uma forma conservadora de ver a própria reprodução da vida e a ampliação de uma vida que migra, que se desloca no espaço para ir "atrás de sustento", para ir atrás de uma vida que nunca lhe pertenceu. Os pobres não tem vida, a vida deles é emprestada para que outros possam viver grandiosamente, enquanto o povo pobre resta, conforme Marx (1987), se vender pedaço a pedaço para os capitalistas, vendendo não suas horas de trabalho, sim suas horas de vida.

Santos (2011) aponta como os pobres são fortes criando e lutando novas formas de sobrevivência, ao mesmo tempo essa pobreza é ensinada na sala de aula como distribuição de renda, de concentração de renda, enfim, como emprego e desemprego, como empreendedorismo, como fracasso da vida adulta... Illich (2007, p. 9) salientou que: "A pobreza moderna combina a falta de poder sobre as circunstâncias com a perda de força pessoal". A pobreza, portanto, é o instrumento da burguesia para dominar a humanidade, para torná-la inapta para uma humanidade sem exploração. Esse poder burguês é materializado nas instituições criadas pela própria burguesia, dentre tais a escola, a polícia, o legislativo, o judiciário e o executivo. Não tendo o povo qualquer possibilidade de interferência direta nas instituições, muito menos capazes de refletirem a destruição e/ou criação de novas instituições, isso se chama nulidade de poder.

Como destacou Illich (2007) a falta de poder sobre as circunstâncias da vida é um projeto diretivo para a população pobre, pois ser pobre no mundo capitalista e colonizador implica em ser colonizado e explorado permanentemente. A Geografia escolar não se preocupa com esses temas, como se o mundo

fosse uma construção a partir das categorias geográficas definidas pelos colonizadores europeus. As categorias que a Geografia se prende são originadas da Europa colonizadora, fundamentada pelas Sociedades Geográficas da Europa que não tiveram a mínima vergonha em praticarem violência em todo continente africano, ao contrário, essa violência era tida como movimento modernizador do continente, como prática avançada do capitalismo e como exploração de recursos naturais necessários para o desenvolvimento econômico da Europa e dos Estados Unidos. Ensinamos Geografia a partir de uma colonização assassina, genocida e praticante das mais terríveis crueldades humanas, isso precisa parar. É preciso ter consciência da origem dessas categorias científicas da Geografia e elas são frutos de um processo de colonização e destruição de uma humanidade escolhida para morrer como aponta a necropolítica de Achille Mbembe (2016) na qual a seleção de uma humanidade e a destruição de outra passa pela constituição de uma moral aceitável para eliminar aquilo que não é considerado capaz de atingir os patamares civilizatórios europeus.

Fanon (1968) enumera a violência do europeu como uma condição permanente desse processo civilizador, essa violência é transmitida também para os conceitos e categorias científicas a partir da classificação de pessoas, funções, raças, paisagens e espaços. O olhar do colonizador promove a ciência e a mesma procurará pela lógica e pelo racionalismo até encontrar caminhos imorredouros para a colonização. Essa ciência colonizadora geográfica direciona os conteúdos, os temas e os problemas para a sala de aula como fundamento de seu poder; assim, os conteúdos mesmo delimitados pelo Estado, seja pela legislação ou pelas publicações institucionais, estarão sempre servindo aos princípios colonizadores.

A colonização europeia e, posteriormente, dos Estados Unidos, não foi interrompida, ao contrário, esse processo civilizatório colonizador permanece e está enraizado nas concepções científicas, de Estado e de povo. O controle colonizador, segundo Fanon (1968), está em confundir a verdade e a mentira, esse controle parte da definição e delimitação do que é o poder. O poder é antes a violência explícita, agora o poder é uma condição de vida, uma forma inquestionável de viver e se comportar social e politicamente para que isso frutifique economicamente. Os iluministas europeus com suas ideias de libertação e acesso geral a modernidade foram a base para a racionalidade colonizadora, pois não houve uma ruptura com as bases científicas do absolutismo ou mesmo da superstição mítica, já que a preocupação central era colocar a razão acima de tudo e construir um sistema seguro de pensamento que não fosse capaz de ser refutado, isso também é um forma de poder com o qual a lógica da crítica somente poderá ser efetivada numa direção.

A categorização do conhecimento como fundamento econômico modelou a concepção de mundo e racionalizou a verdade na lógica de dominação do lucro, assegurando categorias de interpretação da realidade como absolutamente capazes de promover o que se pode esperar de toda humanidade; assim, a ordenação do mundo pelo engessamento racional trouxe uma realidade colonizada e, portanto, ideológica. Desta forma, os projetos colonizadores foram suficientes para enumerar condições de convívio entre a humanidade com um grupo de seres humanos vivos e outros em contínuo processo de morte. A colonização sempre foi um pilar da civilização europeia desde a escravização de mulheres e homens livres no continente africano para serem escravizados no continente americano. A hegemonia ideológica colonizadora empreende dia a dia sua violência por meio de seus postulados de poder, seja pela cultura ou mesmo pela guerra direta. A racionalidade europeia, o ideal iluminista, culminou na Revolução Francesa e na Contrarrevolução permanente, ambas centradas nas ideias da burguesia e na distribuição limitada de poder. A racionalidade revolucionária, aquela que conseguiu usar das ferramentas iluministas e

construir uma autocrítica demolidora, foi tirada dos cursos de formação de professores e professoras de Geografia como Kropotkin, Reclus, Rosa Luxemburgo, Fanon, Amilcar Cabral, Lênin, Marx, Jean Dresch, Lacoste e Mariategui foram ignorados.

A colonização europeia, posteriormente, ficou mais evidente no regime nazista, pois foi o auge de sua colonização, de forma fagocitada a Europa despejou sobre si mesma o resultado de séculos de política e cultura racista e de inferiorização de tudo que não fosse europeu. A singularidade de sua cosmovisão colonizadora está na imposição constante de uma forma de ver e interpretar o mundo a partir de um conjunto de conhecimentos racionalizados e de valores estruturados socialmente, dessa forma, classificam os seres humanos para que uns tenham vida em abundância e outros tenham sua vida perdida.

> A "ocupação colonial" em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição (territorialização) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o status de sujeito e objeto. (MBEMBE, 2016, p. 135).

Mbembe (2016) aponta que a relação entre ciência (razão) e valores (imaginação) se inscreve materializada numa ordem dominante de ação, essas ações foram racionalmente constituídas como soberania diante de todos os outros povos da humanidade; assim, o colonizador europeu atribui para si mesmo valores que somente poderão ser refutados pela lógica que os mesmos criaram. Essa lógica atinge diretamente a materialidade cotidiana visível no espaço e essa espacialização dos sujeitos é concentrada na lógica de dominação e refutação de tudo que não seja exatamente colonizado. Os conceitos que Mbembe (2016) trabalha colocam em evidência a maldade dos europeus colonizadores frente a composição da ciência geográfica, os atributos científicos da Geografia são usados como formas de controle, como prisão justificada pelos valores colonizadores; assim, a ocupação colonial é demarcada pelas relações espacializadas e essas promoverão a hierarquização não apenas de pessoas, mas, sobretudo o direito da existência ou não dessas pessoas. O espaço, portanto, como a matéria-prima da opressão, é a seleção do necropoder, isso é a direção da ação sobre os povos colonizados num dado espaço estabelecendo uma política de morte que somente poderá ocorrer pela ação da violência e pelo poder inquestionável dentro da lógica europeia.

O espaço não é um dado geográfico, não pode ser inocente nessa relação, ele é uma categoria que afina violência e poder nos bancos escolares sem que se preste a devida atenção a origem desse e como essa relação permite a destruição de tudo que não é colonizado e devidamente burguês. O espaço geográfico na escola é um espaço de delimitação de poder ao mesmo tempo espaço de vida ou de morte. O poder surge como inefável nessa condição espacial, não é mensurável na compreensão dos alunos e das alunas e passa a fazer parte de uma imposição permanente sem reflexão, já que o poder espacializado é organizado nas

formas de lugar, território, paisagem e região. Essa organização das categorias geográficas parte sempre do poder espacializado e esse mantido pela opressão e violência.

A universalização das categorias e conceitos geográficos é extremante incapaz de elencar as resoluções dos problemas reais nas escolas, porém as escolas insistem em currículos homogeneizados por ideologias produtivistas, tal como a Base Nacional Comum Curricular antecedida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A programação dos conteúdos na ordem curricular tem fundamento delimitado pelo iluminismo através da padronização de leis sociais e naturais objetivadas sendo a origem dessa razão a partir de uma abstração do conhecimento pela racionalidade conforme apresenta Lessa (1996) ao tratar a sociedade numa ordem racional deduzidas da imutabilidade da mesma. A educação geográfica, nesse sentido, parte da categorização da universalidade da razão e da imutabilidade dos processos de reflexão, tendo a relação sociedade e natureza uma exigência econômica produtivista.

Toda a lógica capitalista tem sua origem na promoção do colonialismo por meio da hegemonia da prática econômica, do desenvolvimento tecnológico dos países exploradores e os valores moralizantes; assim, as relações de produção constituem a totalidade social, cultural e política. Os mecanismos de coação e coerção sociais são atendidos pela demanda irrestrita da exploração constituída como necropoder, como violência institucionalizada pelo Estado e pelas relações internacionais garantidas por organismos defensores do mercado global. Dessa maneira, os conteúdos selecionados para ensinar Geografia partem da lógica coercitiva e mecanicista de mundo, pois os conceitos e as análises desses pelos alunos e alunas sempre são pautados na forma de produzir e reproduzir as relações de trabalho e de capital, com isso a natureza passou a ser matéria-prima ou recursos naturais, o povo brasileiro se tornou população economicamente ativa ou massa de desempregados, o Estado inquestionável e a espacialização dessas condições como meros projetos conceituais. Aborta o ensino de Geografia qualquer aprimoramento crítico quanto a luta de classe no cotidiano do povo pobre e miserável, tendo livros didáticos e currículos preocupados ainda com o conhecimento enciclopédico colonizador; assim, paisagens e regiões distintas apenas serão singulares nos seus mecanismos de apropriação gnosiológica e cultural mediada pelas necessidades valorativas criadas pelo modo de produção capitalista, os territórios expressam as zonas de poder, mas um poder que o povo explorado não tem (ainda!), bem como o lugar é o ponto ontológico para vivenciar uma paz e uma memória consumida pelas exigências do mercado e da sobrevivência necessária.

Dirão alguns que sou radical. Confirmo minha radicalidade. É preciso questionar a Geografia para compreender seu compromisso (consciente ou não) com os valores colonizadores, com a anuência para a exploração. Assim, é importante considerarmos que alunas e alunos refletem o mundo a partir de suas espacializações, de seus cotidianos imbricados às escalas de poder e violência que operacionalizam as delimitações para que estudantes pensem o mundo objetivamente, todavia, essa objetividade é circunscrita e subscrita no papel reacionário do colonialismo. Estudar o mundo pelas categorias geográficas implica em delimitar o mundo por um conjunto racional de forças que expressam uma linguagem e uma simbologia geográfica vinculada aos interesses das instituições que detêm o poder (tanto econômico como cultural e científico), assim Lefèbvre (2002, p. 63) assinala:

> No conhecimento, a divisão do trabalho transforma-se em instituições (científicas, culturais) com seus quadros e aparelhos, suas normas e valores e hierarquias correspondentes. Essas instituições mantêm divisões e confusões. [...] Nascidas da/na divisão social do trabalho, isto é, no mercado, essas instituições a servem, a adotam adaptando-a conforme o caso.

Da mesma forma os conceitos e categorias são instrumentalizados para terem o efeito desejado de toda uma cosmovisão, de uma forma específica para olhar e ser no mundo. As categorias geográficas são eficientes nessa divisão do trabalho e na promoção de hierarquias de conhecimento. O conhecimento geográfico flui quando o sujeito e o objeto são processados para promoverem uma eficácia científica subordinada aos interesses das instituições políticas, econômicas, científicas e culturais como assinalou Lefèbvre (2002), logo, aquilo que é categorizado pelas instituições, principalmente científicas e escolares, tem uma formulação funcional e tem uma finalidade- que interpreta a realidade por meio de conjunto de informações próprias da linguagem e dos símbolos que são delimitados cientifica e socialmente.

Diante disso, na sala de aula as categorias geográficas são estruturas simbólicas organizadas numa linguagem positivista e são apresentadas de forma dialética, tentam romper o tradicionalismo, mas são tradicionais e incapazes de avançarem para condições reais de luta no cotidiano. A Geografia escolar precisa apresentar a vida espacializada e essa vida é uma contínua luta movida por diversas forças que agrupam o poder e detêm legalmente o aparato e o aparelho necessário para exercer a violência. Toda nossa Geografia parte de instituições racistas, preconceituosas, colonialistas e violentas, essas mesmas instituições dotaram o conhecimento de uma forma e de uma finalidade, por isso não podemos seguir a colonização como meta científica, precisamos romper em sala de aula e construir o conhecimento devastadoramente crítico. As instituições científicas e culturais europeias desde o século XIX motivadas pelo iluminismo se organizam para homogeneizar o conhecimento e a finalidade da própria vida.

A Geografia ora materialista ora idealista tem uma roupa diferente costurada pelos ideias das Sociedades Geográficas e dos geógrafos instrumentalizados pelo Estado para pilhar, sacar, destruir e violentar os continentes africano, americano e asiático. Lefèbvre (1979, p. 221) afirmou que: "Os piores idealistas são os que querem viver segundo a "essência" do amor, ou da justiça, ou do pensamento". Esses humanistas para Lefèbvre (1979) são embusteiros do cotidiano e buscam uma linguagem refinada com as obras de Edgar Morin ou Boaventura de Souza Santos para compor um amor que só se manifesta na estrutura de dominação e enquanto o dominado estiver e for cativo. Sobre esse humanismo Aimé Césaire (1978) trata desse embuste ao mostrar como o amor cristão propagado pela civilização europeia é uma prática de destruição, como os conceitos e as análises de mundo são propositalmente embrutecedora, isto é, os colonizadores na África aprenderem a olhar para as crianças famélicas, fome que os europeus mesmo criaram, e não terem nenhum sentimento, mas esses covardes não tem qualquer receio em roubar a comida dos africanos para vender para outros continentes e se enriquecerem.

Aimé Césaire (1978) demonstra essa brutalidade, essa violência sem pudor; assim, a Geografia na escola fala de fome e miséria com a mesma naturalidade que amarra um cadarço que deixou desconfortável o pé no sapato. A violência das categorias e conceitos é explicado por Aimé Césaire (1978, p. 19): "No fim do capitalismo, desejoso de se sobreviver, há Hitler. No fim do humanismo formal e da renúncia filosófica, há Hitler", enfim, Hitler foi uma encarnação de um processo materializado pelas questões históricas oriundas dos valores morais e sociais da colonização, sem colonização e o ensinamento desses valores não existiria Hitler, mas como o filósofo e poeta Aimé Césaire aponta sim, infelizmente, há Hitler mesmo num humanismo de renúncia, pois Hitler é a força que violenta a ciência e a lógica europeia, a ascensão do fascismo e do nazismo em pleno século XXI em todo o mundo mostra a evidência desse processo histórico, não é simples

a vitória dos fascistas no Brasil, essa vitória ocorreu pela existência permanente de Hitler nas nossas escolas, na incapacidade da Geografia denunciar e partir para outra Geografia anticolonial e mostrar que o massacre humano pela fome, pela opressão, pelo racismo, pelo preconceito e pelo ódio não é comum. A miséria humana é apenas um pedaço de sal dentro de um sonho de padaria, incomoda e depois passa, pois é dominado pelo açúcar dos conceitos e categorias os quais, desgraçadamente, há Hitler.

Tanto as categorias como os conceitos demonstram uma lógica de consumo sobre o espaço e direciona alunos e alunas para pensarem a própria espacialização pelos limites dados, já que a escola e a Geografia escolar são construções que levam, invariavelmente, para respostas prontas, para uma certeza que não admite dúvidas. A Geografia escolar criou um mundo certo, sem dúvidas ou quando direcionado para as categorias da Geografia analisadas por professores e professoras formadas por um grupo de teóricos colonizadores.

É preciso compreender que as categorias geográficas são abstrações fundamentadas simbolicamente e objetivadas para dar sentido ao conjunto racional de informações os quais promoverão a experiência pedagógica e geográfica em sala de aula; assim, até mesmo o cotidiano não foge de certezas e o caminho para a vida adulta daquelas crianças e jovens também está certa, já tem uma direção possível. As categorias dão sentido a experiência do pensar geográfico por um sujeito construído socialmente, porém essa espacialização da sociedade também é fixada como certeza oriunda dos mecanismos colonizadores, dos fundamentos genocidas do capitalismo colonizador; assim, explorar a natureza e a sociedade é coisa comum e corriqueira, centenas sendo enterrados vivos por uma empresa que foi privatizada no governo Fernando Henrique Cardoso e deixando uma brutalidde indescritível em Mariana e Brumadinho não pode ser tratado como tragédia é preciso inscrever na organização do poder e na produção da violência, pois as categorias geográficas não aplicam a morbidez da violência e a brutalidade do poder preferem dizer que o espaço é múltiplo e que existem condições socioterritoriais para entender a Geografia.

Fundaram uma escola de propagação de conceitos e categorias da Geografia com colação de grau e festa de formatura, todos os dias surgem novos conceitos e esses imbricados a academia que é essencialmente colonizadora, pois não admite que o seu poder seja colocado em xeque. Essa escola de conceitos apenas produz palavras: cidades médias, socioterritorialização, eixo de desenvolvimento, mapa da exclusão... e absolutamente nada é incorporado na escola como máquina de dúvida, como movimento para fundamentar outra sociedade mais igual e plural. O absurdo é a utilização de autores conservadores e colonialistas como libertadores, tal como as inúmeras citações do nazista Heidegger em trabalhos da Geografia. É preciso parar de criar conceitos e pensar em toda violência exercida pelo poder econômico e político na efetivação de discursos e práticas pedagógicas que demonstrem o horror da espacialização da nossa vida cotidiana. Nesse sentido é fundamental refletir na dura realidade do dia a dia até que ponto o espaço, o lugar, a região, o território e a paisagem contribuem para transformar efetivamente a realidade na totalidade não emancipatória do capitalismo? Alain Badiou (2012, posição 88) nos reporta em outras palavras a questão que aqui fizemos:

> Aliás, os genocídios e as matanças coloniais, os milhões de mortos das guerras civis e mundiais pelos quais nosso Ocidente forjou seu poder poderiam muito bem desqualificar, aos olhos dos mesmos "filósofos" que incensam sua moralidade, os regimes parlamentares da Europa e da América. O que restaria aos nossos escrevinhadores dos direitos para fazer o elogio da democracia

> burguesa como única forma do Bem relativo, eles que só vaticinam contra o totalitarismo acocorados sobre montanhas de vítimas? O que restou do labor dos "novos filósofos", que nos iluminaram, isto é, emburreceram durante trinta anos? Qual é o último destroço da grande máquina ideológica da liberdade, dos direitos humanos, da democracia, do Ocidente e de seus valores?

Badiou (2012) inserido na luta anticolonial denuncia o Hitler que Aime Césaire (1978) nos alertou em cada espaço da nossa vida ocidentalizada pelos princípios anticoloniais e pelas práticas da violência dessa colonização. As categorias geográficas estão inseridas nessa lógica: liberdade, democracia, direitos humanos, enfim, são conceitos que não se efetivam na totalidade prática na instrumentalização pedagógica e não são apresentados como realidade possível. Os e as teóricas do ensino de Geografia estão mais preocupadas em instrumentalizar seus conceitos do que criarem um conjunto de questões e práticas para a superação dessa hipocrisia ideológica como máquina de libertação que na verdade aprisiona. Mais e mais intelectuais assumem a peça do destino para o ensino de Geografia, todavia não tratam a origem desses conceitos e ficam na superficialidade da democracia burguesa fundada pelos mesmos genocidas dos povos dos continentes americano e africano.

3 CULTURA ESCOLAR ANTICOLONIALISTA

Ni la burguesía, ni la pequeña burguesía en el poder
pueden hacer una política anti-imperialista.
Mariategui

O primeiro ponto para refletirmos a cultura e seus desdobramentos oficiais e institucionais como pensamento hegemônico é compreendermos as ações que se efetivam no ambiente social de aprendizagem, pois o aprendizado não se faz apenas nos espaços institucionais, sobretudo, no cotidiano que algumas vezes pode contrapor aos ditames da cultura INSTITUCIONALIZADA. A cultura institucionalizada e vivificada pelo Estado nas suas múltiplas dimensões age no cotidiano como estagnação de formas de pensar e dos modos de vida. A cultura, portanto, é o elo que fornece informações essenciais para a existência de seres humanos vinculados ao papel que devem representar para a convivência "pacífica" e "ordeira", bem como tudo que foge dessa "normalidade" impositiva não é compreendido como referendado socialmente e, logo, não é compreendido como social, por isso toda cultura que não nasce da legitimação dos valores hegemônicos positivistas do Estado burguês não é considerada cultura, toda cultura anticolonial é desprezada e acusada de assédio contra os princípios da moralidade burguesa. Assim, cultura é o esforço contínuo da normalidade ofertada pela produção capitalista organizada pelo Estado burguês com origem colonialista e práticas permanentes de colonização.

Cultura é o conjunto de valores e práticas que permitem o reconhecimento da humanidade no outro, o problema é que essa humanidade é selecionada por um padrão de normalidade que não afeta a ordem vigente dos meios de produção e da administração do Estado. Esse padrão é uma repetição, uma continuidade de uma fonte "segura" forjada pelo Estado e esse gerenciado por grupos econômicos os quais precisam desse "tipo" de cultura para ter esse "tipo" de humanidade. A cultura, historicamente, fundada pelo Estado brasileiro é uma adaptação grosseira dos modos de vida da burguesia europeia e estadunidense apoiadas em valores morais que não reconhecem a cultura daqueles não fazem parte do "tipo" selecionado, mas, sobretudo, é uma cultura colonizada e que coloniza seu próprio povo.

Desta forma, a cultura não pode ser hegemonizada na sua avaliação, precisamos de questionamentos para que todos os modos de vida, todas as práticas cotidianas dos sujeitos e todos os agentes sociais sejam compreendidos na sua singularidade e essa, e vice-versa, na coletividade. Compreender a cultura é avolumar o sentido existencial da própria humanidade e não promover uma humanidade seletiva, excludente, preconceituosa e racista, enfim, colonialista e colonizada.

O estudo da cultura, portanto, precisa partir de uma crítica anticolonial, isso implica em compreender a cultura institucionalizada como colonizada. A reconstrução das questões para o entendimento da cultura vocifera com o cotidiano, nas suas dimensões históricas e geográficas, ao elencarmos a dicotomia sujeito-sociedade e refletirmos quanto ao tamanho de cada um na propagação de valores morais que se efetivam na prática social. A cultura hegemônica colonialista prima por um discurso individualista em oposição ao coletivo, deste modo, criam um fundamento legal para a moralidade individualista e tudo que lembre coletividade é abertamente criticado das formas mais desonestas e preconceituosas como salientou Fanon (1968) ao tecer a linha crítica a civilização europeia colonizadora de princípios da humanidade.

A cultura hegemônica institucionalizada é, antes de tudo e em última instância, individualista (BADIOU, 2012). Essa cultura individualista promove relações cotidianas que são justificadas pelas práticas políticas, sociais e econômicas subordinadas ao sentido moralizador da propriedade privada. Neste sentido, a propriedade privada é tomada como materialização da moralidade e tudo se justifica socialmente para a obtenção da mesma. A Constituição brasileira de 1988 oferece uma releitura para a propriedade privada ao inserir a mesma na função social atrelada aos princípios da dignidade humana, todavia esse efeito constitucional é praticamente nulo na sociedade brasileira, pois a cultura hegemônica é oposição permanente à função coletiva de qualquer propriedade. A lei máxima garante, mas a prática impede, trata-se de um judiciário investido pelo poder e praticante da violência do silêncio ao impedir que milhares de famílias tenham casa e dignidade humana. A Geografia escolar fala em dados, em números de casas, em déficits habitacionais, mas não enumera como cultura para o povo pobre a naturalização de não terem nada, nem mesmo um espaço nesse planeta tão grande.

Culturalmente esse "mundão" tão grande não dá direito aos pobres, aos miseráveis, aos explorados terem se quer um metro quadrado de dignidade, não estamos aqui falando em propriedade privada, mas em capacidade de ser inserido na espacialidade da dignidade humana, nem mesmo a cultura do respeito real para com os direitos humanos é ensinada nas escolas e a intelectualidade geográfica gaba-se mais uma vez de um novo conceito enquanto pobres são despejados de espaços que foram confiscados pelo capitalismo com uma naturalização assustadora.

A cultura, portanto, é para o ensino de Geografia a fundamentação da lógica cotidiana, por isso é oportuno pensarmos como a cultura social está na cultura escolar. Inúmeros vídeos em escolas públicas e privadas estão disponíveis na internet, esses vídeos tratam de crianças e jovens pedindo a volta da ditadura militar, outros vídeos mostram pessoas chorando e implorando para que os militares voltem e assumam definitivamente o poder. A aclamação a ditatura é prova real quanto ao estabelecimento de uma cultura nacional que não expulsou Hitler de suas entranhas, ao contrário trouxe novos nazistinhas e isso se deve a uma cultura escolar que prioriza a certeza e o apoio científico sobre autoridades, tal como a formação de professores e professoras de Geografia.

A construção sobre modelos hierárquicos de conhecimento e a infalibilidade categórica são originados de uma presunção colonialista que não permite a crítica a própria ciência geográfica. Os mecanismos de controle do conhecimento também exercidos pela ciência geográfica repercutem diretamente na cultura escolar e na forma de atuação dos sujeitos em sociedade. A Geografia também tem seus mecanismos de controle quanto ao livre pensamento e a criação para a solução de problemas, pois estão autorizados a comunicação científica apenas um grupo reduzido de humanos iluminados, mesmo suas teorias não impactando, de fato, a realidade. A educação geográfica tanto na escola como na universidade não produz seres humanos críticos na proposta de intervenção da realidade, ao contrário fundamenta certezas inabaláveis.

A cultura inabalável é a hegemonização de valores que estão atrelados ao modo de produção capitalista e a materialização desse no processo de colonização. É importante, como nos lembra Rozitchner (2011) que a constituição das certezas está vinculada ao mundo edílico promovido na infância, o lócus da esperança e dos projetos de vida são instaurados nas oportunidades socializantes das crianças, logo a educação tem um papel fundamental nesse processo podendo colonizar ou anticolonizar.

Recentemente, no ano de 2018, um professor do curso de Direito da USP causou polêmica ao bater continência em uma de suas aulas para a ditadura civil-militar de 1964, pois o mesmo oportunizou sua fala para deslegitimar todo movimento social que se opôs aos ditames, torturas e mortes do regime ditatorial brasileiro iniciado em 1964. Esse professor, Eduardo Lobo Botelho Gualazzi já em 2004 ministrou uma aula, e também a publicou no seu blog pessoal, promovendo a ditadura no Brasil como algo positivo. Gualazzi (2004) inicia com a memória do dia 31 de março de 1964 citando sua juventude e como incorporou aqueles valores e práticas políticas ao seu cotidiano pessoal e profissional. Gualazzi assim escreveu:

> Recordo o passado. Em 31 de março de 1964, uma terça-feira, eu era um jovem, com dezessete anos de idade, estudante no Primeiro Ano do Curso Clássico Dante Alighieri, em São Paulo/SP, onde nasci em 17 de dezembro de 1946. Durante minha infância/adolescência consolidei em silêncio minha opção íntima pelo seguinte perfil de personalidade, em ordem alfabética: a) aristocratismo; b) burguesismo; c) capitalismo; d) direitismo; e) euro-brasilidade; f) família; g) individualismo; h) liberalismo; i) música erudita; j) panamericanismo; k) propriedade privada; l) tradição judaica-cristã.

Os valores que Gualazzi enumeram precisam ser pensados de forma direta quanto a formação cultural de professores e professoras nos cursos de licenciatura em Geografia, precisamos observar cada um desses e quanto mais olhamos, mais entendemos que esses valores colonizantes e colonizados estão diretamente consorciados entre a universidade e a escola na atuação inicial da formação docente e, posteriormente na prática docente. A universidade é ainda aristocrática, ainda prevalece uma ideia de classe média misturada com nobreza, alguns docentes formadores e formadores de outros e outras docentes apresentam uma visão de mundo irrefutável torneada pelas experiências dos autores e autoras que não tem um compromisso de mudança significativa da sociedade, já que o compromisso é com os conceitos bem feitos, bem bonitos e bem dispostos numa prateleira para ser pegos quando forem necessários para enfeitar algum texto. A disponibilidade

aristocrática da ciência geográfica é demonstrada pelo distanciamento de uma Geografia que não se faz na academia, uma Geografia do cotidiano, das experiências e da luta efetiva contra o estabelecido por pessoas que sentem o peso de serem pobres, desempregados, homoafetivos numa sociedade homofóbica, mulheres numa sociedade machista, enfim, os conceitos e as categorias não buscam atingir a derrubada desse aristocratismo que fundamenta toda uma mediocridade epistemológica. Não é possível ser aristocrata sem ser burguês, sem ter o compromisso com a classe que manda e organiza o espaço para que exista pobreza para muitos e riquezas para eles mesmos. Assim, uma ciência geográfica anticolonial é amplamente democrática e anticapitalista.

Gualazzi nos alerta ao tecer seus valores de como os mesmos estão imbricados à Geografia, o aristocratismo acadêmico, o capitalismo instaurado nas formas de avaliação e na didática, nos programas de pós-graduação pela sua elevada competitividade, pela classificação individualista no processo educacional e pelo distanciamento da coletividade e da comunidade nesse processo. O capitalismo está na formação docente nas práticas que inviabilizam didáticas coletivas, avaliações solidárias e práticas questionaras diretas da realidade.

Gualazzi também enumera ser de direita em uma composição cultural euro-brasileira, pan-americana e judaica/cristã; assim, apresenta que existe uma determinação cultural dada pelo domínio cultural europeu e dos Estados Unidos, ao lermos nossos referenciais encontramos inúmeros europeus e estadunidense, a maioria vinculada aos projetos colonizadores disfarçados de crítica ou mesmo de superação da condição da modernidade, isso implica em pensarmos a Geografia vinculada a base econômica capitalista, ao desejo de superação do subdesenvolvimento pela cópia do desenvolvimentismo dos colonizadores, mas esquecem que os países colonizadores fizeram guerras e exterminaram povos. Esquece a formação docente de Geografia que suas principais categorias são oriundas de uma chamada cultural conservadora, excludente, fascista e capitalista. Nega a Geografia por décadas no Brasil a cultura indígena e africana, pelo direcionamento de uma cultura erudita europeia, tendo professores e professoras desprezando pensadores e pensadoras africanos, indígenas e afro-brasileiros. Isso implica em desconsiderar os perigos de uma cultura colonizadora e imperialista.

José Carlos Mariategui em 1929 escreveu "Ponto de vista anti-imperialista" no qual alertava quanto ao perigo da cópia que nós latino-americanos fazemos quanto ao continente europeu, essa cópia prossegue na indefinição das lutas na incapacidade de superar a ideia da classe dominante sobre o Estado e o papel desse na fundamentação do próprio sentido da existência do povo. A luta de classes é suprimida da construção cultural e a pequena burguesia e a classe média insistem num projeto de vida que coincide com o projeto de um Estado burguês, no caso do Brasil, um Estado colonizado. Mariategui (1929, s.p) apontou que: "La pequeña burguesía es, sin duda, la clase social más sensible al prestigio de los mitos nacionalistas", assim, a ideia de Estado no Brasil coincide com os projetos imperialistas e tem como "soldados" a pequena burguesia.

O problema é que essa pequena burguesia fundamenta o projeto e as práticas universitárias é essa classe que domina as universidades e configura a racionalidade iluminista para o sentido da produção. A produção acadêmica avoluma-se na promoção das categorias constituídas culturalmente, com isso os valores culturais dominantes determinam as experiências pela linguagem, pelo dizer das próprias categorias e a vigência de uma verdade passa a ser apenas palavras. Precisamos ir na contramão heideggeriana, para além das palavras bonitas que não efetuam o sentido de transformação, pois o ser humano não é parte do nada heideggeriano e nem de sua presença, mas, faz parte de

uma condição material imposta e de uma estrutura espiritual que tenta enganá-lo do seu sentido de coletividade; assim, não se trata de apresentar a vida como possibilidade, já que a responsabilidade está em desorganizar o que chamam de vida, o empenho virá não no sentido da individualidade para assumir o sentido de uma vida que nunca pertenceu aos pobres e nem a classe média, uma vida anticolonial se faz com uma nova vida.

CONSIDERANDO QUE...

A Geografia é uma ciência conservadora e a formação docente parte dos princípios colonialistas não poderemos reconstruir os fundamentos da educação para uma espacialidade anti-imperialista e anticolonial. As categorias e conceitos geográficos são instrumentos de poder para pensar e constituir a espacialidade de todos, desta maneira, a escola pela Geografia pretende controlar as formas de emancipação espacial ao mesmo tempo em que tem o controle da "fala" e da manipulação da realidade que é espacializada. A Geografia, portanto, fabrica o poder para entender a violência exercida pelo poder colonizador, esse poder da Geografia é limitado nas atividades acadêmicas e escolares não tratando da realidade genocida para os pobres e nem da violência efetiva da própria Geografia que se nega a ser realmente eficiente na reflexão e na intervenção do espaço.

REFERÊNCIAS

BADIOU, A. **A hipótese comunista**. São Paulo: Boitempo, 2012.
CESAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.
ENGUITA, Mariano Fernándes. **A face oculta da escola, o trabalho atual como forma histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
GUALAZZI, E. L. B. **Continência a 1964**. Disponível em: http://eduardolobobotelhogualazzi.com.br/page/7/
ILLICH, I. **Sociedades descolarizada**. Porto Alegre: Deriva, 2007.
LEFÈBVRE, H. **A revolução urbana**. Trad. Sérgio Martins. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
LESSA, S. **Iluminismo e marxismo**: a questão ontológica. 1996. Disponível em: https://www.monografias.com/pt/trabalhos-pdf902/iluminismo-e-marxismo/iluminismo-e-marxismo.shtml. Acesso em: 10 dez. 2019.
MARIATEGUI, J. C. **Punto de vista anti-imperialista**. 1929. Disponível em: https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/ideologia_y_politica/paginas/punto%20de%20vista.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.
MARX, K. **Trabalho assalariado e Capital**. São Paulo: Global Editora, 1987.
MBEMBE, A. Necropolítica. **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes**, n. 34, v. , p. 123-151, 2016. Disponível em:https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169
ROZITCHNER, L. **Materialismo ensoñado:** ensayos. Buenos Aires: Tinta Limón, 2011.
SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Saraiva, 2011.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UFMS, CÂMPUS DE AQUIDAUANA: A AULA DE CAMPO COMO PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR[1]

THE CHALLENGES OF TRAINING GEOGRAPHY TEACHERS AT UFMS, CAMPUS OF AQUIDAUANA: THE FIELD CLASS AS AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Lucy Ribeiro Ayach [2]
Ricardo Lopes Batista[3]
Fernando Rodrigo Farias[4]

RESUMO: O artigo aborda o desafio de formar professores de Geografia, que requer estratégias que precisam ser utilizadas e aplicadas qualitativamente no decorrer da formação acadêmica. O uso da atividade de campo como perspectiva interdisciplinar faz parte de um desses elementos qualitativos. O trabalho de campo é primordial para enriquecer a formação de professores de geografia, afinal, trabalhar com a ciência geográfica exige do profissional capacidade de abstração da realidade baseado em correlações entre a teoria e a prática. O curso de Geografia – Licenciatura do câmpus de Aquidauana, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul adota como perspectiva interdisciplinar a realização de aulas de campo vinculada ao espaço geográfico regional, uma vez que está inserida no Pantanal sul-matogrossense.

Palavras–chave: Formação de professores. Geografia. Aula de campo. Interdisciplinariedade. Pantanal.

ABSTRACT: The article addresses the challenge of training Geography teachers, which requires strategies that need to be used and applied qualitatively in the course of academic training. The use of field activity as an interdisciplinary perspective is part of one of these qualitative elements. Fieldwork is essential to enrich the training of geography teachers, after all, working with geographic science requires the professional's ability to abstract reality based on correlations between theory and practice. The Geography - Licenciatura course at the Aquidauana campus, from the Federal University of Mato Grosso do Sul adopts as an interdisciplinary perspective the realization of field classes linked to the regional geographic space, since it is inserted in the Pantanal Sul-Matogrossense.

Keywords: Teacher training. Geography. Field class. Interdisciplinarity. Pantanal.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil.
2 Docente do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Aquidauna – MS. E-mail: luayach@terra.com.br.
3 Docente do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Aquidauna – MS. E-mail: ricardo.batista@ufms.br.
4 Docente do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Aquidauna – MS. E-mail: fernando.rodrigo@ufms.br.

Artigo recebido em março de 2020 e aceito para publicação em maio de 2020.

1 INTRODUÇÃO

A ciência geográfica, historicamente, vem cumprindo o seu papel na produção de conhecimento científico, ultrapassando sua função enquanto disciplina acadêmica. Esta característica é resultado de um longo processo de observação, análise e abstração do espaço geográfico produzido através da relação entre o homem e a natureza, assim como da relação dos homens entre si.

A Geografia é considerada uma ciência que se encontra inserida entre os grandes pilares do conhecimento humano. Para Pereira (2009, p. 21), enquanto ciência, ela possui relação profunda com o sistema escolar, afinal, a chamada Geografia moderna/científica está inserida no sistema de ensino desde o século XIX.

Para tanto, um dos desafios da Geografia atual, considerando os principais aportes do paradigma crítico, consiste em aproximar a Geografia enquanto ciência, produzida nas Universidades, da Geografia escolar ensinada na educação básica.

Através de uma Geografia crítica que objetiva a ampliação de suas dimensões de análise, é possível – além da abstração de conhecimento e compreensão socioespacial –, a formação de um posicionamento de classe no interior do sistema.

A Geografia crítica surge dentro do debate interno da ciência geográfica nas décadas de 1970 e 1980 do século XX, momento em que os paradigmas tradicionais receberam duras críticas e as abordagens passaram a caracterizar o modo de produção capitalista.

As origens da geografia crítica não estavam pautadas apenas em "contestar as ideologias da classe dominante", mas, tinham a intenção de transformar a sociedade.

> A partir da segunda metade da década de 1960, verifica-se nos países de capitalismo avançado o agravamento de tensões sociais, originado por crise de desemprego, habitação, envolvendo ainda questões raciais. Simultaneamente, em vários países do Terceiro Mundo, surgem movimentos nacionalistas e de libertação. O que se pensava até então em termos de geografia não satisfaz, isto é, não mascara mais a dramática realidade. Os modelos normativos e as teorias de desenvolvimento foram reduzidas ao que efetivamente são: discursos ideológicos, no melhor dos casos empregados por pesquisadores ingênuos e bem intencionados (CORRÊA, 2007, p. 20).

Para Santos (1978, p.13-14), por ser uma "ciência ampliada", a Geografia cumpriu historicamente um papel geopolítico desde o seu surgimento. Sua atuação vai além de uma disciplina acadêmica/escolar e, por isso, ela interessa a todos os cidadãos.

Utilizada pelo centro dinâmico do poder, a Geografia Moderna na condição de disciplina acadêmica surgiu no mesmo período da grande expansão europeia do século XIX, e foi explorada como estratégias espaciais de Guerras e justificação geopolítica do centro em relação à periferia do sistema (SANTOS, 1978).

Diante dessa configuração complexa, a Geografia, como parte de um processo universal, tem importantes funções a cumprir na sociedade, dentre elas, destacam-se: a formação de professores de Geografia; o desenvolvimento de pesquisas úteis à sociedade; a formação de profissionais que atuarão em outras áreas além do geógrafo, a análise e interpretação do espaço geográfico, entre outras.

A formação de professores de Geografia é passível de envolvimento de uma série de fatores que está inserida no âmbito de sua trajetória. Além da formalidade e complexidade do saber científico inerente à ciência, importantes temáticas precisam ser consideradas. Estamos nos referindo ao processo de valorização profissional do trabalho docente que, ao longo da história, com as alterações das relações

de trabalho – a exemplo do sistema taylorista e fordista –, acabaram influenciando a dinâmica de atuação e posicionamento do profissional docente de Geografia[5], o processo de ensino aprendizagem a relação entre teoria e prática, a adequação ao Projeto Pedagógico Curricular, o cotidiano escolar, alterações geopolíticas do mundo contemporâneo, alterações do e no Espaço Geográfico.

A necessidade de compreensão desse dinamismo todo reforça a importância de uma boa formação profissional de professores de Geografia. Pensando, pois em toda a complexidade que envolve a formação dos professores de Geografia, neste artigo buscamos apontar algumas ferramentas metodológicas que facilitam o processo ensino-aprendizagem, com ênfase na interdisciplinaridade e nas aulas de campo.

Com o objetivo de aprofundar as análises realizadas, será apresentado como estudo de caso o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana, enfatizando seu esforço no tocante ao ensino multiescalar do espaço geográfico, tendo como ponto de partida a realidade local.

O Curso de Geografia do Câmpus de Aquidauana foi criado em 1983, com funcionamento no período noturno pela Resolução nº 6, Coun/UFMS, de 21 de março de 1983, após a extinção do Curso de Estudos Sociais. A partir do ano de 2000, houve a separação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, sendo o primeiro alocado no período noturno, com oferta de 45 vagas, e o segundo no período vespertino, com a oferta de 40 vagas.

Ao longo dos anos, o curso passou por diversas reestruturações e alterações em seu Projeto Pedagógico, sendo a última realizada em 2018 e revisada em 2019, cuja adequação se baseou na Resolução n° 2, CNE, de 1° de julho de 2015, ajustando a carga horária total do curso para 3.209 horas.

O recorte espacial adotado é o da microrregião do Pantanal (SEMADE, 2015). Nesta microrregião, encontram-se os municípios de Ladário, Corumbá, Miranda, Anastácio e Aquidauana (Figura 1). A escolha por este recorte espacial se deu por nele estar localizado uma grande área da planície do Pantanal, cujas características físicas, ambientais, sociais, econômicas e culturais fornecem conteúdos e temáticas importantes para a formação dos acadêmicos de Geografia do Câmpus de Aquidauana.

Fonte: Semade, 2015.

Figura 1. Localização da microrregião do Pantanal

Além de fazer parte da área de abrangência da UFMS, Câmpus de Aquidauana, a microrregião em destaque possui características geoeconômicas e ambientais de grande relevância tanto para o entendimento e abstração do espaço geográfico, quanto para o fornecimento de elementos temáticos para a formação docente dos acadêmicos.

O bioma Pantanal é trabalhado nas aulas de Geografia em meio a suas diversas potencialidades, como a possibilidade dos estudos interdisciplinares, favorecendo a interação de várias disciplinas, por meio das aulas de campo, por exemplo, onde os acadêmicos conseguem relacionar, com mais facilidade, a teoria aprendida em sala de aula com a realidade local; além do ensino pela cognição, que explora o conhecimento prévio dos alunos, os quais são, em sua maioria, oriundos da região pantaneira.

Para o desenvolvimento deste artigo, propõe-se sua divisão em duas partes. Na primeira, tratamos mais especificamente das teorias educacionais elaboradas por Saviani (2009) e do papel da Geografia enquanto possibilidade de leitura do mundo, por meio da análise do espaço geográfico. Nesta perspectiva, tratamos ainda da interdisciplinaridade enquanto ferramenta metodológica de ensino na formação do professor de Geografia. Já na segunda parte, e ainda no contexto da formação inicial, dedicamos as atenções às aulas de campo e sua importância para a formação em Geografia, apresentando dados sobre essa estratégia de ensino realizada no âmbito do curso de Geografia do Câmpus de Aquidauana.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A educação básica brasileira há muito tempo vem passando por uma profunda crise, cuja qualidade da formação dos alunos está no centro dos debates das mais diversas agendas políticas. Não obstante, os estudos voltados à educação no país se avolumaram e ao mesmo tempo em que o conhecimento sobre as dificuldades educacionais foram ganhando evidência, os estudos acadêmicos foram se distanciando cada vez mais das ações políticas.

O problema educacional, em grande parte ocasionado pela manipulação política, incorre também em questões mais profundas, como as correntes teóricas educacionais que explicam a marginalização decorrente do próprio sistema educacional no país.

Buscando compreender as teorias da educação e sua relação com a problemática da sociedade, Saviani (2009) argumenta que há dois grupos teóricos sobre esta questão. O primeiro é aquele em cujas teorias a educação é entendida como um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.

> A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção destas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade (SAVIANI, 2009, p. 03).

Já no segundo grupo, estão as teorias em que a educação é entendida como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

> Neste quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que tem maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência a relegar os demais à condição de marginalizados (SAVIANI, 2009, p. 4).

Para o autor, as teorias que compõem o primeiro grupo são denominadas "teorias não-críticas" e encaram a educação como autônoma, cuja compreensão se dá a partir de si mesma. A segunda corrente teórica é denominada de "teorias crítico-reprodutivistas", uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, "à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo" (SAVIANI, 2009, p. 5).

Adotar a formação crítica dos alunos é ir além de ensinar apenas a ler, escrever e fazer contas. É preciso que eles se apropriem destes recursos para pensar o mundo em que vivem, para se identificarem como cidadãos pertencentes à sociedade na qual estão inseridos; caso contrário, estarão apenas compondo o grupo de indivíduos marginalizados.

Pensando a educação em meio ao paradigma crítico no processo de ensino e aprendizagem e considerando a Geografia enquanto disciplina escolar, concordamos com Lacoste (2009) que apresentou em seu clássico livro severas críticas ao ensino de Geografia, trazendo argumentos de que esta ciência não tinha aplicação prática fora do contexto escolar. O método de ensino tradicional, pautado em metodologias positivistas, mnemônicas e sem relação entre os fenômenos que constituíram as formas espaciais contribuíram fortemente para a concepção apresentada pelo autor.

Embora muito tenha se avançado em relação ao ensino tradicional de Geografia, ainda há resquícios desta prática nas salas de aula, de modo que professores continuam reféns de inúmeros problemas, como a sobrecarga de trabalho, as limitações estruturais, formação inicial deficitária, além da falta de oferta de formação continuada para o ensino de Geografia.

Buscando superar a concepção do ensino de Geografia a partir da memorização de informações soltas, Castellar (2005, p. 211) indica a possibilidade de construir a ideia de espaço na sua dimensão cultural, econômica, ambiental e social como um grande desafio da ciência geográfica e da Geografia escolar, acrescentando que "pensar que os fenômenos geográficos podem ser analisados articuladamente e em diferentes escalas, o que significa analisá-los conceitualmente, em função de diversas práticas e das representações sociais".

> O diálogo existente entre o pensar pedagógico e o saber geográfico permite afirmar que o aluno vai para a escola e aprende a ler, escrever e contar, o que se ensina com mais competência; no entanto o que menos se ensina é a ler o mundo e, portanto, como ocorre esse processo de aprendizagem que se poderia retirar da geografia esse rótulo de matéria decorativa (CASTELLAR, 2005, p. 212).

Neste contexto, e aproximando-se do segundo grupo teórico apresentado por Saviani (2009), destaca-se a Geografia enquanto ciência capaz de proporcionar ao aluno a possibilidade de leitura do mundo. Isto é possível porque essa ciência tem como objeto de estudo o espaço geográfico.

Partindo do entendimento de que o espaço geográfico se tornou um objeto de bastante importância, um dos principais conceitos da ciência geográfica, conforme vê-se em Moraes (2007) o espaço pode ser concebido como um atributo dos seres no sentido de que nada existiria sem ocupar um determinado espaço.

O espaço geográfico para Santos (2014), por sua vez, é o resultado conjunto das ações e relações sociais do passado e do presente. De modo semelhante, Spósito (2012, p. 11) também considerou a abordagem de que o espaço é história, sendo assim, "a cidade de hoje é o resultado cumulativo de todas as outras cidades de antes transformadas, destruídas, reconstruídas, ou seja, produzidas pelas transformações sociais ocorridas através dos tempos".

O espaço geográfico é sempre produzido, reproduzido e organizado por meio das relações de trabalho, ou seja, pelas relações, "homem x homem" e "homem x natureza". Por isso, ao se ensinar Geografia na educação básica, está se ensinando a compreender as relações sociais por meio da decodificação das marcas impressas no espaço geográfico.

Para Castrogiovanni (2000, p. 11), é preciso estimular a alfabetização espacial, que é por ele entendida como "a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaboradas dinamicamente pelas sociedades". Para o autor, a representação dos segmentos espaciais é fundamental no processo de descentração do aluno, facilitando a leitura do todo espacial.

> O espaço é tudo e todos: compreende todas as estruturas e formas de organização e interações. E, portanto, a compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 12).

Buscando explorar o conhecimento geográfico sobre o espaço na formação de professores de Geografia, vislumbra-se a interdisciplinaridade como uma ferramenta capaz de promover uma maior assimilação dos conteúdos. Tendo em vista a complexidade do conceito espacial, poder ensiná-lo a partir da colaboração entre disciplinas distintas tem sido uma estratégia utilizada no curso de Geografia de Aquidauana.

2.1 Geografia: formação de professores e interdisciplinaridade

Para Morin (2005, p. 23), "a reforma do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. Busca a relação de inseparabilidade entre os fenômenos e seu contexto".

Assim, requer um pensamento que capte as relações e inter-relações; as implicações mútuas; os fenômenos multidimensionais; as realidades (solidárias e conflitivas) que respeitem a diversidade e ao mesmo tempo a unidade, ou seja, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2005).

Os desafios da ciência geográfica impõem ao professor/pesquisador, um olhar sistêmico para a realidade, capaz de interpretá-a a partir da interconexão entre territórios vividos (lugares) e territórios globalizados.

Portanto, as reflexões acerca da formação de professores devem ser direcionadas para o aprofundamento da importância de se promover a interdisciplinaridade.

A busca de definição teórica da interdisciplinaridade talvez não seja necessária, pois seu conceito está em constante construção, uma vez que a sua prática remete a um entrelaçamento de trocas e sua exatidão seria propriamente disciplinar. Parece um tanto quanto massivo retomar essa velha discussão, no entanto, pode-se verificar na prática cotidiana ainda um grande desafio, uma lacuna a ser preenchida quanto aos avanços da prática interdisciplinar.

Mais importante que conceituar, é refletir a respeito de atitudes que se constituem como interdisciplinares (TRINDADE, 2008, p. 66). No entanto, é importante tecer algumas considerações de autores que contribuíram para que a interdisciplinaridade fosse melhor entendida e buscada.

A interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura (FREIRE, 1987).

Fazenda (2010) ao referir-se ao professor/pesquisador discorre sobre a importância dos estudos das histórias de vida (construção de sentido), que ampliam não apenas o espaço da grafia, mas o da palavra, da comunicação oral, da vida. Partindo dessa reflexão, as ações cotidianas podem transformar-se em pesquisa e as pesquisas podem transformar-se em formações diferenciadas aplicadas ao contexto local. Isso pode ser concretizado através da adequação metodológica. Ratificando essa importância, Moreira José (2008) questiona como formar cidadãos para o futuro e propõe a disposição para ir além das disciplinas escolares e pensar nas problemáticas (estabelecer relações).

Segundo Japiassú (1976, p. 43), a interdisciplinaridade se apresenta sob a forma de tríplice protesto: contra um saber fragmentado, contra o distanciamento entre a universidade compartimentada e a sociedade percebida como um todo e contra o conformismo das situações adquiridas. Para ele, toda a ciência é unitária para quem a produz, e esta ideia de saber unitário sempre existiu na história do pensamento.

Segundo Ivani Fazenda (2008, p. 119):

> Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano.

A mesma autora afirma que são condições da interdisciplinaridade: uma concepção de conhecimento, de cultura e de história; esses aspectos necessariamente devem ser assumidos pela Universidade em seu papel na formação de professores.

> Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração (FAZENDA, 2008, p. 21).

Nesse sentido, pensar o processo histórico e cultural do estado de Mato Grosso do Sul, da região Sudoeste do estado, correspondente ao Pantanal, bem como das peculiaridades do município de Aquidauana, permite uma amplitude de visão para se pensar e fazer a Geografia no Câmpus de Aquidauana. Isto porque, considerando-se a sua relação de complexidade para com a realidade, a sua interpretação e estudo requerem uma visão multidimensional, o que envolve diferentes diferentes fenômenos que moldaram historicamente a realidade atual.

O enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais e possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente (THIESEN, 2008).

Conforme Ivani Fazenda (1979), é necessária uma atitude interdisciplinar, condição esta manifestada no compromisso profissional do educador; no envolvimento com os projetos de trabalho; na busca constante de aprofundamento teórico; e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento. Dessa forma, "a interdisciplinaridade também propõe uma maneira de enxergar a geografia na sala de aula (MOREIRA JOSÉ, 2008 p. 88)".

> A geografia, vista interdisciplinarmente, ao lado das habilidades de descrever, observar e localizar pode contribuir também para um processo de comparação que conduza a novas explicações. (FAZENDA, 2003, p. 62 *apud* MOREIRA JOSÉ, 2008 p. 88)

Nesse sentido, e na busca por uma postura interdisciplinar, entre as ferramentas de ensino adotadas pelo curso de Geografia de Aquidauana estão as aulas de campo que, a nosso ver, contribuem para o enriquecimento da formação inicial, promovem a conexão do graduando com a realidade local e regional, além de facilitarem a interdisciplinaridade do ensino em Geografia. Há que se lembrar ainda que as aulas de campo, enquanto estratégias de ensino para a formação de professores se alinham às finalidades dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 45, inciso VI "estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade" (BRASIL, 1996).

3 O CURSO DE GEOGRAFIA DO CÂMPUS DE AQUIDAUANA DA UFMS E AS AULAS DE CAMPO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE

A presente abordagem refere-se às aulas de campo realizadas pelo curso de Geografia de Aquidauana no período de 2016 a 2019, as quais tiveram como principal área de estudo a microrregião do Pantanal (SEMADE, 2015), e não é difícil entender o motivo pelo qual essa prática ocorre, tendo em vista a própria inserção do câmpus nessa unidade microrregional. Além disso, o estudo sobre bioma Pantanal estimula a aprendizagem geográfica a partir da observação da paisagem, da cultura, da economia, do processo de ocupação, do uso da terra, entre outros fenômenos.

O estado de Mato Grosso do Sul faz fronteira com os países Paraguai e Bolívia e divisas com os estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. O estado possui três biomas brasileiros: Cerrado, Mata Atlântica e Pantanal, os quais são detentores de grande potencial hídrico, possuindo uma das maiores reservas de água doce superficial e desempenham papel importante na manutenção da biodiversidade e dos recursos naturais.

> Com 358.158,70 km^2, as terras de Mato Grosso do Sul fazem parte da Bacia do rio da Prata, constituída pelos rios Paraguai, Paraná e Uruguai. Essa bacia é considerada a segunda mais importante do continente, em área e em população. Abrange 3,1 milhões de km^2 de área 1,4 milhões de km^2 no Brasil, o que representa 17% da área do continente e contém os territórios mais densos, urbanizados e dinâmicos dos cinco países que dela fazem parte: Brasil, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai (LE BOURLEGAT, 2011, p. 18).

O território de Mato Grosso do Sul, a partir de sua história de colonização, congrega marcada distinção ética e cultural, que além dos povos autóctones de numerosa população

indígena, recebeu influência dos colonizadores espanhóis e portugueses e, posteriormente, com as políticas colonizadoras do governo, a presença de imigrantes dos territórios brasileiros, especialmente de Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul. Destaca-se o espaço fronteiriço com a Bolívia e o Paraguai que atribuiu ao estado marcada influência na cultura. Nesse cenário, deve-se considerar ainda o militarismo e as políticas públicas governamentais para ocupação desse território que levaram a uma configuração peculiar de influências e contatos interculturais.

Além das fortes riquezas culturais advindas de sua ocupação histórica, o estado de Mato Grosso do Sul é contemplado pela maior planície alagável do mundo, com uma das maiores biodiversidades do planeta. O Pantanal é considerado Patrimônio Nacional assegurado pelo art. 225, § 4º da Constituição Ferderal (BRASIL, 1988) e Patrimônio da Humanidade e Reserva da Biosfera pela UNESCO. É um ecossistema que se estende pelo Brasil, pela Bolívia e pelo Paraguai, sendo que 70% de sua extensão encontra-se em território brasileiro, 20% na Bolívia e 10% no Paraguai. A porção brasileira é estimada em cerca de 138 mil km², em que 35,36% está no Mato Grosso e 64,64% está no Mato Grosso do Sul (PERH, 2008).

Esse ecossistema único existente no território sul-mato-grossense responsabiliza fortemente os estudos geográficos em relação aos aspectos históricos, socioeconômicos e físicos, com ênfase na geomorfologia, hidrologia e biogeografia. A abordagem sistêmica, necessariamente, inicia sua análise com a descrição do contexto histórico e espacial que reflete as intrincadas relações e dinâmicas econômicas, sociais, culturais, ambientais e políticas de uma região (RATTNER, 2006).

É interessante analisar o quanto o Pantanal exige uma interpretação interdisciplinar, pois, segundo Padovani e Jongman (2006), o seu diferencial está no regime de inundações sazonais que promove a fertilidade da terra que determina a riqueza dos organismos aquáticos e a ligação com as demais espécies da fauna; ao mesmo tempo em que possui inter-relação com outras atividades da economia regional, condicionando o ritmo do sistema de criação de gado (maior economia local), além da pesca e da atividade do ecoturismo.

A área geográfica de que fazem parte os municípios destacados como recorte geográfico do presente artigo apresenta em sua maior parcela territorial características climáticas de transição entre o subúmido e o semiárido com capacidade pluviométrica entre 800 e 1.200 mm anuais. Em porções menores de seu território, aparecem outras características climáticas, ou seja, o clima subúmido com capacidade pluviométrica entre 1.200 e 1.500 mm anuais (Barros, 2012, p. 34). Essa caracterização geográfica nos permite afirmar que esse conjunto de diferentes "combinações geográficas"[6] faz com que a microrregião apresente caracterização socioeconômica específica.

De acordo com o IBGE (2018), a microrregião do Pantanal apresentou em 2018 um montante populacional de 234.481 habitantes, o equivalente a 8,53% da população de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, apresenta uma área territorial significativa, ou seja, 87.508,56 km² (24,5% do território estadual). A sua expressão territorial e ocupação populacional reforçam ainda mais a ideia da necessidade de uma relação "sistêmica" mesmo considerando suas limitações, sejam elas legais ou naturais.

Por estar localizado em área do Bioma Pantanal, e por exercer papel fundamental no dinamismo natural, a região pantaneira necessita do papel da universidade para o desenvolvimento de pesquisas no sentido de assegurar o seu controle e proteção ambiental.

O bioma Pantanal possui regulamentação jurídica através da Lei Nº 328, de 25 de fevereiro de 1982 – publicada no Diário Oficial nº 779 em 26/02/82. Conforme o

seu art. 1º "Fica proibida a instalação de destilaria de álcool ou de usina de açúcar e similares na área do Pantanal Sul-Mato-Grossense, correspondentes a área da bacia hidrográfica do Rio Paraguai e de seus tributários". No art. 2º da referida lei consta que "Respeitada a proibição contida no artigo anterior, somente será concedida autorização para instalação de qualquer outro tipo de indústria na mesma área, se ficar evidenciado que seu funcionamento não concorrerá ou provocará poluição ambiental no Pantanal".

Nesse sentido, como assinalamos, a referida lei impõe limites para a instalação de alguns segmentos industriais, em especial, aqueles que apresentam potencial de liberação de poluentes na natureza. O bioma Pantanal é explorado originalmente pela pecuária e pelo setor turístico, no qual possui potencial ainda ocioso.

As implicações do uso e da ocupação na planície Pantaneira, principalmente em sua borda, constituem-se em um grande desafio para a ciência geográfica. Essa análise, entretanto, não pode ser isolada, devendo ser sistêmica por envolver os fatores econômicos, sociais e ambientais (AYACH; SILVA; ANUNCIAÇÃO, 2017).

Portanto, a partir da apresentação das características específicas do Pantanal, pode-se concluir o grande comprometimento que a ciência geográfica possui, em especial, com a formação do profissional em geografia na UFMS, no Câmpus de Aquidauana.

O curso de Geografia-Licenciatura de Aquidauana, a partir de seu Projeto Pedagógico[7], traz como perfil desejado ao egresso inúmeras atividades relacionadas à prática docente na educação básica, com destaque para a construção de conhecimentos sobre os fundamentos da Geografia, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas do conhecimento, assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento geográfico em saber escolar.

Para tanto, o curso apresenta uma matriz curricular com disciplinas distribuídas em cinco eixos de formação: Núcleo de Formação Geral, que envolve disciplinas de cunho pedagógico; Núcleo de Aproveitamento e Diversificação de Estudos, relacionado às disciplinas de caráter geográfico; Núcleo de Estudos Integradores, onde foram alocadas as disciplinas de Estágio Obrigatório e, por fim, as disciplinas constantes nos Núcleos Complementares Optativas.

Destacam-se ainda que as competências do professor de geografia devem estar articuladas com as necessidades locais e regionais, em função de novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho nos ambientes públicos e privados como as novas tecnologias, o desenvolvimento sustentável e os direitos humanos.

Para que a Geografia ensinada nas universidades possa ter avanços, é preciso compreender a importância das metodologias de ensino, as quais proporcionam aos docentes instrumentos didáticos que privilegiam o aprendizado.

Para Nérici (1983, p. 284 *apud* FERREIRA, 2019, p. 14), metodologia do ensino, de modo geral, pode ser entendida como um "[...] conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino que visam levar a bom termo a ação didática, que é alcançar os objetivos do ensino e, consequentemente, da educação, com mínimo esforço e máximo rendimento". O autor destaca, ainda, que o método e a técnica de ensino são indissociáveis, ambos se completam e constituem a metodologia do ensino.

O curso de Geografia de Aquidauana adota como um importante procedimento de ensino as aulas de campo, justamente por elas favorecerem a assimilação dos conteúdos através da análise do real, na qual as realidades local e regional se configuram como principais recortes espaciais visitados, além de considerar a possibilidade da interdisciplinaridade, que envolve a organização e a dinâmica das aulas de campo.

Como afirmado anteriormente, a aula de campo faz parte da estruturação metodológica do curso de Geografia, inserida nos planos de ensino elaborados pelos docentes e executada durante a formação acadêmica.

Apesar da atual vivência de um período incerto quanto aos rumos e ao papel da universidade na formação acadêmica, com incertezas quanto à disponibilidade de recursos para atividades de campo que desempenham função determinante na formação geral dos nossos acadêmicos, é preciso dialogar sobre a importância de manter essa ferramenta metodológica viva em nossas relações de trabalho.

Para Tricart (2006, p. 104), é necessário promover uma orientação metodológica de que a aula de campo seja a menos precarizada dada a sua função dialética na produção de conhecimento científico. A aula de campo possui o papel de mediar a abstração da realidade baseada num fator primordial, que são as correlações entre a teoria e a prática.

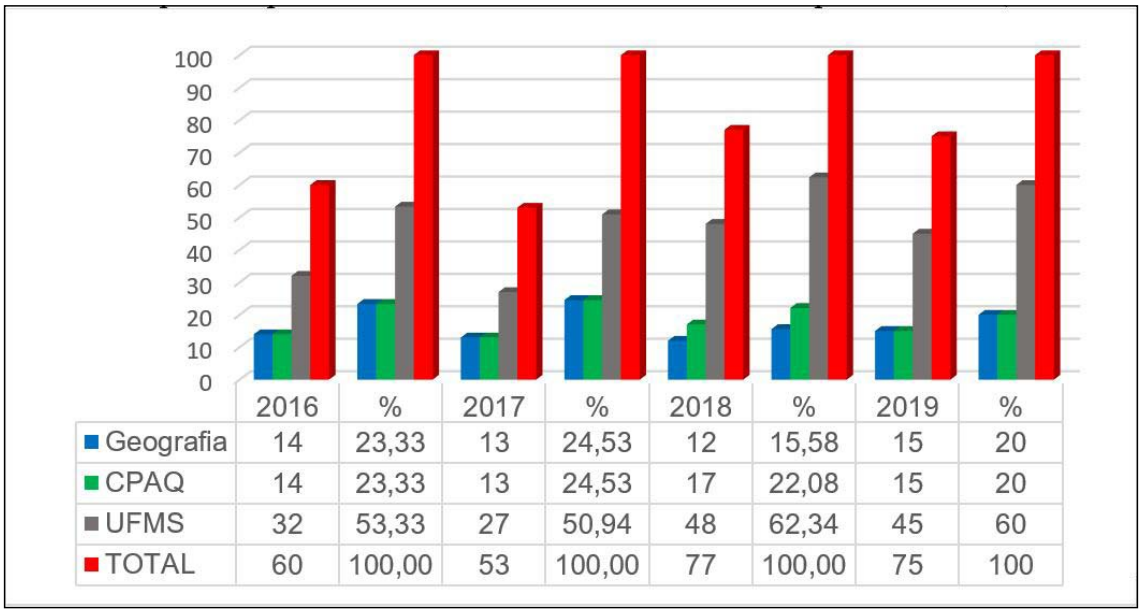
> Na dialética geral do conhecimento, temos inicialmente um certo número de observações, de dados concretos fornecidos pela vida cotidiana. São eles o ponto de partida de raciocínios, de deduções que orientam a ação. São, na realidade, correlações (TRICART, 2006, p. 106).

A aula de campo é uma importante ferramenta metodológica para o ensino de geografia. É através dela que podemos acelerar a associação e o entendimento entre os vários fenômenos interdependentes da natureza. Essa ferramenta metodológica se apropria dos elementos da dialética, tornando mais perceptível a abrastração dos elementos da base concreta, contribuindo para a construção do conhecimento adquirido.

> A dialética da pesquisa comporta uma oscilação permanente entre a formulação de conceitos e a análise dos dados, o estabelecimento de representações mentais, de esquemas explicativos e sua aplicação aos fatos estudados. A geografia nada mais é do que uma aplicação setorial desta abordagem geral (TRICART, 2006, p. 108).

Levando em consideração a importância das atividades de campo para o ensino de Geografia, há um processo de viabilização das aulas de campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A oferta de recursos se dá, desde 2016, por meio de edital de demanda de campo elaborado pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd/UFMS), no qual os docentes interessados precisam inscrever suas propostas para concorrer aos recursos. Para uma visualização mais precisa, importamos alguns dados obtidos nos editais de demanda de campo, os quais são apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1. Propostas aprovadas nos editais de demanda de campo na UFMS (2016 - 2019)



	2016	%	2017	%	2018	%	2019	%
Geografia	14	23,33	13	24,53	12	15,58	15	20
CPAQ	14	23,33	13	24,53	17	22,08	15	20
UFMS	32	53,33	27	50,94	48	62,34	45	60
TOTAL	60	100,00	53	100,00	77	100,00	75	100

Fonte: Prograd/UFMS (2020).

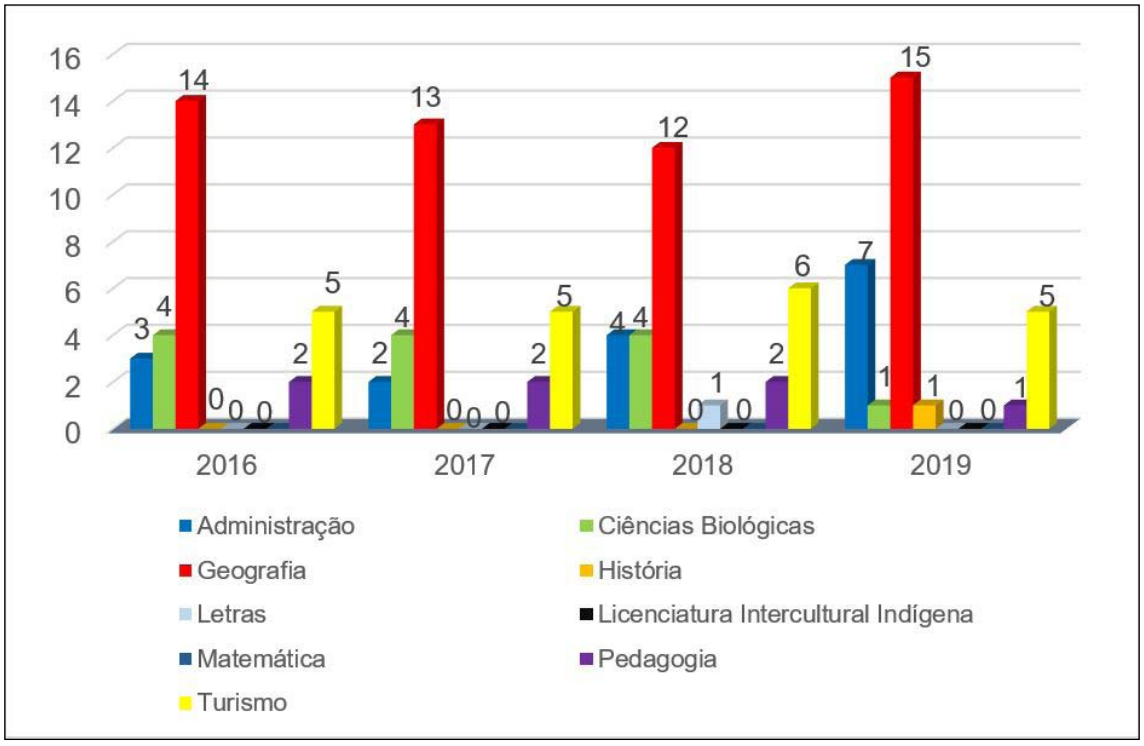
Para a elaboração do gráfico 1, levamos em conta os editais publicados pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd/UFMS) de 2016 a 2019. Nesses editais, encontram-se informações tais como: o câmpus ou faculdade proponente, o docente responsável pela proposta, a disciplina em que a aula de campo irá ocorrer e o curso ou os cursos de graduações[8] envolvidos.

Selecionamos para a análise a quantidade de propostas aprovadas por docentes, levando em conta as seguintes classificações: 1. O curso de Geografia de Aquidauana (apresentado na legenda como Geografia); 2. Os demais cursos de graduação sediados em Aquidauana (apresentado na legenda como CPAQ); 3. Cursos de outros câmpus ou faculdades da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (apresentados na legenda como UFMS); e 4. O total de propostas aprovadas na UFMS.

Tendo como referência o Câmpus de Aquidauana[9], verifica-se um percentual muito representativo de propostas aprovadas no âmbito de todos os cursos dos Câmpus da UFMS, sendo de aproximadamente 46,66% em 2016, 49,05 % em 2017, 37,66% em 2018 e 40% em 2019.

Para uma melhor visualização, apresenta-se o gráfico 2 com dados sobre as propostas de demanda de campo aprovadas no âmbito do Câmpus de Aquidauana.

Gráfico 2. Participação dos cursos de Graduação de Aquidauana nos editais de demanda de campo de 2016 a 2019



Fonte: Prograd/UFMS (2020).

Ao concentrar o foco analítico sobre o curso de Geografia do Câmpus de Aquidauana, é possível verificar o quão significativa é a sua participação nesses editais, sendo o curso com mais propostas apresentadas, o que mostra que a demanda de campo tem um importante peso no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos.

Com relação às disciplinas do curso de Geografia participantes nos editais, verifica-se a participação de várias áreas do conhecimento geográfico, como Climatologia, Geologia, Geoprocessamento, Hidrologia, Educação Ambiental, Saneamento Básico e Ambiental, Hidrologia Ambiental, Geografia Regional, Biogeografia, Prática de Ensino de Geografia VII, Pedologia, Práticas interdisciplinares de Campo, Geografia Rural, Geografia Política, Legislação Ambiental e Urbana, Política Nacional da Educação Ambiental, entre outras.

Com relação à interdisciplinaridade, observou-se a realização de aulas de campo congregando mais de uma disciplina, como Biogeografia e Legislação Ambiental e Urbana, Geologia e Fundamentos de Prática de Ensino em Geografia e Geografia Regional e Geografia Econômica. Ressalta-se ainda a busca da interdisciplinaridade na interpretação dos dados analisados em campo, utilizando as diferentes disciplinas, além de avaliações das respectivas atividades envolvendo mais de uma disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada reforça os desafios para a formação de professores de Geografia, com enfoque na estrutura e atuação do curso de Geografia da UFMS/Câmpus de Aquidauana, na busca de uma formação qualitativa, tendo como um dos pilares

metodológicos a atividade de campo em perspectiva interdisciplinar, dada a exigência que a própria ciência geográfica possui de integração.

A partir dos dados analisados, verifica-se uma ênfase na busca da exploração do conhecimento geográfico sobre o espaço com importantes elementos que envolvem a formação dos professores de Geografia no Câmpus de Aquidauana. Isso é evidenciado ao longo da história do curso por um considerável avanço na proposta pedagógica, tendo em vista o constante aprimoramento do Projeto Pedagógico e a maior valorização das aulas de campo. Para tal, há um processo de desenvolvimento em curso acerca de ferramentas metodológicas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na interdisciplinaridade e nas aulas de campo.

O curso de Geografia da UFMS/CPAQ se pauta na especificidade regional do bioma do Pantanal ao traçar o seu Projeto Pedagógico de Curso, visando oferecer à essa região a aplicabilidade dos seus estudos e aulas de campo voltadas à análise desse recorte geográfico. A formação acadêmica enfatiza o esforço no tocante ao ensino multiescalar do espaço geográfico, tendo como ponto de partida a realidade local que apresenta muitos elementos metodológicos, sendo a microrregião do Pantanal um local com especificidades próprias.

É importante ressaltar, a partir dos pressupostos da interdisciplinaridade, que as propostas metodológicas executadas no curso ainda estão distantes do desejado, havendo apenas uma busca inerente às próprias necessidades que a ciência geográfica requer na relação com outras áreas. No entanto, mediante as experiências já ocorridas, bem como a preocupação para com a busca da interdisciplinaridade no curso, já se pode considerar um avanço significativo diante do histórico fragmentário que a ciência geográfica possui.

É notório que o apoio da instituição por meio da infraestrutura necessária à realização das aulas de campo é fundamental para que as mesmas se concretizem. É inegável, outrossim, que as aulas de campo exigem maior esforço do professor em organizá-las, com roteirização e agendamentos, envolvem uma sobrecarga de responsabilização pelos alunos e locais visitados, envolvem ainda, o afastamento do professor de suas demais atividades e de sua família, e sobretudo, uma maior exposição a riscos. No entanto, os resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem, com a busca do pensar interdisciplinar no campo, são imprescindíveis e, por isso, são mantidos pelos professores de geografia, justificando o significativo uso conforme gráficos apresentados, uma vez que a perspectiva interdisciplinar exige que o professor seja integrador e se desloque de sua acomodação cotidiana. Nesse sentido, a manutenção e ampliação do referido apoio por meio dos editais da instituição são fundamentais.

Assim, o curso com o esforço no tocante ao ensino multiescalar do espaço geográfico, tendo como ponto de partida a realidade local, possui no Pantanal inúmeras possibilidades de estudos interdisciplinares riquíssimos para a análise geográfica e isso promove um resultado qualitativo e motivador na formação de professores de geografia.

NOTAS

5 Esse contexto contribuiu para o estabelecimento de comparações entre a escola e a fábrica, referendada pela concepção "taylorista" e "fordista": divisão do trabalho e produtividade. Desse modo, a autonomia e a criatividade do professor foram desvalorizadas, tornando-o mero executor de tarefas planejadas em outras instâncias. "O caráter técnico da educação se aprofunda na mesma proporção em que a separação entre quem planeja a educação e

quem a faz, entre teoria e prática, alcança níveis sem precedentes" (DICKEL, 1998, p. 49) citado por Martins (2015, p, 249).

6 De acordo com Mamigonian (2008), a ideia de combinações geográficas foi desenvolvida por Cholley (1964), herança da ideia dos zoneamentos altimétricos e geográficos constatados por Humboldt nos Andes semelhantes às ideias de "múltiplas determinações" desenvolvidas por Marx, "que visavam decifrar as causalidades dos acontecimentos humanos e foram fundamentais, no dizer de G. Bertrand à elaboração das idéias de geo-sistemas".

7 O Projeto Pedagógico do Curso de Geografia-Licenciatura, Câmpus de Aquidauana pode ser acessado no site: https://cpaq.ufms.br/geografia/geografia-licenciatura-documentos-e-formularios/.

8 Em alguns casos, uma proposta pode ser oferecida a mais de um curso de Graduação. No caso da geografia, houve frequentemente a oferta aos cursos de Licenciatura e Bacharelado.

9 Para a análise, somamos todas as propostas aprovadas no Câmpus de Aquidauana. Se observarmos o gráfico 1, basta somar o percentual registrado pela categoria Geografia com a categoria CPAQ.

REFERÊNCIAS

AYACH, L. R.; SILVA, J. F; ANUNCIAÇÃO, V. S. da. A bacia hidrográfica do Rio Aquidauana e o Pantanal: o uso da geotecnologia como ferramenta para a gestão ambiental integrada. In: MAGNONI JÚNIOR, L; STEVENS, D; LOPES, E. S. S.; CAVARSAN, E. A.; VALE, J. M. F. DO; MAGNONI, M. DA G. M.; TEIXEIRA, T. ; FIGUEIREDO, W. dos S. (Orgs.). **Redução do risco de desastres e a resiliência no meio rural e urbano.** São Paulo: Centro Paula Souza,. 2017. p. 82-101.

BARROS, V. M. **Atlas geográficos de Mato Grosso do Sul e seus municípios**. Campo Grande: Oeste, 2012. 11 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 38/2002 e pela Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002. 72 p.

CASTELLAR, S. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.

CHOLLEY, A. Observações sobre alguns pontos de vista geográficos. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, n. 180, p. 267-276, 1964.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007. 93 p.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. C. (org.).**O que é interdisciplinaridade**? São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA. I. C. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil: O reconhecimento de um percurso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS-ENDIPE. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Autêntica: 2010.

FERREIRA, L. P. Metodologia do ensino da cartografia para o 6° ano em escolas estaduais de Campo Grande/MS. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação).– Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2018. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 11 fev. 2020.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LACOSTE, Y. A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MAMIGONIAN, A. As bases naturais e sociais da civilização chinesa. In: MAMIGONIAN, A.; BASTOS, A. M. (Orgs.). **Geografia econômica**: Anais de Geografia Econômica e Social. Florianópolis: UFSC, 2008. Cap. 2. p. 41-66. Disponível em: http://www.geoeconomica.ufsc.br/files/2010/03/Geografia-Economica.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.

MORAES, A. C. R. Geografia: pequena história crítica. 21°. ed. São Paulo, SP: Annablume, 2007.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA JOSÉ, M. A. **Interdisciplinaridade**: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani (org.).**O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna**. Florianópolis: UFSC, 2009.

PADOVANI, C. R.; JONGMAN, R, H. Pantanal: um paraíso seriamente ameaçado. **ADM**: Artigo de Divulgação na Mídia, Embrapa Pantanal, Corumbá/MS, n. 98, n. 1-3, abr. 2006. Disponível em: https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/812628/1/ADM098.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.

PERH-MS. PLANO ESTADUAL DE RECURSOS HÍDRICOS. **Consolidação da etapa de diagnóstico do plano estadual de recursos hídricos de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano, 2008. 208 p.

RATTNER, H.. Abordagem sistêmica, interdisciplinaridade e desenvolvimento sustentável. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, ano 5, n. 56, jan. 2006.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção. 4. ed. São Paulo, SP: EDUSP, 2014.

SANTOS, M. **Por uma nova Geografia:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1978.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SEMADE. **Estudo da dimensão territorial do Estado de Mato Grosso do Sul**: regiões de planejamento. Campo Grande: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2015.

SPOSITO, M. E. B. Capitalismo e urbanização. 16. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2012. 80 p.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

TRICART, J. O campo na dialética da geografia. **Geousp:** Espaço e Tempo (On-line), v. 19, p. 104-110, 2006.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

O SENTIDO DE REGIÃO: IDENTIDADE E LUGAR – A REGIÃO CACAUEIRA DA BAHIA

THE SENSE OF REGION: IDENTITY AND PLACE - BAHIA'S COCOA REGION

Lurdes Bertol Rocha[1]

RESUMO: Na ciência geográfica os termos espaço, região, território, paisagem, lugar são uma constante em qualquer processo de análise espacial. Dependendo do contexto em que a análise seja feita, um ou outro conceito será utilizado com maior ou menor frequência. Assim, a região pode ser considerada a partir da percepção, valorizando suas qualidades sensoriais, pois "nossos sentidos são locais enquanto que nossa experiência é regional" (LYNCC, 1981, p. 10). Nesta apresentação será feita uma incursão no conceito do sentido de região no seu viés de identidade e lugar. No caso do Sul da Bahia, o conceito de Região Cacaueira poderia ser analisado no sentido de saber se ela é acessível a seus habitantes, se todos têm direito a ela como provedora de suas necessidades materiais, intelectuais, espirituais, se ela se constitui no lugar de seus moradores. Neste estudo, a Região Cacaueira do Sul da Bahia analisará a região como lugar, local de vivência, das experiências, do mundo-vivido, do cacau como signo regional que interferiu e interfere no *modus vivendi* dos habitantes da área produtora de cacau. Nesta apresentação será feita uma incursão no conceito do sentido de região no seu viés de identidade e lugar.

Palavras-chave: Região. Identidade. Lugar. Região cacaueira.

ABSTRACT: In the geographic science region, territory, landscape, place are a constant in any process of spatial analysis. Depending on the context in which analysis is made, either concept will be used with greater or lesser frequency. Thus, the region can be seen from the perception, valuing their sensory qualities, because "our senses are local while our experience is regional" (LYNCC, 1981, p. 10). In this presentation it will be made a foray into the concept of the region as a sense of identity and place. In the case of southern Bahia, the concept of Cocoa Region could be analyzed in order to see if it is accessible to its inhabitants, if everyone is entitled to it as a provider of their material, intellectual,

1 Doutora em Geografia. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus - BA. E-mail: lurdesbertol@hotmail.com.

Artigo recebido em novembro de 2019 e aceito para publicação em janeiro de 2020.

spiritual, if it is in place of its residents. In this study, the Cocoa Region of Southern Bahia examine the region as a place, place of living, experience, world-lived, cocoa as a sign that interfered regional and interferes with the *modus vivendi* of the inhabitants of the cocoa producing area. This presentation will be made a foray into the concept of the region as a sense of identity and place.

Keywords: Region. Identity. Place. Cocoa region.

1 INTRODUÇÃO

> A verdade científica expressa sempre um saber que será ultrapassado. [...] O desconhecido, o novo, o ainda por descobrir, é a meta de todo trabalho científico (MORAES; COSTA, 1987, p. 17).

Na ciência geográfica os termos espaço, região, território, paisagem, lugar são uma constante em qualquer processo de análise espacial. Dependendo do contexto em que a análise seja feita, um ou outro conceito será utilizado com maior ou menor frequência. Nesta apresentação será feita uma incursão no conceito do sentido de região no seu viés de identidade e lugar.

Há tempos o espaço cartesiano foi subvertido. Com as chamadas geometrias não-euclidianas, passou-se a pensar num espaço não-dimensional em contraposição ao espaço tridimensional. Para Heidegger, só é possível compreender o espaço a partir do mundo e, para a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (1966, p. 281), "o espaço não é o meio (real ou lógico) no qual as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas torna-se possível". Cunha (1998, p. 83) afirma que "o espaço, sendo extensão do corpo, é vivenciado como parte integrante da unidade corpórea e, como tal, não pode ser invadido, pois é condição de sobrevivência". Pelas afirmações acima, percebe-se que outras áreas do conhecimento, além da Geografia, ocupam-se em definir, conceituar, categorizar o espaço nas suas variações de território, região, lugar, e suas relações com o conceito de natureza e nas formas de planejar as ações a serem desenvolvidas a fim de se alcançarem maiores possibilidades de qualidade de vida de quem os habita, fim precípuo de qualquer ordenamento territorial.

Região, segundo Leite (1994, p. 51),

> enquanto categoria espacial é parte fundamental do processo de conferir valores ao território, e está sempre intimamente associada aos padrões culturais, à história econômica, ao modo de produção da sociedade e à relação existente entre os elementos do espaço (os homens, as firmas, as instituições, o meio ecológico e as infra-estruturas).

O conceito de região, nos últimos tempos, passou por um processo de mudança de significados. O termo é usado desde indicando uma grande área geográfica, como região dos Grandes Lagos, região do Triângulo Mineiro, região da Chapada Diamantina, até áreas minúsculas, como, região do globo ocular, região craniana, entre outros. No caso de áreas geográficas, o termo região já foi utilizado para significar uma área de domínio econômico (agrícola, industrial, mineral), como: Região do Triângulo Mineiro (base econômica: criação de gado de corte); região do ABC paulista (indústria); região cacaueira (agricultura); região de Carajás (mineração). É também utilizado como região de conflitos,

onde as territorialidades se manifestam, como: Região do Oriente Médio, com os territórios dos curdos, dos iraquianos, dos americanos, dos muçulmanos, dos xiitas, dos sunitas, uns se sobrepondo aos outros, ocupando o mesmo espaço geográfico. A região pode ser também uma região de elementos físicos específicos, como por exemplo, região dos alagados, do cerrado, da floresta amazônica, do semiárido, da campanha gaúcha, de mangues etc.

O termo região teve sua origem no latim (*regere*), do qual se originaram vários outros termos: regente, regra, regência. Na época do Império Romano, o termo *regione* era usado para designar áreas que estavam subordinadas à legislação de Roma, mesmo que houvesse uma administração local. Da mesma forma que o termo *regere*, na mesma época, surgiu o conceito de espaço (*spatium*), indicando a localização de objetos obedecendo a uma certa ordem. Também surgiu o conceito de província (*provincere*), área sob o controle dos que a haviam colocado sob a administração hegemônica de Roma. Com o esfacelamento do Império Romano, surgiu o poder autônomo dos feudos, predominante na Idade Média, em função da subdivisão das áreas que antes estavam sob o domínio do Império. Essa forma de dividir o espaço foi reforçada pela Igreja Católica que usou do mesmo procedimento para estabelecer sua hierarquia administrativa.

No século XVIII, com o surgimento dos Estados Modernos na Europa, a discussão sobre as unidades espaciais regionais voltou à tona, em função da necessidade da união regional para enfrentar o inimigo comercial, cultural ou militar, vindo do exterior. Da mesma forma como ocorreu na Antiguidade Clássica, voltou à tona a questão da relação entre a centralização, a uniformização administrativa e a diversidade espacial, física, cultural, econômica e política, sobre a qual o poder central deveria ser exercido. Surgem assim, novamente, as discussões sobre o conceito de região, nação, comunidades territoriais, diferenças espaciais.

A geologia, no século XIX, já usava o termo região como um dos conceitos-chave. A divisão regional de La Blache, constante em sua obra de 1903, *Tableau de la géographie de la France,* baseou-se no conceito utilizado pelos geólogos. O conceito de região natural surgiu da ideia de que o ambiente tem certo domínio sobre o desenvolvimento da sociedade. Foi a partir daí que começaram os debates sobre a forma de como o meio natural influenciava ou determinava o desenvolvimento de um lugar. Mais tarde surge o conceito de região geográfica, a partir da ideia de que o ambiente não é capaz de explicar tudo e de que as regiões existem como unidades básicas do saber geográfico, não como unidades morfológicas e fisicamente pré-constituídas. Resultariam, sim, do trabalho humano em determinado ambiente. São as formas de civilização, as ações humanas, os gêneros de vida que permitem entender uma determinada região.

Grigg (1973) fala da longa história da ideia de região, sendo que as primeiras sistematizações ocorreram no século XVIII e a discussão maior deu-se na primeira metade do século XIX. O autor apresenta três enfoques do conceito de região, resultantes das discussões encetadas nas duas primeiras décadas do século XX. São eles:

a) conceito de *Pays* – refere-se ao gênero de vida. De maneira geral, esses *pays* eram rurais, sem industrialização, pouco afetados pela revolução dos transportes. Consistiu num método de análise das sociedades agrárias localizadas.

b) Região natural – foi um conceito desenvolvido por Herbertson, que consistia na divisão de todo o mundo baseado, principalmente, nos aspectos físicos, salientando a relação íntima entre clima e vegetação. Para Herbertson, as regiões naturais deveriam ser a base para o estudo das sociedades humanas.

c) Regiões de característica única – tentativa de dividir a terra em regiões de características

únicas, mas, após algum tempo, os geógrafos perceberam que as classificações naturais são muito difíceis, e, mesmo, impossíveis de conseguir.

Essas tendências, vindas de antes da Primeira Guerra Mundial continuaram, depois, com a tentativa de regionalização fisiográfica, com maior ênfase na tentativa de regionalizar as características agrícolas da superfície terrestre e de regionalização político-econômica, com fins de alinhamento para domínio e solução de problemas.

2 EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE REGIÃO

Tendo em vista a evolução do conceito de região, é possível traçar um quadro a partir das principais escolas e teóricos:

Escolas, teóricos e os conceitos de região na ciência geográfica

Escolas/ teóricos	Conceitos de região
1. Escola Clássica	
1.1 Escola Francesa (Vidal de La Blache)	• A região é uma realidade concreta, física, existe como um quadro de referência para a população que aí vive. • Ao geógrafo cabe desvendar, desvelar, a combinação responsável pela sua configuração • O método recomendado: descrição – através dela é possível penetrar na complexa dinâmica que estrutura este espaço. • O pesquisador deve se aproximar, conviver e indagar à própria região sobre sua identidade. • O trabalho de campo é importante: nele o geógrafo se aproxima das manifestações únicas da individualidade de cada região.
1.2 Escola Alemã	• Pequenas diferenças da Escola Francesa. • Desde o final do século XIX, junto com a França, foi o foco produtor da reflexão geográfica.
1.2.1 Hettner	• Foi o maior defensor de uma geografia regional, como síntese do trabalho geográfico; de formação filosófica neo-kantista, acreditava que o método das ciências humanas não podia ser comparado aos recomendados pelo domínio do positivismo clássico, dominante nas ciências físicas e matemáticas e que pretendia ser o único método efetivamente científico.
1.2.2 Dilthey	• Um dos autores mais conhecidos da escola neo-kantista. • Estabelecia que para as "ciências do espírito" (ciências humanas e sociais), o único meio para a produção do conhecimento era a descrição e a interpretação. • A metodologia básica dessas ciências era a compreensão que se opunha à explicação das ciências físicas e matemáticas. • Ajudou a forjar as características das ciências idiográficas e das nomotéticas. • Ciências idiográficas: tratam de fatos não repetitivos, não reprodutíveis, sem aspectos regulares que fundamentem leis ou normas gerais; os fatos só podem ser compreendidos a partir do contexto particular que os gerou, são únicos, não podem ser explicados, mas somente compreendidos à luz de suas particularidades. • Ciências nomotéticas: procuram nos fatos aquilo que é regular, geral e comum; estabelecem modelos abstratos que podem antecipar resultados a partir do conhecimento das variáveis fundamentais.

continua

continuação

2. Geografia crítica - corrente radical	Conceitos de região
Geógrafos mais influenciados pela corrente marxista procuram estabelecer uma relação estreita entre o conceito de região e os conceitos de economia política marxista: regiões vistas como formações sócio-espaciais coincide com o conceito de formação sócio-econômica.	• A divisão do espaço se deve à divisão territorial do trabalho e ao processo de acumulação capitalista que produz e distingue espacialmente possuidores e despossuídos. • A identificação de regiões deve se ater àquilo que é essencial ao processo de produção do espaço (divisão sócio-espacial do trabalho). • Novas regionalizações tendo em vista: diferentes padrões de acumulação, nível de organização das classes sociais, desenvolvimento espacial desigual, etc. • Aceita a região como sendo um processo de classificação do espaço, segundo diferentes variáveis – a controvérsia se dá em relação ao conteúdo (escolha dos critérios), mas é preservada a forma de proceder metodológico.
Geografia crítica – corrente humanista (década de 1970).	Conceitos de região
Busca no passado da disciplina elementos que seriam importantes resgatar: consciência regional, sentimento de pertencimento, mentalidades regionais, entre outros (revalorizam a dimensão regional como um espaço vivido).	• Região vista como um quadro de referência fundamental na sociedade. • Para compreender uma região é preciso viver a região.

Fonte: GOMES, 1985, p. 57 – 63. Elaboração: ROCHA, L. B.

De acordo com Gomes (1985, p. 53-54), os domínios da noção de região são:

• Localização e extensão: associada à localização e à extensão de um fenômeno ou de um fato; referência a limites atribuídos à diversidade espacial.

• Unidade administrativa: a divisão regional é o meio para se exercer, com frequência, a hierarquia e a administração do Estado. As divisões administrativas foram as primeiras formas de divisão territorial nos mapas desde o fim da Idade Média. As divisões administrativas podem aparecer sob várias denominações: *Régions* (França), *Províncias* (Itália), *Laender* (Alemanha). Apesar das diferentes denominações, a divisão regional é, de maneira geral, a malha administrativa fundamental de definição das competências e limites de autonomia dos poderes locais na gestão do território dos Estados modernos. O conceito de região como estratégia de gestão, também é utilizado por instituições e empresas de grande porte.

• Uso nas ciências em geral: uso associado a um certo domínio, como o domínio de uma determinada propriedade matemática, de uma dada espécie, de um afloramento rochoso, associações de climas, flora e fauna (região australiana, região siberiana, etc.). Nestes casos, a noção de região está de acordo com sua etimologia, ou seja, área sob um certo domínio, área definida por uma regularidade de propriedades que a definem.

• Uso na Geografia: a noção é mais complexa, pois a geografia, ao tentar fazer dela um conceito científico, trouxe as indefinições e seu uso na linguagem do senso comum, somadas a ela as discussões epistemológicas que o emprego deste conceito impõe.

Pode-se, desta forma, chegar a três consequências relacionadas ao debate sobre o conceito de região, de acordo com Gomes (1995, p. 52):
• Implicações no campo da política, da dinâmica do Estado, da organização da cultura e do estatuto da diversidade espacial.
• A discussão sobre região e seus correlatos, como nação, relaciona-se às projeções no espaço sobre as noções de autonomia, soberania, direitos, entre outros.
• O campo privilegiado desse tipo de discussão foi a Geografia, já que um de seus conceitos-chave tem sido a região.

Outra linha de discussão do tema, agora numa perspectiva da história do pensamento geográfico, Silva e Silva (1997) assim resumem a evolução do conceito de região:
a) na perspectiva da Geografia Teorética-Quantitativa: o conceito de região está associado ao de uma classe de área;
b) na perspectiva da Geografia Radical, em especial a de base marxista – o conceito de região associa-se à área de extensão de um determinado modo de produção;
c) na perspectiva da Geografia Humanista – nesta corrente de pensamento, a valorização da região se dá pela percepção dos espaços e pelo significado dos lugares pelas pessoas.

Sintetizando, pode-se dizer, de acordo com Haesbaert (1999, p. 29), que região é, "ao mesmo tempo um espaço de reprodução econômica, *locus* de representação política e um espaço de identidade cultural".

3 REGIÃO CACAUEIRA: CONCEITO

A região cacaueira do Sul da Bahia já se constituiu num espaço de referências aristocráticas: os coronéis do cacau faziam passeios constantes pela Europa, seus filhos estudavam nas principais capitais do país, suas esposas ostentavam roupas importadas. A seca do sertão nordestino, a migração dos camponeses sulistas, os destituídos de bens materiais eram problemas que passavam ao largo. A vassoura-de-bruxa, então, ao acampar por estas bandas no final da década de 1980, fez estragos, mas também acordou os que dormiam "eternamente em berço esplêndido", lembrando que a vida, e o que dela faz parte, estão em constante mudança, indo sempre para frente, obrigando a uma revisão das atitudes, dos costumes, para que não se crie limo e não se obstrua o caminho dos que querem passar adiante, sempre mais desenvolvidos e mais humanos.

Assim como o conceito geral de região sofreu alterações ao longo do tempo, o de região cacaueira também passa pelo mesmo processo. A noção de região, "como todas as noções provenientes da linguagem comum, é assaz imprecisa" (RONCAYOLLO, 1986, p. 160). Ao mesmo tempo em que se usava o conceito de região cacaueira, era usado também o de zona cacaueira, sendo que este se referia tão somente aos aspectos físicos, enquanto aquele, mais recente, era atinente aos aspectos físicos relacionados ao seu uso pelo homem. Santos (1957, p. 10 e ss.) propunha uma revisão, baseada na realidade econômica da época, no que se refere à classificação do IBGE quando define Zona Cacaueira. O autor demonstra em seu estudo que, alguns municípios que não estavam na relação do IBGE produziam cacau, enquanto não era a totalidade dos municípios citados,

como fazendo parte da Zona Cacaueira, que o produziam. Além disso, muitos municípios considerados da zona cacaueira por Santos "também se entregam a outro gênero de exploração agrícola, principalmente à criação de gado" (op. cit. p. 12).

Com relação aos conceitos de Zona Cacaueira e Região Cacaueira, Santos (op. cit. p. 14) explicita que

> Pode-se, também, falar da existência, na Bahia, de uma verdadeira *região cacaueira, isto é, uma área maior de que faz parte a zona cacaueira (*sic), e que a ela está íntima e funcionalmente ligada. É um fenômeno muito comum aos países novos e que aqui se desenvolve sob as nossas vistas: a formação de uma região.

Enquanto o conceito *Zona Cacaueira* se balizava pelo estudo dos fenômenos naturais, o de *Região Cacaueira* era baseado, principalmente, "na paisagem, incluindo os fatos essenciais que a explicam [...] um conjunto do meio físico e dos seus aspectos de utilização pelo homem" (TRICART; SANTOS, 1958, p. 11). Como se observa, o conceito de região era nitidamente baseado nos aspectos físicos e na delimitação de área com suas atividades humanas, visto que os autores consideram que, para uma divisão regional, deveriam entrar como elementos: a caracterização do meio físico, as formas de exploração direta dos recursos naturais e as atividades humanas tais como comércio, transporte, indústrias, dentre outros (op. cit., p. 13).

O IBGE fez a primeira divisão do Estado da Bahia, em 1940, com base no critério fisiográfico e de posição geográfica, a partir da homogeneidade física (ASMAR, 1983). A partir desse critério, a Bahia passou a ter 16 Zonas Fisiográficas, com qualidades e especificidades distintas entre si. Nessa época, a Zona Cacaueira era composta de 21 municípios (passando mais tarde para 24 devido a desmembramentos de alguns), sendo que, nem todos produziam cacau no período anterior à década de 1970. O conceito e a divisão da Bahia em zonas Fisiográficas, do IBGE, perduraram por mais de duas décadas. Em 1966 o IBGE substituiu o conceito de Zona Fisiográfica Cacaueira, pelo de Microrregião Cacaueira. Passaram a fazer parte desta nova divisão 28 municípios. Para Asmar (1983, p. 25), o conceito de Microrregião Cacaueira, embora insuficiente,

> é o que mais se aproxima do conceito real de Região Cacaueira. Isto pela importância do cacau aí representado, mas também pela própria homogeneidade cultural, histórica, social, econômica e geográfica. Quanto maior o raio de distância do eixo Itabuna-Ilhéus, mais se estará perto da heterogeneidade desses componentes, isto é, menor é a homogeneidade do espaço.

A partir de 1968, passaram a fazer parte da microrregião 48 municípios do Sul do Estado, excluindo-se municípios que, embora fazendo parte da Zona Cacaueira, não produziam cacau, e outros que, apesar de o produzirem, não pertenciam à zona fisiográfica, como o caso de municípios da Zona do Recôncavo, por fugirem à contiguidade física. Outro conceito de Região Cacaueira, na década de 1970, referia-se aos municípios produtores de cacau e os que sofriam influência do produto, todos sob a jurisdição técnico-agronômica da Comissão Executiva para o Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), num total de 89 municípios.

Asmar (1983, p. 23) informa ainda que, "em 1971 a Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia iniciou estudos, através de uma regionalização que nada tinha com

a oficializada pelo IBGE". Para a CEPLAC coube o estudo da Microrregião Litoral Sul, composta de 48 municípios que faziam parte das microrregiões Tabuleiros de Valença, Cacaueira e Encosta do Planalto de Conquista. Essa conceituação, contudo, foi abandonada no governo seguinte, por ter sido considerada de cunho eminentemente político, "apesar dos recursos humanos e financeiros envolvidos" (ibidem).

Surgiram, na década de 1970, os conceitos de Região do Diagnóstico, Polígono do Diagnóstico ou Sudeste da Bahia. Eles eram tomados como sinônimos, em diferentes publicações (ASMAR, 1983, p. 23). Faziam parte deste Diagnóstico 89 municípios no sudeste baiano, compondo as microrregiões: Cacaueira, Interiorana do Extremo Sul, Litorânea do Extremo Sul, Tabuleiros de Valença, Jequié, Encosta do Planalto de Conquista, Planalto de Conquista e Pastoril de Itapetinga (Tabela 1). Dois terços desses municípios produziam cacau. Contudo, essas microrregiões, se "eram homogêneas de per si, eram heterogêneas demais para merecer um mesmo enfoque e tratamento" (ibidem p. 24).

Em 1974 passou-se a utilizar o conceito de Grande Região Cacaueira (ASMAR, 1983, p. 26). Entendia-se que esse conceito se contrapunha ao de Microrregião, por ser este baseado na produção de cacau, tendo Itabuna e Ilhéus como importantes centros produtores e polos de crescimento econômico; já o conceito de Grande Região Cacaueira significaria maior complexidade econômica, visto que o cacau convive ao lado de outros produtos como pecuária leiteira, seringa, dendê, cravo, café, pimenta, dentre outros. Assim, a Região Cacaueira do Sul da Bahia foi se formando, ao longo do tempo, tendo como base a monocultura do cacau. Como resultado dessa prática econômica formaram-se classes socioeconômicas, como a dos coronéis, dos comerciantes, dos trabalhadores rurais voltados para a produção do cacau, signo de dominação, riqueza, crises, pobreza, crescimento.

4 A FORMAÇÃO DA REGIÃO CACAUEIRA DA BAHIA

A região cacaueira do sul da Bahia, dentro da divisão do IBGE em Mesorregiões, está localizada na região Sul Baiano, a qual se caracteriza pela grande diversidade de aspectos sócio-demográficos quanto ao crescimento e à distribuição espacial, conforme tabela a seguir:

Tabela 1. Região Sul da Bahia: distribuição dos municípios, população, área de densidade por subárea – 2006

Sub-áreas (microrregiões)	Municípios		População*		Área		Densidade
	Número	%	Número	%	Km²	%	Hab/km²
Cacaueira (Ilhéus-Itabuna)	41	58,5	1.071.555	52,0	19.542	34,9	55
Baixo Sul (Valença)	10	14,5	244.142	12,0	5.971	10,7	41
Extremo Sul (Porto Seguro)	19	27,0	732.439	36,0	30.420	54,4	24
Região	70	100,0	2.048.136	100,0	55.933	100,0	36,6

Fonte: IBGE (Disponível em: http://www.tabnet.datasus.gov.br. SEPLANTEC 1997, p. 62.

*Estimativa: baseado no Censo do IBGE de 2000.

Elaboração e adaptação: ROCHA, L. B.

Conforme se observa na tabela, os 70 municípios que compõem a Região Sul da Bahia (Mesorregião Sul Baiano), o maior número deles está inserido na subárea cacaueira, ou Microrregião Ilhéus-Itabuna (41 municípios), apesar de ocupar o segundo lugar em área (19.542 km^2), depois da Microrregião do Extremo Sul (30.420km^2). Aquela microrregião também se sobressai no que diz respeito ao total da população (52% do total regional, com uma população absoluta de 1.071.155 habitantes) e à densidade demográfica (55 hab/km^2) contra 41 hab./km^2 da segunda área mais densamente povoada, o Baixo Sul.

O cultivo do cacau, a comercialização e a exportação do produto foram responsáveis pela modelagem da região cacaueira do sul da Bahia, onde se desenvolveu a burguesia cacaueira, inicialmente formada pelos grandes produtores e comerciantes exportadores. A primeira parte desse período foi marcada pelas correntes migratórias, pelo desmatamento da floresta, o plantio do cacau, a formação da estrutura comercial, viária, enfim, dos instrumentos que permitiriam o comércio e escoamento da produção do cacau (FREITAS; PARAISO, 2001). No período inicial, os imigrantes que se destacaram foram os alemães, os quais estabeleceram uma colônia no rio Almada, a qual fracassou por ocasião da independência do Brasil. Além desses colonos europeus, espanhóis estabeleceram-se às margens do rio Cachoeira, ao lado de migrantes nacionais. A zona cacaueira, formada principalmente por Ilhéus e Itabuna, mas também por áreas que iam do Rio das Contas a Belmonte, passou a atrair aventureiros de vários lugares do Nordeste, em especial de Sergipe (ALMEIDA, 1977, p. 34-35).

A cultura do cacau introduzida na região sul da Bahia, a partir daquela época (século XVIII), passou a ser a razão da ocupação de novas terras e foi responsável pela formação de uma classe social constituída, além dos coronéis, pelos trabalhadores das lavouras de cacau, e pelos jagunços, os quais seriam os guardiões das roças de cacau e de seus senhores:

> Os jagunços apareciam nos cavalos agitados, os arreios ricos e vistosos. As armas na cintura, as cartucheiras recheadas de balas. [...] Quando eles apareciam, luz de vela era acesa por mãos aflitas, mulheres recolhiam-se no oratório, tremor de lábios desfiavam rezas nos rosários. [...] Os jagunços tinham olhos de animal atento, os cabelos desciam até os ombros. O vento era indomável com o ódio que, às escondidas, traziam sempre no peito. [...] Os jagunços passavam em suas montarias velozes pela rua deserta, ferraduras chispavam a terra que se levantava numa nuvem de poeira [...] naquele imenso território, com suas árvores de frutos de ouro, traiçoeiros nas baixadas e serras. [...] A natureza humana era tão bárbara naquele território que se tornava inconcebível (MATTOS, 1999, p. 61-62).

A violência na Região Cacaueira, em seus primórdios, pode ainda ser atestada por Jorge Amado, quando escreve que "nos limites de Itabuna e Ilhéus, ergue-se hoje uma Universidade [UESC] com milhares de alunos. Mas, naquele então, minha mãe dormia com a repetição [espécie de espingarda] sob o travesseiro" (AMADO, 1996, p. 49). Na mesma obra (p. 51) o autor descreve a azáfama diária, em que cavaleiros e cavalos, as crianças, a lama das ruas tinham que dar passagem, e os armazéns estarem de prontidão para o principal personagem regional, o cacau:

> cavaleiros atravessavam a rua no galope dos cavalos, o revólver no cinto. [...] as crianças que brincavam na lama das ruas se afastavam rápidas abrindo o caminho [...] e mil vezes por dia a lama era revolvida, cacau e mais cacau se depositava nos armazéns enormes. Assim era Tabocas [Itabuna].

A lavoura cacaueira, no sul da Bahia, representava a solução para o pagamento das dívidas da Província que, desde a segunda metade do século XIX, fazendo parte do cenário nacional, passava por dificuldades causadas pela extinção do tráfico de escravos e consequente escassez de mão-de-obra, aumento do mercado interno, a urbanização e a imigração. Ao mesmo tempo, com a decadência da lavoura canavieira, algodoeira e da pecuária do nordeste, a zona de cultivo do cacau seria um receptor natural do excedente da mão de obra dessas áreas.

O cacau, devido ao sucesso de sua cultura, trouxe à região as primeiras famílias, vindas dos mais diferentes recantos do Brasil e do mundo, mas, principalmente, do estado vizinho, Sergipe: "Desbravando a terra, penetrando, implantando e consolidando a lavra do cacau, o sergipano tem amanhecer fundamental na formação de uma saga feita de cobiça e morte" (MATTOS, 1999, p. 49). As diferentes famílias que ocuparam as terras propícias ao plantio do cacau passaram a travar lutas para ocupar áreas cada vez maiores, e, assim, foram surgindo fazendas, vilas, lugarejos e cidades, formando a *civilização do cacau* (PÓLVORA; PADILHA, 1979). A vinda dessas famílias era estimulada pela propaganda do governo, as quais eram incentivadas pela possibilidade "de progresso individual para os que se dispusesse a conquistar as terras virgens e ricas, descritas como um bem ilimitado e apropriável para qualquer pessoa que se dispusesse a trabalhá-las" (FREITAS; PARAÍSO, 2001, p. 85).

Além da possibilidade de serem donas das terras, as quais existiam em abundância, as famílias que optavam pelo plantio do cacau no sul da Bahia, faziam-no animadas pela possibilidade de terem sua produção inserida no comércio de exportação internacional. Acreditavam ser a lavoura do cacau altamente rentável, abrindo, desta forma, caminho para ascensão econômica e social. Quanto a isso, assim se expressa Costa (1995, p. 169):

> O progresso da região cacaueira e sua fama deram lugar aos comentários, promovendo a presença de várias famílias de outros estados, de linhagem, porém empobrecidas, a virem residir nessa região [...] dentre outras está a família Amado [família de Gileno Amado, cacauicultor e político regional], com cerca de 20 membros.

A historiografia regional registrou poucos nomes dos primeiros agricultores do sul da Bahia, além do primeiro cacauicultor, Antônio Vieira. Os imigrantes, cuja primeira leva, constituída de 160 pessoas distribuídas em 28 famílias, eram formados de alemães e espanhóis, embarcados em Roterdã em janeiro de 1822, chegaram a Ilhéus em abril do mesmo ano. Estes colonos foram contratados por dois agricultores, Sankrancker e Weyl, com a missão de plantar café na região do rio Almada, próximo a Ilhéus (SELIGSONH, s. d., p. 20). O projeto, contudo, falhou, tendo em vista as dificuldades que encontraram, tais como: despreparo físico dos imigrantes para suportar o clima, falta de acomodações para as famílias, condições de solo e de clima impróprios para o cultivo do café, a malária, entre tantos outros entraves. Os que sobreviveram instalaram-se próximo a Ilhéus, na localidade de Banco da Vitória, dedicando-se ao cultivo do cacau. Surgiu, assim, o primeiro núcleo de uma zona que, oitenta anos depois, começaria a projetar-se como "maior centro de produção de cacau, visto estar localizado no eixo Ilhéus-Itabuana" (ibidem, p. 20). Com o passar do tempo e o sucesso da lavoura cacaueira, a antiga capitania hereditária transformou-se num verdadeiro império, no qual as regras e as leis eram ditadas pelos *coronéis*, os quais controlavam a política local, destacando-se no cenário nacional.

5 A REGIÃO CACAUEIRA COMO LUGAR DE VIVÊNCIA

A região pode ser considerada a partir da percepção, valorizando suas qualidades sensoriais, pois "nossos sentidos são locais enquanto que nossa experiência é regional" (LYNCC, 1981, p. 10). Atualmente, o conceito de Região Cacaueira poderia ser analisado no sentido de saber se ela é acessível a seus habitantes, se todos têm direito a ela como provedora de suas necessidades materiais, intelectuais, espirituais, se ela se constitui no lugar de seus moradores. Neste estudo, a Região Cacaueira do Sul da Bahia analisará a região como lugar, local de vivência, das experiências, do mundo-vivido, do cacau como signo regional que interferiu e interfere no *modus vivendi* dos habitantes da área produtora de cacau.

Num questionário aplicado a moradores da região sobre que municípios, para elas, formam a região cacaueira (deviam relacionar cinco municípios em ordem de importância na sua concepção), e qual a cidade mais importante, ficou claro que, para eles, a região cacaueira é composta pelos municípios que são mais representativos quanto à produção de cacau e da cidade que, de uma forma ou outra, faz parte de seu cotidiano, supre suas necessidades de comércio, estudo, lazer, enfim, é o palco onde suas vidas acontecem, o lugar de sua vivência.

Na literatura regional, fica claro, também, o conceito de região como mundo-vivido, quando Coutinho (1996, p. 69-70) escreve que

> Já menino de sete ou oito anos, quando sua família se mudou para a capital do Estado [Salvador], reencontrou aquela região – a Região Cacaueira – na psicologia de todos os seus parentes. Aquele sentido trágico e fatalista da vida, resultante [...] da imprevisibilidade das safras, das possíveis pragas, o preço do cacau, decidido sempre em outra parte [Nova York], tudo coisas completamente incontroláveis e remotas para os moradores da região.

Como se observa, a autora fala de *moradores da região*, numa clara alusão de sentido de lugar, de vivência, de experiência quanto aos problemas gerados pela cultura do cacau, com resultados imprevisíveis, decisões tomadas fora de seu lugar, levando a uma ciranda em que, às vezes, "estavam bem de dinheiro só para, poucos meses depois, quase mendigavam alguma coisa para comer" (COUTINHO, op. cit, p. 70).

Simões (1998, p. 120-122) refere-se à Região Cacaueira como uma entidade, com virtudes e defeitos, confirmando-a como lugar de sua gente, seu mundo-vivido, com suas alegrias e suas mazelas. Escreve ela que

> [Anos 1930] [...] uma *região* rica, opulenta e poderosa, terra de coronéis, jagunços e trabalhadores rurais, matrizes do perfil da *região*. Tempos em que os frutos de ouro eram o centro gerador de toda a dinâmica sociocultural da *região*, termômetro das alegrias e tristezas de sua gente. [...] aqueles coronéis, jagunços, ruralistas, com seus costumes, tradições, crendices e superstições, compunham o painel humano da terra, e construíam a sua identidade. [Anos 1990] [...] a *região* empobrece [...] a *região* passa a enxergar o que antes o brilho do cacau não deixava ver, a sua singularidade: estar inserida no coração da Mata Atlântica [...] começa a enxergar as suas diferenças [...] (grifos nossos).

Nesse texto fica claro que a autora considera a região como lugar, onde o cotidiano acontece, onde o mundo-vivido se faz presente.

Ainda na literatura regional, Jorge Amado, Adonias Filho, Hélio Pólvora, Cyro de Mattos, Euclides Netto, entre outros, já tratavam a Região Cacaueira como o lugar dos acontecimentos que têm o cacau como símbolo principal, em nome do qual a beleza, a feiúra, a abastança, a miséria, a morte, a vida, o progresso, o atraso, o passado, o presente e o futuro acontecem.

Assim, região para os habitantes da região cacaueira, é o de lugar de vivência, dos acontecimentos, dos fenômenos ocorridos às populações que viveram, vivem e insistem em viver sob o signo do cacau como um ente que lhes permite a vida. Dessa forma, a região cacaueira do sul da Bahia passa a ter o sentido de IDENTIDADE e LUGAR, em conformidade com

• Relph (1980, p. 61), a identidade do LUGAR é formada de três componentes inter-relacionados: características físicas ou aparências, atividades observáveis e significados ou símbolos.

• Tuan (1983), o mundo geográfico é formado pela inter-relação do ESPAÇO como experienciado, PAISAGEM como a superfície que limita o espaço e o LUGAR como centro de significados no espaço e paisagem. LUGAR, que pressupõe afetividade, pertencimento, topofilia.

A REGIÃO desenvolve-se e transforma-se ao longo do TEMPO e localiza-se no ESPAÇO, conceitos que perpassam pelas análises geográficas, podem ser sintetizados na aparente contradição expressa no poema de Arruda (2005, p. 20):

O tempo não é fonte
Muito menos o leito.·.
Ele se faz um rio
Que corre pelos corpos e almas
Como um lago corre
Pelas margens e os leitos.
O tempo não é brisa
Muito menos a tempestade.
Ele se faz uma gota de orvalho
Que cai docemente sobre um corpo
Ou ultrapassa velozmente uma alma.

O tempo não é o destino
Muito menos a felicidade.
Ele se faz constante na história
E muda a cada instante o sentido
Não tem medida nem fim.
O tempo não é uma face certa
Muito menos um rosto incerto.
Ele se faz tão presente a todos
Como misterioso e ausente
Sob explicações da gente

O tempo não é um pensamento
Muito menos uma realidade.
Ele se faz um sonho incerto
Uma torrente de águas puras
Uma brisa suave e cheia de candura
Um destino bom e amigo
De feições conhecidas e olhares gentis
Que para qualquer um tem
A sua significação tão certa
E ao mesmo tempo tão incerta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. B. de. Traços da história econômica da Bahia no último século e meio. **Planejamento**, Salvador, v. 5, n. 4, p. 19- 54, out./dez., 1977.

AMADO, Jorge. **Gabriela, cravo e canela.** 87. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1976, 2002.

AMADO, Jorge. **O menino Grapiúna.** 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

AMADO, Jorge. **São Jorge dos Ilhéus.** 52. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

AMADO, Jorge. **Terras do sem fim.** 68. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

AMADO, Jorge. **Tocaia Grande:** a face obscura. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987, 1998.

ARRUDA, Dulcilene. Tempo e espaço. **O Rosacruz**. Curitiba: AMORC, 2005.
ASMAR, Selem Rachid. **Sociologia da microrregião cacaueira**. Itabuna: Itagrafe, 1983
CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução: Roneide Venâncio Majer, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
COSTA, José Pereira da. **Terra, suor e sangue:** lembranças do passado / História da Região Cacaueira. Salvador: EGBA, 1995.
COUTINHO, Sônia. Cerrados e cacauais. In: MATTOS, Cyro de. et al. **Itabuna, chão de minhas raízes.** Itabuna: Colorgraf, 1996.
CUNHA, Maria Helena Lisboa da. **Espaço real e imaginário**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1998.
GASPAR, Jorge. **O novo ordenamento do território:** geografia e valores. Centro de Estudos Geográficos: Universidade de Lisboa, 1995. Disponível em: www.ub.es/geocrit. Acesso em: 20 out. 2003.
GOMES, Paulo César da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
GRIGG, David. Regiões, modelos e classes. **Boletim Geográfico.** Rio de Janeiro, n. 32. p. 2-45, maio/jun., 1973.
FREITAS, Antônio Fernando Guerreiro de; PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **Caminhos ao encontro do mundo:** a capitania, os frutos de ouro e a princesa do sul – Ilhéus, 1534-1940. Ilhéus: Editus, 2001.
HAESBAERT, Rogério. Região, diversidade territorial e globalização. In: **GEOgraphia.** Rio de Janeiro: UFF. Ano 1, n. 1, p. 15-39, 1999.
HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos.** Niterói: EduFF; São Paulo: Contexto, 2002.
LEITE, M. A. F. P. **Destruição ou desconstrução?** São Paulo: Hucitec, 1994.
LYNCH, Kevin. **Managing the Sense of a Region.** Cambridge: The MIT Press, 1981.
MAQUIAVEL, N. **O príncipe.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Coleção leitura.
MATTOS, Cyro de. **O mar na rua do Chile e outras crônicas.** Ilhéus: Editus, 1999.
MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménololgie de la perception**. Paris, Gallimard, 1966.
MORAES, A. C. R. de; COSTA, W.M. da. **Geografia crítica**: a valorização do espaço. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
MOREIRA, Ruy. **O círculo e a espiral**. Niterói: Edições AGB, 2004.
PÓLVORA, H.; PADILHA, T. **Notícias sobre a "civilização" do cacau**. Itabuna: CEPLAC, 1979.
RATZEL, Friedrich. El Território, la Sociedad y el Estado. **L'année Sociologique**, n. 3, p. 1-14. 1898.
RELPH, E. C. **Place and placelessness**. London: Pion Limited, 1980
RIBEIRO, Ana Clara Torres. Pequena reflexão sobre categorias da teoria crítica do espaço: território usado, território praticado. In: SOUZA, Maria Adélia Aparecida de Souza (org.). **Território brasileiro:** usos e abusos. Campinas: Edições TERRITORIAL, 2003. p. 29-40.
ROCHA, Lurdes Bertol. **A região cacaueira da Bahia:** dos coronéis à vassoura-de-bruxa: saga, percepção, representação. Ilhéus: Editus, 2008.
RONCAYOLO, Marcel. Região. In: **Enciclopédia Einaudi.** Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1986. v. 8.
SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, Milton. **Zona do cacau:** introdução ao estudo geográfico. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. Simões (1998, p. 120-122).
SELIGSOHN, Otto E. **Cacau da Bahia:** história e problemática. Salvador: Editora Beneditina, s. d.
SILVA, Sylvio Bandeira de Mello e; SILVA, Bárbara-Christine Nentwig. Lugares e regiões em um contexto global de dinâmica global. In: **Territórios em redefinición.** Lugar y mundo em América Latina. 6° Encontro de Geografia de América Latina. Buenos Aires/Argentina, 17 al 21 de marzo de 1997.
SILVA, S. B. de M. e. Organização sócio-territorial e dinâmica dos lugares e regiões. In: SILVA e SILVA. **Estudos sobre globalização, território e Bahia.** Salvador-UFBA: Mestrado em Geografia, Departamento de Geografia, 2003. p. 17-32.
SILVA, S. B. DE M. e. SILVA, B. C. N. Reinventando o território: tradição e mudança na região do sisal – Bahia. In: SILVA e SILVA. **Estudos sobre globalização, território e Bahia.** Salvador-UFBA: Mestrado em Geografia, Departamento de Geografia, 2003. p. 131-153.
SIMÕES, Maria de Lourdes Netto. A ficção da região cacaueira baiana: questão identitária. **Revista do centro de estudos portugueses Hélio Simões.** Ilhéus: Editus, n. 1, p. 119-128. 1998.
SMITH, Graham. Teoria política e Geografia Humana. In: GREGOORY, D., MARTIN, R. & SMITH, G. (Orgs.). **Geografia Humana. Sociedade, Espaço e Ciência Social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 65-89.
TRICART, Jean; SANTOS, Milton. **Estudos de Geografia da Bahia.** Geografia e Planejamento**.** Salvador: Aguiar e Souza, 1958.
TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

QUANDO OUTRAS LINGUAGENS ENTRAM EM CENA: OS DESAFIOS E APRENDIZADOS DE UMA EXPERIÊNCIA

WHEN OTHER LANGUAGES ENTER THE SCENE: THE CHALLENGES AND LESSONS FROM A EXPERIENCE

Maria José Martinelli Silva Calixto[1]

RESUMO: O presente texto é resultado das reflexões acerca de um trabalho desenvolvido, no período de fevereiro de 2015 a dezembro de 2015 (totalizando 15 intervenções) que visou, via filmes, música, leitura e outros recursos, ampliar a experiência social, cultural e, sobretudo, lúdica, das meninas abrigadas na Associação Douradense de Assistência Social Lar Ebenezer, em Dourados-MS, procurando contribuir para a formação humana e cidadã, para o desenvolvimento afetivo e para o reforço da autoestima. Por intermédio da construção de caminhos, que pudessem despertar para novos comportamentos ou diferentes formas de percepção e leitura da realidade, buscou-se auxiliar nos conteúdos escolares, contribuindo, de forma mais ampla, no processo de inclusão social. De forma lúdica, buscou-se desenvolver habilidades e noções de socialização, comunicação (verbal e corporal), expressão de sentimentos e espírito de colaboração, por meio de atividades que possibilitam o desenvolvimento da criatividade, a interação e o relacionamento em grupo.

Palavras-chave: Abordagem multidisciplinar. Caminhos metodológicos. Outras linguagens. Crianças abrigadas. Desafios.

ABSTRACT: The present text is a result of the reflections on a work carried out from February 2015 to December 2015 (totaling 15 interventions) that aimed, through films, music, reading and other resources, to broaden the social, cultural and, above all, ludic experience of the girls housed in the Douradense Association of Social Assistance "Lar Ebenezer", in Dourados-MS. This work aimed to contribute to human and citizen formation, to the affective development of the children and to the enhancement of their self-esteem. Through constructing the development paths that could awaken new behaviors or different forms of perception and reading of the reality, we sought to help in school content, contributing,

1 Professora do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia: Mestrado e Doutorado da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. E-mail: mjmartinelli@yahoo.com.br.

Artigo recebido em julho de 2019 e aceito para publicação em outubro de 2019.

more broadly, to the process of social inclusion. In a playful way, we sought to develop skills and foundations of socialization, verbal and corporal communication, expression of feelings and spirit of collaboration - through activities that boost the development of creativity, deepen the interactions and strengthen group relations.

Keywords: Multidisciplinary approach. Methodological paths. Other languages. Sheltered children. Challenges.

INTRODUÇÃO

> [...] É verdade que o mundo não se limpa de guerras, não se lava de sangue, não se corrige do ódio. É verdade. Mas é igualmente verdade que nos aproximamos de uma evidência: os violentos se refletem no espelho do mundo e seu rosto não é bonito nem para eles mesmos. E continuo acreditando na possibilidade do amor. Tenho a certeza do entendimento entre os seres humanos, logrado sobre o sofrimento, sobre o sangue e sobre os cristais quebrados. (NERUDA, 1977, p. 277)

Este texto configura-se como um relato de experiência[2] e vincula-se ao projeto "*Acompanhamento de crianças e adolescentes abrigados - desafios para conquista dos direitos humanos e inclusão social*"[3].

O referido projeto partiu de uma abordagem multidisciplinar, envolvendo as áreas de Psicologia, Geografia[4], Artes Cênicas, Letras, Nutrição e Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e tinha como objetivo central tornar o abrigo, mesmo em seu caráter transitório, um local de formação e viabilização de atividades pautadas nos direitos e na dignidade da pessoa humana. Assim, esperava-se, por meio do fortalecimento das ações e, de acordo com a proposta do projeto: *indicar medidas importantes no setor público, que possam orientar ações de prevenção à violência, atenção integral à criança e ao adolescente e políticas públicas que tornem a lei algo presente na vida das pessoas, para além de um documento formal.*

O Lar Ebenezer[5] **(**Lar Hilda Maria Correa) é uma entidade mantida financeiramente por meio de doações, captação de recursos na comunidade e convênios firmados com outras instituições. No inicio desta ação contava com 12 meninas, na faixa etária de 07 a 13 anos, que encontraram no projeto uma oportunidade de descobrir, no mundo dos filmes, da leitura, da dança e da música, um universo lúdico, fortalecendo exemplos e atitudes que ajudam a enfrentar situações reais e concretas da vida.

Buscando apresentar os caminhos e desafios dessa ação[6], o presente texto, além desta Introdução e Considerações Finais, está estruturado em 3 partes, que consideram:
1 - A experiência com outras linguagens e os desafios enfrentados na tentativa de construir os caminhos do aprender ensinando.
2 - Os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento das atividades.
3 - Os apontamentos sobre o trabalho com outras linguagens, por meio de um breve relato das atividades desenvolvidas com filme, música e outros.

1 A EXPERIÊNCIA COM OUTRAS LINGUAGENS: DO DESAFIO À TENTATIVA CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS

O primeiro contato com a realidade do Lar Ebenezer, ocorreu na última semana do mês de fevereiro de 2015 e visávamos estabelecer a aproximação/interação inicial entre as meninas institucionalizadas e o grupo de bolsistas vinculados ao projeto. Assim, priorizou-se o conhecimento do local, do ambiente de trabalho e das meninas.

Nessa visita percebemos que o abrigo contava com amplas áreas, inclusive, verdes, sala de estudo, entre outros ambientes que possibilitariam desenvolver satisfatoriamente as atividades. Contava com uma sala de vídeo, com brinquedoteca que, apesar de bem equipada e de contar com material recém-adquirido, necessitava de acompanhamento para que pudesse, de fato, cumprir o seu papel.

Naquele momento, o local contava, conforme já apontado, com 12 meninas que, embora com características e realidades bem diferentes, possuíam algo em comum: a ausência de uma família.

Logo após o primeiro contato, nos deparamos com alguns desafios: a) a diferença de idade das meninas (que ia de 07 a 13 anos); b) os diferentes níveis de alfabetização, sendo que algumas meninas não dominavam a leitura e a escrita; c) a rotatividade (devido a cursos realizados nos mesmos dias e horários da ação) ou mesmo a chegada de novas meninas ao abrigo.

Tais desafios nos levaram aos seguintes questionamentos: a) Como se aproximar da realidade dessas meninas? b) Como promover o diálogo via linguagem do cinema, para meninas na faixa de 07 a 13 anos, sendo que algumas, sequer, eram alfabetizadas? c) Como trabalhar de forma a despertar a atenção de uma demanda tão diferenciada?

Nesse momento ficou clara a necessidade repensarmos a construção de caminhos que pudessem promover a aproximação, o tecer de laços, a comunicação e, por consequência, a implementação da ação. Para tal, não poderíamos nos prender estritamente a conteúdos das matérias escolares, mas, trazer reflexões por meio de atividades diferenciadas e, sobretudo, lúdicas.

Os questionamentos iniciais levaram a outros questionamentos: de que forma o uso de outras linguagens poderia servir de suporte para trabalhar diferentes conteúdos, temas, significados e conceitos utilizados no cotidiano? Como poderia ampliar o universo lúdico, cultural, assim como as expressões verbal e corporal, servindo como subsídio ao próprio processo de escolarização? Ou seja, como partir de uma perspectiva que pudesse contribuir para a formação, aguçando os sentimentos de afetividade, as emoções ou mesmo funções mentais?

Tínhamos claro que o abrigo era uma forma de proteção à integridade física e psicológica de meninas que estavam distantes de suas famílias, necessitando ter no local, e durante o tempo de permanência nele, apoio em diversos campos para construírem subsídios para a sua reinserção social, desenvolvimento afetivo ou mesmo cognitivo.

A partir dessas preocupações começamos a pensar em alternativas ou caminhos que pudessem tornar a atividade viável e, ao mesmo tempo, importante e prazerosa. Despertamos para o fato que, mais do que trabalhar conceitos, tornava-se premente a inserção no universo lúdico, haja vista que, a muitas daquelas meninas, o próprio direito a infância havia sido negado e era importante possibilitar o exercício do seu direito de brincar e, num sentido mais amplo, do seu direito de ser criança.

Tínhamos em mente o que nos assegura Rosa: *Quando a criança constrói o seu conhecimento a partir de suas brincadeiras e leva a realidade para o seu mundo da fantasia, ela transforma suas incertezas em algo que proporciona segurança e prazer, pois vai construindo seu conhecimento sem limitações.* (2002, p. 26)

Também percebemos que atritos, decorrentes das diferenças existentes entre as meninas, inclusive de idade, eram constantes. Sendo assim, tornou-se claro para nós a necessidade de contemplar discussões que envolvessem o respeito às diferenças.

Nossas inquietações, sobre a melhor forma de promover o processo de aproximação e adentrar naquele universo, foram ao encontro das inquietações de alguns bolsistas ligados ao Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Letras e de um acadêmico do curso de Artes Cênicas do programa.

Visto que partilhávamos de dúvidas e inquietações comuns, e que tínhamos uma formação diversa, optou-se por utilizar uma linguagem mais plural, apoiada em atividades como: contação de estórias, desenhos, pinturas, desafios, jogos, história em quadrinhos, poesia, teatro e, sobretudo, música, que, visivelmente, promoveu a descontração e entrosamento inicial.

Aqui vale ressaltar que, no geral, as meninas apresentavam um comportamento disperso e, portanto, um dos desafios era assegurar a própria atenção delas, estimulando a observação visual por meio da imagem-som.

Por outro lado, atualmente, as diferentes mídias possibilitam o excesso de informações que precisam ser trabalhadas e acompanhadas de orientação adequada. Isso sem dúvida, reforçava o nosso desafio em fazer com que as atividades pudessem possibilitar caminhos de reflexão, fazendo pensar como as próprias relações sociais são construídas, a partir da história e trajetória de vida de cada uma ou mesmo como podem empregar as informações e questões presentes, por exemplo, no filme para estabelecer, inclusive, relações escalares que podem ir do local em que vivem, ao mundo.

Portanto, nos encontrávamos diante de outro desafio: nos abrir a novas formas de trabalho, nos permitindo "ouvir" o que tinham a dizer e nos deixando contagiar pela experiência mútua. Com essa preocupação, atentamos para o alerta de Manoel de Barros (2010) que, poeticamente, desafia nossas prudências de adultos, na possibilidade de (re) inventarmos, quando aponta que: *Não quero saber como as coisas se comportam. Quero inventar comportamento para as coisas*.

Tratava-se ainda de aguçar as nossas próprias percepções a fim de aprender a "ouvir" o que tinham a dizer; valorizando a forma com que, cada uma se expressava, prestando atenção em cada gesto, ênfase dada etc. Ou seja, tornava-se necessário construir alguns caminhos metodológicos pautados, inclusive, na "arte" da escuta.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Pautados nessas preocupações, além das ações de planejamento e supervisão, foram realizadas intervenções semanais[7], que buscaram:

a) Contemplar atividades e dinâmicas que envolveram leitura, música, representação (teatro), filmes, parlendas, desenho, pintura etc.

b) Trabalhar com temas como violência, cultura, modernidade, respeito e afetividade, contribuindo com os conteúdos escolares e, sobretudo, com a formação humana e cidadã.

Com esse propósito, foram utilizados as seguintes ferramentas e materiais: violão, DVDs, cartazes, papel, caneta, lápis de cor, aparelho de som, aparelho de DVD, livros etc.

Ressaltamos que, conforme o enfoque dado, um filme pode ser analisado de diferentes formas (portanto é importante saber lidar com essa ferramenta) e, sendo assim, o objetivo era propor atividades em fosse possível exercitar diferentes habilidades, possibilitando a liberdade de criar e procurando enfocar as percepções e significados das imagens, do som etc.

Após selecionarmos o filme, assistíamos e pontuávamos questões que pudessem ser trabalhadas, haja vista não termos por objetivo tratar o filme como mero recurso audiovisual.

Visando fomentar as discussões e reflexões e, sobretudo, criar condições para o exercício das diversas possibilidades de percepção, após a exibição do filme, adotávamos o seguinte procedimento: montávamos um circulo e cada menina deveria expor, de acordo com a sua vontade, aspectos que avaliou importante ou mesmo que mais gostou no filme.

Feitas tais exposições (que também tinham por objetivo trabalhar com a expressão verbal e/ou oral) procurávamos levantar pontos que avaliávamos importantes, aproveitando o momento e a magia do cinema para reforçar que é sempre possível reconstruir a afetividade, por meio de novas condições, novas possibilidades, novas inserções. Dessa forma, buscávamos construir novos significados, por meio do diálogo com o mundo experimentado e vivenciado, pois a ideia era tentar fazer que, cada uma a sua forma, fosse mais que uma expectadora.

A utilização da linguagem do cinema promove a valorização de conceitos e saberes. Como retrata Xavier (1988), o cinema possibilita ver o mundo e estar a salvo, ocupar o centro, sem assumir encargos.

Dessa forma, o trabalho, integrado a outras linguagens (fala, música, escrita, desenho) buscou contribuir com o reforço da aprendizagem e interação social, pois possibilita externar emoções, sensações, sentimentos, entre outros.

Duarte, citado por Silva (2009), assevera que, atualmente, a educação exige novos pressupostos, como, por exemplo, os que possibilitem a troca de conhecimento por meio de imagem-som e que possam ter valor epistemológico.

De acordo com Silva (2009), utilizar-se do cinema pode ser um dos caminhos de reflexão. Contudo, é necessário ter claro que não se trata de fantasiar uma realidade. Daí a necessidade de uma mediação séria e balizada.

Por sua vez, Moran (1995) ao definir algumas propostas de utilização do vídeo, aponta que um dos propósitos da utilização, está ligado à sensibilização acerca de determinada questão, inclusive, por meio de curiosidade.

Visando sempre estabelecer mediações entre o filme exibido e a vida cotidiana, unindo o imaginário e o real, buscávamos fazer com que fosse possível refletir sobre a sua própria espacialidade, considerando, sobretudo, que o filme permite deslocar virtualmente.

Barbosa (1999, p. 12) assegura que o papel do filme é provocar uma situação de aprendizagem, por isso "*a imagem cinematográfica precisa estar a serviço da investigação e da crítica ...*".

Por meio dos filmes objetivávamos, sempre de forma lúdica e criativa: recuperar expressões culturais e as histórias da infância; exercitar a linguagem oral e escrita; trabalhar com a representação e expressão corporal (teatro); trabalhar com a argumentação; assegurar uma relação de confiança entre elas e delas para conosco; assegurar uma relação mais afetiva; proporcionar maior integração entre elas; refletir sobre princípios de respeito, sobre preconceito na sua relação com a realidade vivida; produzir diferentes formas de "texto", por meio da escrita, do desenho, da pintura etc.

Em alguns momentos, a magia e criatividade dos filmes deram lugar ao universo da música. Por muitas vezes, o violão tornou-se instrumento indispensável para promover a expressão por meio do canto e da dança e, nesses momentos, aproveitávamos para passar noções de sons graves e agudos, introduzindo brincadeiras que podiam ser feitas com a própria voz.

As atividades que envolviam música eram desenvolvidas ao ar livre e sempre precedidas da orientação da importância de atentarem e procurarem ouvir os demais sons

do ambiente: sons do próprio corpo (batida do coração, respiração, o salivar etc.), até sons mais distantes como dos pássaros, som de rádio etc.

Exercitando outras formas de percepção e leitura da realidade, buscávamos reavivar sentimentos, valores e atitudes que poderão, inclusive, renovar a confiança e a autoconfiança.

3 APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO COM OUTRAS LINGUAGENS

3.1 O trabalho com filmes

No decorrer das intervenções, atividades foram desenvolvidas com clássicos infantis, de curta e longa metragem, como: Alvin e os esquilos; A bela adormecida; Meu malvado favorito; O patinho feio; A turma do Charlie Brown e Snoopy Show; O gigante egoísta; Juca e o sapo; dentre outros.

A seguir, nos deteremos no relato de atividades desenvolvidas a partir dos filmes e/ou desenhos animados elencados abaixo:

a) O patinho feio[8]

Em um dos encontros trabalhamos com o desenho animado, de um clássico conto infantil, "O patinho feio", que possibilita pensar sobre o sentimento de rejeição, assim como a busca de identidade e de pertencimento, ao mostrar um filhote de cisne que foi chocado e criado por uma pata. Sem saber de sua identidade, foi tratado de forma hostil, desde o nascimento, inclusive, pela ave que acreditava ser a sua mãe. Por ser diferente dos demais, era tido como feio. No entanto, após resolver ir embora, ser hostilizado durante seu trajeto, o mesmo patinho feio, e desprezado em sua infância, se descobre um lindo cisne, encontrando o seu verdadeiro lugar ao lado de criaturas tão belas quanto ele.

A riqueza da história do patinho feio está, dentre outros, na capacidade de nos tocar, de despertar o sentimento de amor ao outro, de solidariedade e de respeito às diferenças. Principalmente por ser em forma de animação, a história foi bem aceita e, sem a pretensão de tentar explicar o seu significado, a partir dela, procuramos destacar que cada um pode ser belo a sua maneira e que, muitas vezes, temos dificuldade em respeitar o que é diferente. No caso, o patinho era considerado feio apenas por não se parecer com os outros patos. Mas, será que podemos estereotipar alguém apenas por ser diferente dos demais? Esse foi o questionamento que norteou a conversa sobre o desenho animando.

Procurando deixar as meninas à vontade, mas, ao mesmo tempo, chamando a atenção para a importância de falar uma de cada vez, de que respeitar a colega que está falando e a sua opinião, sentados em círculo, abrimos uma sessão de conversa para que cada uma relatasse:

a) Se já conhecia algum conto de fada; quem contou a história para elas etc.

b) Possíveis experiências de preconceito, não apenas vividas, mas também praticadas.

Após esse relato e reflexão sobre o fato de sermos todos distintos um dos outros, daí a importância do respeito, introduzimos atividades de desenho e pintura, em que deveriam reproduzir, por meio do desenho e coloração, personagens ou cenas da animação que tenham se identificado.

A utilização de apenas dois recursos: lápis de cor e papel, aliado à inspiração advinda da animação infantil, possibilitou significativa integração, produzindo diferentes

sensações e expressões perceptivas. Observamos envolvimento e dedicação na execução da atividade, com cada uma procurando se esmerar no desenho e pintura.

Terminada a atividade, os desenhos foram expostos e cada uma explicou o motivo de ter escolhido determinada cena ou personagem para retratar. Assim, procuramos trabalhar, não apenas a criatividade, mas, a importância do respeito às diferenças (inclusive, o respeito à escolha da cena/personagem e ao desenho feito por cada uma), e também a expressão oral e verbal (à medida que explicavam oralmente suas escolhas); reforçando que atividades lúdicas servem de estimulo a outras atividades educativas e que os contos de fada devem fazer parte de nossas vidas e das vidas das crianças, servindo de aprendizado.

Também ressaltamos que, metodologicamente, o desenho, assim como outras linguagens que vão além da escrita, possibilita exercitar e revelar outra forma de ver e compreender o mundo em que vive, ou seja, no ato de desenhar passa-se a ser sujeito do processo de produção do conhecimento e não apenas mero espectador.

b) Alvin e os esquilos[9]

Em outro encontro, programamos uma atividade que pudesse aliar cinema e representação (teatro), objetivando trabalhar, além da compreensão sobre o filme exibido, a criatividade. Para tal, trabalhamos com o filme "Alvin e os esquilos", um longa-metragem que se destaca por despertar a atenção do público infantil.

Um dos assuntos abordados foi a importância do convívio familiar, em um contexto em que os esquilos, como protagonistas do filme, órfãos de pai e mãe, encontraram em um humano o amor e a proteção de que precisavam.

Após a exibição do filme, além de reforçar que sempre é possível encontrar em outras pessoas carinho e amparo, passamos à atividade de representação, buscando explorar, por meio do teatro improvisado, a capacidade e liberdade criadora. A orientação era que cada uma recriasse uma cena relacionada ao filme exibido, baseando-se no entendimento que tiveram.

Decidiram recriar a cena de um dos shows dos esquilos. No processo de criação, montaram um grupo musical e deram o nome de "As esquiletes".

A proposta do teatro foi bem aceita e executada com envolvimento, demonstrando um bom desempenho de participação em equipe na criação da cena, pois se identificaram e se envolveram efetivamente.

No processo de montagem do grupo musical, puderam vivenciar, por meio de uma atividade lúdica, a importância do trabalho em equipe; a importância do envolvimento; a necessidade de respeito às diferenças (algumas se soltaram e outras se mostraram mais tímidas), dentre outros.

Percebemos que atividades dinâmicas como, teatro, música, filmes educativos e a dança, podem ajudar a melhorar o desempenho em outras atividades essenciais para o aprendizado e o trabalho em equipe. Ao evocarem sentimentos, emoções e significados vivenciados veem-se capazes de não apenas imitar a vida, mas também de atuar, interagir e transformar.

c) A turma do Charlie Bronw e Snoop Show10

Outra atividade desenvolvida[11] girou em torno de desenhos animados de curta duração (variando de 05 a 22 minutos) da série turma do Charlie Brown e Snoopy Show. Tais desenhos, além de trazer personagens engraçados e apresentar cenas que envolviam

números e conjuntos numéricos, letras do alfabeto etc., trazia também questões ligadas à importância da escola; a importância da persistência; a importância de devolver ao outro aquilo que não lhe pertence; direitos e obrigações; afetividade; respeito; entre outros.

Além do reforço dessas questões foi proposto uma espécie de "desafio": procurar nos livros presentes na sala de leitura, letras e números que foram mostradas no desenho. O retorno foi positivo, pois todas se puseram a folhear os livros, procurar o que foi proposto e despertar para outras estórias encontradas.

Logo após, pedimos para que cada uma escolhesse um livro e um acadêmico para desenvolver a leitura. Levando-se em consideração o fato delas apresentarem níveis de dificuldade e grau de alfabetização diferenciados, foi possível: a) dar atendimento individual, haja vista que muitas delas, nunca tiveram um momento em que um adulto pudesse dedicar atenção por meio da leitura/contação de uma estória infantil; b) incentivar a leitura, por meio da introdução gradativa do mundo dos livros, possibilitando maior participação e entusiasmo no ato de ler.

d) Meu malvado favorito[12]

Outra atividade, que envolveu a exibição de filme, se deu a partir do longa metragem "Meu malvado favorito", que conta a história de um vilão que adota três crianças com a intenção de realizar seu plano maligno. Contudo, o encanto das meninas desperta no perverso o sentimento de amor e compaixão, fazendo com que passasse a olhar as crianças como suas verdadeiras filhas.

Sobretudo por se tratar de uma história de redenção, envolvendo uma "luta" do bem contra o mal, traz questões que mexem com o lado emocional e afetivo: a própria afetividade; a importância do incentivo e apoio; a importância do trabalho construído coletivamente; a importância da democracia e do trabalho em equipe; força de vontade, determinação e a questão da diferença.

Como observamos que as meninas viviam em atritos, haja vistas serem diferentes, desenvolvemos uma dinâmica em que cada uma apontava o que via de diferente na outra. A partir disso, reforçamos a questão de que devemos respeitar as diferenças existentes entre as pessoas, para tal, muitas vezes, é preciso tentar nos colocar no lugar do outro, compreender a sua alegria, dor, felicidade ou angústia.

Também aproveitamos a trilha sonora do filme, bastante eclética[13], para fazer uma brincadeira chamada dança das cadeiras. Na brincadeira, as cadeiras foram dispostas em círculo, em um número menor do que o número de participantes que, por sua vez, dançavam e deveriam se sentar quando o som da música parasse. Quem não conseguisse se sentar, ficava fora da brincadeira e uma cadeira era retirada. E, assim, sucessivamente, até restar apenas uma pessoa.

Por último, por meio de uma brincadeira, que foi denominada "caixinha de surpresa do Malvado favorito", desenvolvemos uma atividade de representação (teatro improvisado). Dispusemos em uma caixinha mensagens que reportavam a algumas cenas do filme. Sentados em círculo, ao som de uma música (escolhida por elas e executada no violão), a caixinha foi sendo passada de mão em mão. Quando a música parava a pessoa que se encontrava com a caixinha, deveria abrir e retirar um papel. A cena que estivesse descrita no papel, deveria ser representada.

Caso a pessoa que retirou não quisesse representar aquela cena poderia escolher outra cena ou mesmo outra pessoa para representá-la. Assim, procuramos reforçar a

importância do respeito, inclusive, àquelas que não se sentiram a vontade para representar, oferecendo um ambiente favorável às brincadeiras, associadas a situações de integração e, consequentemente, de aprendizagem.

3.2 O trabalho com música, parlenda e outros

> "[...] levante-se dentre os vidros partidos que chegou a hora de cantar. Ajude-me, poema de amor, a restabelecer a integridade, a cantar sobre a dor." (NERUDA, 1977, p. 277)

Como já apontado, o violão foi uma ferramenta bastante presente, possibilitando momentos de descontração e atividades de canto e dança ao ar livre, aproveitando a oportunidade para chamar a atenção para a importância de ouvir os demais sons do ambiente.

Essa foi uma maneira de tentar exercitar a concentração (dando maior atenção aos detalhes do que se ouve ou assiste) e experimentar outras formas de percepção, inclusive podendo expressar suas emoções à medida que muitas delas pediam para que tocasse no violão a música que mais gostava etc.

Outra atividade desenvolvida (e que procurou marcar o dia do folclore, 22 de agosto) estava ligada ao trabalho com parlenda (versos para brincar) e cantigas tradicionais de roda. Considerando que tais atividades envolvem descontração e movimento corporal, objetivamos possibilitar o contato com brincadeiras infantis tradicionais, o despertar da criatividade, enriquecer o conhecimento, assim como resgatar a tradição cultural e do folclore brasileiro, trabalhando características rítmicas, a rima, a memorização, a expressão corporal e permitindo correspondência entre o som e os sinais escritos. Sempre destacando a importância das manifestações culturais serem transmitidas por meio das gerações, para que não se perca a tradição folclórica de nosso país.

Com essa preocupação, buscou-se, além ampliar conhecimentos culturais e a integração, trabalhar com a leitura, diferentes habilidades e movimentos, som, silêncio, controle do corpo (coordenação motora), fazendo com que entrassem em contato com as características desse gênero textual, exercitassem o trabalhar em grupo (sabendo ouvir e dar opiniões), além de desenvolver a oralidade e o próprio raciocínio.

Primeiramente sentamos em circulo e, por meio de uma roda de conversa, procuramos levantar os conhecimentos prévios, explicando que folclore envolve superstições, trovas populares, lendas, parlendas, brincadeiras, rezas, simpatias, crendices, anedotas, mitos, adivinhas, trava-linguas (brincadeiras com palavras), contos, ditados populares e outras expressões da literatura oral brasileira.

Procuramos investigar, sobretudo, se sabiam o que era parlenda e rima. Ainda que isso fizesse parte do seu universo, todas demonstraram desconhecer a nomenclatura "Parlenda" e algumas souberam exemplificar o que era rima. Então, iniciamos explicando o que era denominado parlenda e, por meio de um desafio que envolvia uma (Uni duni tê. Salamê míngue. Um sorvete colore a escolhida foi você), elegíamos alguém para recitar uma parlenda que conhecesse ou algo que se caracterizasse como rima, trava-linguas etc. Houve envolvimento e algumas meninas apresentaram rimas e recitaram parlendas como: Batatinha quando nasce; Um dois, feijão com arroz; Quem cochicha o rabo espicha, Serra, serra; Hoje é domingo pé de cachimbo; Rei, capitão, soldado, ladrão etc.

A fim de introduzir noções básicas de Geografia, escolhemos as cantigas apresentadas no quadro baixo e, a partir delas, fomos inserindo questões que envolviam as diferentes regiões do país, procurando destacar o quanto o Brasil é grande e diverso e que a nossa cultura se constitui por diferentes formas de falar, vestir, comer e também por diferentes crenças. Com

o auxílio de um mapa do Brasil, fomos mostrando onde ficavam os estados citados na cantiga (Pernambuco, Ceará e Piauí), quantos estados havia no Brasil, em que estado residíamos e quais as principais características de nosso estado, destacando a presença dos povos indígenas.

O trem maluco	**Boi da cara preta**	**Indiozinhos**
O trem maluco **Quando sai de** **Pernambuco** **Vai fazendo chic chic** **Até chegar no Ceará** **Rebola, bola** **Você diz que dá na bola** **Mas na bola você não dá.**	**Boi, boi, boi** **Boi da cara preta** **Pega este menino** **Que tem medo de careta** **Boi, boi, boi** **Boi do Piaui** **Pega este menino** **Que não gosta de dormir.**	**Um dois três indiozinhos** **Quatro cinco seis indiozinhos** **Sete oito nove indiozinhos** **Dez num pequeno bote**

No tocante à questão dos povos indígenas, apresentamos a parlenda dos indiozinhos, que todas cantaram, e, a partir dela introduzimos uma discussão, que permitiu estabelecer relações sobre a realidade dos povos indígenas e o seu aldeamento.[14] Assim, ao mesmo tempo em que, por meio da parlenda, tentávamos introduzir noções de comparação e transformação (quantos indiozinhos tinham, quantos entraram ou saíram e quantos ficaram), também tentávamos pontuar os motivos pelos quais a população indígena vinha passando por sérios problemas, destacando o caso dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, sobretudo da reserva indígena de Dourados. Vale referenciar que Dourados conta com uma Reserva Indígena (aldeias Jaguapiru e Bororó), com aproximadamente 16 mil habitantes dos grupos indígenas Guarani (Ñandéva e Kaiowá) e Terena, distante apenas dois quilômetros do tecido urbano. Inclusive, algumas das meninas abrigadas, eram indígenas.

Ao final, propusemos que quem quisesse poderia criar sua própria parlenda, rima ou trava-linguas, baseada ou não em outras já conhecidas. Assim, chegamos a um momento de descontração, por meio do resgate do encanto, da poesia e da sabedoria das manifestações culturais brasileiras, contadas e reinventadas através do tempo.

Por último, porém muito importante, registramos uma das primeiras atividades desenvolvidas (no mês de março) e que visou marcar o dia internacional da mulher. Ressaltamos que o dia da Mulher é comemorado para lembrar a importância da luta pela valorização, igualdade e combate à violência contra a mulher em nossa na sociedade. Reforçamos também como o papel da mulher mudou nos últimos anos e explicamos de forma bem simples, o porquê da comemoração e da escolha da data como Dia Internacional da Mulher.

Objetivando promover a reflexão sobre a importância da mulher e levá-las a interagir, com materiais como: cartaz, caneta, cola, papel, fizemos uma espécie de mural, onde cada uma pudesse desenhar ou escrever algo sobre a mulher. Algumas escreveram e outras fizeram desenhos como coração, flores etc., mas todas participaram, ainda que algumas de forma mais efetiva.

Em seguida, o violão entrou em cena e músicas relacionadas ao dia internacional da mulher foram cantadas.

Ao final, foi proposto a elas que escolhessem uma colega e fizessem um elogio; dissesse algo carinhoso; ressaltasse alguma característica que avaliasse positiva; oferecesse uma música, que poderia ser executada no violão etc.

Essa foi uma maneira de tentar, não apenas chamar a atenção para a importância do respeito pela mulher, mas também de oportunizar a socialização, promover a integração, possibilitando exercitar e externar a afetividade e o companheirismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido envolveu desafios e uma experiência inegável, a medida que fomos levados a construir caminhos metodológicos, possibilitando o nosso próprio aprendizado.

No processo de construção de caminhos, percebemos que mais do que trabalhar conceitos ou conteúdos ligados as matérias escolares, tornava-se fundamental propiciar o contato com o universo lúdico, haja vista que, a muitas daquelas meninas, o próprio direito a infância havia sido negado.

De forma despretensiosa, sentíamos a importância de tentar contribuir com a "utopia da humanização"[15] e assim adotamos uma linguagem mais plural e que envolvia, além de filmes e desenhos animados, contação de estórias, desenhos, pinturas, poesia, parlenda, representação e, sobretudo, música, fazendo com que o lado lúdico entrasse em cena e pudesse funcionar como suporte no processo de aprendizagem.

Nesse caminhar, ao tempo que era importante possibilitar novas "criações", ficava claro que precisávamos desafiar nossas "certezas" para tentar adentrar naquele universo por meio de uma proposta de valorização da criança e/ou da adolescente, permitindo que fossem sujeitos.

Procurando não rejeitar o que não podíamos incluir dentro de nossa estreita compreensão, era necessário abrir-se ao novo, exercitando nossa capacidade de escutar o que tinham a dizer e passando a "*inventar comportamentos para as coisas*".[16]

Nesse processo de "inventar comportamentos para as coisas", partimos do pressuposto de que se pode construir e possibilitar conhecimento por meio de atividades lúdicas, contribuindo assim, para o próprio processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, procuramos desenvolver novas formas de trabalhar, dando, sobretudo, oportunidade para que as meninas dessem vazão ao seu universo lúdico e vivenciassem o direito à infância, haja vista que concordamos com Mia Couto quando assegura que: "*A vida é demasiado preciosa para ser esbanjada num mundo desencantado*." (2009, p. 13). Assim, era premente a importância em dar àquelas meninas a possibilidade de uma infância que deveria ser respeitada em seus interesses, curiosidades etc., proporcionando, a liberdade criadora e, consequentemente, o encontro com seu próprio universo.

Percebemos que muitas meninas, conforme já apontado, demonstravam dificuldades na leitura e, algumas, desconheciam as letras do alfabeto, ou seja, não sabiam ler nem escrever. Não conjugavam verbos e nem usavam os pronomes da forma considerada correta. Nesse sentindo, atividades que envolvessem textos se tornavam de pouco interesse e de difícil entendimento para elas. A partir dessa constatação, entendemos que para despertar o interesse, inclusive, pela leitura, contação de estórias e atividades que trouxessem figuras poderiam facilitar a compreensão e tornar as atividades mais dinâmica e prazerosa.

Passamos a envolver imagens, desenho, pintura etc. e percebemos que, ainda que algumas meninas desconhecessem as letras do alfabeto, dominavam e faziam aflorar, quando estimuladas, outras formas de "leitura". Isso nos fez perceber que há coisas que não se ensina e nem mesmo se explica, apenas se sente e se abre para enxergar. Nessa perspectiva, não nos colocamos como quem ensina, mas como quem também aprende tentando ensinar. Essa constatação, propiciou um ambiente de reflexão, inclusive, sobre nossa própria prática.

Apesar dos desafios, as intervenções se configuraram em um espaço de encontro e de trocas. Pudemos observar, ao longo deste período, diferença no comportamento e no relacionamento entre elas, além de maior interesse pela leitura, mais criatividade na execução de atividades e maior atenção nos detalhes do que assistem e ouvem, reforçando a importância do projeto como um instrumento no processo de aprendizagem, oportunizando ainda a compreensão da realidade vivida.

Vale destacar ainda, o contato com a linguagem audiovisual e o desenvolvimento do gosto pelo cinema e do senso crítico, promovendo a integração, além de oferecer um aprendizado cultural e artístico. Ao tempo que possibilita outras formas de percepção, os efeitos sensoriais e visuais proporcionados, revelaram uma forma de assegurar o interesse e atenção das expectadoras, muitas delas, já expostas a situações de violência advinda da carência social e que apresentavam comportamento agitado.

A cada encontro, percebia-se maior envolvimento e integração. Por meio das brincadeiras, além de amadurecerem a capacidade de socialização, acabavam desenvolvendo outras habilidades importantes, como: representação, atenção, memória, imaginação, além de autoconfiança, noções e experiência de regras e de respeito.

Desse modo, ficou claro para nós que as brincadeiras, que respeitam as características da infância, são atividades de estimulação e contribuem, sobremaneira, para o desenvolvimento de outras habilidades e potencialidades física, emocional e social, possibilitando outra forma de olhar o mundo.

NOTAS

2 Por tratar-se de um relato de experiência, neste texto, não temos a pretensão de adentrar na discussão conceitual e, sendo assim, muitos conceitos serão usados em seu sentido restrito.
3 Projeto (Edital ProEXT/UFGD - Número: 4815.2.6941.22042014) coordenado por Verônica Aparecida Pereira – Faculdade de Ciências Humanas - FCH/UFGD e desenvolvido no período de janeiro de 2015 a dezembro de 2016.
4 Ressaltamos que, para esta atividade, contamos com o trabalho do bolsista de extensão, acadêmico do Curso de Geografia, Cleber Lucas Rodrigues, a quem agradecemos o envolvimento.
5 A referida instituição foi fundada em 21/02/1988, pelo Pastor João Batista de Oliveira. Atualmente, funciona no sistema casa-lar e atende a crianças e adolescentes, do sexo feminino.
6 Outro aspecto importante a ser ressaltado é que nossa aproximação com essa realidade se deu a partir da relação que construímos com o Grupo de Apoio à Adoção em Dourados - GAAD Acolher, organização sem fins lucrativos, criado em 2011 e que atua como ambiente de apoio, sensibilização, reflexão e compartilhamento de situações e vivências sobre a adoção e seus desafios. Para maiores informações: www.gaadacolher.blogspot.com.br E-mail: gaadacolher@gmail.com
7 Ressaltamos que todas as intervenções contaram com a colaboração da equipe de apoio da instituição: psicóloga, mãe social, assistente social e motorista, a quem agradecemos.
8 O Patinho feio é um conto de fadas, escrito pelo dinamarquês Hans Christian Andersen, publicado pela primeira vez em 1843.
9 Direção: Tim Hill (2008). Gênero: Comédia, Animação. Nacionalidade: Eua.
10 Disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=BCtdr6VJdAo https://www.youtube.com/watch?v=auq_3eL87C8
11 Nessa atividade, além dos bolsistas do PET do curso de Letras e artes cênicas, contamos com a presença de dois acadêmicos do curso de Geografia.
12 Direção: Chris Renaud, Pierre Coffin (2010). Gênero: Animação. Nacionalidade: EUA.
13 Percebemos que a maioria das meninas só conhecia música sertaneja ou funk. E essa foi uma forma de apresentar outros gêneros musicais.
14 Entre os anos de 1915 e 1928, o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) criou oito reservas indígenas no sul do então estado de Mato Grosso (CRESPE, 2015).
15 CAMBI (1999).
16 Barros (2010).

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. **Afetividade e cognição**: rompendo a dicotomia na educação. Disponível em: http/hottopos.com/videtur23/valeria.htm. 2002. Acesso em: 14 maio s2016.
AZEVEDO, R. **Meu livro de folclore:** um punhado de literatura popular. São Paulo: Ática, 1997.
BARBOSA, J. L. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
BARROS, M. de. **Obra completa**. São Paulo: Leya, 2010.
BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
BOTURA, W. **Agressões silenciosas**. São Paulo: República Literária, 2001.
CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
CORSO, D. L., CORSO, M. **Fadas no Divã**. A psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed*,* 2006.
COUTO, M. **Antes de nascer o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
CRESPE, A. C. **Mobilidade e temporalidade Kaiowá***:* do Tekoha à reserva, do tekoharã ao Tekoha. 2015. 428f. Tese (Doutorado em História) – FCH/UFGD, Dourados, 2015.
DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
FOREMAN, M. **O jardim de uma criança**. Uma história de esperança. São Paulo: Alles Trade, 2009.
MORAN, J. M. Os vários usos do cinema e vídeo na escola. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/ Ed. Moderna, n. 2, jan./abr. 1995.
NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.
NERUDA, P. **Confesso que vivi**. São Paulo: Difel, 1977.
ROSA, S. da. **Brincar, conhecer e ensinar:** questões de nossa época. São Paulo: Cortez, 2002.
SILVA, B. N. Cinema e a sala de aula: um caminho para a formação. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 93, fev. 2009. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/093/93silva.pdf. Acesso em: 02 jun. 2016.
SANTAELLA, L. Palavra, imagem & enigmas. **Revista USP**, São Paulo, v. 16, p. 36–51, dez./fev. 1992-1993.
SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: 1996.
XAVIER, I. Cinema: revelação e engano. In: **O olhar e a cena:** melodrama, Hollywood, cinema novo, Nelson Rodrigues. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 31-57.

Sites consultados

KISHIMOTO. T. M. **Brincadeiras na educação infantil**. 2002. Disponível em: http://pedagogiaaopedaletra.com/brincadeiras-na-educacao-infantil/. Acesso em: 15 jul. 2016.
MAYA, M. **Resumo do projeto**: filosofia, cinema e educação. 2009 Disponível em: www.cinefilosofiauesb.blogspot.com. Acesso em: 14 jun. 2016.
SANTOS, G. da C.; NERY, M. A. A. M. **A importância de brincar na educação infantil**. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar). Curso de Pós-Graduação e Extensão, Faculdade Atlântico, Aracaju, s.d. Disponível em: http://pt.slideshare.net/cursoraizes/a-importancia-de-brincar-na-eduao-infantil-monografia-pronta. Acesso em: 15 ago. 2016.

A EXCURSÃO LINEAR COMO INSTRUMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA FÍSICA

LINEAR EXCURSIONS AS AN INSTRUMENT OF THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN PHYSICAL GEOGRAPHY

Lucivânio Jatobá[1]
Alineaurea Florentino Silva[2]

RESUMO: No presente artigo, objetivou-se analisar a importância da excursão linear como instrumento didático no ensino de Geografia, para análise interdisciplinar das paisagens, fornecer material didático à preparação e realização de uma excursão linear, enfatizando dimensões conceituais de Geologia, Geomorfologia, Climatologia e Pedologia, de maneira integrada, apresentar um exemplo de excursão linear, realizada pelos autores, abrangendo uma ampla área da parte oriental do Estado de Pernambuco, e mostrar exemplos da possibilidade de se estabelecer, no campo, as bases da interdisciplinaridade na interpretação de elementos do quadro natural. São sugeridas diversas estratégias de ensino empregadas numa excursão linear realizada no Estado de Pernambuco.

Palavras-chave: Ensino de Geografia Física. Excursão didático-pedagógica. Interdisciplinaridade. Semiárido. Paisagens naturais.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the importance of linear excursion as a didactic instrument in geography teaching, for interdisciplinary analysis of landscapes, provide didactic material for the preparation and realization of a linear excursion, emphasizing conceptual dimensions of Geology, Geomorphology, Climatology and Pedology, in an integrated way, present an example of linear excursion, performed by the authors, covering a wide area of the eastern part of Pernambuco State, and show examples of the possibility of establishing, in the field, the basis of interdisciplinarity in the interpretation of elements of the natural framework. Several teaching strategies employed in a linear excursion in the state of Pernambuco are suggested.

Keywords: Physical Geography Teaching. Didactic-pedagogical excursion. Interdisciplinarity. Semiarid. Natural landscapes.

1 Prof. Adjunto do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Ambientais (PROFCIAMB) da UFPE. Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFPE. Líder do Grupo de Pesquisa: Estruturação e Dinâmica Atual de Paisagens, na área de Geociências. E-mail: lucivaniojatoba@uol.com.br.
2 Pesquisadora da Embrapa Semiárido, Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente. E-mail: alineaurea.silva@embrapa.br.

Artigo recebido em dezembro de 2019 e aceito para publicação em março de 2020.

INTRODUÇÃO

A Geografia, como vem sendo dito há muitas décadas, é uma só. Contudo, por imposição meramente didática, faz-se necessária uma divisão que se materializa, por um lado, em Geografia Física e, por outro, Geografia Humana e Econômica. Foi assim que se aprendeu na faculdade, há algumas décadas, quando se fazia a Graduação em Geografia, e os principais mestres, fortemente influenciados pela Geografia Clássica francesa, ensinavam. Essa divisão, já naquela época (décadas de 1960, 1970), era questionada, como se representasse um antagonismo entre natureza e sociedade (ANDRADE, 1981), uma polaridade que "descaracterizaria", "despersonalizaria" a Geografia.

A Geografia Física, vista sob o prisma da Geografia Clássica, busca analisar, em sua essência, a estruturação natural das paisagens, as relações dialéticas entre elementos que compõem a paisagem e os fatores que explicam a gênese e a evolução daqueles (JATOBÁ; SILVA, 2017). A verticalização dos conhecimentos da dialética da paisagem natural demanda estratégias e métodos de ensino particulares e, às vezes, singulares. Neste particular, ganha destaque uma estratégia de ensino que permite ao aprendiz desse ramo das geociências observar e interpretar, como se estivesse num enorme laboratório natural, em escala de 1:1, as paisagens, sobretudo no que concerne aos aspectos físico-geográficos que as compõem. Essa estratégia é o que aqui se denomina "excursão linear", muito empregada pela Geografia Clássica.

É mediante a participação na excursão linear que o estudante terá a oportunidade de realizar uma observação direta da dinâmica da natureza atualmente percebida, mas também um reconhecimento de marcas deixadas na paisagem por processos diversos (paleoclimáticos, fitogeográficos, tectônicos, pedológicos, etc) que, em geral, são abordadas teoricamente em sala de aula de forma fragmentada.

O trabalho de campo, que se realiza num "laboratório" em campo aberto, pode ser feito, eficientemente, mediante a excursão linear, que consiste numa espécie de uma aula em movimento em que são estudados diversos aspectos ambientais ao longo de uma área percorrida. Não busca, portanto, vencer uma dada distância para chegar a determinado local com a finalidade de analisar certo fenômeno natural. Essa modalidade de excursão reveste-se de uma particular importância para a quebra do excesso de exposição oral que, muitas vezes, passa a ser a única estratégia de ensino nas aulas dos ramos da Geografia Física.

Buscou-se atingir, neste artigo, os seguintes objetivos: a) analisar a importância da excursão linear como instrumento didático para uma análise interdisciplinar das paisagens; b) fornecer um material didático à preparação e realização de uma excursão linear, enfatizando dimensões conceituais de Geologia, Geomorfologia, Climatologia e Pedologia, de maneira integrada; c) apresentar um exemplo de excursão linear, realizada pelos autores, abrangendo uma ampla área da parte oriental do Estado de Pernambuco, compreendida entre a Região Metropolitana do Recife e o município de Brejo da Madre de Deus (Agreste Central), d) mostrar exemplos da possibilidade de se estabelecer, no campo, as bases da interdisciplinaridade na interpretação de elementos do quadro natural.

1 A EXCURSÃO LINEAR

Existem dois grandes tipos de excursão geográfica, que são planejados e executados utilizando-se métodos e técnicas de ensino diversos. O primeiro tipo é aquele que pode

ser designado como a excursão pontual, ou seja, uma excursão que objetiva examinar e explicar um determinado fato geográfico, às vezes situado a uma distância considerável do ponto inicial (faculdade) do trajeto. Exemplificam-na: visita a uma caverna desenvolvida em terrenos calcários; observação de uma usina que produz álcool ou reconhecimento de um terreno submetido outrora a uma tectônica quebrantável, que gerou uma área de falha de rejeito direcional, etc. O segundo tipo é o que se conhece como excursão linear.

A excursão linear não objetiva vencer uma dada distância, como salientado anteriormente, para que o aluno possa reconhecer, ouvir as informações fornecidas pelo(s) docente(s), e depois analisar um determinado aspecto da natureza. Ao contrário, é uma aula em movimento. No ponto inicial dessa excursão, os professores passam a explicar as diversas dimensões conceituais que serão verificadas na paisagem. Ela demanda, portanto, uma dimensão atitudinal que consiste na permanente atenção dos alunos participantes ao que é verificado e explicado ao longo dos diversos trechos estabelecidos.

A excursão linear permite, entre outras coisas, que o aluno possa compreender uma série de conceitos de Geografia Física e de Geociências afins (Pedologia, Geologia Geral, Hidrologia etc), além de desenvolver uma dimensão atitudinal importante, que é o respeito à natureza. O estudante que participa de uma excursão linear consegue experienciar um processo de aprendizagem, mediante o descobrimento dos fatos e incrementar a admiração à natureza.

Essa modalidade de excursão que, como foi dito, é uma aula em movimento, exige dos docentes um amplo conhecimento dos temas e processos vislumbrados ao longo do trajeto previamente escolhido, por exemplo, os processos tectônicos, as consequências deles na paisagem e as marcas deixadas no relevo e na litomassa. As perguntas dos alunos sobre essa complexidade de processos são inevitáveis ou podem até ser estimuladas, tais como: "*Qual justifica que vocês apresentam para o fato de que sob um mesmo domínio morfoclimático sejam observados colinas, pontões e até superfícies aplainadas*?"

Os conhecimentos que os alunos adquirem durante uma excursão tem um duplo significado, ou seja, por uma parte referem-se às particularidades dos objetos e fenômenos geográficos observados, e por outra refletem conceitos gerais sobre um determinado tema (NICOLAU, 1991).

2 A FASE PREPARATÓRIA DA EXCURSÃO LINEAR

A preparação detalhada de uma excursão linear é condição *sine qua non* para que se tenha êxito com essa atividade extraclasse**.** Essa fase exige diversas dimensões de ensino, e poderá ser realizada em conjunto com os alunos, em aula específica para esse fim, que englobam dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, além dos objetivos geral e específicos. Na aula de preparação à excursão linear, o professor deverá inicialmente expor o roteiro geral a ser seguido, as BRs e as rodovias estaduais (se for o caso) que serão atravessadas, as principais bacias hidrográficas, as cidades ou distritos, direções do percurso etc.

Em seguida, e de maneira bem esquemática, o professor analisará as razões da escolha desse roteiro geral estabelecido. Algumas indagações poderão guiar esse momento do processo preparatório: O que ele tem de especial para a (s) disciplina(s) que tratará (ão) das dimensões conceituais dos fatos que serão observados? Ele pode ser dividido em trechos específicos? Que critérios estabelecem-se para a existência dessa divisão? Não se deve esquecer de projetar um slide, feito facilmente com o Google Earth, com o roteiro geral e os trechos em que este foi dividido.

2.1 As dimensões conceituais

Para uma excursão de Geografia Física, sugerem-se, entre outras, as seguintes dimensões conceituais:

- Identificação, no campo, de corpos litológicos diversos (migmatitos, milonitos, gnaisses, formações sedimentares, granitos, etc) e os efeitos destes na gênese e evolução do relevo das áreas percorridas;
- Observação das condições climáticas ambientais atuais e as transições (se existirem), além de suas influências sobre outros elementos paisagísticos, por exemplo o solo, o tipo e profundidade do elúvio, processos erosivos, formações vegetais, etc.;
- Identificação de ações predatórias dos seres humanos sobre o meio ambiente;
- Reconhecimento das interferências de condições paleoclimáticas e as marcas deixadas por essas na paisagem (pedimentos embutidos em áreas quentes e úmidas; superfícies pediplanadas dissecadas);
- Verificação das manifestações tectônicas pretéritas e seus efeitos na compartimentação do relevo;

2.2 As dimensões procedimentais

As dimensões procedimentais consistem nas seguintes estratégias de ensino, que deverão ser empregadas pelos alunos:

- Reconhecimento extensivo dos aspectos altimétricos, mediante o emprego do altímetro e/ou GPS dos diversos trechos, sobretudo dos talvegues dos rios principais;
- treinamento em campo do emprego de mapas geológicos, cartas topográficas, cartas imagens de radar (SRTM), mapas geomorfológicos e pedológicos, nos quais estão contidos os diversos trechos do roteiro geral da excursão.
- observação e análise de cortes de estrada para interpretação da estrutura subsuperficial das paisagens.
- utilização de bússola para identificar roteiro e localizar fatos observados (uma colina, uma superfície de erosão, uma área extensivamente dissecada etc).

2.3 As dimensões atitudinais

A excursão linear é de grande utilidade para desenvolver no aluno determinadas dimensões atitudinais. Dimensões atitudinais significam ter uma opinião sobre um problema ambiental observado durante o trajeto e estabelecer ações específicas para às ciências enfatizadas durante a aula em movimento. Significam, ainda, processos, em geral complexos, que são produzidos na relação do estudante com o objeto de estudo. De acordo com Gargallo (2000), as dimensões atitudinais referem-se a um conjunto de tendências para enfrentar as situações, os acontecimentos, os objetos e os fenômenos.

Mencionam-se as seguintes dimensões atitudinais que poderão ser desenvolvidas nos alunos participantes de uma excursão linear:

- desenvolvimento do hábito de pesquisa em campo.
- contribuição ao processo de socialização dos estudantes.
- estabelecimento do hábito de divisão de tarefas.
- desenvolvimento da capacidade de estabelecer em campo hipóteses para interpretação da dinâmica de paisagens.
- ampliação da capacidade para proceder anotações minuciosas das observações realizadas em campo.
- compreensão de que o conhecimento da natureza e do meio ambiente se faz essencialmente com a interdisciplinaridade.

3 MATERIAIS, EQUIPAMENTOS E MÉTODOS DE ENSINO UTILIZADOS NA EXCURSÃO

Para que o trabalho de campo seja realizado com mais eficiência, solicita-se aos alunos que levem para a excursão os seguintes materiais e equipamentos:
- cartas topográficas em escalas diversas;
- mapas geológicos em escalas diversas;
- mapa com dados climáticos (temperatura e precipitação, em especial);
-mapas de solos em escalas diversas;
-caderneta de campo, contendo uma tabela a ser preenchida, com as seguintes informações: quilometragem do ônibus, altitudes e observações;
-altímetro ou GPS, para o controle da altimetria dos trechos percorridos e das paradas realizadas;
- câmera fotográfica (celular);
- martelo de geólogo;
- folhas de papel A4 em branco, para realização de esboços de paisagem.
- lápis 6B, para desenho de paisagens;
- ficha de trabalho de campo, contendo questões previamente estabelecidas pelos professores para serem respondidas no campo, durante as paradas realizadas.
- trena para medir a espessura de camadas do solo;
- água para fazer uma avaliação da textura do solo em campo;
- água oxigenada, caso seja importante verificar presença de matéria orgânica no solo, visível a olho nu.

Entre esses materiais mencionados, merece destaque a caderneta de campo. A caderneta de campo é um instrumento indispensável para ser usado em qualquer modelo de excursão geográfica ou de trabalho de campo. É algo simples que consiste num quadro como o apresentado a seguir, com um exemplo hipotético de preenchimento pelo aluno.

Quadro 1. Exemplo de caderneta de campo a ser preenchida durante a excursão linear.

KM (DO ÔNIBUS)	ALTITUDE (em metros)	OBSERVAÇÕES
0340	10	*Início da excursão. Horário de saída: 7h30. O professor explicou em linhas gerais o roteiro que será seguido e a Geologia Geral da área.*
0349	35	*Observamos uma variação do relevo, que passou a ser mais colinoso. Vimos diversos depósitos de lixo abandonados sobre as calçadas das ruas. O professor salientou a influência das rochas sobre a mudança de relevo.*
0360	140	*Vimos o aparecimento de uma escarpa de falha em terrenos graníticos. Solos pouco desenvolvidos na área. Cobertura vegetal bastante degradada. Fazer fotos da área.*
0390	280	*Aparecimento de espesso elúvio com uma camada superior de colúvio. Vegetação natural preservada. Paisagem consideravelmente dissecada (clima mais úmido?).*

A ficha de trabalho de campo, também considerada essencial para uma excursão linear, deverá ser utilizada apenas durante as paradas realizadas ao longo do percurso. É o momento em que o aluno irá demonstrar o que realmente aprendeu nas aulas teóricas prévias. Eis um modelo sugerido para essa ficha:

UFPE . CURSO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS
PROF. DR. LUCIVÂNIO JATOBÁ

FICHA DE TRABALHO DE CAMPO DA DISCIPLINA ANÁLISE GEOMORFOLÓGICA
NOME DO PARTICIPANTE_____
DATA____/_____/2017 N° DA PARADA_____ LOCALIZAÇÃO_____
_____
1-O DOMÍNIO CLIMÁTICO DA ÁREA
_____
2- O CLIMA EXERCE ALGUMA INFLUÊNCIA SOBRE A MORFOGÊNESE DO RELEVO DA ÁREA? ( ) SIM ( ) NÃO
POR QUE? EVIDÊNCIAS:
_____
_____
3- QUAL O TIPO DE INTEMPERISMO DOMINANTE?
_____
_____
4- QUAL O TIPO DOMINANTE DE ROCHA NA ÁREA?
_____
_____
5- A ROCHA ENCONTRA-SE: ( ) MUITO ALTERADA ( ) INALTERADA ( )POUCO ALTERADA.
6- HÁ EVIDÊNCIA DE ELÚVIO? ( ) SIM ( ) NÃO
7- HÁ EVIDÊNCIAS DE COLÚVIO? ( ) SIM ( ) NÃO
8-HÁ INFLUÊNCIAS ESTRUTURAIS NA ÁREA SOBRE O RELEVO? ( ) SIM ( ) NÃO. SE EXISTEM, QUAIS SÃO ESSAS INFLUÊNCIAS?
_____
_____
9-QUAL O TIPO DE VERTENTE DOMINANTE NA ÁREA?
_____
10-QUAL A EXPLICAÇÃO PARA A FORMA DESSE TIPO DE VERTENTE NA ÁREA?
- A ÁREA APRESENTA ALGUM PROBLEMA AMBIENTAL QUE SE DESTACA?
( ) SIM ( ) NÃO
11- HÁ PARTICIPAÇÃO ANTRÓPICA NESSE PROBLEMA?
EXPLIQUE:_____

12- QUE TIPO DE SOLO DOMINA NA ÁREA?
13- NUMA FOLHA DE PAPEL OFÍCIO FAÇA UM ESBOÇO DA PAISAGEM OBSERVADA E IDENTIFIQUE OS ELEMENTOS MORFOLÓGICOS VERIFICADOS

A metodologia empregada durante a excursão consiste das seguintes estratégias de ensino:
- exposição oral feita pelos professores dentro do ônibus e nas paradas realizadas, sempre voltada para a interdisciplinaridade, associando os conteúdos das disciplinas Geomorfologia, Climatologia e Pedologia. O aluno fará uma síntese dessa exposição na caderneta de campo, localizando o ponto em que ocorreu a parada. São apresentadas, ainda, questões simples que deverão ser respondidas pelos alunos, com o ônibus em movimento ou nas paradas;
- interpretação de mapas geológicos, pedológicos e climáticos e comparação com a realidade observada no trajeto;
- questionamentos aos alunos para a geração de discussões acadêmicas no ônibus ou nas paradas.
- utilização de um quadro branco dentro do ônibus e nas paradas para ilustrações e explicações de fatos observados, como exemplificado na figura 1 abaixo:

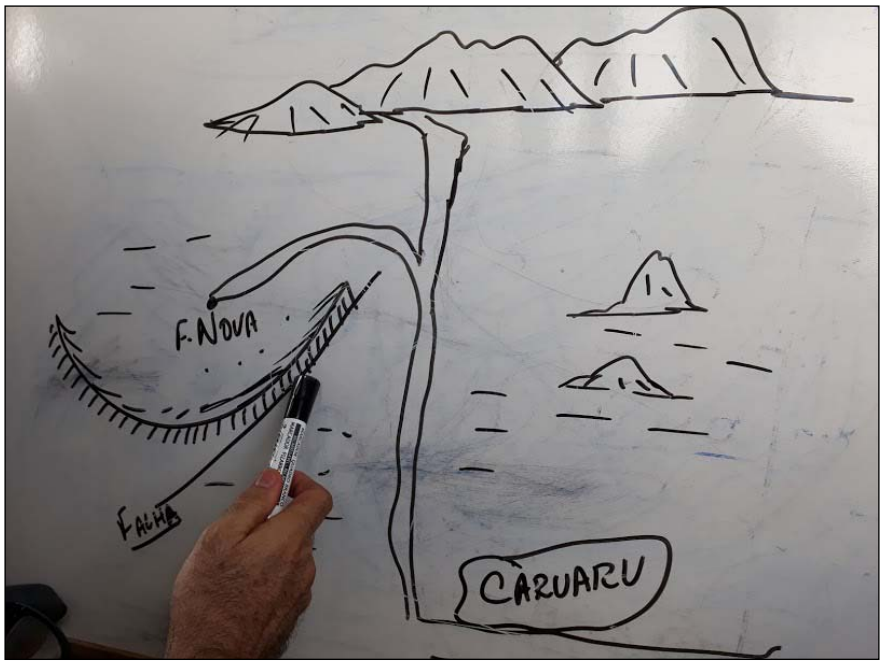


Ilustração de Lucivânio Jatobá em excursão no ano 2018 com alunos de Ciências Ambientais da UFPE.
Figura 1. Emprego de quadro branco como ferramenta complementar ao ensino em trabalho de campo

Eis alguns exemplos de questões encaminhadas à turma pelos docentes:

a) Por que no trecho anterior, em pleno domínio tropical úmido (Zona da Mata), o manto de intemperismo é bem mais profundo do que neste trecho semiárido?
b) Nesta paisagem que é observada à nossa direita há algum indício de falhamento geológico?
c) Neste ambiente existem marcas significativas da degradação ambiental? Quais?
d) Nesta paisagem há indicadores das condições climáticas ambientais? Quais?

O aluno deverá ter em mãos, pelo menos, um mapa geológico e outro pedológico para ser analisado e comparado com o que está sendo visto nas paisagens contempladas na parada. É um treinamento por demais eficaz para a interpretação da realidade físico-geográfica no campo. Ainda, durante excursão, o professor de Pedologia, numa parada previamente escolhida, que reúna boas condições para ser didaticamente bem explorada, abordará conceitos que serão úteis ao entendimento de diversos elementos necessários à compreensão do solo. Para tanto, ele deverá:
- mostrar as diferenças entre colúvio, elúvio e rocha inalterada;
- identificar, no corte de estrada, um perfil de solo do local, solicitando a dois alunos o auxílio para, com uma trena, medirem a profundidade do solo e de seus horizontes;
- observar, com os alunos, inicialmente, a altura do perfil do solo, compreendida desde a superfície vegetada (superior) até o material de origem, a rocha;
- indicar camadas e horizontes do solo visíveis no perfil encontrado, delimitando-os com o martelo de geólogo;
- mencionar as diferentes cores do solo, nos vários horizontes, se houver essa diferenciação, relacionando-as com processos pedológicos conhecidos, anteriormente explorados em sala de aula, como Redução, Oxidação, Presença de Ferro, Latossolização etc;

- coletar um pouco de material do solo de duas ou três camadas para umedecer com água e encontrar a textura delas, nesse caso mostrando claramente as diferenças entre as diversas texturas encontradas;
- indicar possíveis tipos de solo para aquele perfil observado, levando em consideração o relevo local, o clima, material de origem visto no mapa geológico, materializando, portanto, a interdisciplinaridade tão necessária à análise integrada do solo;
- comentar sobre as atividades que podem ser desenvolvidas no solo visualizado, indicando possíveis alternativas e potencialidades, algo muito importante para a Geografia Agrária.

4 **UM EXEMPLO DE EXCURSÃO LINEAR**

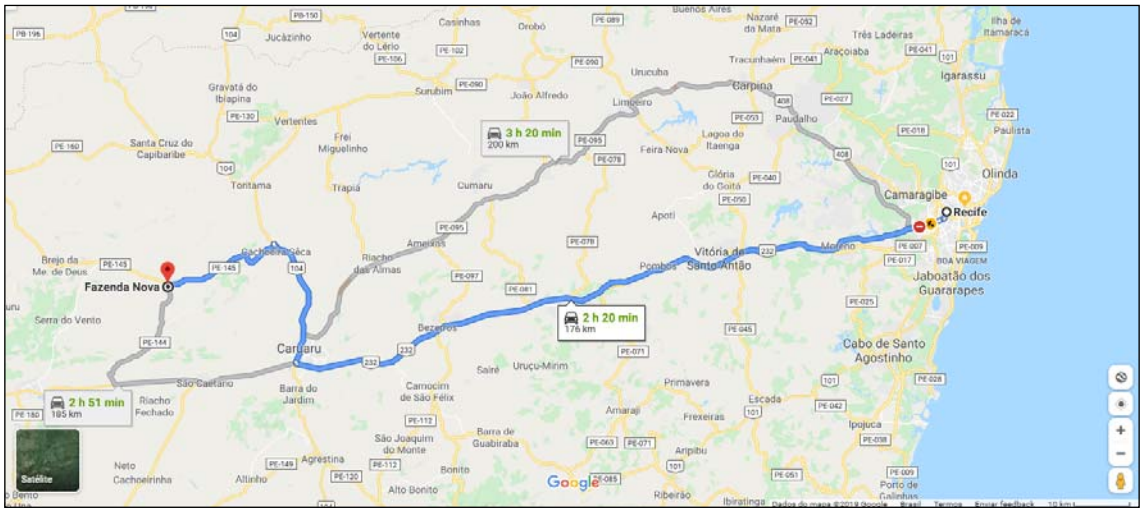
No curso de graduação em Ciências Ambientais, do Centro de Biociências da Universidade Federal de Pernambuco, os autores vêm realizando uma excursão linear de caráter indisciplinar, com conteúdos de Geomorfologia, Climatologia, Geologia Geral e Pedologia, para alunos do primeiro e segundo períodos. Essa experiência, que tem trazido ótimos resultados para os discentes e boa aceitação por estes, será examinada, com certo grau de detalhes, a seguir.

4.1 A escolha do roteiro

O roteiro escolhido para ser seguido pela excursão situa-se na porção centro-oriental do Estado de Pernambuco e atravessa as Regiões de Desenvolvimento (RD) assim designadas: RD1-Metropolitana, RD2 Mata Sul e RD3-Agreste Central, estabelecidas pelo Governo do Estado de Pernambuco (FREITAS; SANTOS, 2011).

Os critérios adotados para a definição dos percursos citados foram: a) a variedade de elementos componentes das paisagens, principalmente a litomassa, as marcas de manifestações tectônicas pretéritas, os solos e os compartimentos locais e regionais de relevo; b) as singularidades paisagísticas existentes; c) facilidade de acesso d) a existência de bons cortes de rodovias que permitem uma observação razoável da estrutura subsuperficial de paisagens; e) as variações de tipos climáticos e formações vegetais; f) a ocorrência de áreas de degradação ambiental, notadamente no Bioma Caatinga.

O ponto inicial da excursão é o Campus da Universidade Federal de Pernambuco, na cidade do Recife, e o último ponto é o Distrito de Fazenda Nova, no município de Brejo da Madre de Deus, na RD Agreste Central (Figura 2). A distância entre esses dois extremos perfaz aproximadamente 198km. Utilizam-se, ao longo do trajeto, as rodovias BR232, BR 104 e PE 145. Tal roteiro permite a visualização de aspectos relevantes das paisagens da Zona da Mata e do Agreste pernambucanos, relativos a diferentes tipos climáticos, compartimentação do relevo e dos solos, características geológicas e marcas de processos paleoclimáticos ainda visíveis ao longo do trajeto, entre outros.



Fonte: https://www.google.com.br/maps/. Acesso em: 14 dez. 2019

Figura 2. Roteiro da Excursão linear entre Recife-PE e Fazenda Nova - PE

São percorridos, na excursão proposta, trechos dos seguintes municípios pernambucanos: Recife, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Vitória de Santo Antão, Pombos, Gravatá, Bezerros, Caruaru e Brejo da Madre de Deus, que propiciam visualizar importantes efeitos de processos físico-geográficos elaboradores de paisagens.

4.2 Os objetivos estabelecidos

Os objetivos propostos para a excursão linear entre Recife/PE - Fazenda Nova/PE são os seguintes:

Geral:

- examinar a interação dialética entre os fatores responsáveis pela estruturação das paisagens em três Regiões de Desenvolvimento do Estado de Pernambuco: Região Metropolitana do Recife, Zona da Mata Sul e Agreste Central.

Específicos:

- analisar as influências do clima sobre os principais componentes das paisagens da Zona da Mata e do Agreste pernambucanos;
- observar *in loco* as interferências da litomassa, da tectônica e dos processos morfoclimáticos pretéritos e hodiernos sobre a compartimentação do relevo ao longo do trajeto percorrido;
- verificar a ação dos processos pedogenéticos nas paradas previamente estabelecidas;
- identificar características dos solos decorrentes desses processos;
- compreender *in locu* as relações entre os fatores da pedogênese e a formação e evolução dos solos na Zona da Mata Sul e Agreste Central pernambucanos.

4.3 A divisão do percurso geral em trechos

Para facilitar o processo ensino-aprendizagem durante a excursão linear, e levando-se em conta aspectos paisagísticos que definem unidades de paisagem, o percurso geral foi subdividido nos seguintes trechos:

4.3.1 Trecho 1. Recife - Pombos (Serra das Russas)

Esse trecho se situa basicamente na Zona da Mata Sul de Pernambuco e permite observar muitos temas importantíssimos que demandam a interdisciplinaridade, na prática. Com relação aos aspectos geológicos, o aluno poderá verificar os depósitos quaternários contidos na unidade de relevo designada como Planície Flúvio-Marinha do Recife, contemplada logo no início da excursão, no câmpus da UFPE (Figura 3)

Fonte: Google Earth. Acesso em: 12 maio 2019

Figura 3. Trecho da Planície Flúvio-Marinha do Recife

Além dos terrenos flúvio-marinhos quaternários, surgem manchas de um destacado depósito correlativo designado como Grupo Barreiras, de idade plio-pleistocênica (BIGARELLA; ANDRADE, 1964), ao longo da BR 232. A 7 km do ponto inicial da excursão, desponta na paisagem uma expressiva variação de formas de relevo, em decorrência da interação entre estrutura geológica (litomassa) e as condições climáticas atuais e pretéritas. Logo a seguir, a 9km do ponto inicial, aparece uma faixa de contato entre os terrenos plio-pleistocênicos referidos e os terrenos cristalinos e cristalofilianos do Pré-Cambriano. A mudança verificada nas formas de relevo é brutal, com o aparecimento do Domínio morfoclimático do "mar de morros" (AB'SABER, 1967; JATOBÁ, 2001). Neste momento, os alunos são provocados a responder as seguintes questões: a) O que justifica a área plana e baixa, vista logo no ponto inicial da excursão? b) Por que o relevo se exibe de forma tão colinosa? c) Que processo de meteorização das rochas predomina? d) Os solos são muito ou pouco desenvolvidos? Por quê?

Entre os municípios de Jaboatão dos Guararapes e Moreno, na Região Metropolitana pernambucana, os alunos podem observar uma intensa mamelonização das paisagens e uma significativa ação do intemperismo químico, resultantes das condições climáticas bastante úmidas e altas temperaturas (Figura 4). Profundos depósitos coluviais, solos bem desenvolvidos e elúvio bem avermelhados encontram-se explícitos ao longo desse trajeto (Figura 5).

Ao passar defronte da paisagem indicada na Figura 4, os alunos são novamente questionados: O que, na opinião de vocês, justifica o topo plano dessas colinas no Domínio do mar de morros de Pernambuco?

Foto: Lucivânio Jatobá (2013)

Figura 4. Paisagem mamelonizada no município de Jaboatão dos Guararapes (PE). O topo das colinas mostra-se plano

Foto: Alineaurea Florentino Silva, 2018.

Figura 5. Corte numa colina, visto da BR 232, no município de Jaboatão dos Guararapes. O contato entre colúvio e elúvio é nítido

A primeira parada ocorrida nesse trecho se verifica a 16km do ponto inicial, a uma altitude de 50m (Figura 6). A paisagem que se observa é muito rica, do ponto de vista didático, pois permite examinar, numa área de clima quente e úmido (As', segundo a classificação de Koppen), os processos de meteorização dominantes, a estrutura subsuperficial do terreno, os solos, além de indícios marcantes de uma falha de rejeito direcional, que compõem uma unidade estrutural conhecida como Lineamento Pernambuco. Tal falha geológica irá aparecer constantemente até a cidade de Caruaru, no Agreste Central de Pernambuco.

Os alunos, neste momento, são convidados a preencher a Ficha de Trabalho de Campo. Em geral, observa-se que os estudantes apresentam certo grau de dificuldades para esse preenchimento. A dificuldade mais comum é a separação entre elúvio e colúvio, seguida da identificação das evidências de que aqueles terrenos sofreram, no passado remoto, um violento movimento tectônico responsável pela falha de rejeito direcional. A ajuda dos professores para que os alunos superem esses obstáculos é indispensável.

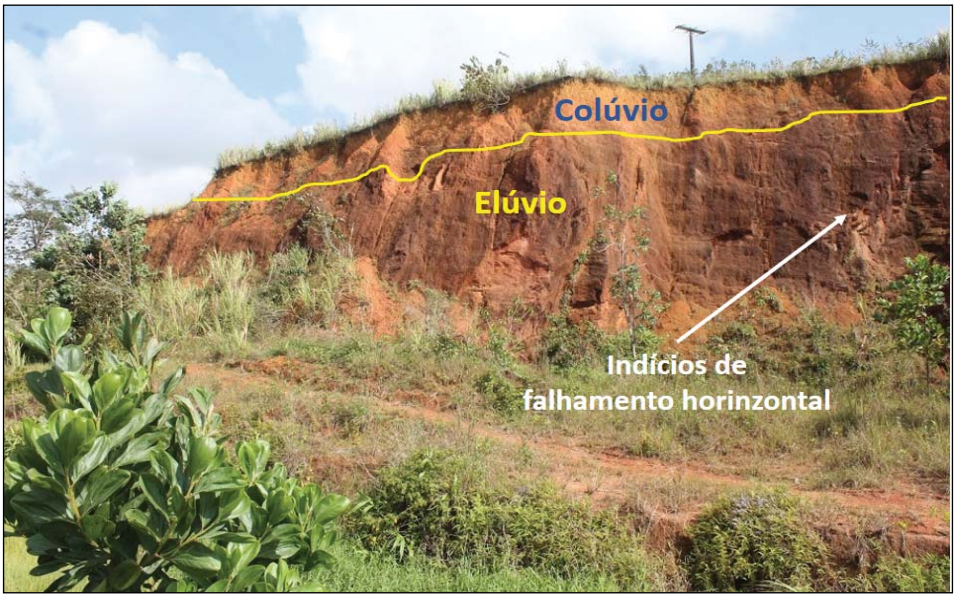


Foto: Alineaurea Florentino Silva, 2019.

Figura 6. Foto do local da primeira parada da excursão, no município de Jaboatão dos Guararapes, Zona da Mata Sul de Pernambuco

Esse corte verificado na colina permite que o professor responsável por fornecer as noções de Pedologia possa explorar bastante, em termos de exposição oral ao ar livre, os temas Elúvio, Colúvio, Solos, Meteorização das Rochas, Horizontes do solo e Fatores de Formação deste. Apesar de não ser um corte feito exclusivamente para análise de perfil de solo, é possível verificar o predomínio de intemperismo químico importante nos horizontes visualizados. É possível abordar, ainda nessa parada, aspectos relacionados aos fatores de formação dos solos em geral, como clima, relevo, material de origem, organismos e tempo. Como é um perfil de solo profundo, muito alterado, subentende-se que seja um solo mais velho, que sofreu processo de intemperismo mais acentuado, certamente por estar situado num ambiente no qual o clima favoreceu esse processo, com alta pluviosidade e temperaturas elevadas durante todo o ano.

As condições climáticas nesse ponto (clima As'), semelhantes às condições de países tropicais úmidos, produziram solos profundos, bem intemperizados, com amplos horizontes e camadas, aptos para a exploração agrícola. O horizonte superior, mostrado na foto com um vermelho mais suave, indicado como colúvio, ou seja, um material transportado e ali depositado, pode também exemplificar uma possível migração de argila para camadas inferiores, mais escuras, o que ocorre normalmente em solos conhecidos como Argissolos, na linguagem pedológica moderna. O elúvio indicado na imagem pode ser exemplo desse horizonte que recebeu a argila do horizonte superior, num processo de iluviação.

Nessa ocasião, pode-se questionar aos alunos sobre a diferença entre os termos comumente empregados nas aulas de pedologia, designados como "camada" e "horizonte". Pode-se exemplificar em campo o termo "camada", citando a camada arável, camada compactada, camada orgânica, diferentes dos "horizontes", que são identificados e formados pela pedogênese e podem ser exemplificados como horizonte A, horizonte B, entre outros.

Nessa primeira parada, deve-se mostrar aos alunos que as colinas desenvolvidas em terrenos pré-cambrianos encontram-se atualmente desprovidas, em quase sua totalidade, da primitiva cobertura vegetal, representada por uma floresta latifoliada subperenifólia, denominada como Mata Atlântica (Figura 7). Pergunta-se então: a) Por que a Mata Atlântica foi devastada nessa área da Zona da Mata Sul? B) O que essa devastação acarretou em termos ambientais?

. Foto: Pedro Henrique da Silva, 2019.

Figura 7. Visualização da destruição da Mata atlântica, no município de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana do Recife

A segunda parada verifica-se a 36 km do ponto inicial, numa altitude de 140m, no município de Vitória de Santo Antão, nas imediações da pedreira Itamatamirim (Figura 8). Nesse ponto da excursão, os professores analisam diversos elementos da paisagem, sobretudo a mesma falha de rejeito direcional, anteriormente observada e a pouca espessura exibida pelo manto de intemperismo. Um dado importante que é salientado nessa ocasião é que, mesmo a poucos quilômetros do litoral, há uma redução marcante de umidade e de precipitação média anual. Essa conjugação de elementos climáticos irá justificar dois fatos destacados na parada: primeiro, a pouca espessura do manto de intemperismo e, segundo,

os processos pedogenéticos operantes. Nesse momento, os alunos são indagados sobre a razão da frequência dos afloramentos dos terrenos cristalinos, quando comparados com aqueles observados na primeira parada.

Foto: Alineaurea Florentino Silva, 2014.

Figura 8. Pedreira Itamatamirim, Vitória de Santo Antão-PE

O Lineamento Pernambuco, a partir deste ponto, torna-se bem visível ao longo da BR232, sempre exibindo afloramentos inconfundiveis de milonitos, podendo ser facilmente identificados pelo aluno. A presença de milonitos inalterados, na escarpa artificial promovida pelas ações antrópicas para utilização do material litológico, denunciam inequivocamente a existência de um extenso falhamento de rejeito direcional.

Ao preencherem a Ficha de Trabalho de Campo, os alunos terão que mencionar quais são os principais indicadores petrográficos e geomorfológicos que induzem ao pesquisador suspeitar de uma falha na localidade e fazer um esboço da paisagem, indicando o maior número de elementos paisagísticos visualizados (plano de falha, rocha inalterada, manto de intemperismo, entre outros).

A terceira parada, que ocorre a 50 km do ponto inicial da excursão, objetiva examinar dois aspectos da paisagem: a dissecação de uma pretérita superfície de erosão e a interpretação de um perfil de solo. É uma parada mais demorada, pois demanda um trabalho mais detalhado de Pedologia e Geomorfologia (Figura 9).

A paisagem adjacente a esse corte exibido na Figura 9 mostra indícios de que se trata de um pedimento pleistocênico, mas que foi dissecado pelo rio Tapacurá e afluentes, quando se instalou, na área, um clima mais úmido que persiste até os dias atuais. Essa dissecação gerou colinas incipientes, resultando num relevo suavemente ondulado. Indaga-se aos alunos, nesta oportunidade: Por que se pode afirmar que essa paisagem foi dissecada? O que justifica tal dissecação?

Foto: Rosalva Santos, 2017.

Figura 9. Interpretação de um perfil de solos com a participação de alunos. Município de Vitória de Santo Antão (PE)

O corte é muito rico, também, para ser explorado pela Pedologia. Pode-se, por exemplo, fazer uma escavação rápida no horizonte, revelando as cores reais que o perfil de solo apresenta (SILVA; JATOBÁ, 2017). Nesse caso, como é um perfil de menor espessura, usa-se a trena para fazer a medição do mesmo, conforme ilustrado na Figura 9. Após a medição do perfil, é importante delinear os horizontes visíveis e, se possível, coletar um pouco de material de cada um destes, formando uma simulação de horizontes no chão, para melhor observação pelos alunos.

Nessas amostras de solo coletadas dos horizontes, pode ser realizada uma prática de textura, umedecendo e homogeneizando o material na mão, enquanto se observa a formação da massa e do que ela permite moldar. Caso seja possível moldar um filamento e fechar o mesmo, formando algo semelhante a um círculo, subentende-se que a textura dessa amostra é argilosa. Ao contrário, se não for possível formar esse filamento, chamado popularmente de "cobrinha", pode-se julgar o solo como arenoso. E caso não forme o círculo, mas mesmo assim consiga-se o filamento, o solo possui textura média. Importante salientar para os alunos que essa textura do solo também é medida em laboratório, utilizando um triângulo textural para sua classificação.

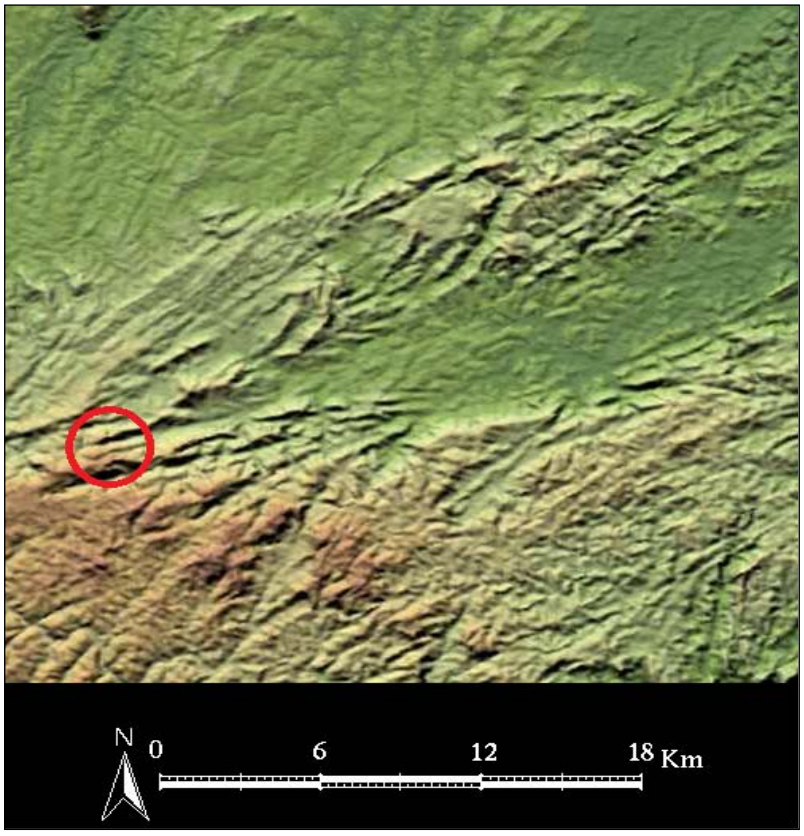
Nessa parada, os alunos são advertidos para o fato de que não é possível afirmar precisamente qual o tipo de solo apenas com essas rápidas observações. É necessária uma análise muito mais criteriosa pelo pedólogo para que possa ser classificado o perfil do solo, mas alguns termos usados nesse trabalho serão úteis para o entendimento global da existência dos tipos de solo nas áreas onde são feitas as paradas.

4.3.2 Segundo trecho

O segundo trecho abrange o espaço compreendido entre a escarpa de falha da Serra das Russas, no município de Pombos (PE), e a cidade de Caruaru (PE). O início desse trecho é importante para examinar a estrutura geológica, a compartimentação do relevo, as diferenciações climáticas, a cobertura vegetal e a variedade de solos. É o início do semiárido (clima BShs'), no qual se observa um ecótono, e do Agreste de Pernambuco, nesse percurso leste-oeste, ao longo da BR 232.

Salienta-se, na aula em movimento, que esse termo "serra" das Russas é uma impropriedade geomorfológica, haja vista que se trata de uma escarpa de falha, que dá início ao compartimento regional de relevo designado como Planalto[3] da Borborema. Pede-se que os alunos observem atentamente os extraordinários cortes de estrada que foram abertos para a duplicação da BR 232. E após essa observação, indaga-se: que marcas há nesse corte sugestivas de uma ação tectônica pretérita? Os milonitos, e o número muito grande de fraturas nessas rochas metamórficas, além da ruptura altimétrica verificada (250m para 500m, aproximadamente), seriam a resposta.

Nesse trecho é feita a quarta parada, ainda na escarpa de falha. É um local excelente para utilização de imagens SRTM na interpretação geológica e geomorfológica das paisagens. Solicita-se que os alunos se dirijam ao local da parada com uma imagem SRTM, previamente distribuída, na qual é possível ver os falhamentos e as feições de relevo existentes (Figura 10), mediante observação dos elementos texturais da imagem.



Fonte: Embrapa.

Figura 10. Quarta parada da excursão. Município de Gravatá (PE), Escarpa da "Serra" das Russas. Imagem SRTM, Carta: SC-25-V-A-II-1

Após a Serra das Russas, a 93 km do ponto inicial, numa altitude de 460m, realiza-se uma breve parada para que os alunos observem uma destacada paisagem de exceção que ocorre no trecho considerado. Trata-se de um maciço residual granítico (JATOBÁ, 2017) conhecido localmente como Serra Negra, no município de Bezerros, RD Agreste Central de Pernambuco. Ressalta-se para os alunos na oportunidade que essa "Ilha" de umidade em pleno domínio semiárido (LINS, 1989; JATOBÁ; SILVA, 2015) resulta da conjugação da altitude com a exposição do relevo aos fluxos dos alísios de sudeste que ascendem o maciço residual, se resfriam adiabaticamente, originando no local maior nebulosidade e precipitações orográficas e definindo um clima local, segundo a escala geográfica dos climas, proposta por Max Sorre.

Entre os municípios de Gravatá e Caruaru, há notáveis exemplos de superfícies pedimentadas, pediplanadas e ocorrência de relevos residuais, conhecidos como inselbergues e cristas. Nesse espaço geográfico percebem-se as influências do relevo, da litologia e do clima na formação dos solos. Nessa área há uma oportunidade excelente de visualização de dois grupos de solos: Neossolos Litólicos e os Planossolos, que exercem expressivas interferências nas atividades agropecuárias. É uma boa oportunidade de se fazer uma conexão dialética entre os conhecimentos pedológicos e a Geografia Agrária, quando se acentua que o solo é um destacado elemento do sistema agrário.

No final desse segundo trecho, na cidade de Caruaru, os alunos têm a oportunidade de visualizar um inselbergue granítico (Morro do Bom Jesus) que se mostra densamente ocupado, algo singular no mundo. A formação desse inselbergue, situado numa das poucas faixas sísmicas do Brasil, exemplifica a ação da erosão diferencial (um granito encaixado em rochas metamórficas), que gerou uma ampla superfície pediplanada nos terrenos metamórficos e deixou o relevo residual instalado em rochas mais resistentes (JATOBÁ, 1994).

4.3.3 Terceiro trecho

O terceiro trecho, que corresponde à parte final da excursão, está contido entre os municípios de Caruaru (PE) e Brejo da Madre de Deus (PE), ambos na RD Agreste Central de Pernambuco. Nessa parte da excursão destacam-se o predomínio de superfícies pedimentadas, pediplanadas, cristas residuais, escarpas de falha, campos de matacões, solos jovens (das classes dos Neossolos e Planossolos) e formações vegetais como caatingas hipo e hiperxerófilas. Nesse trecho faz-se absolutamente necessária a interdisciplinaridade.

As paisagens divisadas ao longo do trecho exibem marcas de atuação antrópica incorreta que resultou em devastação considerável das formações vegetais, contribuindo para a aceleração dos processos de erosão (erosão linear e erosão laminar), na dinâmica atual de paisagens. Esses aspectos são ressaltados pelos professores com a apresentação de diversas questões aos alunos, tais como: a) há indícios nas paisagens de degradação ambiental? b) os solos apresentam marcas de aceleração da erosão? c) quais impactos são causados pela excessiva retirada da vegetação natural?

A 146 km do ponto inicial numa altitude de 530m, na BR 104, no distrito de Rafael, município de Caruaru, foi realizada mais uma parada. Desta feita, para examinar localmente as paisagens dominantes num ambiente semiárido (BShs') com índice pluviométrico médio anual em torno de 500 mm. Do ponto de vista geológico/geomorfológico, os alunos têm a oportunidade de visualizar escarpas de falha, inclusive com partes expostas do antigo espelho de falha (Figura 11).

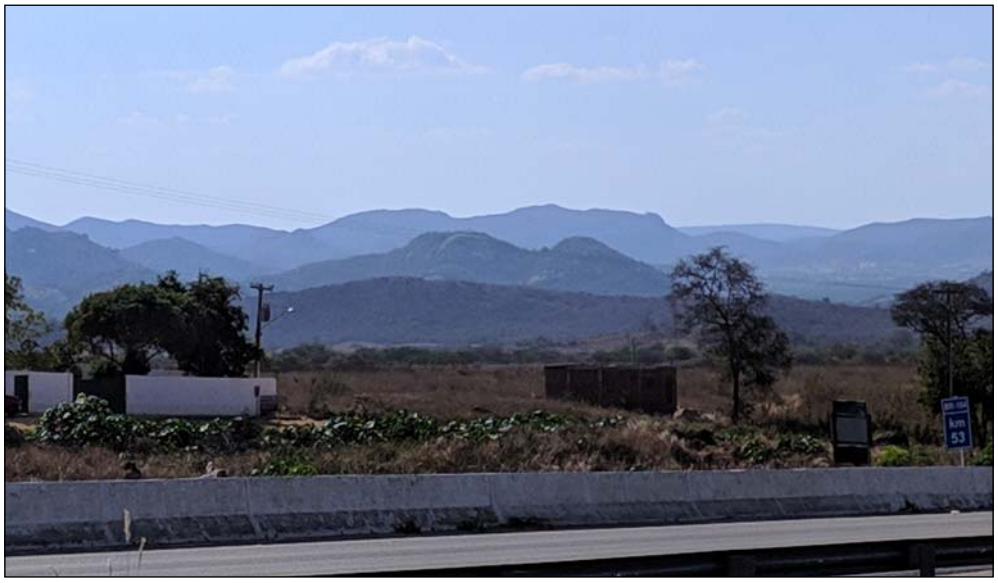


Foto: Pedro Henrique da Silva, 2019.

Figura 11. Relevo de cristas em estruturas falhadas visto da localidade Rafael, Caruaru (PE)

As cristas residuais, que em alguns pontos chegam a altitudes que superam 900m, se interpõem aos fluxos dos alísios de Sudeste. Ao descerem para a depressão sertaneja de Fazenda Nova, que apresenta altitudes médias em torno de 450m, geram condições climáticas locais de forte semiaridez. Assim, essa parte da excursão reveste-se de um particular destaque no tocante à interdisciplinaridade em trabalhos de campo. Pede-se aos alunos que façam um esboço de paisagem que contemple tal conjugação de conhecimentos de geociências distintas, a exemplo da relação entre relevo (Geomorfologia), estrutura litológica e tectônica (Geologia), circulação atmosférica e tipologia climática (Climatologia), compartimentação de solos (Pedologia) e, por último, diversificação de Caatingas (Fitogeografia).

A excursão, ao se desenvolver ao longo da rodovia PE 145, no sentido leste-oeste, permitirá ao estudante a visualização de um dos mais significativos campo de matacões do Brasil (Figura 12), que está fortemente relacionado com a litologia e as numerosas falhas e fraturas que ocorreram nos terrenos cristalinos e cristalofilianos de idade pré-cambriana. Some-se a isso a possibilidade de observação *in locu* de Neossolos Litólicos e afloramentos numerosos de granitos e granodioritos, exibindo uma textura grossa.

Quando surgem os inúmeros matacões existentes na região de Fazenda Nova, o professor de Geomorfologia destaca a importância que tem a rede de diáclases sobre a forma assumida por estes. A rede de diáclase ortogonal geralmente facilita a formação de matacões arredondados, já a rede de diáclases não ortogonal contribui para que surjam matacões angulosos (JATOBÁ, 1994).

Foto: Pedro Henrique da Silva, 2019.

Figura 12. Relevo em estruturas falhadas, com grande número de matacões, visto da PE-145, Caruaru (PE)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A excursão linear no ensino da Geografia é uma prática pedagógica indispensável à formação do geógrafo e do professor de Geografia. Sem a realização dessa estratégia de ensino fica muito difícil a compreensão da dinâmica e da estruturação natural das paisagens, na escala de 1:1.

O trabalho de campo em Geografia Física põe à disposição do aluno de Geografia um laboratório vivo para a prática da interdisciplinaridade, trazendo benefícios essenciais para a boa formação do profissional da Geografia, seja como professor ou pesquisador.

Mesmo com todo o avanço tecnológico verificado nas duas últimas décadas, com a criação de instrumentos cartográficos excepcionais, imagens de satélites, imagens SRTM e diversos softwares, a excursão ainda desempenha um papel insubstituível para a interpretação científica das paisagens em laboratório natural que é o campo.

A excursão linear entre Recife e Fazenda Nova, no município de Brejo da Deus, na região Nordeste do Brasil, tomada como um exemplo, mesmo perfazendo apenas 198 km de extensão, permite que se visualizem e se interpretem paisagens sob condições climáticas muito contrastantes, estruturas geológicas diversas e uma gama bem variada de classes de solos, demonstrando a importância da interdisciplinaridade na análise físico-geográfica de paisagens.

NOTA

3 Na verdade, a expressão planalto, empregada à Borborema, é uma impropriedade geomorfológica. Trata-se de um saldo entre diversas superfícies de erosão; não é um compartimento homogêneo, topograficamente referido. É mantido em respeito a toponímia regional.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, A.N. Domínios morfoclimáticos e províncias fitogeográficas do Brasil. **Orientação**, São Paulo: USP, n. 3, 1967.

ANDRADE, M. C. de. **Geografia econômica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1981. 288 p. il.

BIGARELLA, J. J.; ANDRADE, G. O. de. Considerações sobre a estratigrafia dos sedimentos cenozoicos em Pernambuco (Grupo Barreiras). **Arquivos do Instituto de Ciências da Terra**, Recife, n. 2, p. 2-14, 1964.

FREITAS, R. M. de; SANTOS, K. S. de A. (Coord.). **Pernambuco em mapas**. Recife, PE: Condepe/Fidem, 2011. 159 p. il. Mapas.

GARGALLO, B. **Procedimientos, estrategias de aprendizaje, su naturaleza, enseñanza y evaluación**. Valencia: Editorial Tiran, 2000.

JATOBÁ, L. O ensino do tema Domínios Morfoclimáticos do Brasil. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**, Área Geografia, São Paulo, ano 1, n. 4, p. 34-40, 2001.

JATOBÁ, L. **A Geomorfologia do semiárido**. Tópicos desenvolvidos durante Conferência proferida no Semiárido "Geomorfologia do Semiárido", promovido pelo Instituto de Ecologia Humana. Recife: UFPE, Núcleo de Educação Continuada, 1994. p. 31.

JATOBÁ, L. Unidades de Paisagem do Semiárido Brasileiro. In: JATOBÁ, L.; SILVA, A. F. **Estrutura e dinâmica atual de paisagens**. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2017. cap. 4, p. 49-69.

JATOBÁ, L.; SILVA, A. F. **Estrutura e dinâmica atual de paisagens**. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2017. 107 p. il.

JATOBÁ, L.; SILVA, A. F. **O Nordeste brasileiro:** a convivência com a seca. Recife, PE: Bagaço, 2015, 60p. il. (Nosso mundo nosso tempo, 4). Ilustração: Sérgio Miguel.

LINS, R. C. (Coord.). As áreas de exceção do Agreste de Pernambuco. Recife: SUDENE/PSUL/SRE, 1989. 402 p. il. Mapas (BRASIL. SUDENE. Estudos Regionais, 20).

NICOLAU, G. B. **Metodología de la enseñanza de la Geografía**. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1991. 192 p.

SILVA, A. F.; JATOBÁ, L. Relação clima-solo-planta na análise integrada de paisagens. In: **Estrutura e dinâmica atual de paisagens**. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2017. 107 p. il.

A PSICOGEOGRAFIA COMO TRAJETOS METODOLÓGICOS: DIMENSÃO AFETIVA NO AGENCIAMENTO DE ESPAÇOS FORMATIVOS, "FORA DA ESCOLA"

PSYCHOGEOGRAPHY AS METHODOLOGICAL PATHWAYS: AFFECTIVE DIMENSION IN AGENTING FORMATIVE SPACES, "OUTSIDE SCHOOL"

Natanael Reis Bomfim[1]

RESUMO: Este artigo faz parte da construção do saber metodológico desenvolvido pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade – GIPRES – desenvolver pesquisas aplicadas, sobre as representações socioespaciais como teoria e método aplicados a educação. Nesses estudos, busca-se articular os sistemas perceptivos e cognitivos do sujeito por meio de situações do cotidiano no espaço, no tempo presente e da crítica vivente fundada na vida cotidiana, que avalia as inter-relações dos habitantes com o lugar (território) e seus resultantes de modelos de conduta de suas práticas sociais (territorialidades). Diante do exposto, a questão que se formula neste texto é: como as estruturas topológicas, que emergem das representações socioespaciais das derivas, podem contribuir para a criação de dispositivos que apreendam a dimensão afetiva no agenciamento de espaços formativos de coletivos de jovens? Assim, o objetivo desse texto é fazer uma revisão bibliográfica sobre trajetos metodológicos, na Psicogeografia e Teoria da Deriva, com possibilidade de apreensão da dimensão afetiva no agenciamento de espaços formativos, "fora da escola". Os resultados apontam que métodos, técnicas e instrumentos dessa teoria articulados com aquelas das representações socioespaciais podem, pela bricolagem nas pesquisas educacionais, identificar alguns padrões que informam relações afetivas desenvolvidas entre os sujeitos e o lugar, através de processos exploratórios e subjetivos no movimento dos corpos nos territórios de exclusão social da cidade, a fim de clarificar a questão da experiência pelas práticas sociais cotidianas.

Palavras-chave: Psicogeografia. Representações socioespaciais. Espaços formativos.

1 Pós-doutor em Educação e Turismo, pelo Instituto de Pesquisa em Turismo da Universidade de Paris 1. PhD em Educação, pela Universidade do Québec em Montreal. Mestre em Educação, pela Universidade Federal da Bahia. Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, atuando como Secretário de Reações Internacionais e docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Sustentabilidade. E-mail: nabom_reis@hotmail.com.

Artigo recebido em novembro de 2019 e aceito para publicação em março de 2020.

ABSTRACT: This article is part of the construction of the methodological knowledge developed by the Interdisciplinary Research Group on Representations, Education and Sustainability - GIPRES - to develop applied research on socio-spatial representations as theory and method applied to education. In these studies, we seek to articulate the perceptive and cognitive systems of the subject through everyday situations in space, in the present tense and the living criticism based on everyday life, which evaluates the interrelationships of inhabitants with place (territory) and resulting from models of conduct of their social practices (territorialities). Given the above, the question that arises in this text is: how can the topological structures, which emerge from the socio-spatial representations of drift, contribute to the creation of devices that grasp the affective dimension in the formation of formative spaces for youth collectives? Thus, the aim of this text is to make a bibliographical review about methodological paths, in Psychogeography and Drift Theory, with the possibility of apprehending the affective dimension in the formation of formative spaces, "out of school". The results indicate that methods, techniques and instruments of this theory articulated with those of socio-spatial representations can, through bricolage in educational research, identify some patterns that inform affective relationships developed between subjects and place, through exploratory and subjective processes in the movement of bodies. in the territories of social exclusion of the city, in order to clarify the question of experience by everyday social practices.

Keywords: Psychogeography. Socio-spatial representations. Formative spaces.

1 NOTAS INICIAIS: PSICOGEOGRAFIA, TEORIA DA DERIVA COMO MÉTODO DESENVOLVIDO PELO GRUPO INTERNACIONAL SITUACIONISTA (1958)

Nas décadas de 50 a 60, os grupos de vanguarda modernista e urbanista enfatizam os ambientes urbanos a partir dos movimentos dos corpos e suas brincadeiras no espaço. Nesse sentido, surge a teoria da deriva como método desenvolvido pelo grupo Internacional Situacionista (SI). Foi fundado em 1957 e autodissolvido em 1972 que se caracterizou como um movimento de cunho político-artístico e defende que as pessoas deveriam começar a criar, cotidianamente, *situações*: momentos espontâneos e autônomos de ataraxia coletiva, ou seja, a busca pela quietude absoluta da alma, pelo prazer físico e espiritual. Exemplos de algumas publicações que expressam a grande participação militante da (IS): *A Sociedade do Espetáculo*, de Guy Debord (1997), e *A arte de viver para as novas gerações* e *Banalidades Básica* de Raoul Vaneigem (2002; 1963).

O conceito de psicogeografia foi criado em 1955 por Guy Lous Debord, filosofo da Universidade de Paris, a partir dos estudos das leis precisas e dos efeitos do ambiente geográfico sobre as emoções e os comportamentos, organizados conscientementes ou não, dos indivíduos. Para esse estudioso, o espaço urbano é dotado de surpresas capazes de colocar o transeunte (de trajeto/trajetória), numa situação exploratória, em caminhos imprevisíveis durante uma exploração pela cidade e que pode levá-lo a uma nova percepção da paisagem urbana. Em síntese, ela é concebida como ciência destinada a analisar e decifrar as interações entre humanos e contextos ambientais, pela avaliação dos efeitos do ambiente, ordenado conscientemente ou não, sobre o comportamento afetivo e os sistemas perceptivos e cognitivos dos indivíduos. Trata-se de um procedimento estratégico (no espaço), uma situação (situacionista) que rompe com a antítese dos ultrapassados

paradigmas da geometria e a síntese da elação entre a topografia e a topologia. Essas formas de pensar o sujeito no espaço rompem com todas as formas de fragmentação e dogmas e nos faz avançar sobre o conceito de territorialidade.

A dialética da experiência entre o corpo (pessoas) e a cidade construída produz elos afetivos entre a pessoa e o lugar, ou ambiente físico através da experiência pessoal; este conceito é posto pelo geógrafo Yi-fu Tuan no livro Topofilia, um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente, abrindo uma nova corrente de estudos dentro do campo da geografia que valoriza a relação entre as pessoas e o espaço perpassando pela percepção, representação espacial, as culturas e as relações sociais. A associação de sentimentos com meio ambiente, segundo o autor, promove a ideia de lugar.

Para Lefebvre (2011), a experiência urbana tem por base o direito à cidade que deve ser tomado como ação, ou práxis promotora do contato com a alteridade, permitindo a articulação e a integração do outro, a fim de construir um novo tempo, um novo homem, para uma nova sociedade urbana. A essa ideia de apropriação do domínio do espaço como instrumento de luta política, Bomfim (2004) considera como apropriação afetiva do território, ou por uma outra territorialidade. Isto significa, no campo da situologia, articular os sistemas perceptivos e cognitivos do sujeito por meio de situações do **cotidiano no espaço**, no tempo presente e da crítica vivente fundada na **vida cotidiana** que avalia as inter-relações dos habitantes com o lugar (território) e seus resultantes de modelos de conduta de suas práticas sociais (territorialidades).

Para Vaneigem (2009), todo espaço é ocupado pelo inimigo, mesmo aquele conhecido e identitário. Sua tese se sustenta sob o contexto da contemporaneidade, onde, segundo ele, estamos vivendo sob um toque de recolher permanente. Nesse sentido, breve, a teoria da deriva busca explicar como criamos táticas, ação calculada determinada pela ausência de uma maior loco, como uma manobra dentro do campo do inimigo no sentido de habitar o espaço. Logo, levar a "luta" para as ruas é verdadeiramente entregar-se a uma operação determinada. Para ilustrar essas ideias, em 2016, lembramos das ocupações promovidas pelos secundaristas em escolas do ensino médio, que tomaram o espaço da universidade, em luta unificada contra medidas em vias de serem impostas pelo governo Temer, que propõe o congelamento dos gastos na educação nos próximos vinte anos

Inspirados em Certeau (1994), Bomfim e Garrido (2019) entendem que a lógica maniqueísta não percorre os trilhos estrategicamente postos pelas classes hegemônicas, os arranjos sociais são permeados por práticas inventivas dos sujeitos em seus modos de fazer que vão criando fissuras pelas táticas dos pequenos golpes em contraponto as estratégias instituídas por ideologias dominantes.

Diante do exposto, a questão que se formula neste texto é: como as estruturas topológicas, que emergem das representações socioespaciais das derivas, podem contribuir para a criação de dispositivos que apreendam a dimensão afetiva no agenciamento de espaços formativos de coletivos de jovens? Desta forma, seria possível identificar alguns padrões que informam relações afetivas desenvolvidas entre os jovens e o lugar, através de processos exploratórios e subjetivos no movimento dos corpos nos territórios de exclusão social da cidade, a fim de clarificar a questão da experiência pelas práticas sociais cotidianas

Considerando o objetivo do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Representações, Educação e Sustentabilidade - GIPRES – da Universidade do Estado da Bahia, que é desenvolver pesquisas aplicadas, sobre as representações socioespaciais como teoria e

método aplicados a educação. A finalidade é identificar nessas localizações e trajetos as táticas desenvolvidas pelos jovens como ação calculada de manobra em relação às heteronomias sociais, políticas públicas hegemônicas, entre outras. O processo de ocupações são meios subjetivos de inscrição de uma coletividade, a exemplo no nosso caso, das ocupações do MST em Salvador, das manifestações sociais e culturais pelos coletivos de jovens em praças, escolas, muros dos territórios de Cajazeiras, Subúrbio Ferroviário de Salvador, Beiru, Sussuarana, Engomadeira, entre outros.

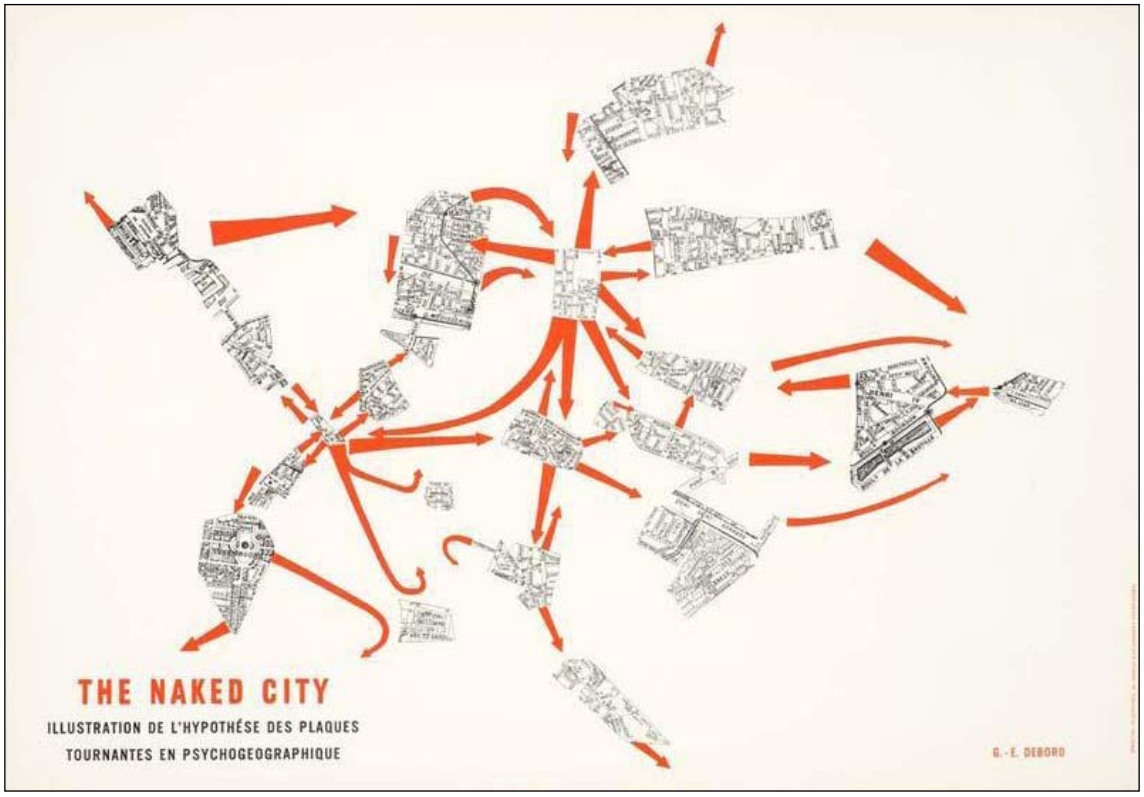
2 POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DIMENSÃO AFETIVA DE AGENCIAMENTOS DE ESPAÇOS FORMATIVOS "FORA DA ESCOLA"

A psicogeografia combina conhecimento e estudos subjetivos e objetivos. Pela teoria da deriva apresentada pelos autores, percebemos a possibilidade de explicar como uma ou mais pessoas durante um certo período abandonam seus motivos habituais de movimento e ação, suas relações, seu trabalho e atividades de lazer, e deixam-se atrair pelas atrações do terreno e pelos encontros que encontram lá ... Mas, segundo Soares de Lima (2015) a deriva inclui tanto o abandono quanto a contradição necessária, o domínio das variações psicogeográficas pelo conhecimento e cálculo de suas possibilidades, o risco de transcender, de desviar (ou *détourner*). Assim, os situacionistas propunham uma maneira bastante específica para se chegar até lá, e que pudesse, por assim dizer, ser estopim e catalisador do processo. Esse método é a Psicogeografia, e sua ferramenta é a Teoria da Deriva.

Desta forma, formulo a seguinte tese: é possível criar dispositivos metodológicos que identifiquem, pelos traçados dos sujeitos no espaço, práticas sociais que não condizem com seus hábitos e costumes desse cotidiano. Esse abandono pode evidenciar trajetos de aprendizagens outras que contribuem para processos formativos em espaços educativos para além da escola. Para tal apresentamos o resultado de um estudo bibliográfico sobe o uso de métodos da psicografia e ferramentas da teoria da deriva, onde por meio da bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional apelaremos para uma variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos que nos possibilitem acessar e tecer as interpretações de diferentes origens. "A escolha das práticas de pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem do seu contexto" (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, p. 09).

1.1 Psicogeografia e as derivas: narrativas cartográficas

Esse dispositivo metodológico se baseia na cartografia afetiva (sentimento) e narrativa do trajeto no espaço que tem como objetivo gerar uma deriva que relata a própria experiência do percurso, muitas vezes usando bricolagens de mapas Euclidianos, de onde se depreende uma estrutura afetiva do espaço urbano (Figura 1). Segundo Basset (2004) a psicogeografia requer novas formas de cartografia que representem estados de consciência e sentimentos, bem como as unidades de ambiência a eles relacionados.



Fonte: DEBORD, Guy. Frac centre. Collection art et architecture, 1957.
Figura 1. Mapa psicogeográfico de Paris

As representações da experiência da deriva (Figura 1) são elaboradas através de placas rotativas (*plaques tournantes* 1) ou "unidades de ambiência" que se referem aos sentidos do percurso e os lugares de origem/destino, donde a hierarquia (dinâmica) está relacionada às escolhas - conscientes ou não - do indivíduo em movimento (SADLER, 1998), que acionam sensações e sentimentos que advêm da experiência do corpo em relação ao próprio espaço construído.

Schvarsberg (2012) no seu estudo denominado, *A rua e a sociedade capsular*, coloca em tensão essas duas dimensões da experiência urbana contemporânea, onde a rua se apresenta como uma experiência capsular que:

> "mais do que polaridades antagônicas, apresentam-se superpostas, embaralhadas em variações de intensidades a depender de como cada sujeito urbano elabora seu modo de vida em suas trajetórias cotidianas, sobretudo nos modos como se sujeita aos padrões ditados pelos paradigmas financeiros ou escapa de suas determinações" (p. 140).

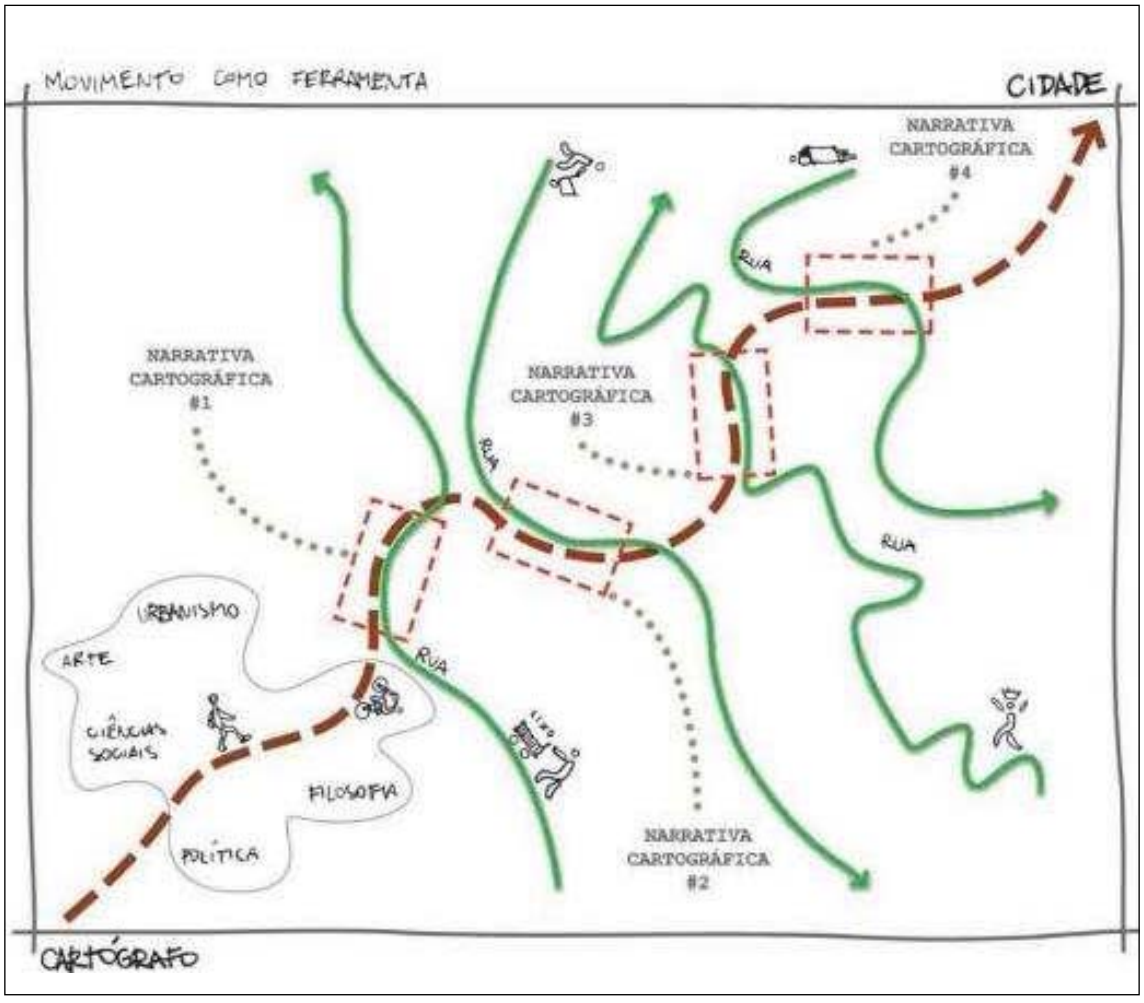


Figura 2. "Diagrama Movimento como ferramenta: construção de narrativas cartográficas" (SCHVARSBERG, 2012)

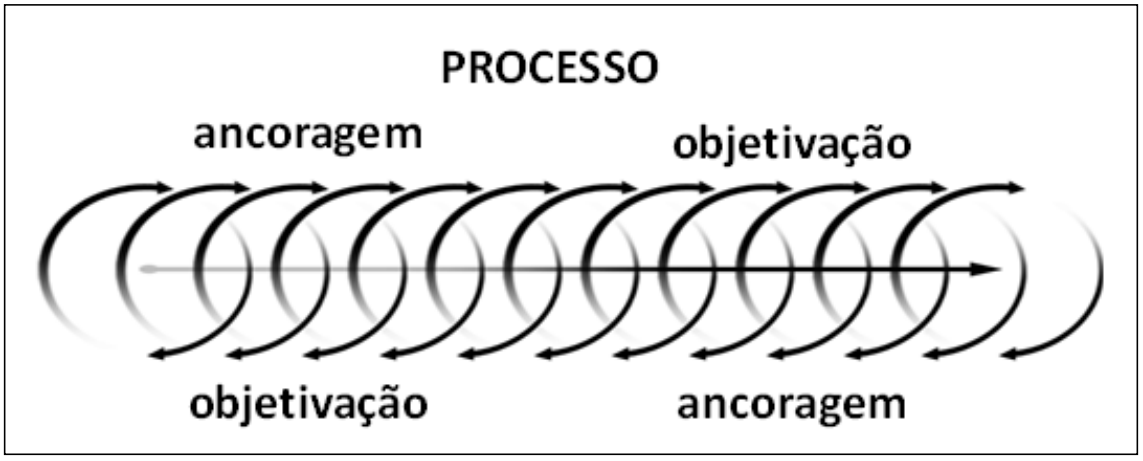
Assim, na Figura 2, mais do que mapear os percursos, procurou-se cartografar ações, modos de usar o espaço no tempo oportuno. A sobreposição de variados dispositivos de registro da experiência, do vídeo à memória do corpo, constrói uma espécie de mapa de procedimentos ou operações de sujeitos ambulantes, mas também do próprio cartógrafo. Foram utilizados diversos dispositivos: bibliografias, decisões, registros, os campos, ou seja, tudo pode se transformar.

Nesse sentido, esse método é bem vindo, pois considera os desafios impostos pelos fenômenos sociais nas pesquisas educacionais, envolvendo: processos comunicativos, alteridade, atores e desigualdades sociais, diversidades de espaços educativos, políticas públicas, instituições, territorialidades, entre outros. Assim, o planejamento psicogeográfico realiza-se no percurso da investigação "e não há garantias de onde seu resultado aportará: o desconhecido coloca-se como objeto e como método" (SOARES DE LIMA, 2015, p. 14).

No método empírico das derivas se evidenciam 11 (onze) indicações (DEBORD, 1958 apud INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2007), entretanto vamos considerar 06 (seis) na articulação com a teoria das representações sociais que apresenta os requisitos necessários em função de três aspectos básicos pertinentes a natureza das RS como nos propõe Moliner (1996): 1) a "dispersão da informação", que ocorre em função de uma

compreensão ainda "não coerente" sobre a realidade dos jovens nos coletivos no SFS caracterizado pelo processo de acomodação das informações; 2) a "focalização", como posições específicas dos jovens nos grupos sociais de pertencimento, demonstram interesse particular num determinado aspecto e desinteresse em outro abrindo possibilidades de conflitos, formando uma imagem inicial e ainda nebulosa do objeto social sobre as RS sobre futuro; e 3) a "pressão a inferência", como elemento de tomada de posição em relação as idealizações pertinentes ao conjunto de atitudes dos jovens sobre as expectativas e participação nos coletivos e nos lugares em que estão inseridos.

Trazer à baila uma reflexão sobre a participação de jovens no processo de construção e representação do objeto social, pela objetivação e ancoragem (Figura 3), envolve sua subjetividade e significa abordar o fenômeno educacional num contexto da realidade socioespacial, sob diversos primas: como objeto da experiência sensível do sujeito que transcende do real/objetivo (razão) para o subjetivo (significado).



Fonte: Bomfim e Garrido (2019).

Figura 3. Representação do objeto social pela objetivação e ancoragem

Portanto, apresentamos algumas indicações associadas à nossa hipótese formulada anteriormente:

1. Pode-se derivar só, porém a divisão numérica de indivíduos mais indicada são grupos pequenos de duas ou três pessoas, pois em grandes grupos há tendência à fragmentação em grupos menores durante a deriva - donde se assume que as derivas pressupõem o compartilhamento da experiência por um coletivo reduzido. No nosso caso o coletivo de jovens;
2. O coletivo deveria compartilhar a alteração do estado de consciência que permitisse apreender de outra forma o espaço da cidade, possibilitando a sua apropriação diferenciada através da experiência do percurso, donde os estriamentos (Deleuze, 2008) dinâmicos tivessem a duração da experiência da deriva em si mesma e afastando-a das práticas cotidianas dos indivíduos envolvidos no processo. No processo de construção de representações sociais os indivíduos (jovens) compartilham as informações no mesmo grupo social (coletivo) a partir das práticas sociais cotidianas, ou não, exercidas no espaço vivido, percebido e concebido (LEFEVBRE, 2008);
3. As análises da deriva devem ser elaboradas em conjunto para conclusões mais coerentes - pressupõe que alguns atributos do espaço construído, capazes de acionamento

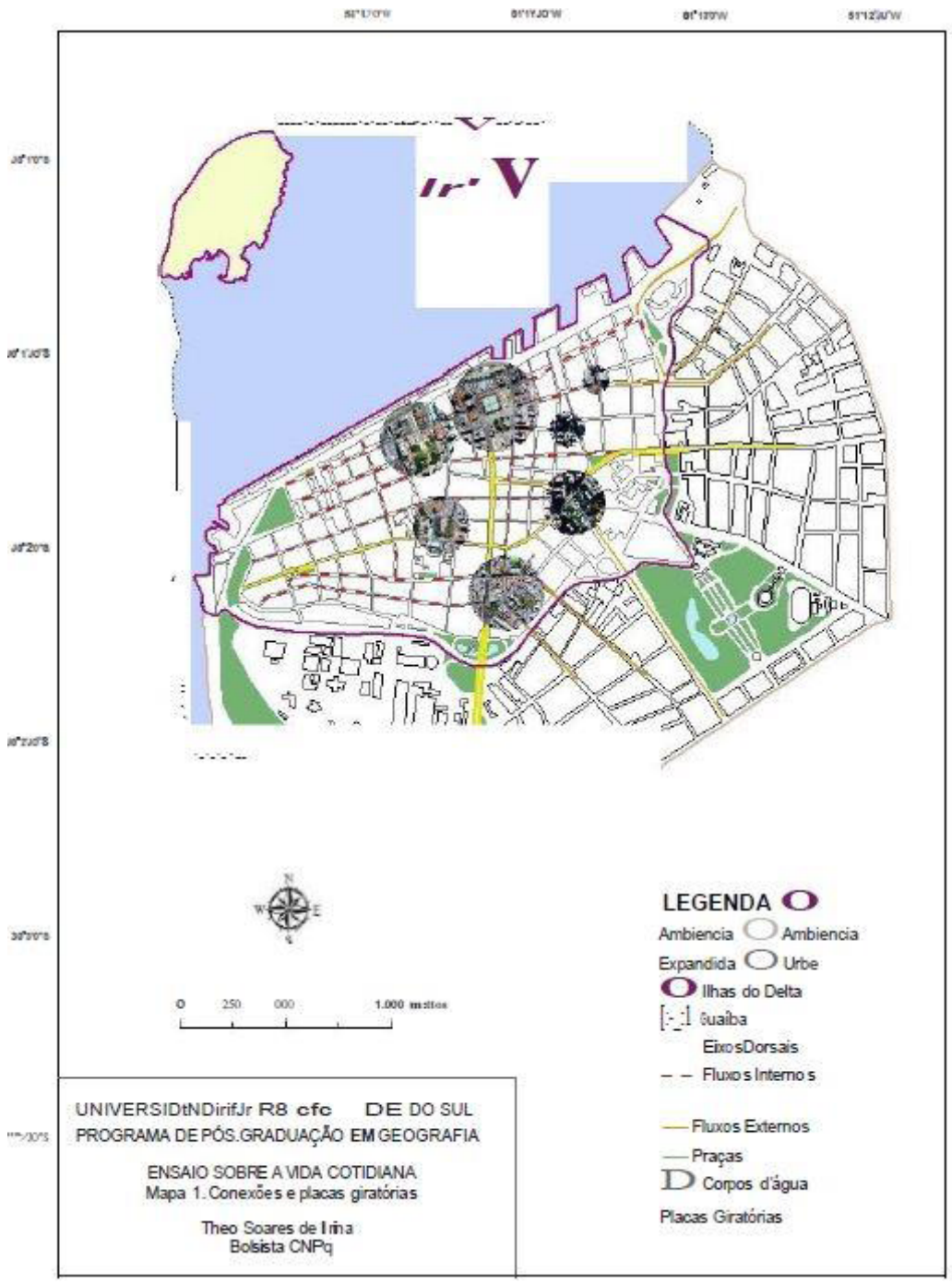
afetivo em mais de um indivíduo, podem ser considerados universais, coerentemente com os desenvolvimentos teóricos da psicologia (PIAGET) sobre a percepção do espaço. Considerando que as representações topológicas são uma construção cognitiva do indivíduo sobre o espaço que por sua vez são compartilhadas no social – representações socioespaciais (BOMFIM, 2004);

4. O campo espacial da deriva será mais ou menos vago ou preciso, dependendo do propósito reforçando que a percepção do ambiente define os limites para a experiência, sugerindo que das derivas emergem fronteiras simbólicas na cidade, o que possibilita a sua recomposição em territórios afetivos representados pelas unidades de ambiência;

5. As derivas são experiências compartilhadas não hierárquicas, onde a posição de centralidade (convocação para a experiência) e a composição (participantes) não infere uma posição de ordenação ou controle da experiência;

6. Nas unidades de ambiência das placas giratórias (cartografia afetiva), podem ser reconhecidos seus componentes de localização espacial, eixos de caminhada, suas saídas e suas defesas - donde a importância da iconografia ou cartografia resultante. O mapeamento é parte integrante do processo, cujo objetivo original era revolucionário, podendo-se inferir das palavras empregadas pelo autor que a continuidade dos percursos, as conexões com outras placas e, sobretudo as defesas (barreiras entre diferentes ambientes) que a informação perceptiva - afetiva e simbólica - coletada nas derivas tinham como objetivo o aperfeiçoamento de táticas (CERTEAU, 1994) de ação social e política.

Essas indicações pela cartografia afetiva são complementadas pelo conteúdo representativo nas experiências socioespaciais. Esse recurso pode ser pela descrição ou narração das derivas, pelos atores sociais, indicando que a percepção de lugares está relacionada não só ao espaço construído, mas aos atores sociais e seus comportamentos no espaço que escapam das representações cartográficas.



Fonte: SOARES DE LIMA, Theo. OP. CIT., 2015, P. 82.

Figura 4. Unidades de ambiência, Centro de Porto Alegre

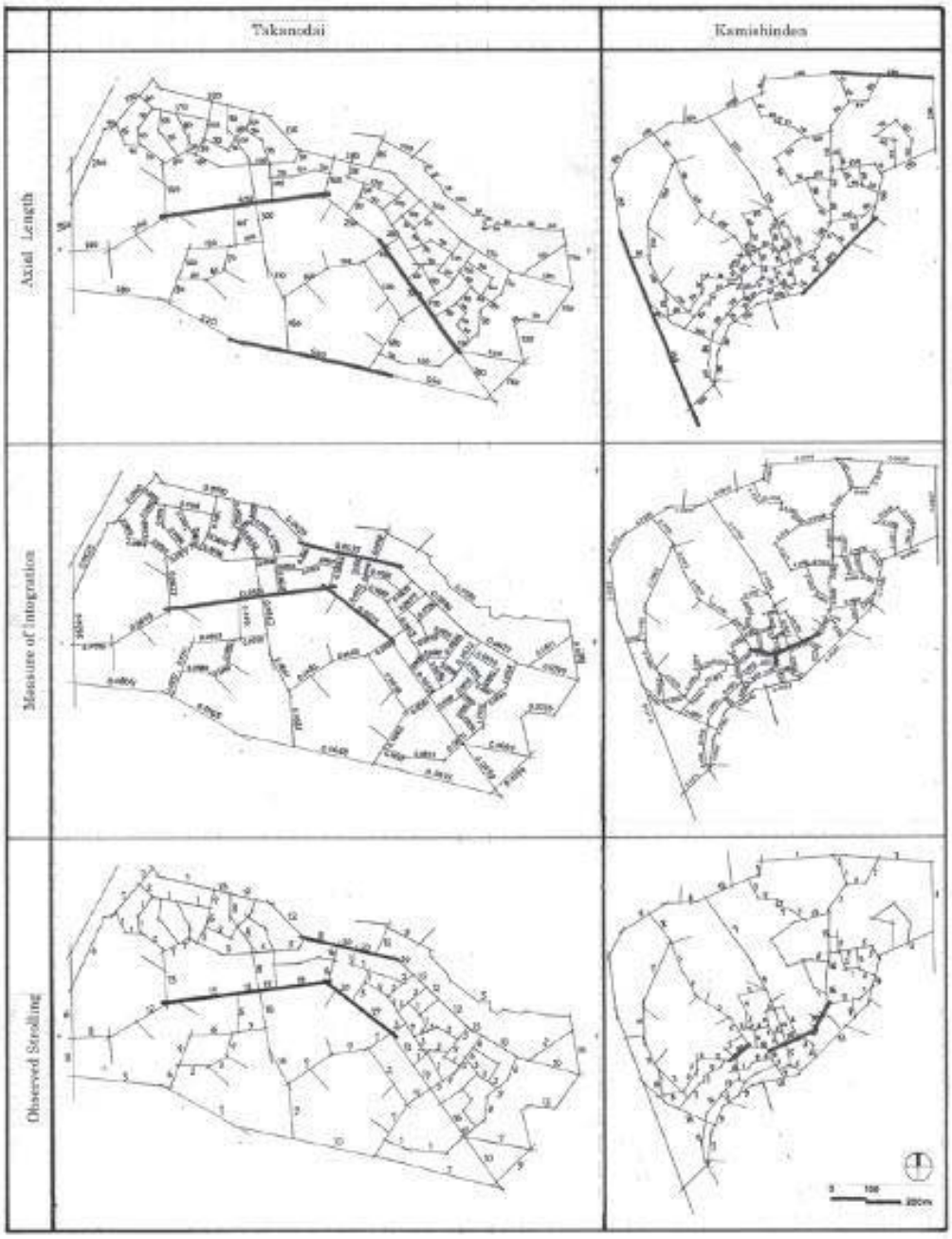
Na figura 4, pode-se considerar que a iconografia das derivas sugere uma organização do espaço numa rede, onde as placas giratórias são os nós e as setas indicam as conexões direcionais entre os diferentes lugares ou ambientes notáveis ao longo dos percursos, organizada de forma hierárquica por atributos afetivos e simbólicos compartilhados por um coletivo também organizado como uma rede social dinâmica.

Essa rede, segundo Deleuze e Guattari, (1995, p.37) se constitui em agenciamentos ou rizomas, como algo que 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. Assim, Bomfim e Garrido (2019) provoca uma reflexão sobre um sentido flexível de aliança entre estes elementos em que um não se reconhece mais em detrimento do outro, são pluralizados pela simultaneidade das coisas pelos consensos e contrassensos dos fenômenos observáveis (ou não!!!), constituídos pela realidade social. Nos agenciamentos **de espaços formativos, "fora da escola": trajetos metodológicos** encontramos rupturas, rugosidades, junções, etc., atuando de forma a criar novos sentidos às práticas cotidianas, sempre condicionadas as relações possíveis dos contextos de atuações dos sujeitos em seus grupos sociais.

Na teoria da sintaxe espacial (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2006) oriunda das propostas nas derivas situacionais busca, a partir de métodos e técnicas descritivas do espaço construído, a análise sistêmica da dimensão espacial de fenômenos sociais como o movimento, capturando a lógica social do espaço, ou seja, os modos como padrões espaciais podem carregar em si informações sobre organização e comportamentos sociais. Essas informações são registradas nos mapas axiais como vetores (linhas), compostos a partir da menor quantidade de linhas retas que atravessam o maior número de espaços convexos sem interrupções ou mudanças de direção desenhadas nas direções dos "caminhos de direito" tais que ruas, calçadas e praças (espaços públicos) (TEDJO; FUNAHASHI, 1999).

Sua estrutura captura continuidade espacial que pode ser modelada topologicamente (modelagem axial) ou como rede (incluindo componentes de navegabilidade). Assim chegamos a medida de integração na SI que vai de 0 a 1, os baixos valores significam espaços mais rasos ou de maior acessibilidade relativa que tendem ao maior potencial de encontros aleatórios, de visitas de frequentação entre as pessoas e os mais altos considerados mais profundos tendem à segregação durante o trajeto experencial (HILLIER, 1993, grifo nosso).

A metodologia do estudo consiste: a) na observação empírica direta e aleatória durante 30 dias, entre seis da manhã e seis da tarde; b) Identificação do comportamento peripatético[2], através da coleta de dados empíricos de linguagem corporal para distinguí-lo de outros transeuntes movimentando-se em suas práticas cotidianas (vestimentas, velocidade de locomoção, variedade de ângulos cujo olhar é direcionado); c) seleção de 1 indivíduo que foi seguido interruptamente ao longo de sua "deriva" e sujeito a uma entrevista informal ao final do processo indagando sobre tempo de passeio, frequência e rota adotada; d) correlação entre os dados coletados empiricamente.



Fonte: Tedjo e Funahashi (1999, p. 37.8)

Figura 5. Correlação entre potenciais de movimento e movimento medido empiricamente

A Figura 5 demonstra o comportamento peripatético (*strolling behaviour*) analisado por Tedjo e Funahashi (1999), a partir do caminhar a esmo - como forma de lazer, em dois bairros nas cidades de Osaka e Bandung, no Japão. Os resultados apontam que: espaços com maior comprimento axial promovem grande acessibilidade visual ao ambiente, o que está correlacionado com o maior número de pessoas com "comportamento peripatético"; b) espaços que são mais integrados no bairro (localmente), os quais se assume que promovem maior acesso visual e exposição a outras pessoas, também se correlacionam ao alto número de pessoas com o comportamento peripatético.

Diante do exposto, os aspectos teóricos e metodológicos da psicogeografia e da deriva possibilitam a apreensão do conteúdo de representações socioespaciais construídas por jovens nos seus coletivos. Assim, pela bricolagem é possível construir, de forma criativa, métodos, técnicas e dispositivos que captem a dimensão afetiva no agenciamento de espaços formativos de seus coletivos e espaços vividos. Por eles, seria possível identificar alguns padrões que informam relações afetivas desenvolvidas entre os jovens e o lugar, através de processos exploratórios e subjetivos no movimento dos corpos nos territórios de exclusão social da cidade, a fim de clarificar a questão da experiência pelas práticas sociais cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações, entendemos que o desafio para as pesquisas do GIPRES, não é a utilização da teoria ou do método da psicogeografia e da deriva, e sim de encontrar as zonas de contato nas diversas teorias abertas como: TRS, Teoria da Deriva, Teoria da Performance, Teoria da Reflexividade, Teoria do Cotidiano. Então, torna-se necessário, explorar as metodologias que buscam capturar a lógica socioespacial embutida na experiência do espaço urbano e avançar para a criação de multimetodologias.

Para tal, pela bricolagem nas pesquisas educacionais é possível criar dispositivos que possibilitem, pelas narrativas (janelas gráficas) e mapas afetivos (cartográficos), narrar cartografias afetivas no/do cotidiano e analisá-las, desvelar uma situação peculiar, tendo como conteúdo a concepção dos rituais que envolve a deriva, explicar porque o analisado deriva e qual a guerra que está sendo empreendida, qual (ais) as táticas utilizadas por ele para tal, explicar atitudes e práticas sociais e culturais no espaço geográfico e como esse influencia no comportamento dos indivíduos no coletivo.

Nesse sentido, de forma interdisciplinar (Geografia, Psicologia, Urbanismo, Direito, Sociologia, História) nossos estudos na área da Educação em periferias urbanas perseguem, por meio dos jovens, os processos subjetivos como formas de construção de representações socioespaciais, cuja experiência desempenha importante para a constituição de um imaginário político comum.

Dentro os inúmeros agenciamentos que compõem a experiência, para as pesquisas em cursos, tomam-se na cidade o agenciamento dos espaços educativos, "fora da escola" como também de formação.

NOTA

2 Que se ensina e se aprende andando, passeando, como era o costume de Aristóteles (384-322 a.C.).

REFERÊNCIAS

BASSETT, Keith. Walking as na Aesthetic Practice and a Critical Tool: Some Psychogeographic Experiments. **Journal of Geography in Higher Education,** v. 28, n. 3, p. 397-410, 2004.

BOMFIM, Natanael R.. Representações sociais do espaço e ensino/aprendizagem da geografia escolar: o caso dos alunos favelados de Ilhéus-Bahia. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO: Educação no novo milênio, 2004, Porto Alegre. **Anais [...].** Porto Alegre**,** 2004

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
BOMFIM, Natanael Reis: GARRIDO, Walter Von Czékus;. Pesquisa solidária e colaborativa em educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 78, p. 148-162, jan./abr. 2019.
DEBORD, Guy (1931-1994). **A sociedade do espetáculo**. Tradução em português: www.terravista.pt/IlhadoMel/1540. eBooksBrasil, 2003.
DEBORD, Guy. **The naked city, 1957**. 1957. Disponível em: http://www.frac-centre.fr/collection-artarchitecture/debord-guy/the-naked-city-64.html?authID=53&ensembleID=705. Acesso em: 10 set. 2018.
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Ed. 34, 2008. v. 2
HILLIER, et all. Natural movement: or, configuration and attraction in urban pedestrian. **Environment and Planning B:** Planning and Design, v. 20, p. 29-66, 1993.
INTERNACIONAL SITUACIONISTA. 'Definitions'. In KNABB, Ken (Org.) **Situationist International.** Anthology. Revised and expanded edition. Berkeley, EUA: Bureau of Public Secrets, 2006.
INTERNACIONAL SITUACIONISTA. **Deriva, psicogeografia e urbanismo unitário**. Organização de Erahsto Felício. Porto Alegre, Deriva, 2007.
LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.
MEDEIROS, V. A. S. Sintaxe urbana: parâmetros disciplinares. **Plano de curso**. Lisboa, 128 slides. Apresentação. URL: http://inlearningist.utl.pt/SU/imagens/SU%20%2002%20%20Par%C3%A2metros%20Disciplinares.pdf. Acessado em: 10 set. 2018.
Moliner, P. **Images et représentations sociales**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.
MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1978.
NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
SADLER, Simon. **The Situationist City**. Cambridge, MA; Londres: The MIT Press, 1998.
SCHVARSBERG, Gabriel. A rua e a sociedade capsular. **Oculum Ensaios**. Campinas, n. 16, p. 138-149, jul./dez. 2012.
SOARES DE LIMA, Theo. Ensaio sobre a vida cotidiana: passos e tropeços de uma pesquisa psicogeografica. 2015. 146p. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: POSGEA/UFRGS, 2015.
TEDJO, Baskoro; FUNAHASHI, Kunio. Strolling Behaviour around the neighbourhood for leisure and Spatial configuration. In: SPACE SYNTAX INTERNATIONAL SYMPOSIUM, 2., 1999, Brasília. **Proceedings […].** Brasília, 1999.
TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.
VANEIGEM, Raoul. **A arte de viver para as novas gerações**. From library. nothingness org theanarchistlibrary. Editora Conrado, 2002.
VANEIGEM, Raoul. **The Revolution of Everyday Life 1963–1965.** Retrieved on May 14, 2009.

A PRÁTICA DOS CARTÕES-POSTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

THE POSTCARDS PRACTICE AT GEOGRAPHY TEACHING

Vitor Ferreira de Souza[1]
Rodrigo Chechi Marineli[2]
Lourenço Magnoni Júnior[3]

RESUMO: Com o advento da globalização capitalista e do meio técnico-científico-informacional da terceira revolução industrial, o cartão-postal passa ser ignorado ou esquecido como material de apoio no ensino escolar. No entanto, é um ótimo aliado nos estudos de paisagem e lugar, assim como no resgate da história e identidade cultural da sociedade local. Compreendendo as potencialidades do recurso didático apresentado, o presente artigo busca relatar as experiências adquiridas a partir da confecção de cartões-postais no ensino de Geografia com alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos municípios de São José do Rio Preto (SP) e Barra Bonita (SP). Para a implementação da prática, o trabalho contou com pesquisa bibliográfica prévia sobre os postais, o ensino de geografia, suas categorias e o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Cartões-postais. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Geografia.

ABSTRACT: With the advent of capitalist globalization and the technical, scientific and informational environment of the third industrial revolution, the postcard ends up being ignored or forgotten as supporting material in school education. However, it is a great ally in studies of landscape and place, as well as in rescuing the local society history and cultural identity. Understanding the potential of the didactic resource presented, this article aims to report the experiences acquired from

1 Professor de geografia da escola municipal Professor Ademir Dib de São José do Rio Preto. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru. E-mail: vitorfssouza@gmail.com.
2 Professor dos anos iniciais do fundamental da escola municipal Professor Alberto Arradi de Barra Bonita. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru. E-mail: rodrigo.chechi@hotmail.com.
3 Graduado em Geografia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP Campus de Bauru - SP, da Faculdade de Tecnologia de Lins (Fatec) e das Escolas Técnicas Astor de Mattos Carvalho de Cabrália Paulista - SP e Rodrigues de Abres de Bauru - SP (Unidades de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza); membro do Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável de Bauru (COMDEMA) e da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru - SP; editor da Revista Ciência Geográfica (www.agbbauru.org.br). E-mail: lourenço.junior@fatec.sp.gov.br.

Artigo recebido em setembro de 2019 e aceito para publicação em abril de 2020.

the postcards elaboration in geography teaching in Elementary Education classrooms of Youth and Adult Education (EJA), in the cities of São José do Rio Preto (SP) and Barra Bonita (SP). For the practice implementation, the research had a previous bibliographic research on postcards, the geography teaching, its categories and the teaching-learning process.

Keywords: Postcards. Youth and Adult Education. Geography teaching.

INTRODUÇÃO

O uso do cartão-postal no ensino de geografia pode ser entendido como uma forma de resgate cultural de uma linguagem esquecida no tempo, em decorrência da evolução das telecomunicações informatizadas e dos contatos e trocas sociais que consequentemente ganharam instantaneidade. No campo educacional, os postais podem apresentar características pedagógicas estimuladoras para os alunos, além de possibilidades de compreensão dos conteúdos a partir de instrumentos que, muitas vezes, lhes são desconhecidos.

Nesse contexto, o cartão-postal – com valor cultural e relevância social para a sociedade informatizada, disseminando imagens e informações sobre as paisagens do mundo – surge como um recurso didático criativo, uma vez que possibilita aos alunos o contato com uma linguagem pouco utilizada, mas de importante valor histórico-cultural para a formação de conceitos geográficos, como aqueles relacionados as categorias de análise do espaço (natureza, lugar, paisagem, região, território e ambiente).

Na concepção de Cavalcanti (2006, p. 35)

> O desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos. O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento, implica a busca de significados e sentidos dados pelos discentes aos diversos temas trabalhados em sala de aula, considerando a experiência vivida por eles. Implica também a busca da generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; além disso, vislumbra trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional e a social, e não somente a cognitiva, a racional. Alguns conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico, e no meu entendimento são estruturadores do espaço geográfico, tornando-se importantes categorias de análise: natureza, lugar, paisagem, região, território, ambiente. Outros conceitos são também relevantes para compor um modo de pensar espacial e para analisar espaços específicos, entre eles estão os de cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial, e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica.

Dessa forma, o presente artigo busca relatar as experiências adquiridas com a confecção dos postais no ensino de Geografia, anos iniciais e finais do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos municípios de São José do Rio Preto (SP) e Barra Bonita (SP). Para a implementação do projeto foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o uso do recurso didático no contexto educativo para, em seguida, elencar os possíveis conteúdos a serem trabalhados por intermédio do recurso apresentado e realizar as três etapas do trabalho em sala de aula: pesquisa a respeito de cartões-postais postais, confecção de postais pelas turmas e troca de experiências entre os alunos das duas cidades supracitadas.

OS CARTÕES-POSTAIS NO TEMPO

Antes de ser visto como um material didático, o cartão-postal possui uma trajetória de veiculação de imagens e de informações cujo uso se deve a uma "[...] série de condições sociais, econômicas e tecnológicas que, num determinado momento, favoreceu o surgimento de um tipo de comunicação postal simplificada e direta" (FRANCO, 2006, p. 26).

De acordo com Franco (2006), os cartões-postais, sem invólucro protetor, teriam surgido por volta de 1870 e eram constituídos apenas de gravuras. Somente na última década do século XIX se iniciou a representação com imagens fotográficas.

No Brasil, esse tipo de veículo de informação foi amplamente utilizado. Segundo estatísticas oficiais, os Correios coletaram, entre 1907 e 1912, mais de 57 milhões de cartões-postais, sendo que nesse período a população brasileira era de aproximadamente 20 milhões de habitantes (BELCHIOR, 1992).

Na sociedade brasileira do início do século XX, com poucos recursos imagéticos, o cartão-postal possibilitava que as pessoas conhecessem os lugares (além dos livros e enciclopédias) e expandissem a imaginação acerca das paisagens representadas.

Nesse sentido, é possível afirmar que "o postal promoveu a democratização da imagem fotográfica garantindo para gerações futuras acesso a uma memória que poderia ter sido facilmente descartada" (FRANCO, 2006, p. 22). No entanto, muitas vezes ele "[...] hierarquiza, separa, delimita, filtra, deforma, fundindo e sobrepondo imagens. Em outras palavras, o postal é ambíguo, cujos significados são flutuantes como é o próprio imaginário dos turistas" (SIQUEIRA, 2006, p. 135).

Essa ambiguidade enriquece ainda mais as discussões em torno do postal como um potencial recurso didático em sala de aula, pois traz para o centro do debate a necessidade do pensamento crítico sobre a paisagem retratada, a invisibilidade das contradições e os regionalismos presentes em um determinado lugar. Ao mesmo tempo, pode-se encontrar "[...] nos cartões-postais resquícios das expedições fotográficas de cunho informativo e documental" (SOTILO, 2014, p. 07).

POTENCIALIDADES DO CARTÃO-POSTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O desejo em se trabalhar os cartões-postais no ensino de Geografia surgiu a partir do contato com o trabalho do professor de história Herivaldo Alves Pereira, que os utilizou para identificar as diferenças e semelhanças culturais entre a colonização portuguesa na cidade de Bertioga (SP) e na ilha de Macau, na China (MARTINS, 2009). Foi por meio desse recurso didático que os alunos compartilharam informações sobre a história, cultura, população e economia dos respectivos lugares.

A partir de reflexões fundamentadas na prática de ensino supracitada, foi possível inferir possíveis maneiras de se trabalhar no ensino de Geografia, abrangendo o debate das categorias geográficas, como a paisagem e o lugar e as competências apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pensando nas competências contempladas no documento da BNCC, o uso dos postais pode auxiliar no desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, como, por exemplo:

> 04 – Utilizar diferentes linguagens-verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 09).

Já nas competências específicas para o ensino de Geografia se destaca:

> 04 – Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas (BRASIL, 2018, p. 366).

Ao longo da experiência docente adquirida no ensino fundamental fica evidente a dificuldade dos alunos em exercitar e compreender o pensamento espacial. Para muitos, o conceito de paisagem representa apenas os elementos naturais. Dessa maneira, o referido recurso didático torna possível implementar práticas de ensino que divergem desse pensamento reducionista e que trazem para o centro do debate uma paisagem que é "[...] um conjunto de formas que, num dado momento, exprime heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza" (SANTOS, 2002, p.103).

Compreender essas relações impressas na paisagem é essencial para que ocorra a constituição de um pensamento espacial crítico, distanciando-se de uma Geografia que apenas descreve as paisagens e suas formas histórico-sociais.

Nesse sentido, os postais podem auxiliar a construção de um pensamento sobre a representação social que os moradores possuem de determinadas paisagens, assim como a investigação das relações sociais e fenômenos que nelas estão contidas.

Na opinião de Cavalcanti (2006, p. 37-38),

> O conceito de paisagem não é específico da Geografia, ainda que seja clássico na constituição desta ciência. Tradicionalmente ligado a aspectos de uma área de descrição possível, hoje creio que se pode destacar o fato de ser a paisagem o domínio do visível, a expressão visível de um espaço; o domínio do aparente, de tudo que nossa visão alcança; o domínio do que é vivido diretamente com nosso corpo, com todos os nossos sentidos – visão, audição, tato, olfato, paladar – ou seja, é a dimensão das formas que expressam o movimento da sociedade. A observação e compreensão dessas formas servem para dar caminhos de análises do espaço. Neste sentido cabem tanto os aspectos objetivos captados na paisagem quanto os aspectos subjetivos dos sujeitos, que dão significados e sentidos aos elementos da paisagem. São, assim, expressões técnicas, funcionais e estéticas da sociedade. As paisagens são também dinâmicas e históricas, já que são expressões de movimentos da sociedade. Pode-se dizer, assim, que pela observação dos objetos da paisagem, observação que é subjetiva e seletiva, percebe-se as ações sociais, as contradições sociais, as testemunhas de ações passadas, de distintos tempos.

Para Callai (2000, p. 94) a disposição espacial dos fenômenos representa "[...] muitas questões que, por não serem visíveis, precisam ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando". Esses fenômenos estão

contidos na paisagem da cidade dos alunos e, inclusive, nas paisagens representadas pelos seus postais, portanto, precisam ser desenvolvidos em sala de aula pelo professor.

Segundo Cavalcanti (2006, p. 38-39),

> No ensino da Geografia, é necessária a formação do conceito de paisagem, que pressupõe a concepção de que os espaços têm uma forma que expressa seu conteúdo (o movimento social), de que a paisagem revela as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos. Para os alunos, buscando seus conceitos cotidianos, há que considerar as relações muito fortes que fazem entre o conceito e beleza; para eles a paisagem é uma vista bonita, um lugar panorâmico belo, muitas vezes intocado ainda pelo homem. Há uma associação entre paisagem e natureza. É sempre uma imagem idealizada e estática. Percebe-se, com isso, uma distância entre os conceitos científico e cotidiano. Com essa distância deve contar o professor, pois nela está a relação entre eles, que é, em definitivo, onde se encontra o trabalho de construção de conhecimento a ser desenvolvido no ensino.

Já a categoria lugar pode ser trabalhada pelos postais à medida que os alunos expressam seus vínculos com as imagens retratadas e constroem uma consciência da relação indissociável de local-global, uma vez que a "[...] consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar" (SANTOS, 2005, p. 161). Nesse sentido, "[...] o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos que ocorrem ou ocorreram no mundo" (CARLOS, 1996, p.22).

Outro ponto a considerar é a necessidade de buscar discussões e práticas em sala de aula que convirjam com os desafios que a geografia escolar tenta superar no início deste século, como a construção efetiva da cidadania, que perpassa pelo âmbito do conhecimento geográfico, pois cidadania envolve "[...] o sentido que se tem do lugar e do espaço [...]. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito. Alienação do espaço e cidade se configuram um antagonismo a considerar (DAMIANI, 2004, p. 50).

Desse modo, o conhecimento do espaço geográfico deve se distanciar de um caminho que é construído pelo predomínio de uma geografia mnemônica, "[...] um somatório de informações, sem uma teoria geral que ligue os fatos discutidos entre si e, salvo exceções, sem ligação dos assuntos vistos com a vida dos alunos" (KAECHER, 2004, p. 41). Lacoste (2012, p. 89) alerta que "[...] os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, relevo – clima – vegetação – população – cidades – indústrias" (LACOSTE, 2012, p. 12).

A partir dessas reflexões, é possível compreender que os postais se constituem como uma alternativa válida para expandir as ferramentas didáticas que visam a construção de determinados conteúdos e conceitos geográficos que auxiliam no processo de desenvolvimento da cidadania espacial, além de auxiliar na geração de competências contempladas na BNCC. Mesmo com a permanência dos postais no tempo, existem poucos trabalhos práticos em sala de aula que os utilizam, tornando emergencial a expansão do debate em torno deles.

O USO DO CARTÃO-POSTAL EM SALA DE AULA

Para colocar em prática o uso do cartão-postal no ensino de Geografia, foram selecionadas duas turmas da EJA, uma de quinto ano, do município de Barra Bonita -SP e outra de nono ano, do município de São José do Rio Preto - SP.

A opção pela EJA se deve ao fato de haver poucos trabalhos no âmbito da Geografia que trata dessa modalidade de ensino. Além disso, o cenário de vulnerabilidade e altos índices de evasão em ambas as escolas acarretou mais um desafio: realizar uma prática significativa para uma parcela de alunos que já desistiu da escola em idade regular por muitos motivos, tais como "gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras" (PEDROSO, 2010, p. 45).

Pensando à luz das questões já levantadas, o trabalho foi dividido em 3 etapas: pesquisa a respeito dos cartões-postais, confecção de postais realizada pelas turmas e troca de experiências entre os alunos das duas cidades.

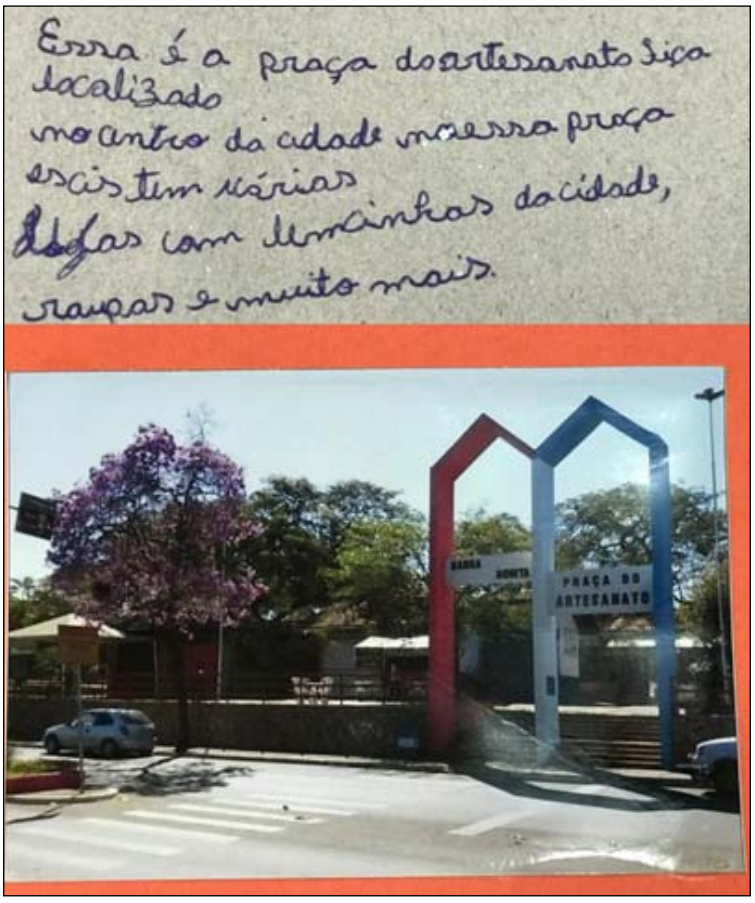
Na primeira etapa, o critério da escolha das paisagens que seriam retratadas nos cartões-postais (figura 1) foi a importância delas para a identidade dos moradores da cidade e os seus principais pontos turísticos. No caso de São José do Rio Preto, as paisagens elencadas foram: Mercadão Municipal, Represa Municipal, Complexo Swift de Educação e Cultura, Palácio das Águas, Zoológico Municipal, Avenida Alberto Andaló, Estação de Trem, Biblioteca Municipal e a Basílica de Nossa Senhora Aparecida. Já os de Barra Bonita foram: Praça do Artesanato, Pista de Kart, Hidrelétrica, Igreja Matriz, Calçadão da Avenida, Castelinho, o famoso passeio de navio pelo Rio Tietê, Ponte Campos Salles e a Ponte do Açúcar.

Fonte: Acervo dos autores

Figura 1. Cartões postais confeccionados pelos alunos

Nessa etapa, ocorreu um resgate histórico, assim como análise dos elementos que constituíam cada uma das paisagens, as formas que resistiram ao tempo e seus diferentes usos ao longo das décadas. Nos diálogos com os alunos foi possível notar que muitos deles possuíam vínculos afetivos com as paisagens representadas, compartilhando lembranças e memórias afetivas. Contudo, grande parte deles desconhecia o que alguns estabelecimentos eram antes de terem o uso que atualmente possuem, como, por exemplo, o Complexo Swift de Educação e Cultura, que já foi uma fábrica de óleo de cozinha e um graneleiro, sendo hoje em dia um espaço cultural e de lazer.

Na segunda etapa do trabalho, antes de iniciar a confecção dos postais, utilizamos cartões-postais autênticos para exemplificar a forma e o objetivo de sua escrita. A produção teve direcionamentos específicos para as duas turmas. No caso do quinto ano, o uso do recurso didático se mostrou de grande auxílio para o trabalho com os alunos que ainda estão na fase do desenvolvimento da escrita (Figura 2), já que ele possui uma linguagem curta e direta, englobando também conhecimentos prévios do aluno.



Fonte: Acervo dos autores

Figura 2. Aluno em fase de desenvolvimento da escrita

Dessa maneira, o postal também trouxe para a sala de aula o caráter de uma atividade diferenciada, voltada para alunos que possuem dificuldades na produção escrita. Ao articular o conhecimento prévio com o texto direto e curto foi possível estabelecer progressos profícuos com aqueles que apresentavam mais dificuldades.

É preciso lembrar que, atualmente, na modalidade da EJA existe grande parcela de alunos com deficiência que voltaram a estudar graças às políticas inclusivas dos últimos anos. Paiva, Barbosa e Ferreira (2009, p. 77) ressaltam que "jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada".

É necessário expressar que não se tinha pensado a possibilidade do postal como potencialidade para desenvolver a escrita nos alunos com mais dificuldade. Isso evidencia como "a complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na aula" (ZABALA, 1998, p. 93).

Com os alunos do 9º ano, a partir do postal da Figura 3, foi possível discutir a respeito das formas presentes no espaço geográfico e seus diferentes usos ao longo do tempo, de acordo com a evolução das práticas sociais. A estação de trem, que foi o primeiro fator responsável pelo crescimento acelerado da cidade de Rio Preto (FRANCISCO, 2011), já não apresenta a mesma função do passado. Até 2002 ela possuía uma seção de alistamento militar e também funcionava uma oficina de artes em seu depósito de cargas.

De acordo com Santos (1985, p. 55), "[...] as formas remanescentes dos períodos anteriores" podem ser chamadas de rugosidades. "[...] Elas permanecem o próximo movimento dinâmico da sociedade, quando terá toda a probabilidade de cumprir uma nova função" (SANTOS, 1985, p. 55):

> Chamemos rugosidade ao 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. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos (SANTOS, 2002, p. 92).

Já nas Figuras 4 e 5, destaca-se a ação dos seres humanos sobre a natureza a fim de suprir suas necessidades, como a geração de eletricidade. No caso dos alunos de Barra Bonita, fica evidente que eles reconhecem a importância da usina hidrelétrica para o turismo local, porém desconheciam como é gerada a energia elétrica da cidade. Nesse sentido, Santos (1996) nos lembra que estamos ao redor de técnicas cujas finalidades desconhecemos: "a natureza tecnicizada acaba por ser uma natureza abstrata [...] todos os dias acordamos um pouco mais ignorantes e indefesos" (1996, p. 6).

Fonte: Acervo dos autores

Figura 3. As rugosidades presentes no espaço

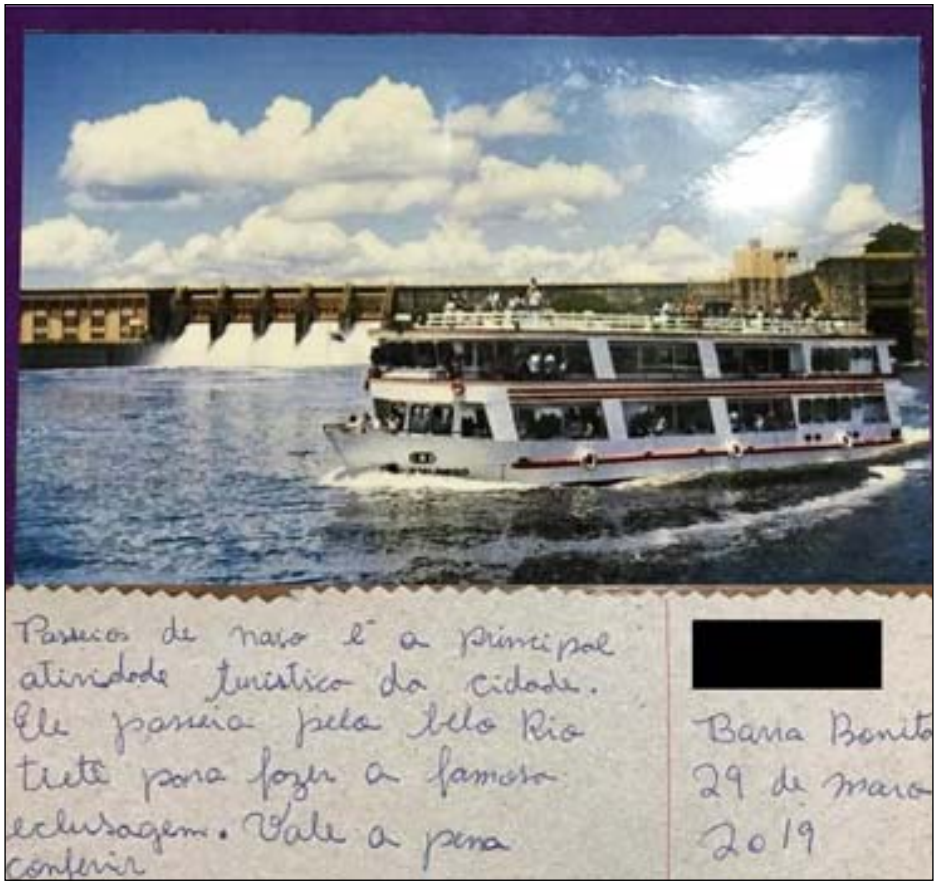
O trabalho com simples postais pode acrescentar novas maneiras de refletir acerca de uma paisagem já conhecida. Borges (2003, p. 172) salienta que eles "são peças cruciais dos acervos das cidades e documentos que tanto informam quanto permitem a análise do espaço público".

Buonanno (2004) alerta que:

> Através dos meios de comunicação tem-se recursos disponíveis para ampliar nossas geografias imaginárias, pluralizar nossos mundos simbólicos de vida, familiarizar-nos com o outro e o distante, construir 'sentidos de lugares imaginários (2004, p. 346).

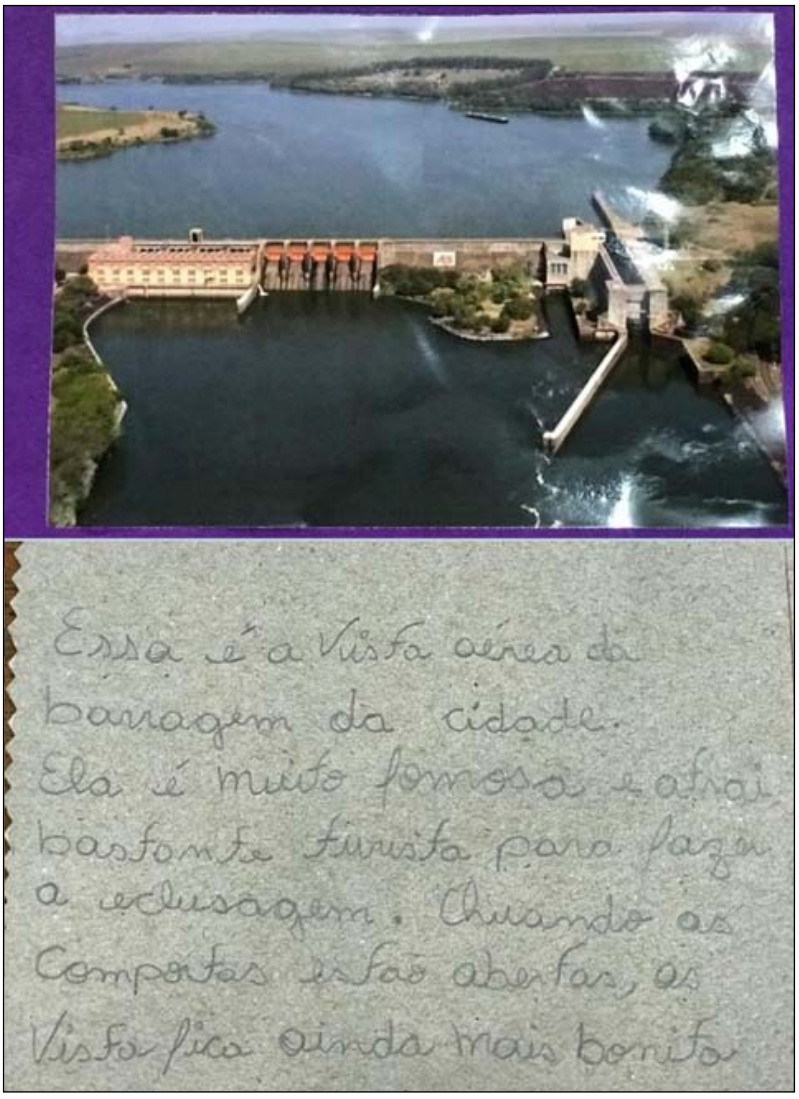
Além disso, possibilita que os professores se aventurem na realização do estudo do meio (PONTUSCHKA, 2004) com os alunos nos pontos turísticos escolhidos. FREINET (1973) compreende a necessidade em realizar aula-passeio e compartilha experiências dessa atividade em suas obras: "[...] sentíamo-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta" (1973, p. 23).

Isso possibilita ao estudante um aprendizado profícuo que oportuniza "[...] elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto de aprendizagem, fazê-lo seu, interioriza-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimentos" (ZABALA, 1998, p. 98).



Fonte: Acervo dos autores

Figura 4. Hidrelétrica de Barra Bonita



Fonte: Acervo dos autores

Figura 5. Hidrelétrica construída no rio Tietê

Nas Figuras 6, 7 e 8, podemos evocar o conceito de lugar presente na escrita do cartão-postal. A reflexão dos alunos não está apenas representando os elementos que constituem a paisagem, mas aborda o cotidiano daquela paisagem, o seu espaço vivido, como o relato apresentado sobre os fogos de artifício no final do ano (Figura 6), o passeio em família aos domingos e o encontro entre os amigos em bares e restaurantes (Figura 7).

Esses relatos demonstram que os alunos possuem não só o conhecimento sobre aquele local da cidade, mas também vivência e experiência. Na abordagem da Geografia Crítica, Santos (2005, p. 158) revela que "[...] o lugar, aliás, define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente". Nesse sentido, os alunos estão percebendo o mundo a partir de suas experiências.

Fonte: Acervo dos autores

Figura 6. Represa e complexo da Swift – São José do Rio Preto.

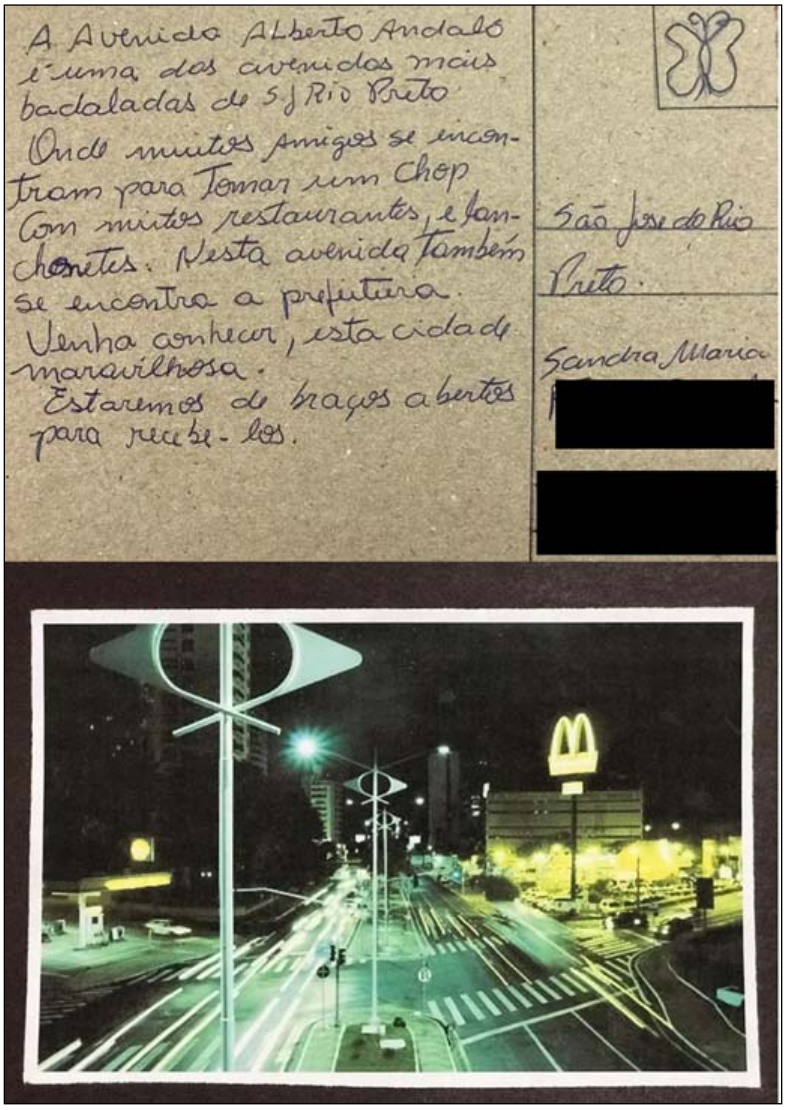
Fonte: Acervo dos autores

Figura 7. Zoológico de São José do Rio Preto

Para Cavalcanti (2006, p. 36),

> O lugar é, portanto, o habitual da vida cotidiana mas, por outro lado, também é por onde se concretizam relações e processos globais. O lugar produz-se na relação do mundial com o local, que é ao mesmo tempo a possibilidade de manifestação do global e de realização de resistências à globalização.

No entanto, se levarmos em conta a Geografia humanista, podemos compreender que os relatos sobre o lugar não estão associados apenas a um sentido de localização geográfica, mas à experiência do ser sobre aquele local, podendo criar um sentido de topofilia (afeto ao lugar) ou topofobia (medo do lugar) (TUAN, 1980).



Fonte: Acervo dos autores

Figura 8. Avenida Andaló, São José do Rio Preto

EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS: O ENTRELAÇAMENTO ENTRE A PEDAGOGIA E A GEOGRAFIA

A terceira e última etapa da prática realizada em sala de aula foi a troca dos postais entre as duas turmas, que possibilitou um momento de diálogo a respeito do compartilhamento de informações sobre a cidade onde eles vivem.

Esse diálogo entre os alunos foi permeado de muitas indagações e surpresas sobre as paisagens retratadas nos postais, como o passeio pela eclusa, a represa municipal e a pista de kart (Figura 9), possibilitando a criação de um verdadeiro diálogo em sala de aula, sem hierarquização ou descontextualização, com foco em uma prática produzida pelos próprios alunos e com uma finalidade explícita.

O diálogo, nas palavras de FREIRE (1997), é "[...] uma exigência existencial", que deve ser cultivada para romper com o silêncio na educação, já que não é nele "[...] que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (1997, p. 108).

Fonte: acervo dos autores

Figura 9. Pista de kart (Barra Bonita) e Represa Municipal (São José do Rio Preto

Outro aspecto positivo e relevante da prática foi ter olhares diferenciados dos professores sob o mesmo recurso didático. De um lado, um professor de Geografia, e de outro, um pedagogo. Ambos trouxeram para cada percurso metodológico suas contribuições específicas de sua área de atuação.

CONCLUSÃO

O cartão-postal é um recurso didático pertinente no ensino de Geografia, pois apresenta potencialidade para se trabalhar com categorias geográficas, resgatar a história e cultura local, além de fomentar uma análise crítica sobre a paisagem local e valorizar a produção do aluno.

Com o compromisso de romper com a passividade de um ensino tradicional, a prática dialógica propiciada pelos cartões-postais transforma o processo de ensino e aprendizagem em algo significativo.

Em específico para a pedagogia, com os alunos do 5º ano, foi possível ir além das expectativas ao encarar os postais como um instrumento para se trabalhar a produção escrita, principalmente de alunos que ainda estão em fase de alfabetização. Além disso, foi possível dialogar com a disciplina de Geografia, que nos anos iniciais do fundamental é, muitas vezes, esquecida pelo predomínio quase pleno da Matemática e do Português.

Já para o ensino de Geografia, com os alunos do 9º ano, foi possível observar a dificuldade de ir além do retrato atual da paisagem, sendo necessário explorar seu passado, suas formas e funções. A análise dos postais propiciou aos alunos desenvolver a compreensão de que os processos espaciais são visíveis nas formas das nossas estruturas urbanas e rurais, cuja população, muitas vezes, possuem vínculos afetivos com elas.

A reflexão em relação às etapas de trabalho realizadas em sala de aula também evidenciou certos reducionismos que poderiam ter sido evitados a partir de uma experiência maior com o uso do recurso didático. Como por exemplo, a falta em explorar a visão de mundo que muitos alunos imigrantes recém-chegados na cidade possuem sobre ela, ou utilizar a cartografia para localizar os postais no espaço geográfico.

Mesmo com as falhas e dificuldades enfrentadas na elaboração do trabalho, é possível crer que os artefatos culturais do século passado, como os cartões-postais, ainda podem ser uma alternativa criativa no processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

REFERÊNCIAS

BELCHIOR, E. de O. **Examine seu cartão-postal**. Rio de Janeiro: ACARJ, 1992.

BORGES, M. E. L. **História e fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

BUONANNO, M. Além da proximidade cultural**:** não contra a identidade, mas a favor da alteridade. In: LOPES, M. I. V. **Telenovela**: internacionalização e interculturalidade. São Paulo: Loyola, 2004, p. 53-72.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAVALCANTI, L de S. Bases teórico-metodológicas Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves... [et al.]. Formação de professores: **concepções e práticas em Geografia.** Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 27-49.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FRANCISCO. A. M. Contribuição à história da urbanização de São José do Rio Preto – SP. **Tópos**, Presidente Prudente, v. 05, n. 01, p. 119-142, jun. 2011.

FRANCO, P. dos S. Cartões-postais: fragmentos de lugares, pessoas e percepções. **Métis**: história & cultura, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 25-62, jun/jun. 2006.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. São Francisco do Sul: Edunisc, 2004.

LACOSTE, Y. **A geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

MARTINS, A. R. **Comparações culturais entre ex-colônias portuguesas**. 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2406/comparacoes-culturais-entre-ex-colonias-portuguesas. Acesso em: 09 jul. 2019.

PEDROSO, S. G. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2010, p. 30-55

PAIVA, J; BARBOSA, M. J; FERREIRA, W. B. EJA & Deficiência: estudo sobre a oferta a modalidade EJA para estudantes com deficiência. In AGUIAR, M. A. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**: o que dizem as pesquisas? Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, p. 75-128.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 249-288.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo – razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, M. Técnica espaço e tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SIQUEIRA, E. D. Para uma etnografia do cartão-postal: destaque para a garota carioca. **Teoria e cultura**, Ouro Preto, v. 1, n. 2, p. 129-147, abr. 2006.

SOTILO, C. P. O cartão-postal e a fotografia: reprodução e consumo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 4., 2014, São Paulo, **Anais [...]**. São Paulo: COMUNICON, 2014. p. 1-14.

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo. DIFEL, 1980.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O CONTINENTE AFRICANO E O FUTURO DAS REGIÕES PERIFÉRICAS NO PERÍODO DA GLOBALIZAÇÃO

THE AFRICAN CONTINENT AND THE FUTURE OF PERIPHERAL REGIONS IN THE PERIOD OF GLOBALIZATION

Cristiano Nunes Alves[1]
Livia Cangiano Antipon[2]

Tua presença, minha Mãe – drama vivo duma Raça
drama de carne e sangue
que a vida escreveu com a pena de séculos.

Pela tua voz

Vozes vindas de canaviais dos arrozais dos cafezais
[dos seringais dos algodoais...
Vozes das plantações da Virgínia
Dos campos das Carolinas
Alabama
Cuba
Brasil...
Vozes dos engenhos dos banguês das tongas
[dos eitos das pampas das usinas
Vozes do Harlem District South
Vozes das senzalas
Vozes gemendo blues, subindo do Mississipi,
[ecoando dos vagões.
Vozes chorando na voz de Carrothers:
Lord God, what will have we done
Vozes de toda a América. Vozes de toda a África.
Vozes de todas as vozes, na voz altiva da Langston
Na bela voz de Guillén...

(Mamã Negra. Viriato da Cruz. Angola)

1 Professor Doutor Adjunto do curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Natureza e Dinâmica Espaço (PPGeo) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: cris7cris7@yahoo.com.br.
2 Doutoranda em Geografia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: liviacangiano@gmail.com.

Agradecimentos à Kauê Lopes dos Santos, Pós-doutorando em Geografia Humana da Universidade de São Paulo/Postdoctoral Visiting Fellow at London School of Economics, UK.

Artigo recebido em março de 2020 e aceito para publicação maio de 2020.

RESUMO: Região periférica da globalização, o continente africano é marcado por fluxos materiais e imateriais articulados a processos criadores de desigualdades. Trata-se de uma história territorial cindida pelo processo colonial, cujo entendimento torna-se crucial para uma reflexão mais profunda sobre o período contemporâneo. Em um primeiro momento, destacamos os processos e eventos geográficos embutidos na gênese e no desenvolvimento das formações socioespaciais africanas. Em seguida, destacamos os papéis da África na divisão territorial do trabalho, pondo em relevo os recursos, interesses e conflitos associados à questão. Em um terceiro momento, abordamos as nuances do fato urbano africano. Por fim, refletimos sobre a riqueza cultural das regiões periféricas, característica dos países do sul do mundo.

Palavras-chave: África. Região. Periferia. Globalização. Epistemologias do sul.

ABSTRACT: A peripheral region of globalization, the African continent is marked by flows of different natures, linked to processes that create inequality. It is a territorial history divided by the colonial process, whose understanding becomes crucial for a deeper reflection on the contemporary period. At first, we highlight the geographic processes and events embedded in the genesis and development of African socio-spatial formations. Next, we highlight the roles of Africa in the territorial division of labor, highlighting the resources, interests and conflicts associated with the issue. In a third moment, we approach the nuances of the African urban fact. Finally, we reflect on the cultural wealth of the peripheral regions, a characteristic of the south country of the world.

Keywords: Africa. Region. Periphery. Globalization. Southern epistemologies.

INTRODUÇÃO

Abordar o continente africano significa analisar quase um quarto da superfície do planeta e 10% da população mundial – percentual que deverá dobrar até 2050 (ONU-Habitat, 2012). Trata-se da "última fronteira do capitalismo global" (SARAIVA, 2015), região periférica da globalização, entendida enquanto um período específico da história territorial de expansão do capitalismo, marcado por fluxos de naturezas diversas, articulados a processos criadores de desigualdades (HARVEY, 2005; SANTOS, 2010 [1978]; 2000).

Sabe-se que a atual dinâmica do sistema-mundo (DOLLFUS, 1993), pautada na lei do desenvolvimento desigual e combinado (TROTSKI, 2007 [1929]; SMITH, 1988), inerente à espacialização do capitalismo em âmbito mundial, ampara-se em uma divisão territorial do trabalho fundada na assimetria de poder. Fruto dessa divisão, de um lado, constituem-se regiões do mandar, áreas concentradoras de poder decisório na ordem global, e de outro, configuram-se regiões do fazer, ora acatando, ora negando decisões, pois em razão de sua condição periférica na ordem mundial, situam-se de maneira subordinada às lógicas globais (SANTOS, 1996). Eis a condição do continente africano, pertencente à periferia do capitalismo global.[3]

Ao abordar tal condição da África, refletindo sobre o futuro das regiões periféricas no período da globalização, recordamos que o conceito de região pressupõe a delimitação de subespaços, aproximando-nos da concepção de geografia enquanto a ciência da diferenciação de áreas (HARTSHORNE, 1978). Sabe-se que em um momento de primazia

do modo de produção capitalista, a raiz etimológica da palavra região, parece se perder, pois, reger, poder e ordenar não se mostram hoje como ações contidas dos subespaços regionais (LENCIONI, 1999; SANTOS, 1996), sobretudo os periféricos. Este fato não implica no abandono da noção de região, mas em sua ressignificação, considerando que, de modo distinto da categoria, o conceito conjuga-se ao seu tempo.

Desse modo, o esforço de pensar tal continente, não nos pode deixar perder de vista a existência de "diversas Áfricas", uma imensa região, composta por inúmeras outras regiões menores, cada qual com a suas singularidades e possibilidades de existência.

Trata-se de uma história territorial cindida pelo processo colonial, cujo entendimento torna-se crucial para uma reflexão mais profunda da condição periférica do continente africano no período da globalização contemporânea.

Operacionalizando essa temática, baseamos nossa metodologia em: 1) levantamento bibliográfico e documental em arquivos impressos e digitais; 2) trabalhos de campo com técnicas de descrição densa (GEERTZ, 1989 [1973]); 3) registros fotográficos e audiovisuais.

Assim, estruturamos a nossa abordagem do seguinte modo: em um primeiro momento, destacamos os processos e eventos geográficos embutidos na gênese e no desenvolvimento das formações socioespaciais africanas (SANTOS, 1977). Em seguida, destacamos os papéis da África (das Áfricas) na divisão territorial do trabalho, pondo em relevo os recursos existentes nos territórios africanos, bem como os interesses e conflitos associados à questão. Em um terceiro momento, abordamos o fato urbano africano – quiçá o mais pulsante produto do período da globalização e um processo em evidência na região. Falamos em um crescimento econômico o qual, todavia, ocorre acompanhado da produção de desigualdades, implicando em um desafio para o futuro da África: escapar de uma lógica desigual perversa, face da globalização como fato (SANTOS, 2000).

Na sequência, em nossas considerações finais, refletimos sobre a riqueza cultural das regiões periféricas, o chamado "sul global", trazendo à tona os debates acerca das epistemologias do sul (SANTOS; MENESES, 2010). Propomos, assim, um exercício de problematização, considerando os lugares como depositários da realização da vida de relações, prenhes de rigidez, mas, também, de espontaneidade – substâncias do cotidiano dos países periféricos (SANTOS, 1996; RIBEIRO, 2003).

UM OLHAR PARA AS FORMAÇÕES SOCIOESPACIAIS AFRICANAS: RIQUEZA CULTURAL, PILHAGEM COLONIAL E LUTA POR AUTONOMIA

Para Santos (1977) a noção de formação socioespacial indica a evolução particular das sociedades, explicada a partir de seu quadro próprio de produção – ou seja, o trabalho da sociedade para transformar o espaço – e de sua relação com as forças externas. Trata-se de uma ferramenta teórico-empírica de suma importância para conhecer a história territorial das regiões, compreendidas enquanto partes de uma totalidade, pois se encontram em relação com as mais diversas escalas e processos espaciais.

A esse termo, de acordo com Barbosa (2012), são centrais para entender a história africana dois períodos: (1) entre 10 mil a. C. e o Século XII d. C., correspondendo ao processo de sedentarização; e (2) entre os séculos XII e XIX, com o desenvolvimento de sociedades complexas, cujo processo foi interrompido pelo colonialismo europeu.

Por outro lado, também devem ser destacados eventos importantes os quais determinam a história africana. Recorda-se, desse modo, o desenvolvimento da sociedade egípcia (3200

a. C. – 332 a. C.) e da sociedade berbere-magrebina (146 a. C. – Século XIV d.C.), fenômeno fortemente caracterizado pela difusão do islamismo, a partir do Século VII.

No século XVI, acentua-se a presença europeia no continente africano, como resultado do colonialismo. A este momento, três eventos devem ser associados: (1) a diáspora africana causada, sobretudo, pelo tráfico escravista; (2) a resistência ao colonialismo, a qual, embora sempre tenha se manifestado, ganharia densidade, especialmente a partir do século XIX; e (3) a parcial organização extravertida dos territórios, obedecendo às lógicas alheias a realidade africana, gênese da condição periférica a qual hoje se organiza a região.

Assim, como apontado, ao contrário do discurso eurocêntrico, a história dos territórios africanos, de suas sociedades e de seus povos, de modo algum é tributária da política colonial imperialista. Nessa perspectiva, Lepine (2007) sublinha que no continente africano, sofisticadas sociedades desenvolveram grandes sistemas políticos e governamentais, acumulando e difundindo inestimável conhecimento matemático, médico e astronômico, bem como criando uma singular riqueza artística e arquitetônica, vide as cidades e monumentos antigos presentes na quase totalidade do território magrebino (Figura 1).

Fonte: dos autores (Janeiro de 2019)

Figura 1. Grande Mausoléu da Mauritânia (construído em 3 a.C.), Tipasa, Argélia

Inúmeras formações socioespaciais africanas, malgrado as inestimáveis contribuições culturais, são tidas como sem história – ideologia apoiada no fato de muitos desses povos terem deixado poucos indícios físicos, como pontua Beloeil-Benoist (2015), tanto pela falta de arquivos escritos, pois baseadas na tradição oral, quanto pelo uso de materiais que não resistem ao tempo, tais quais a argila ou o adobe, não deixando como legado sua arquitetura, caso dos povos Quaddai (Chade) ou Bornou (oeste africano).

Retrato da riqueza cultural africana, as 2.200 línguas (sobre)viventes no continente representam atualmente mais de 30% das línguas do mundo. Trata-se do reflexo de uma imensa amálgama de povos e costumes, muitos deles separados ou postos lado a lado, em virtude da invasão imperialista, cujos novos desenhos fronteiriços, estrategicamente desdenharam de toda uma historicidade, prenhe de conflitos e associações, resultantes de processos arraigados à lógica de funcionamento interna aos territórios africanos. Fruto da arbitrária criação de estados-nações – contexto no qual as diversas etnias foram obrigadas a construir um consenso nacional posterior a delimitação espacial imposta pelo europeu (o inimigo comum) –, hoje boa parte dos africanos demonstram o seu pertencimento e a sua ligação a uma região, referindo-se a sua etnia e não ao seu país de origem.[4]

A esse termo, urge relembrar o quão brutal foi a chamada "partilha da África", institucionalizada no Congresso de Berlim (1884-1885), implicando em uma longa e sistemática pilhagem de toda sorte de recursos africanos. Fora neste contexto, que em nome da "missão civilizatória", ocorreram as mais diversas atrocidades contra os povos africanos, tais quais as cometidas no Congo pelo Rei Leopoldo II (Bélgica), episódio que ficou conhecido como o "holocausto negro".

Lembra-nos Deneux (2006) que a geografia colonial (organizada em países como a França, a Alemanha ou o Reino Unido) pautou-se na defesa do genocídio negro, cujo discurso estaria na suposta honra nacional em ultramar, na prosperidade comercial e nos interesses da ciência – tudo em nome da tal missão civilizatória. Movimentada por funcionários públicos, militares e intelectuais diversos, dentre os quais, geógrafos, a geografia colonial implicou na criação de boletins e sociedades geográficas, bibliotecas e cursos de geografia.

Por outro lado, militaram contra a postura imperialista dos colonizadores, geógrafos como Elisée Réclus e Piotr Kropotkin, este último responsável por um discurso[5] proferido na "Royal Geographical Society" (Londres) em meio à corrida pela partilha da África, denunciando o escravismo e a pilhagem perpetrados pelos europeus.

Acreditamos na importância de destacar que o colonialismo e o imperialismo, processos base para a pilhagem da África, foram os impulsionadores da passagem da primeira fase da globalização, amparada no mercantilismo, no protecionismo e na acumulação de metais preciosos, para uma fase mais avançada, pautada na revolução industrial, tributária em larga escala da drenagem imperialista de recursos humanos e naturais do continente europeu.

Falamos de um período da história decisivo para o ajustamento da dinâmica do sistema-mundo contemporâneo, pautado numa relação centro-periferia, com o comando dado pelo que se convencionou chamar de "norte do mundo", representado pelos países "desenvolvidos", enquanto a posição marginal coube ao "sul do mundo", encarnado nos países "subdesenvolvidos", justamente os colonizados.

Implicação direta do colonialismo, configurando-se tanto como fruto da diáspora africana, quanto uma resposta aos invasores, surge nos países de colonização inglesa, no final do Século XIX, o movimento pan-africano (PAIM, 2014). Alicerçado nas premissas de libertação e integração da África, trata-se de um marco na história do pensamento africano, tentativa de romper com a condição periférica do continente.

Muitos foram os pensadores que lutaram pelo ideal de uma África autônoma. Dentre eles, figuras como Henry Silvester Williams, William Edward Burghardt Dubois, Booker T. Washington, Marcos Garvey, Frantz Fanon, Patrice Lumumba e Edward Blyden. Este último propusera constituir o movimento, a partir do diálogo entre o islamismo, o cristianismo e as cosmogonias africanas, defendendo a ideia de que a cultura de fora do continente africano deveria ser acolhida, todavia, de maneira crítica (SARAIVA, 2015).

Observa-se que a ideia do pan-africanismo guarda em si uma conexão com a dinâmica do sistema-mundo e da globalização, na medida em que se baseia no acolhimento de elementos externos à África, ao mesmo tempo em que defende o resgate das tradições do continente, cujas ameaças advêm dessas forças externas.

Mais tarde, nos anos 1960, contexto das independências africanas – o *Soleil des Indépendances* – surgia em Adis Abeba (Etiópia) a Organização da Unidade Africana (OUA), a qual seria transformada na atual União Africana (UA), uma tentativa institucional dos africanos, visando lutar pelos interesses internos ao continente e conduzindo a uma ampla política baseada na libertação anticolonial.

Não se tratou o *Soleil des Indépendances* de um processo pacífico. Pelo contrário, em muitos casos implicaram-se as guerras pela independência. A esse termo, simultaneamente à Guerra da Argélia (1954 –1962), ocorria o massacre de argelinos em Paris, no ano de 1961. Durante estágio na Universidade de Paris 3 e 7 (2011-2012), pudemos perceber que, mesmo ainda hoje, trata-se de um tema velado na sociedade francesa, apenas recentemente "reconhecido" pelo então presidente francês à época, François Hollande (Figura 2).

Fonte: arquivo pessoal dos autores (Outubro de 2012)

Figura 2. Jornal Libération estampa em sua capa, no dia 19 de outubro de 2012, a confissão do crime de Estado francês, assumindo o massacre de argelinos na marcha pela independência, em 1961.

É salutar lembrar que no âmbito da disciplina geográfica europeia, boa parte dos geógrafos do "mundo desenvolvido" silenciou frente às violências cometidas pelos "colonizadores" durante esses conflitos independentistas. Exceção a essa postura conivente, destacam-se Jean Dresch e os geógrafos da chamada geografia ativa, como Pierre George, Yves Lacoste e Bernard Kayser.

Ainda no que tange à busca de autonomia por parte dos africanos, o senegalês Cheikh Anta Diop formulou nos anos 1940 o conceito de "Renascença Africana", pautado na renovação cultural, política e científica do continente, ideia que ganhou corpo, sobretudo

nos anos 1990, com a ação de Nelson Mandela contra o *Apartheid* – regime de segregação racial instituído pelo Estado na África do Sul. Hoje, por meio desse conceito, defende-se o fortalecimento econômico, o amparo à democracia e a inserção da África na geopolítica internacional, norteando-se, assim, uma série de reflexões e práticas em diversos lugares do continente, caso da ação do African Renaissance Institute, em Pretória, África do Sul.

No entanto, como veremos, a busca pela autonomia africana no período da globalização, não ocorre livre das contradições inerentes à dinâmica do espaço geográfico, acentuadas pela desigual e combinada mundialização do capitalismo, privilegiando certos atores e regiões em detrimento de outros, considerando, portanto, o território como um recurso (GOTTMANN, 1975).

OS PAPÉIS TERRITORIAIS DA ÁFRICA NO MUNDO GLOBALIZADO: SOBRE RECURSOS E CONFLITOS

De acordo com Saraiva (2015), três linhas sintetizam o destaque da África no início do século XXI, quiçá indícios para refletirmos sobre o futuro dessa região no período da globalização: (1) o avanço da democracia e contenção de conflitos armados; (2) o crescimento econômico; e (3) os "renascimentos" culturais e políticos, elevando a autoconfiança das elites.

O interesse pelo continente africano acontece, pois, a exemplo de outros lugares periféricos – caso da América Latina –, se trata de uma região chave na reorganização capitalista no atual estágio da globalização. Não por acaso, se observa o fato da África vir sendo tratada como área prioritária "para novas áreas e carteiras de empréstimos do Banco Mundial" (SARAIVA, 2015).

A densidade de recursos africanos sejam eles minerais, energéticos ou humanos, é um dos fatores para entender o porquê do interesse no continente por parte dos atores do mundo globalizado.

A África é responsável por 66% da produção de diamante, proveniente basicamente do Congo, de Botswana, da África do Sul e de Angola. O continente detém, ainda, 58% da reserva de ouro mundial, 45% do cobalto, 17% do manganês, 15% da bauxita e 15% do zinco (SARAIVA, 2015).

O continente africano responde igualmente por 10 % da produção mundial de petróleo, oriunda especialmente da Angola, da Guiné Equatorial, da Nigéria, do Egito e da Líbia. O fator petróleo nos ajuda a entender o interesse estadunidense na Nigéria (HARVEY, 2014), bem como a Operação Harmattan – ocupação militar do governo francês no território libiano, em 2011.

Por sua vez, a posição periférica da África no sistema-mundo contemporâneo, ajuda-nos a compreender o porquê de mais da metade do desempenho de crescimento do continente corresponda à instalação de infraestruturas das mais diversas naturezas (FOSTER; BRICEÑO-GARMENDIA, 2010).

Lócus de investimentos em ascensão, no decênio 2003-2013, a chamada África ao Sul do Saara, região mais pobre do mundo, cresceu numa média de 5,5% ao ano, tendo o continente mantido inflações médias na casa dos 6% (SARAIVA, 2015). No que tange ao crescimento anual do PIB, o desempenho africano, sobretudo desde 2008, é superior ao observado na Europa e nas Américas.

Nessa via, a estratégia chinesa de investimento no continente africano se mostra um dos mais importantes aspectos rumo ao entendimento das novas relações econômicas no mundo

contemporâneo. Segundo Saraiva (2015), "não há capital na África sem uma obra pública imponente feita com recursos chineses" – reflexo de uma operação baseada nos seguintes itens: (1) exportação do modelo chinês de relações internacionais; (2) exportação de bens industriais, incluindo armas; (3) importação de produção primária, especialmente mineral, instrumentais à manutenção do crescimento chinês; e, por fim, (4) investimento em redes e sistemas-técnicos, como aeroportos, estradas, portos e parques industriais e logísticos. Destaca-se, também, a presença de investimentos europeus na África – os maiores já mensurados (com destaque para a França); estadunidenses, seguidos por investimentos indianos, japoneses e, também, brasileiros.

Fator estrutural de longo termo, desde o início dos anos 2000, o fluxo de capitais no continente é positivo, invertendo uma tendência que vinha desde os processos de independências. Tal fenômeno deve-se, não apenas aos investimentos externos, mas, também, às remessas de capitais decorrentes da diáspora africana, o que representa, desde 2010, cerca de 50 bilhões de dólares anuais (5% do PIB africano), cifra maior que a ajuda pública ao desenvolvimento (SARAIVA, 2015).

Além de despertar o interesse dos poderes hegemônicos mundiais, as riquezas e possibilidades contidas em terras africanas tem sido o motivo para conflitos como os ocorridos no oeste e no centro da África, em torno dos chamados "diamantes de sangue".

Nesse sentido, cumpre sublinhar que, embora o número de países africanos com conflitos armados tenha caído nos últimos dez anos de treze para cinco (BESSET, 2014-2105), a desestabilização de Estados por conta de conflitos intra-estatais de cunho econômico, étnico e religioso, ainda é um elemento característico do continente africano.

Chama atenção as recentes tensões causadas por radicais islâmicos (Boko Haram, Shebabs, entre outros) em países como o Senegal, a Mauritânia, o Mali e o Niger. Por outro lado, na África central os conflitos envolvem nômades e sedentários, agricultores e pastores, opondo etnias como os Lendus e Hemas no Congo ou os Tutsis e Hutus em Ruanda e Burundi.

Cabe, também, destacar a surpresa diante da posição de estudiosos da questão, caso de Réveillard (2009), com o insistente foco na dita "fraqueza dos governos africanos", deixando de lado o longo e tortuoso processo estrutural resultante dos anos de exploração colonialista, bem como a já citada cobiça em torno dos recursos do continente. Claro que o pensamento africanista deve avançar para além do peso histórico do colonialismo, entretanto, como explicar tais fenômenos aqui discorridos, sem trazer à tona o cerne do problema e suas decorrentes rupturas históricas e territoriais?

O FATO URBANO E O DESAFIO AFRICANO: DO CRESCIMENTO ECONÔMICO À REDUÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIOTERRITORIAL

A África experimenta em tempos recentes um acelerado processo de urbanização, condição e resultado do crescente interesse externo pelo continente no atual período da globalização. Isto, pois, referimo-nos a uma região na qual a fixidez do meio ambiente construído é relativamente menor, se comparada à América Latina ou Ásia, por exemplo, destacando-se, assim, como potencial válvula de escape para a voracidade do capital e a sua incessante necessidade de se expandir (HARVEY, 2005).

A associação entre fluxos migratórios e crescimento demográfico no continente africano implicou numa taxa de urbanização de 40% no ano de 2014, o que corresponde a cerca de 300 milhões de pessoas vivendo nas urbes africanas. Vertiginoso aumento se comparado aos 27% observados em 1980 ou aos 3% do ano de 1900 (ONU-Habitat, 2012).

Três cidades concentram 7% da população urbana africana: Cairo (Egito), com 22 milhões de habitantes; Lagos (Nigéria), com 11 milhões e Kinshasa (Congo), na qual vivem 9 milhões de pessoas. Por outro lado, metade da população urbana vive em cidades com menos de 200 mil habitantes.

Calcula-se que, até o ano de 2030, a taxa de urbanização ultrapasse os 50%, isto é, a África abrigará, então, uma população urbana de 760 milhões de pessoas, chegando ao número de 1,26 bilhões no ano de 2050 (ONU-HABITAT, 2012).

A África ao Sul do Saara tem hoje 53 cidades com mais de um milhão de habitantes e estima-se que esse número chegue a 70 no ano de 2025. Para que se entenda a escalada de crescimento dessas aglomerações, lembremos que no ano de 1950, essa grande região africana não tinha nenhuma cidade desse porte (ONU-HABITAT, 2012).

Segundo Buchy (2015), a atual transição urbana africana – como visto absolutamente acelerada – seria o evento mais importante em curso no continente desde os processos de independência nos anos 1960.

Hoje, para o autor supracitado, as cidades africanas engajadas em projetos de reestruturação urbana, não se mostram apenas como espaços de pobreza e violência urbana, mas, também, como espaço "geoeconômico", de abertura e construção de redes sociais e novas solidariedades.

Um dos mais vívidos traços espaciais da globalização, o processo de metropolização – aprofundamento qualititativo e quantitativo do fato urbano – se espraia pelo continente africano, especialmente em sua porção ocidental (MORICONI-EBRARD; HARRE; HEINRIGS, 2016), região marcada por intensos fluxos migratórios, resultantes do êxodo rural (MARC; VERJEE; MOGAKA, 2015).

Por outro lado, o abrupto aprofundamento do fato urbano implica que poucos países africanos tenham uma rede urbana estabelecida, como as da África do Sul e da região setentrional africana, o chamado Magreb (Figura 3). No mais, predominam redes urbanas monocefálicas (Figura 4), com uma grande cidade ou metrópole, diretamente atachada às cidades intermediárias.

Fonte: dos autores (Dezembro de 2018)

Figura 3. Sistema de transporte sobre trilhos em Orã, segunda maior cidade da Argélia.

Fonte: dos autores (Julho de 2015)

Figura 4. Sistema de transporte coletivo em Adis Abeba, Etiópia.

Ainda que o fenômeno urbano seja decisivo para entender o papel da África no período da globalização, deve se ressaltar o fato rural africano (COUR, 2007), pois, mesmo passando por uma urbanização vertiginosa, o continente africano segue sendo a região com a maior população rural do planeta, compreendendo cerca de 600 milhões de pessoas. Em países como a Etiópia e o Quênia, por exemplo, a taxa de urbanização está em torno apenas de 20% (COUR, 2007).

A condição periférica no seio da divisão internacional do trabalho no mundo contemporâneo implica que o fato urbano africano esteja, em certa medida, dissociado do crescimento econômico. Isto, pois, tal processo de urbanização subordina-se largamente aos países centrais do capitalismo mundializado. Assim sendo, ao que tudo indica, frente ao processo de globalização, a urbanização não parece ser garantia de desenvolvimento das estruturas econômicas e sociais para os africanos.

Dessa maneira, traço de uma formação socioespacial periférica, a desigualdade socioterritorial é fortemente presente na África. A falta de acesso aos bens e serviços que conferem a condição cidadã (SANTOS, 1987), bem como as suas implicações, fazem parte da vida dessas urbes: desemprego, precário sistema de transporte público, poluição do ar, do solo e das águas, violência, falta de acesso à água tratada e a alimentação, entre outros, são fatos cotidianos.

Na última década, o número de "favelados" (habitantes dos *slums* quenianos, das *townships* sul-africanas, das *musseques* angolanas, por exemplo) mais que duplicou na África Subsaariana, chegando ao número de 200 milhões de pessoas (ONU-HABITAT, 2012). Por outro lado, a classe média africana aparece como a mais pobre e menos homogênea do mundo: 180 milhões de africanos vivem com 2 a 4 dólares por dia.

Observa-se, mais uma vez, a inserção da região africana de modo periférico no processo de globalização, representando, no ano de 2008, apenas 3,2% do comércio mundial, 1% da produção industrial e concentrando 3,4% dos investimentos diretos estrangeiros.

Do ponto de vista das redes geográficas, a posição subalterna africana, evidencia-se, entre outros, no referente à posição marginal em relação aos fluxos aéreos mundiais (MWANZA; DOBRUSKES, 2007), bem como na lógica extravertida de sua modesta rede ferroviária.A questão da acanhada inserção nas redes globais evidencia-se ainda, quando Buchy (2015) afirma serem apenas 167 milhões de africanos os que tinham acesso à internet no ano de 2013, ao passo que 37% da população possuía telefone celular (JEAN, 2015).

Ressalta-se, também, que inúmeras foram as difíceis trajetórias pelas quais passaram os africanos, seja com a pilhagem colonial ou após o *Soleil des Indépendances*, importando planos de reestruturação políticas e econômicas; seja adotando o modelo capitalista ou implementando regimes socialistas sem adequação às realidades nacionais dentro do continente. Tais tramas, sob distintas demandas e anseios, mantiveram-se atreladas à ideologia do planejamento da pobreza (Santos, 1978) no continente africano.

Eis uma questão demasiada imbricada, pois alinhava as necessidades africanas e a dinâmica do sistema-mundo como um todo, lócus de um amplo processo de competição entre regiões, que tem, já há algumas décadas, o neoliberalismo como diretriz primeira.

Daí a adoção do receituário liberal e privatista ter sido alvo de críticas a instituições como o "*New Partnership for África's Development*"[6] acusada de, por meio dessas práticas, aprofundar a desigualdade no continente africano.

O desafio de combater as desigualdades socioterritoriais passa, não apenas por inserir satisfatoriamente o continente africano na dinâmica do sistema-mundo, mas integrar a África internamente, construindo, de fato, verdadeiras redes nacionais e regionais. Isto, pois, as redes e infraestruturas africanas, tanto no período colonial, quanto mais recentemente no período da economia globalizada, seguem o padrão da extroversão, atendendo a demandas estranhas aos africanos (POUTIER, 2007).

Parece-nos, então, que o grande desafio ao pensar sobre o futuro africano, bem como em qualquer outro continente que esteja em relação de subordinação ao centro do sistema, é fazer com que a redução de desigualdades socioespaciais esteja intimamente relacionada a um projeto político e econômico em consonância com as urgentes pautas sociais destes lugares. Assim, o motor da vida de relações, e não do crescimento econômico acompanhado de acumulação, seria, enfim, o principal projeto de emancipação destas nações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos um período no qual, mais do que nunca, mostra-se a necessidade de buscar, a partir de políticas e reflexões produzidas internamente às nações e de cunho social, as próprias soluções, aproveitando-se da criatividade do sul do mundo – antídoto ainda em tempo contra demandas estranhas à essa região, pois subordinadas no âmbito do sistema-mundo.

Quando se fala de sul do mundo, pensando em mudar o destino dessa (imensa e complexa) região e conferindo-lhe autonomia, devemos ter em mente os aspectos que nos unem enquanto formações socioespaciais periféricas, assentadas a um só tempo sobre a riqueza e a diversidade culturais e a desigualdade socioterritorial abrigadas nos lugares, compartilhando muito de nossas histórias, principalmente aquelas atreladas às resistências e insurgências.

Segundo Saraiva (2015), estamos vivendo um momento de "redescoberta mútua", crescendo o interesse e o intercâmbio entre o Brasil e a África e avolumando-se trabalhos como o de Farias (1996), um dos militantes pioneiros em defesa dessa aproximação.

Da mesma maneira, destacam-se iniciativas como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), criada em 1996, instituição que estreitou os laços entre o Brasil e parte da África, e, sobretudo, a implementação da Lei Federal 10.639 de 2003, a qual torna obrigatório nas escolas públicas e particulares brasileiras o ensino básico da história e cultura africanas.

Que essa aproximação, ainda que canhestra, seja um caminho conjunto para pensarmos nas realidades dos ditos países marginais com relação à dinâmica da globalização. Refletir a partir dos lugares, entendendo a região enquanto um subespaço dotado de vida e demandas comuns é o único modo de fazer recuar os contrastes e desigualdades das formações socioespaciais periféricas.

Nota-se, abdicar de propostas, práticas e saídas baseadas na própria realidade espacial, significa dar continuidade ao processo de colonialismo, assumindo a posição reticente do colonizado. O saber, a diversidade de experiências e materiais é a riqueza do chamado terceiro mundo, a plural terra dos "suis" - da qual nos fala, cada qual a sua maneira, Fanon (2012 [1964]); Santos & Meneses (2010) ou Morin (2011).

Nesse sentido, urge asseverar que estruturas, formas e funções que parecem demonstrar o caos numa perspectiva eurocêntrica e ocidental, sinalizam apenas para uma distinta maneira de organizar o espaço, cuja condição é resultado de diferentes visões de conceber os elementos constituintes do lugar, traço das formações socioespaciais africanas.

Ora, como exposto, trata-se a África de uma imensa amálgama de regiões e lugares, composição resultante de um profundo e complexo processo histórico cindido e reconfigurado pela história da expansão do capitalismo. Dos seus distintos papeis na divisão territorial do trabalho, não podemos deixar de ressaltar a luta por autonomia edificada sobre a pilhagem colonial e a ainda expropriação de seus recursos pelos países do centro do sistema. Reafirmamos, portanto, a sua riqueza político-cultural, a qual coloca em questão a visão unitária de uma única África em constante subalternização ao restante do mundo.

Lembramos o fato urbano africano, o qual demonstra um crescimento e uma projeção mais preocupante ainda para os próximos anos. Tal situação, não acompanhada de severas políticas públicas que garantam a cidadania plena, adverte para, talvez, o maior desafio das formações socioespaciais africanas no período contemporâneo: consolidar um crescimento econômico, reafirmando suas estruturas internas e resolvendo o problema da desigualdade socioterritorial de suas cidades.

Urge pontuarmos que em tais realidades urbanas contraditórias o espaço público é tido como abrigo, ou seja, o lócus da possibilidade de sobrevivência, do comércio, das trocas, das alternativas e não apenas uma área de passagem. Não à toa, entre outros, destaca-se (1) em diversas formações socioespaciais africanas – Quênia, África do Sul, Zâmbia e Zimbábue, são alguns exemplos – a presença de um vivo comércio alimentar de rua garantindo uma dinâmica econômica própria e histórica, além de alternativas para a segurança alimentar dos citadinos urbanos (WATSON; BATTERSBY, 2018) e (2) a potência da cultura de rua, associada com frequência às narrativas anti pós-coloniais (BIAYA, 2004), como o caso do hip hop – conhecido como cultura das ruas e fruto da diáspora africana (assim como, entre outros, o blues, o soul, o dub ou o reggae) – uma vez surgido do encontro entre negros nascidos nas Antilhas e nos Estados Unidos (ALVES, 2014; RAIBAUD, 2016). Ressaltamos, assim, o hip hop em Angola (BUIRE; SIMETIÈRE, 2010), nutrindo o orgulho nos espaços urbanos de pertencer ao continente africano.

É nesse viés a nossa afirmativa de uma busca por uma construção de territórios nos quais os contrastes e multiplicidades de sotaques regionais, portem menos o entrave da desigualdade que o trunfo da diversidade – rica e decisiva característica do "sul do mundo".

NOTAS

3 Reconhecemos o equívoco de análises generalistas da totalidade do continente africano e da necessidade do uso da noção de formação socioespacial (Santos, 1977) para um estudo mais aprofundado sobre a realidade de cada país deste continente (Santos, 2018). No entanto, aqui propomos trazer uma análise da condição do continente africano no conjunto de continentes na divisão internacional do trabalho no período contemporâneo, sem nos determos a algum país específico.

4 Na Argélia, constatou-se em trabalho de campo realizado entre dezembro de 2018 e janeiro de 2019, que muitos cidadãos ao serem indagados sobre sua nacionalidade reivindicavam-se como *argelino cabila* ou *argelino tuaregue*, por exemplo.

5 Ao discorrer sobre a finalidade do ensino de Geografia, Kropotkin (1885), afirma que um dos principais objetivos da ciência geográfica seria o "de combater os preconceitos que nos foram inculcados em relação às chamadas "raças inferiores" – e isto numa época que tudo nos leva a crer que os contatos que vamos ter com elas vão ser cada vez mais intensos. Quando um político francês proclamava recentemente que a missão dos europeus é civilizar essas raças – ou seja, com as baionetas e as matanças [genocídios] – não fazia mais do que elevar à categoria de teoria esses mesmos fatos que os europeus estão praticando diariamente [notadamente na África e na Ásia, no final do século XIX]. E não poderia ser de outra maneira, pois desde a mais tenra infância inculca-se o desprezo pelos "selvagens", ensina-se a considerar como se fosses verdadeiros crimes determinados hábitos e costumes dos "pagãos", a tratar as "raças inferiores", como são chamadas, como se fossem um verdadeiro câncer que somente deve ser tolerado enquanto o dinheiro ainda não penetrou. Até agora os europeus têm "civilizado os selvagens" com whisky, tabaco e sequestros; os têm inoculado com seus vícios; os têm escravizado. Porém, é chegado o momento em que nos devemos considerar obrigados a oferecer-lhes algo melhor – isto é, o conhecimento das forças da natureza, a ciência moderna, a forma de utilizar o conhecimento científico para construir um mundo melhor".

6 Nova Parceria para o Desenvolvimento da África

REFERÊNCIAS

ABOUHANI, Adbelghani (Org). **Pouvoirs locaux et systèmes municipaux dans le monde arabe**. Rabat: Institut National d'Aménagementet d'Urbanisme, 2006.

ALVES, Cristiano Nunes. **Os circuitos e as cenas da música na cidade do Recife:** o lugar e a errância sonora. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma:** a perspectiva africana na História Geral da África (Unesco). Tese (Doutorado em história), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

BELOEIL-BENOIST, Yves Jean. Le poids Du passe précolonial em afrique. **Dossier**: L'Afrique, c'est reparti? Espace Prépas, n. 159, p. 58-61, Décembre-Janvier, 2014-2015.

BESSET, Frédéric. Le temps de l'Afrique? **Dossier**: L'Afrique, c'est reparti? Espace Prépas, n. 159, p. 52-57, Décembre-Janvier, 2014-2015.

BIAYA, Tshikala K. Jeunes et culture de la rue em Afrique urbaine. (Addis-Abeba, Dakar et Kinshasa), **Politique africaine**, n. 80, p. 12-31, 2004.

BUCHY, Frédéric. Les poids Du passe précolonial em afrique. **Dossier**: L'Afrique, c'estreparti ?l'urbanisation de l'Afrique: ancrage dans la mondialisation. p. 62-67, 2015.

BUIRE, Chloéet; SIMETIÈRE, Arnaud. Les désirs d'être du hip hop à Luanda. **Géographieetcultures** [Enligne], n. 76, 2010.
CHARLES, Arlindo José; MARQUES DE SÁ, Lucilene Antunes Correia. Cartografia histórica da África: mapa cor de rosa. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA, 1., 2011, Paraty. **Anais [...].** Paraty, 2011.
COUR, Jean-Marie Cour. Peuplement, urbanization et développement rural en Afrique subsaharienne: un cadre d'analyse démo-économique et spatial. **Afrique contemporaine,** n. 223-224, p. 363-401. 2007.
DEJEAN, Frédéric. L'évangélisme et le Pentecôtisme. **Géographie et cultures** [Enligne], n. 68, 2008.
DENEUX, Jean-François. **Histoire de la pensée géographique.** Paris: Belin, 2006.
DOLLFUS, Oliver. Geopolítica do sistema-mundo. In: SANTOS, M. et al (orgs). **O novo mapa do mundo**: fim século e globalização. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1993. Pp. 23-45.
FANON, Frantz. **La question anticoloniale:** Chroniques de revolte (1952-1959). Argel: Tafat, 2012 [1964].
FARIAS, Paulo Fernando de Moraes. Enquanto isso, do outro lado do mar… os Arokine a identidade iorubá**. Afro-Ásia**, Salvador, n. 17, p. 139-155, 1996.
FOSTER, Vivien; BRICEÑO-GARMENDIA, Cecilia. **Africa's Infrastructure:** a Time for Transformation. Agence Française de Développement and the World Bank. 2010.
GEERTZ, Clifford. **A interpretação da culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989 [1973].
GOTTMANN, Jean. The evolution of the concept of territory. **Social Science Information**, v. 14, n. 3, p. 29-47, ago. 1975.
HARTSHORNE, Richard. **Propósitos e natureza da geografia**. São Paulo, Hucitec, 1978.
HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.
HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2014.
JEAN, Catherine Jean. **L'Afrique dans le monde, le monde em Afrique?** Dossier: L'Afrique, c'estreparti? l'urbanisation de l'Afrique: ancragedans La mondialisation. 2015. p. 68-75
KAYSER, Bernard. Urbanisation de l'Afrique. In: SANTOS, Milton. **Tiers-Monde**, tome 12, n. 45, La ville et l'organisation de l'espace dans les pays en voie de développement. p. 229-232, 1971.
KROPOTKIN, Piotr. **What Geography ought to be.** Antipode: a Radical Journal of Geography, v.10/11, n. 1/3, p. 6-15, 1976
LENCIONI, Sandra. Região e geografia; a noção de região no pensamento geográfico. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 187-204.
LÉPINE, Claude. A África e a construção das identidades afro-brasileiras. **Caderno UNIAFRO 2**, Londrina, v. 2, p. 28-37, 2007
LIMA, Solange M. Couceiro de; BACCEGA Maria Aparecida. Manipulação e construção da identidade da África Negra na imprensa brasileira. **África**, n. 16-17, p. 157-165. 1994.
MARC, Alexandre; VERJEE, Neelam; MOGAKA, Stephen. **Reveler lês défis de l'stabilité et de la sécurité en Afrique de l'Ouest**. Agence Française de Développement et la Banque mondiale, 2015.
MARGUERAT, Yves. **L'urbanisation de l'Afrique et sés consequences**. Annalle universitaire Bénin, 1992. t. 12, p 135-144.
MWANZA Hugo Mwanza Wa; DOBRUSZKES, Frédéric. Marginalisation et dépendance aérienne de l'Afrique sub-saharienne. **Belgeo,** n. 7, 203-226. 2007

MORICONI-EBRARD, F., HARRE, D. HEINRIGS, P. **L'urbanisation des pays de l'Afrique de l'Ouest 1950-2010:** Africapolis I, mise à jour 2015, de l'Afrique de l'Ouest, Éditions OCDE, Paris. 2016.
MORIN, Edgar. **Para um pensamento do sul:** diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: SESC, 2011.
ONU-HABITAT. **The State of African Cities**. United Nations Human Settlements Programme (UN-HABITAT), 2012.
PAIM, Márcio. **Pan-africanismo: tendências políticas, Nkrumah e a crítica do livro Na Casa De Meu Pai.** Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**.** ano 7, n. 13, jul. 2014.
PETTER, Margarida Maria Taddoni. Línguas africanas no Brasil**. África**: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, São Paulo, 27-28: 63-89, 2007.
POURTIER, Roland. Les chemins de fer em Afrique subsaharienne, entre Le passe révolu et des composition sin certaines. **Belgeo**, n. 6, 2007.
RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
RAIBAUD, Yves. Musique noire**. Géographie et cultures** [Enligne], n. 76, 2010.
RÉVEILLARD, Christophe. Les conflits de type infra-étatique em Afrique**. Géostratégiques**, n. 25, p. 193-199, oct. 2009.
RIBEIRO, Ana Clara Torres. Pequena reflexão sobre categorias da teoria crítica do espaço: território usado, território praticado. In SOUZA, Maria Adélia de. (et al). **Território brasileiro**: usos e abusos. Campinas: Edições Territorial, 2003. p. 29-40.
SARAIVA, José Flávio Sombra. **A África no século XXI:** um ensaio acadêmico. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2015.
SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
SANTOS, Jocélio Teles dos; SANTOS, Luiz Chateaubriand C. dos. Pai de santo doutor**:** escolaridade, gênero e cor nos terreiros baianos**. Afro-Ásia**, n. 48, p. 213-236. 2013.
SANTOS, Kauê Lopes dos. Ouro para fora, lixo para dentro: as inserções de Gana **na** divisão internacional do trabalho contemporânea e a recommodização da economia. **GEOUSP Espaço e Tempo**, v. 22, n. 3, p. 607-622, 2018.
SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.
SANTOS, Milton. **O Espaço do cidadão**. São Paulo: Hucitec, 1987.
SANTOS, Milton. A divisão social do trabalho como uma nova pista para o estudo da organização espacial e da urbanização nos países subdesenvolvidos In: SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2010 (1978). p. 55-76.
SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.
SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método**.** In: SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2010 [1977]. p. 21-41.
SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual:** natureza, capital e a produção do espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988 [1984].
TROTSKI, Leon. **A revolução permanente.** São Paulo: Expressão Popular, 2007 [1929].
WATSON, Vanessa; BATTERSBY, Jane. **Urban Food Systems Governance and Poverty in African Cities.** Routledge: London, 2018.

ANÁLISE COMPARATIVA DO CONTEÚDO/LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS DE GEOGRAFIA NO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

COMPARATIVE ANALYSIS OF CONTENT / CARTOGRAPHIC LANGUAGE IN PEDAGOGICAL MATERIALS OF GEOGRAPHY IN THE TEACHING OF THE STATE OF SÃO PAULO IN PUBLIC BASIC EDUCATION

Nathália Pereira Dourado[1]
Patricia Helena Mirandola Garcia[2]
Lucas Henrique de Souza[3]

RESUMO: O presente estudo investigou como é trabalhado o ensino da Cartografia por meio da Geografia nas suas mais variadas linguagens em sala de aula, nos materiais pedagógicos utilizados pelos professores no Estado de São Paulo na educação básica pública. Na metodologia foi delimitada a análise comparativa dos materiais didáticos do 9° ano de Geografia e pudemos analisar que um material pedagógico estava mais presente como linguagem cartográfica e no outro material pedagógico utilizado em sala de aula no Estado era mais expressado como conteúdo, sob a ótica da cartografia. O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil e pela bolsa de pesquisa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC – Brasil.

Palavras-chave: Ensino de Cartografia. Linguagem Cartográfica. Geografia. Materiais Pedagógicos. Análise.

ABSTRACT: The present study investigated how the teaching of Cartography through Geography is worked in its most varied languages in the classroom, in the pedagogical materials used by teachers in the State of São Paulo in public basic education. In the methodology, the comparative analysis of the didactic materials of the 9th year of Geography was delimited and we could analyze that a pedagogical material was more present as cartographic language and

1Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Bolsista de pesquisa CAPES. Membro do Laboratório de Prática de Ensino em Geografia e Geoprocessamento. E-mail: nathaliaadourado@gmail.com.
2 Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Geografia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: patriciaufmsgeografia@gmail.com.
3 Graduando do Curso de Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Bolsista Iniciação Científica CNPq. E-mail: lukas_l.h.s@hotmail.com.

Agradecimentos:
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Os autores agradecem ainda ao apoio institucional do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da CAPES.

Artigo recebido em abril de 2020 e aceito para publicação em maio de 2020.

in the other pedagogical material used in the classroom in the State it was more expressed as content, under the optics cartography This work was carried out with the support of the Federal University of Mato Grosso do Sul - UFMS / MEC - Brazil and by the research grant from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES / MEC - Brazil.

Keywords: Cartography teaching. Cartographic language. Geography. Pedagogical Materials. Analyze.

1 INTRODUÇÃO

A importância do uso da linguagem cartográfica nos conteúdos de Geografia precisa ser reconhecida dada o seu caráter de permitir que os alunos entendam os mapas em sala de aula e também desenvolvam capacidades para aquisição de conhecimento em entender e representar o espaço em que estão inseridos.

A pesquisa contou com trabalho de campo na Escola Estadual João Brembatti Calvoso na cidade de Andradina-SP. Partindo do Caderno do Aluno, material didático de ensino do Estado de São Paulo, e também do Livro Didático, como instrumento de ensino na sala de aula pelos docentes que foram observados em sala de aula, associando os conteúdos com as variadas escalas de análise da Geografia que vão do local ao global, podemos ter a compreensão da necessidade dos conhecimentos para o aluno, para terem domínio da teoria e dos conteúdos do espaço geográfico.

Para a pesquisa foi delimitado uma sala específica, para o acompanhamento em sala de aula, para que o estudo fosse desenvolvido e assim pudéssemos ter uma análise de como é trabalhada a linguagem cartográfica do livro didático e no Caderno do Aluno por uma professora e de como o aluno se apropria desse conhecimento. A turma escolhida foi o 9˚ ano do Ensino Fundamental, assim como também ao número de aulas da professora com a sala.

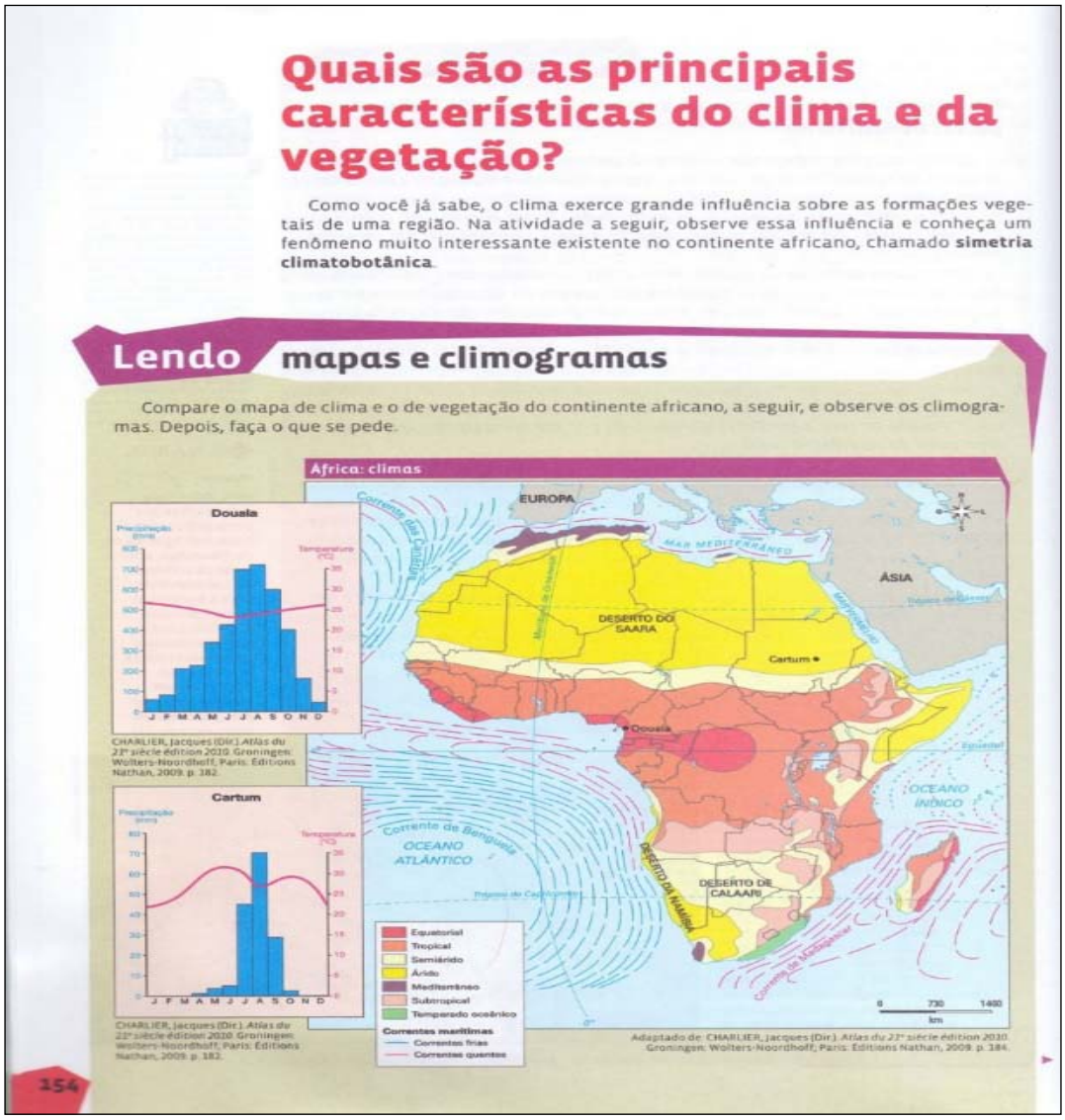
As respectivas obras selecionadas com o objetivo de se fazer a comparação da linguagem para análise serão chamas nesse estudo de "A" e "B", referindo-se "A" o livro didático "Projeto Velear – Geografia", do ano de 2013, dos autores Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira e "B" ao Material Pedagógico "Caderno do Aluno" do 8a série/9˚ ano – Volume 2", do Estado de São Paulo, onde foram selecionados alguns mapas, gráficos, climogramas e tabelas, com atividades, para se fazer a análise comparativa da linguagem cartográfica aplicada nos materiais didáticos do Estado.

2 ANÁLISE COMPARATIVA DA LINGUAGEM E CONTEÚDO CARTOGRÁFICO DO 9º ANO NO MATERIAL PEDAGÓGICO "A" E NO MATERIAL PEDAGÓGICO "B"

O critério adotado para uma breve análise se direcionou nos mapas, verificando se estão presentes os conceitos cartográficos e se o conteúdo teórico presente nos textos que acompanhavam as análises das convenções cartográficas forneciam as informações necessárias para que o aluno tenha uma boa leitura para resolução das atividades propostas nos materiais didáticos.

Para a análise, apresentamos uns dos exemplos abordados no livro "A", de questões a serem resolvidas a partir da linguagem cartográfica. Observamos que o mapa apresenta as suas composições que são título, escala, legenda, orientação e projeção cartográfica. O primeiro mapa, correspondente à "Unidade 5 do livro, África", é solicitado à leitura de mapas e climogramas que têm como função da representação predominante da dinâmica climática da região ao longo do ano. No mapa, além dos tipos de climas apresentados na legenda, são também complementadas as

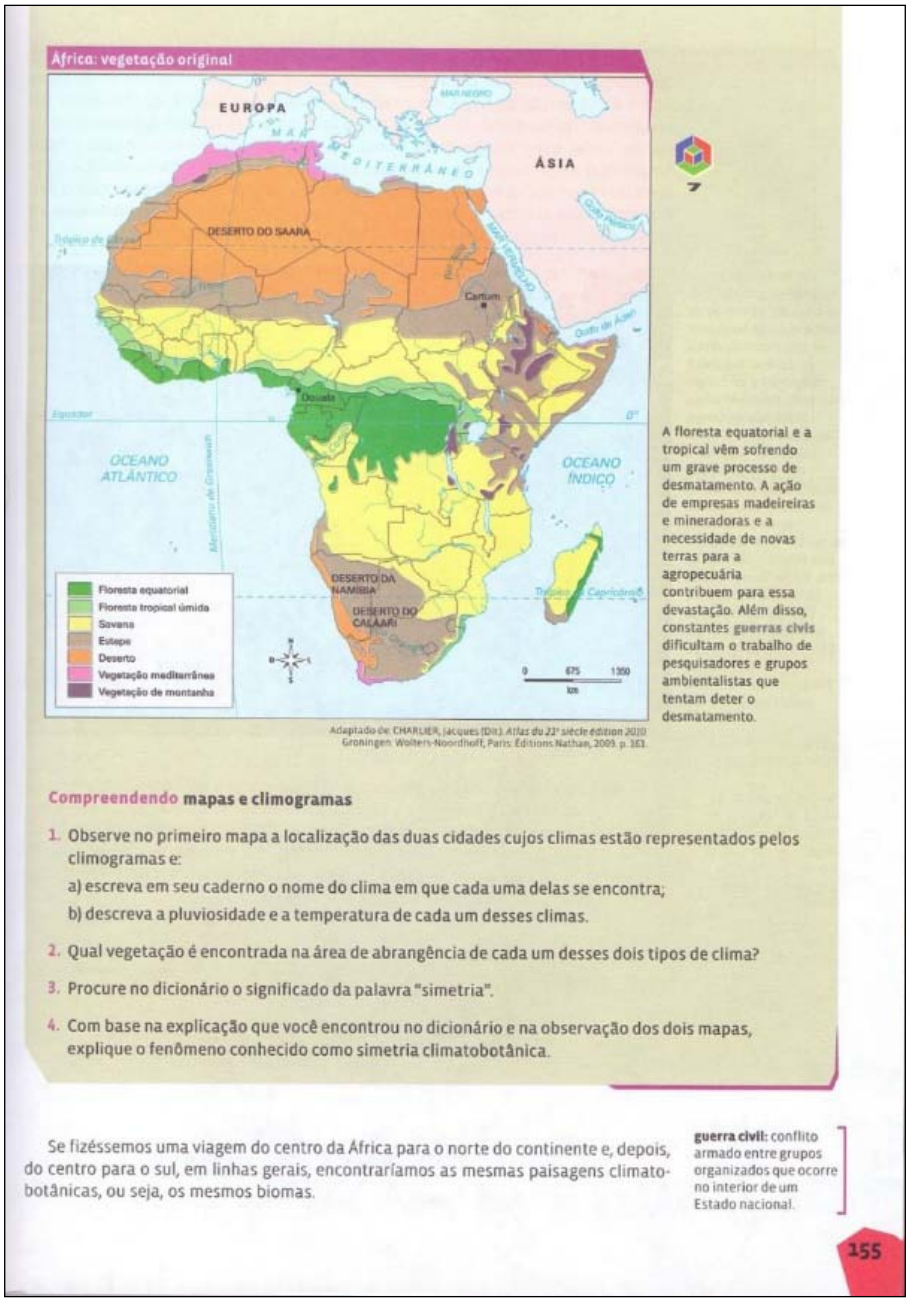
informações do clima com dois climogramas. Nota-se que o elaborador alinha os conhecimentos, pois além de demonstrar os tipos de climas das duas cidades, também consegue interpretar os climas por intermédio da relação pluviométrica e as temperaturas das cidades analisadas. Essa forma de relacionar mapa com cronogramas não é inédito, mas não são todos os elaboradores que fazem a junção e estabelecem as duas informações. O conteúdo colaborou para que essa produção seja feita. Confira a seguir o mapa na Figura 1



Fonte: Material Pedagógico "A" do 9˚ ano, (2012).

Figura 1. Lendo Mapas e Climogramas

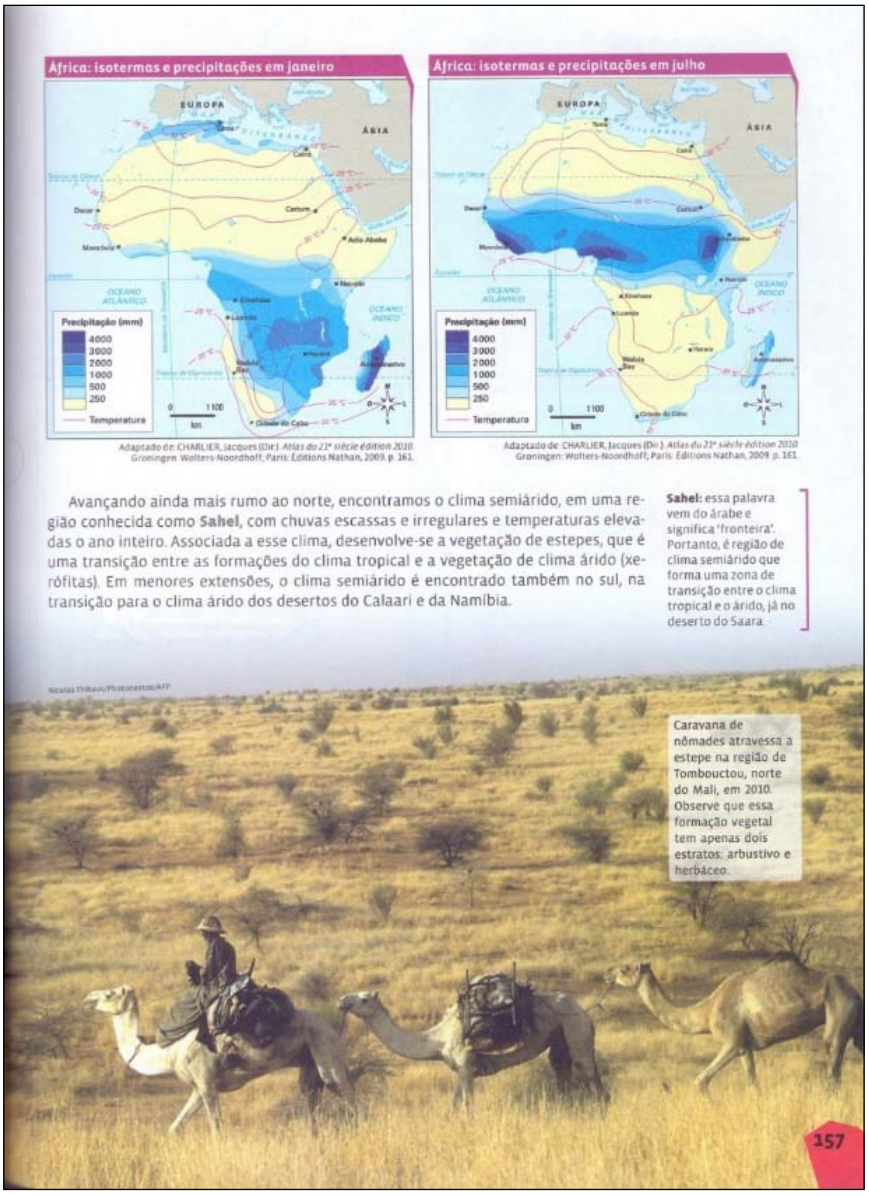
Na continuidade das atividades comparativas dos mapas, segue a Figura 2, referente à vegetação de cada região do continente e o mapa também apresenta os elementos que o constituem. O mapa possui uma legenda com uma variável de cores, que vai do verde ao marrom, se tornando fácil a leitura para identificar o tipo de vegetação que é encontrada nas áreas que abrangem as cidades destacadas no mapa.



Fonte: Material Pedagógico "A" do 9˚ ano, (2012).

Figura 2. Leitura de Mapa de Vegetação

Seguindo no capítulo, África, do Material Pedagógico "A" do 9˚ ano, em sequência do texto, destacamos dois mapas comparativos, na Figura 3, intitulado, África, isotermas e precipitações em janeiro; e o outro representando as isotermas de junho. Os mapas contêm todos os seus elementos. A sua legenda no que se refere à precipitação vai a uma escala de cores, do azul escuro ao claro, e a cor amarela. São observados nos mapas, os períodos chuvosos de verão, sendo invertidos, já que no hemisfério Norte essa estação ocorre no meio do ano e no hemisfério Sul acontece no início do ano, as isotermas assim representando de forma linear nos mapas.

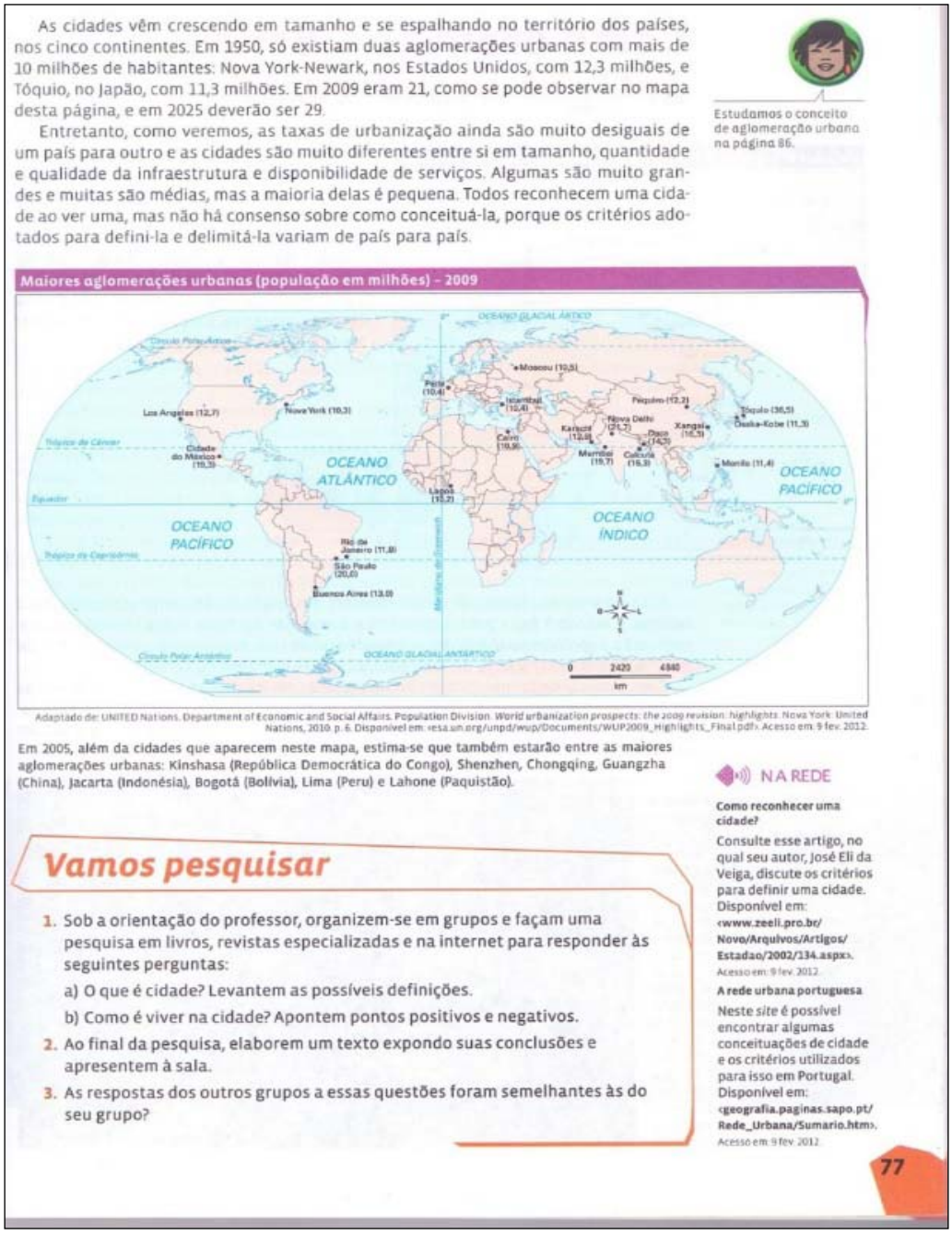


Fonte: Material Pedagógico "A" do 9˚ ano, (2012).

Figura 3. Mapa de Isotérmicas e Precipitações

Em continuidade da análise dos mapas no Material Pedagógico "A", destacamos na Figura 4, o mapa representando "Maiores aglomerados urbanos (população em milhões) – 2009", em que o mesmo vem acompanhado do texto e complementa as informações do conteúdo para o conhecimento do aluno. O mapa contém título, fonte, escala e orientação. As cidades distribuídas no mapa representando os aglomerados urbanos estão representadas pela variável visual forma e por ser um fenômeno quantitativo, a implantação visual.

A atividade que acompanha o texto, seguido do mapa, é uma pesquisa para o aluno fazer mais abrangente, com outros materiais didáticos.



As cidades vêm crescendo em tamanho e se espalhando no território dos países, nos cinco continentes. Em 1950, só existiam duas aglomerações urbanas com mais de 10 milhões de habitantes: Nova York-Newark, nos Estados Unidos, com 12,3 milhões, e Tóquio, no Japão, com 11,3 milhões. Em 2009 eram 21, como se pode observar no mapa desta página, e em 2025 deverão ser 29.

Entretanto, como veremos, as taxas de urbanização ainda são muito desiguais de um país para outro e as cidades são muito diferentes entre si em tamanho, quantidade e qualidade da infraestrutura e disponibilidade de serviços. Algumas são muito grandes e muitas são médias, mas a maioria delas é pequena. Todos reconhecem uma cidade ao ver uma, mas não há consenso sobre como conceituá-la, porque os critérios adotados para defini-la e delimitá-la variam de país para país.

Estudamos o conceito de aglomeração urbana na página 86.

Maiores aglomerações urbanas (população em milhões) - 2009

Adaptado de: UNITED Nations. Department of Economic and Social Affairs. Population Division. *World urbanization prospects: the 2009 revision: highlights*. Nova York: United Nations, 2010. p. 6. Disponível em: <esa.un.org/unpd/wup/Documents/WUP2009_Highlights_Final.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2012.

Em 2005, além da cidades que aparecem neste mapa, estima-se que também estarão entre as maiores aglomerações urbanas: Kinshasa (República Democrática do Congo), Shenzhen, Chongqing, Guangzha (China), Jacarta (Indonésia), Bogotá (Bolívia), Lima (Peru) e Lahone (Paquistão).

Vamos pesquisar

1. Sob a orientação do professor, organizem-se em grupos e façam uma pesquisa em livros, revistas especializadas e na internet para responder às seguintes perguntas:
   a) O que é cidade? Levantem as possíveis definições.
   b) Como é viver na cidade? Apontem pontos positivos e negativos.
2. Ao final da pesquisa, elaborem um texto expondo suas conclusões e apresentem à sala.
3. As respostas dos outros grupos a essas questões foram semelhantes às do seu grupo?

NA REDE

Como reconhecer uma cidade?

Consulte esse artigo, no qual seu autor, José Eli da Veiga, discute os critérios para definir uma cidade. Disponível em: <**www.zeeli.pro.br/Novo/Arquivos/Artigos/Estadao/2002/134.aspx**>. Acesso em: 9 fev. 2012.

A rede urbana portuguesa

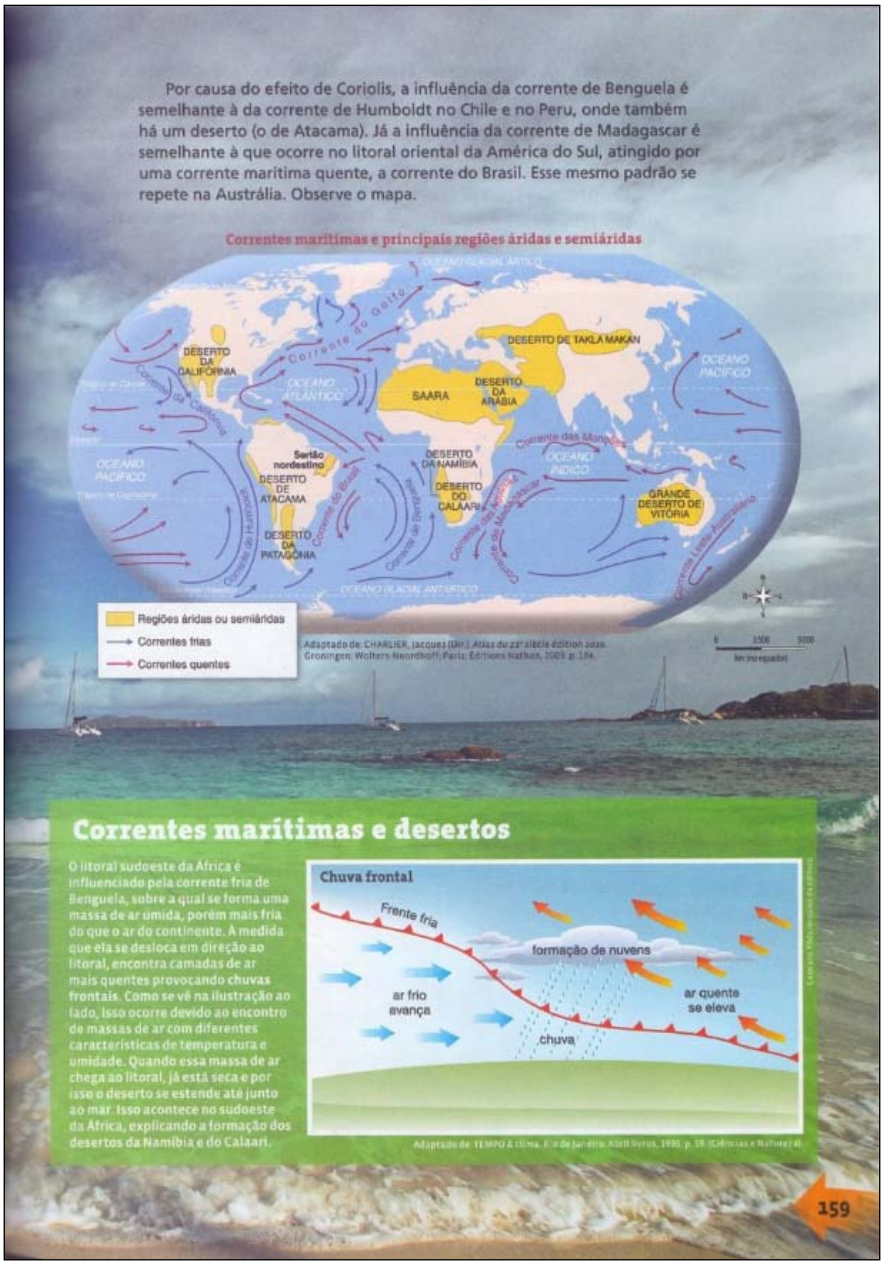
Neste *site* é possível encontrar algumas conceituações de cidade e os critérios utilizados para isso em Portugal. Disponível em: <**geografia.paginas.sapo.pt/Rede_Urbana/Sumario.htm**>. Acesso em: 9 fev. 2012.

77

Fonte: Material Pedagógico "A" do 9˚ ano, (2012).

Figura 4. Mapa de Maiores Aglomerados Urbanos

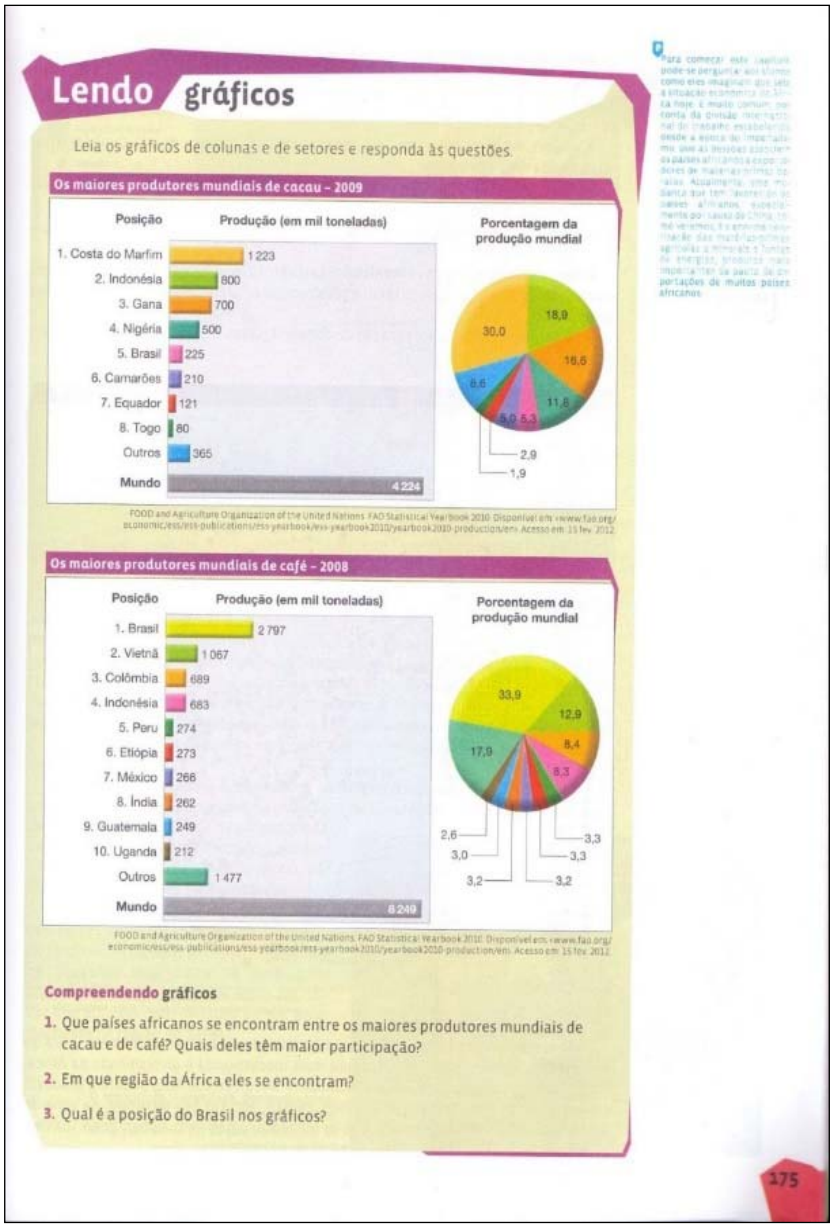
Seguindo o Material Pedagógico "A", destacamos mais um mapa de fácil interpretação, que vem acompanhado de textos e figuras para complementação do conteúdo. O mapa, na Figura 5, possui os principais elementos para a leitura cartográfica, para interpretação das correntes marítimas de superfície. O texto está simples e de fácil interpretação e a legenda indicando as regiões e as setas apontando a circulação das correntes frias e das correntes quentes.



Fonte: Material Pedagógico "A" do 9˚ ano, (2012).

Figura 5. Mapa de Correntes Marítimas

No Material Pedagógico "A" do 9˚ ano, destacamos também a leitura de gráficos, mais um elemento importante na aplicação de conteúdos da disciplina de Geografia – e para vários alunos a sua interpretação é vista como confusa e de difícil interpretação. São observados na Figura 6, os gráficos representando dados quantitativos, sendo estes representados por gráficos de barras e gráficos de pizza, que são sempre utilizados nos livros didáticos. Nesse capítulo, os dados informativos dos gráficos vêm acompanhados de texto e depois é solicitada a resolução das perguntas para a compreensão dos gráficos. As questões são simples e de fácil assimilação, assim como os gráficos estão bem formulados e compreensíveis para análise dos discentes.



Fonte: Material Pedagógico "A" do 9˚ ano, (2012).

Figura 6. Lendo Gráficos

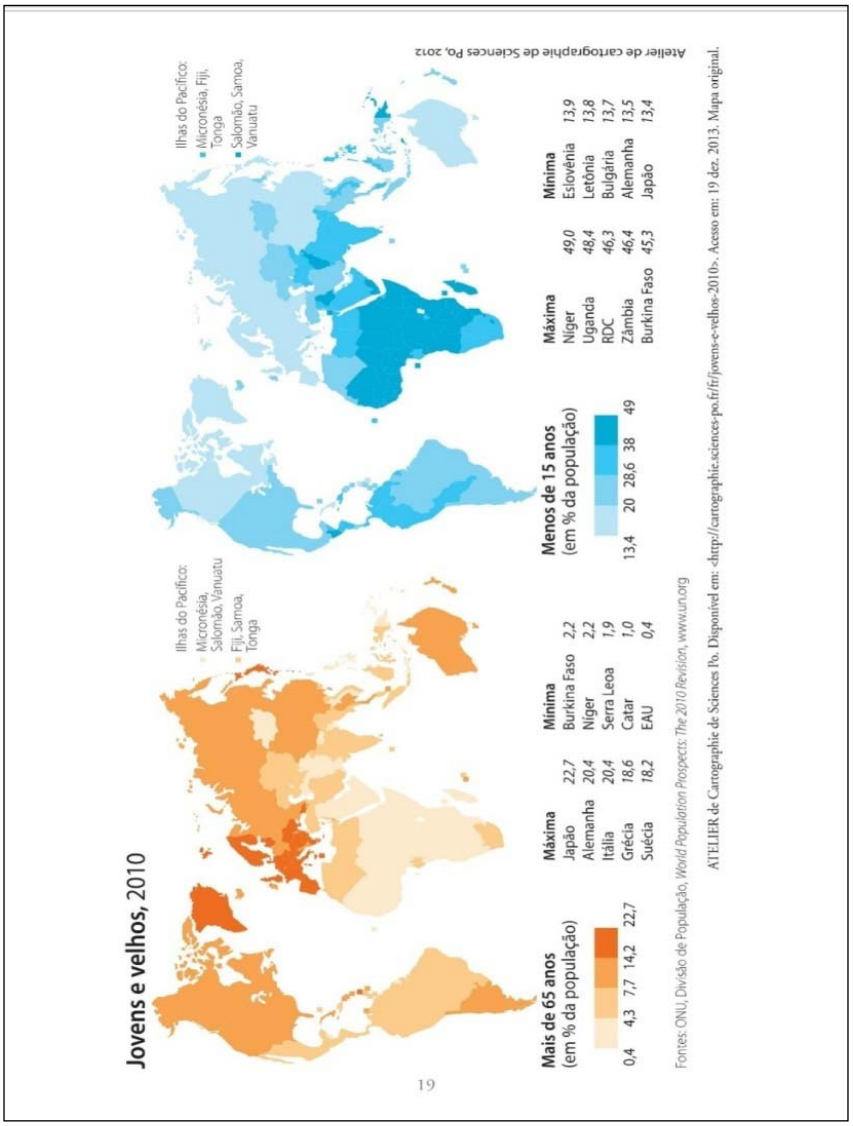
Seguindo para a análise do Material Pedagógico "B", para a comparação da linguagem cartográfica aplicada nos conteúdos de Geografia, é observado que o material não é atrativo, conforme os próprios alunos falaram a respeito da metodologia.

Abordaremos alguns exemplos das representações cartográficas nos conteúdos de Geografia no 9˚ ano do ensino fundamental.

O primeiro mapa, verificado na Figura 7, relativo à "SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3: POPULAÇÕES: PERFIL INTERNO, DESIGUALDADES, MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS", corresponde a uma atividade que foi notória a dificuldade dos alunos em responder as questões que vinham a seguir, pela deficiência que eles encontravam por não terem contemplado uma alfabetização cartográfica

fundamentada no ensino. Nos mapas se pode notar que sua leitura é de fácil interpretação, possuindo uma escala de cores que em um mapa vai do laranja claro ao escuro; e o outro contêm os tons do azul claro ao azul escuro, correspondente à legenda que indica a porcentagem de idade das populações dos países. No começo da atividade é indicado ao aluno que ele tenha o auxílio do planisfério político, que está disponível no próprio Material Pedagógico "B". Na figura podemos observar que os mapas apenas dispõem de título, legenda e fonte. E também identificamos a falta da Rosa dos Ventos nos mapas.

É indispensável que os mapas estejam completos, apresentados com todos os seus elementos, para que este forneça ao leitor a compreensão da leitura e análise necessária.

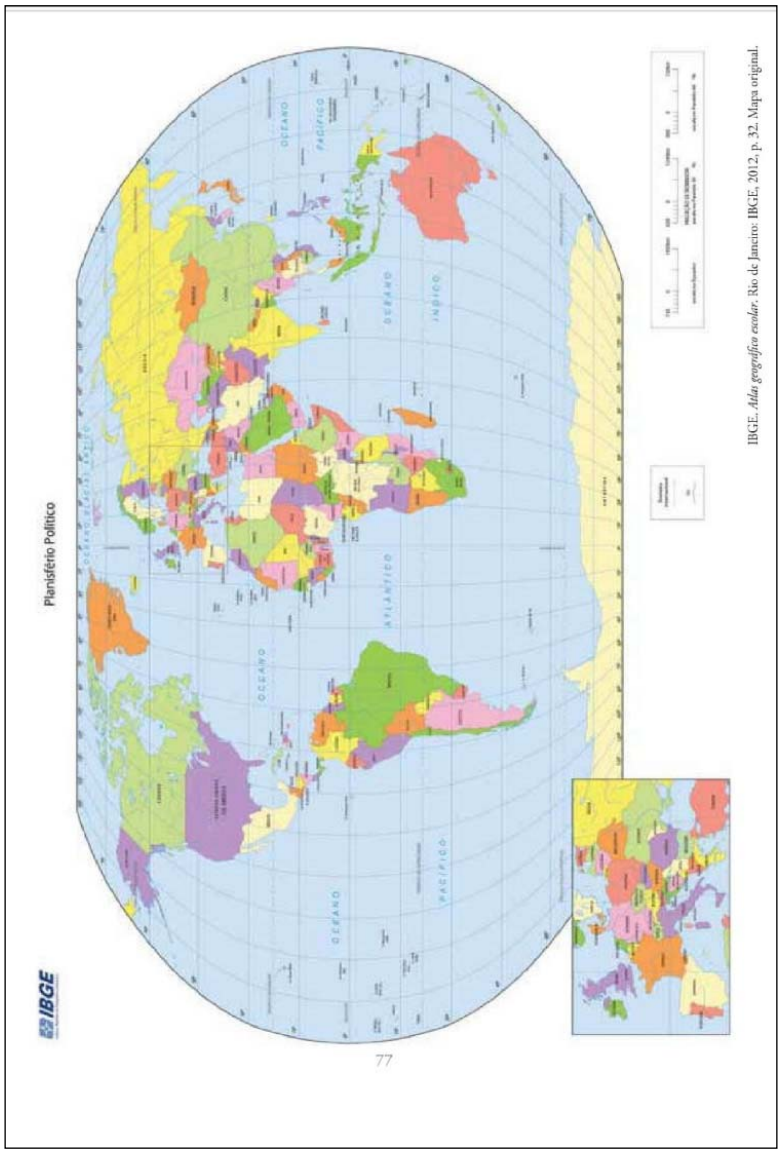


Fonte: Material Pedagógico "B" do 8a série/9˚ ano, (2014).

Figura7. Mapa de Jovens e Velhos, 2010

Para complementação dessa análise, destacamos na Figura 8 o mapa do planisfério político, em que a situação de aprendizagem 3, no Material Pedagógico "B", pede ao discente utilizar de auxílio para resolução das questões. Pudemos observar que o material

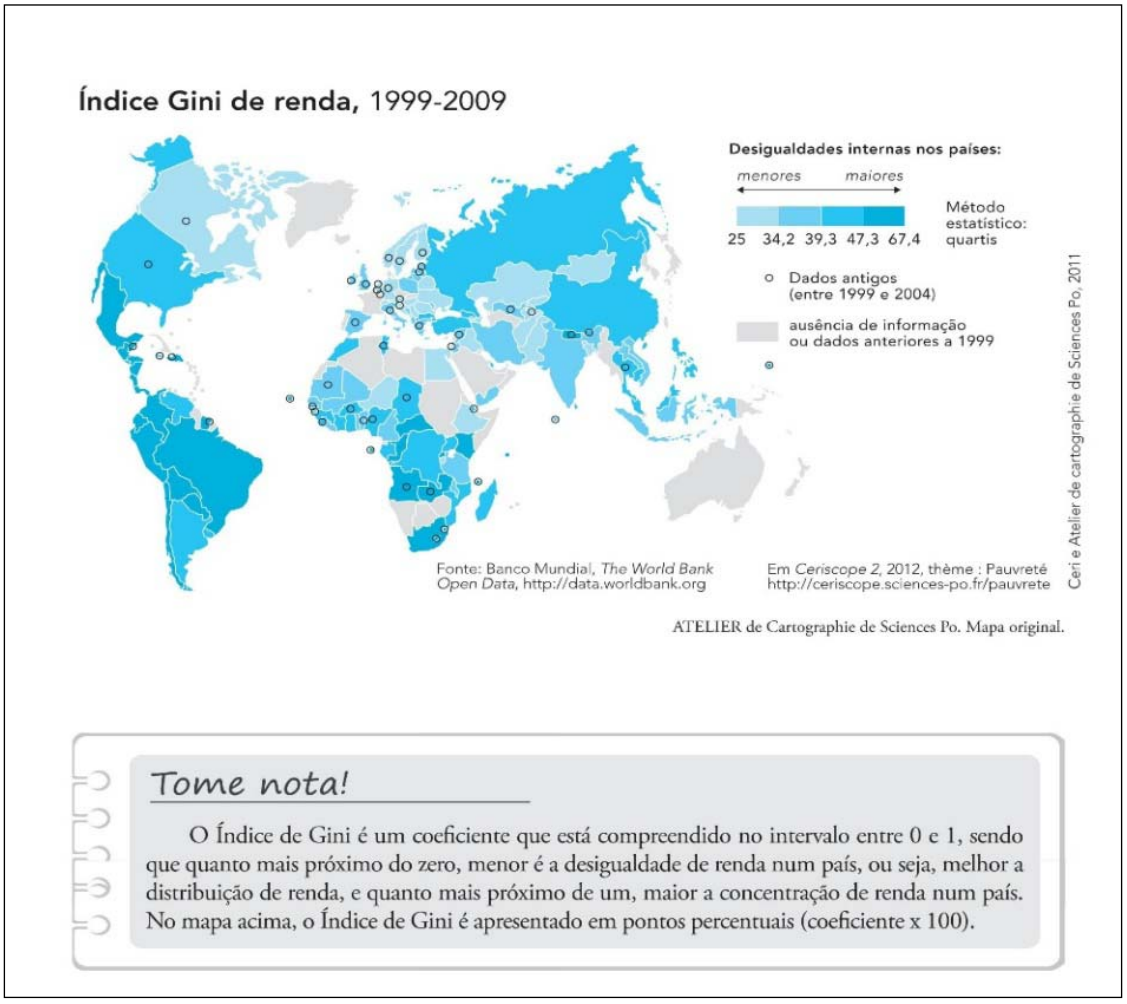
se encontra com uma impressão de má qualidade, onde o aluno não consegue fazer a leitura da legenda, dos nomes dos países, tendo apenas a nitidez da imagem, a leitura da legenda e da fonte. O mapa está representado no material didático na posição vertical.



Fonte: Material Pedagógico "B" do 8a série/9° ano, (2014).

Figura 8. Mapa do Planisfério Político

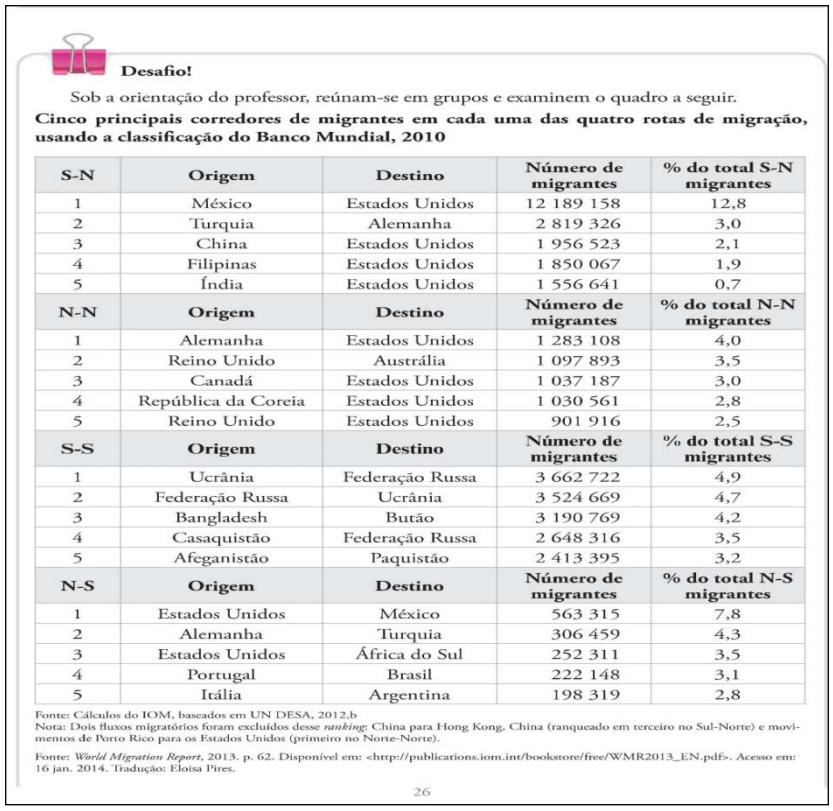
No Material Pedagógico "B", como complemento em mais atividades para trabalhar o conteúdo, na Figura 9, pode-se observar o mapa intitulado "Índice Gini de Renda, 1999-2009", representando as desigualdades internas dos países, identificando na legenda, para a leitura cartográfica do aluno. O mapa possui título e fonte e ilustra uma representação quantitativa do fenômeno. A variável visual cor utilizada é uma variação de tonalidade do azul para os alunos identificarem as desigualdades. O mapa apresenta uma complexidade e é importante que o professor explique a sua função em uma análise que o aluno compreenda que ele também é sujeito desse processo.



Fonte: Material Pedagógico "B" do 8a série/9˚ ano, (2014).

Figura 9. Mapa Índice Gini de Renda

Seguindo o conteúdo que foi trabalhado em sala de aula pela professora, escolhemos uma tabela, representado na Figura 10, que é proposto um desafio para o aluno. Desafio esse que sempre está presente como atividades no Material Pedagógico "B". Na atividade que vem associada ao texto do "Estatuto do Idoso", é proposto para o aluno fazer uma leitura de uma tabela, para elaboração de um mapa, Figura 11. A elaboração do mapa como atividade é proposta para que os alunos tenham habilidades para um melhor entendimento das linguagens dos mapas.



Desafio!

Sob a orientação do professor, reúnam-se em grupos e examinem o quadro a seguir.

Cinco principais corredores de migrantes em cada uma das quatro rotas de migração, usando a classificação do Banco Mundial, 2010

S-N	Origem	Destino	Número de migrantes	% do total S-N migrantes
1	México	Estados Unidos	12 189 158	12,8
2	Turquia	Alemanha	2 819 326	3,0
3	China	Estados Unidos	1 956 523	2,1
4	Filipinas	Estados Unidos	1 850 067	1,9
5	Índia	Estados Unidos	1 556 641	0,7
N-N	**Origem**	**Destino**	**Número de migrantes**	**% do total N-N migrantes**
1	Alemanha	Estados Unidos	1 283 108	4,0
2	Reino Unido	Austrália	1 097 893	3,5
3	Canadá	Estados Unidos	1 037 187	3,0
4	República da Coreia	Estados Unidos	1 030 561	2,8
5	Reino Unido	Estados Unidos	901 916	2,5
S-S	**Origem**	**Destino**	**Número de migrantes**	**% do total S-S migrantes**
1	Ucrânia	Federação Russa	3 662 722	4,9
2	Federação Russa	Ucrânia	3 524 669	4,7
3	Bangladesh	Butão	3 190 769	4,2
4	Casaquistão	Federação Russa	2 648 316	3,5
5	Afeganistão	Paquistão	2 413 395	3,2
N-S	**Origem**	**Destino**	**Número de migrantes**	**% do total N-S migrantes**
1	Estados Unidos	México	563 315	7,8
2	Alemanha	Turquia	306 459	4,3
3	Estados Unidos	África do Sul	252 311	3,5
4	Portugal	Brasil	222 148	3,1
5	Itália	Argentina	198 319	2,8

Fonte: Cálculos do IOM, baseados em UN DESA, 2012.b
Nota: Dois fluxos migratórios foram excluídos desse *ranking*: China para Hong Kong, China (ranqueado em terceiro no Sul-Norte) e movimentos de Porto Rico para os Estados Unidos (primeiro no Norte-Norte).

Fonte: *World Migration Report*, 2013. p. 62. Disponível em: <http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2013_EN.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014. Tradução: Eloísa Pires.

26

Fonte: Material Pedagógico "B" do 8a série/9˚ *ano, (2014).*

Figura 10. Cinco Principais Corredores de Migrantes

1. A partir do mapa mudo a seguir, e tendo como referência o planisfério político disponível no final deste Caderno, vocês farão um mapa dos fluxos migratórios. A seta de fluxos deverá indicar a origem e o destino dos migrantes. Atenção, é importante que cada um elabore o seu próprio mapa, para exercitar o entendimento sobre a linguagem.
2. Escolham um dos corredores migratórios apresentados no quadro. Façam uma pesquisa sobre ele levantando dados sobre os fatores que motivaram e/ou motivam os fluxos migratórios.

Planisphère, projection "Bertin1950", 2011. ATELIER de Cartographie de Sciences Po. Disponível em: <http://cartographie.sciences-po.fr/fr/planisph-re-projection-bertin1950-2011>. Acesso em: 19 fev. 2014. Mapa original.

Fonte: Material Pedagógico "B" do 8a série/9˚ *ano, (2014).*

Figura 11. Mapa de Atividade

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise comparativa, destacamos que o Material Pedagógico "A", possui bom conteúdo para se trabalhar em sala de aula e possui muitas imagens que facilitam a aprendizagem dos alunos. O material dispõe de mapas em todos os capítulos, coloridos e bem ilustrativos e textos para a complementação dos conteúdos. O material também inclui muitos gráficos, tabelas, quadros, climogramas, bem produzidos e com boa interpretação para a leitura cartográfica do aluno. O material didático pesquisado possui variadas indagações e discussões, para trabalhar tantos os aspectos físicos da geografia, como também os aspectos humanos, em uma escala global. No final dos capítulos, o aluno encontra para explorar indicações de livros, sites e filmes.

Em comparação com o Material Pedagógico, "B", o instrumento não contém a mesma riqueza de conteúdos, textos e imagens, como também, mapas, gráficos, climogramas como no Material Pedagógico "A". Nas observações em sala de aula, a professora segue sempre o conteúdo do material "B", fazendo o uso do livro didático esporadicamente. O instrumento pedagógico utilizado, não proporciona ao professor e aos alunos discussões e reflexões mais extensas, limitando-os, pois os conteúdos são curtos e não englobam uma vasta escala de informações. Percebemos também que há erros em gráficos e em várias atividades para se trabalhar os temas e os alunos encontravam dificuldades em responder as questões que estavam sendo solicitadas, como até mesmo tendo dificuldades para interpretar tabelas, não pelo fato apenas dos mesmos não terem usufruído de uma alfabetização cartográfica compreensiva, mas também da mesma não ter lógica e a pergunta para a resolução não ser coerente e conter erros.

Os mapas no Material Pedagógico "A" são representados com mais elementos cartográficos, dos que estão presentes no material "B". Assim como a linguagem cartográfica é mais presente no instrumento "A" do que na ferramenta de ensino "B".

Em análise dos dados, apontamos dificuldades nos conteúdos para os alunos responderem às questões solicitadas, assim como nos conceitos, é evidente o déficit de conhecimentos em localização, orientação e noções gráficas, percepções primordiais vinculadas no conhecimento dos conteúdos de geografia, vinculada à Cartografia.

Outro dado diagnosticado é que no material "B" não foi visto nenhum mapa que fizesse junção com climogramas e gráficos, como encontrado no material "A". A união desses elementos cartográficos dão ao aluno, uma abrangência de informações e maior contemplação, para a leitura cartográfica.

Apontamos que independente dos dois materiais analisados, o professor deve sempre fazer uso de outros recursos, pesquisas para apresentar os conteúdos, como complementos no ensino, pois ambos os materiais, são instrumentos pedagógicos e o professor que levar em conta a realidade e o conhecimento prévio do aluno e fazer adaptações e ser criativo em sala de aula, obterá melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Em análise, identificamos que no Material Pedagógico "B", a Cartografia é mais tratada como conteúdo, por ser limitada, não estar representada em todos os conteúdos e situações de aprendizagens. Já no Material Pedagógico "A", a cartografia é tratada como linguagem, por possuir bem mais elementos cartográficos no material, por estar presente em todas as unidades a serem trabalhados os capítulos (Quadro 1). Desse modo, compreende-se a importância que a Cartografia possui para a ciência geográfica.

Quadro 1. Análise comparativa do conteúdo/linguagem dos materiais didáticos.

MATERIAL PEDAGÓGICO "A"	MATERIAL PEDAGÓGICO "B"
Mapas em todos os capítulos, coloridos, textos para complementar os conteúdos.	Não contém a mesma riqueza de linguagem cartográfica: mapas, gráficos, climogramas.
Vários gráficos, tabelas, quadros, climogramas bem produzidos e com boa interpretação para a leitura cartográfica.	Conteúdos limitados, não proporcionando discussões e reflexões mais extensas.
A junção dos aspectos físicos conjuntamente com os aspectos humanos da Geografia, em uma escala global.	Erros em tabelas e em atividades, os alunos tinham dificuldade de interpretar o que o exercício solicitava.
Mapas representados com os elementos cartográficos.	Vários mapas nos quais não constavam todos os elementos cartográficos.
Linguagem cartográfica mais presente.	Nenhum mapa com a junção de climogramas.

Fonte: Dourado, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da educação escolar, passar os conhecimentos do espaço geográfico através da Cartografia é um grande desafio para o professor, onde ele deve repassar o entendimento do espaço geográfico, com os conceitos espaciais com precisão e didática, de uma forma que essa linguagem alcance os alunos. Este estudo se faz importante e necessário, porque a cartografia é uma ferramenta de compreensão do espaço geográfico e com os seus métodos concede ao aluno a realização da leitura cartográfica, indispensável para a Geografia que auxilia a espacializar os seus objetos e a sua distribuição e importância na organização do espaço.

De maneira geral, os dois materiais analisados apresentaram os conteúdos teóricos importantes no ensino e aprendizagem da Geografia, sendo o material "A" sempre acompanhado de mapas, tabelas, cartogramas, diagramas, climogramas, enriquecendo a aprendizagem dos alunos. Já o material "B" não apresentando da mesma forma e intensidade esses elementos. No ensino da ciência geográfica é de grande importância que o discente tenha conhecimento em interpretar mapas e compreensão da linguagem cartográfica, para identificar as informações e ter uma boa análise dos conteúdos presentes nos materiais didáticos.

Na análise comparativa verificamos que o Material Pedagógico "B" abrange a Cartografia no ensino de Geografia de forma mais superficial e conteudista em comparação ao Material Pedagógico "A" que trabalha de forma mais precisa a linguagem cartográfica na ciência geográfica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf.Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf. Acesso em: 02 mai. 2018.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/MedoeOusadia.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

MOREIRA, J.C. SENE, E, de. **Projeto velear:** geografia. São Paulo: Scipione, 2012.

PLANO de gestão. **Escola Estadual João Brembatti Calvoso**. Andradina. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** ciências humanas e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2011. 152 p. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Matriz de avaliação processual:** geografia e história**,** ciências humanas; encarte do professor. São Paulo: SE, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno:** geografia. São Paulo: IMESP, 2014.

VYGOTSKY. Liev Semiónovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Nélson Jahr Garcia. Ed. Ridendo Castigat Mores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

O USO DO LIVRO DIDÁTICO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA "GEOGRAFIA DO BRASIL" NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

THE USE OF THE TEXTBOOK AS A PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE "GEOGRAPHY OF BRAZIL" IN THE GEOGRAPHY DEGREE COURSE

Wilson Martins Lopes Júnior[1]

RESUMO: Este artigo é o esforço de sistematização da prática de observação do desenrolar da disciplina obrigatória "Formação do Espaço Geográfico Brasileiro" do curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Federal Fluminense - UFF de Angra dos Reis. O decorrer das aulas evidenciou o descontentamento coletivo dos graduandos em função da falta de práticas pedagógicas voltadas ao ensino básico no currículo do curso em questão. Diante do problema, a realização de atividades de intervenção pedagógica foi estimulada como intuito de aproximar os futuros docentes com a geografia escolar, através da análise de livros didáticos com conteúdo de Geografia do Brasil. O estudo foi tanto descritivo, quanto qualitativo, com a finalidade de avaliar o livro didático e a sua relação com o ensino superior. Constatou-se a satisfação dos graduandos por se sentirem mais próximos da docência. Observou- se que havia uma relação entre o conteúdo dos livros didáticos e o ministrado na disciplina do curso de graduação. Também foi possível reconhecer a presença de alguns autores comuns nas aulas da licenciatura e nos livros didáticos destinados à educação básica. Conclui-se, portanto, que a experiência pedagógica no ensino superior contribuiu na relação da teoria-prática no campo do ensino de Geografia na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Geografia do Brasil. Livro Didático.

ABSTRACT: This article is the effort to systematize the practice of observing the course of the mandatory subject "Formation of the Brazilian Geographic Space" of the degree in Geography, Universidade Federal Fluminense – UFF of Angra dos Reis. The course of the classes showed the collective discontent of the students motivated by the lack of pedagogical practices aimed at basic education. In view of the problem, the carrying out of the pedagogical intervention

1Professor do curso de Geografia do Departamento de Geografia e Políticas Públicas - DGP do Instituto de Educação de Angra dos Reis - IEAR da Universidade Federal Fluminense - UFF. Credenciado ao Programa de Pós Graduação em Turismo - PPGTUR/UFF de Niterói, RJ. Coordena o Grupo de Pesquisa Geografia, Espaço e Turismo - GEOETUR. E-mail: wmlopesjunior@id.uff.br.

Artigo recebido em março de 2020 e aceito para publicação em maio de 2020.

activities was stimulated in order to bring future teachers closer to school geography, through the analysis of didactic books with Brazil's geographic. The study was descriptive, qualitative in order to evaluate the textbook and its relationship with University education. The satisfaction of the Graduates was found to the closer to teaching. It was observed that there was a relationship between the content of textbooks and that taught in the discipline of the undergraduate course, just as some authors were common in classes and textbooks. It was concluded, therefore, that the pedagogical experience in higher education contributed to the relationship between theory and practice in the field of Geography teaching in basic education.

Keywords: Geography teaching. Geography of Brazil. Textbook.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de cunho exploratório (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), foi motivada pela disposição reflexiva (SCHÖN, 1995) do professor da disciplina "Formação do Espaço Geográfico Brasileiro" do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense, UFF de Angra dos Reis – RJ, em decorrência do descontentamento dos discentes com a falta de prática escolar nos períodos iniciais do curso.

Através de diálogos entre o professor e alunos no espaço acadêmico, identificou-se também o interesse em conhecimento de atividades pedagógicas para o ensino básico, assim como em conhecer materiais pedagógicos especificamente direcionados ao ensino de Geografia. Além disso, ao ministrar os conteúdos geográficos da disciplina anteriormente mencionada, era comum que os universitários indagassem sobre os mesmos estarem, ou não, presentes nos livros didáticos. Assim, julgou-se pertinente realizar uma intervenção que aproximasse os futuros professores à geografia escolar. Para tanto, propôs-se a avaliação de livros didáticos de geografia do ensino fundamental com conteúdo relativo ao da disciplina do curso superior, ou seja, Geografia do Brasil.

O objetivo, inicial foi o de propiciar o contato dos alunos do curso de graduação em Geografia, modalidade licenciatura, com os livros didáticos do Ensino Básico (Ensino Fundamental) que tratam da temática Geografia do Brasil. A partir desse objetivo geral, outros foram se desdobrando como: identificar as possíveis relações e/ou diferenças entre o conteúdo ministrado na graduação do ensino superior, disciplina Formação do Espaço Geográfico Brasileiro, e o conteúdo de Geografia do Brasil, apresentado nos livros didáticos; verificar a presença do conceito de espaço geográfico e de suas categorias de análise: território, região, paisagem e lugar; avaliar o uso de recursos como imagens, gráficos e tabelas; e analisar a qualidade do texto dos livros didáticos.

Em relação à metodologia, desenvolveu-se um estudo tanto descritivo quanto qualitativo, com a finalidade de avaliar o livro didático e a sua relação com o ensino superior (conhecimentos teóricos e práticos). As atividades foram desenvolvidas no terceiro período do curso de Geografia, durante os anos de 2018 e 2019.

A finalidade desse estudo é engendrar uma reflexão sobre a importância do uso de livros didáticos durante o curso superior de Geografia na modalidade licenciatura de forma a contribuir com o conhecimento da prática do futuro docente, partindo do princípio que o mesmo é academicamente relevante; avaliar a relação teoria e prática no ensino superior e nas escolas, colaborando com o saber reflexivo e crítico. Por fim, optou-se por compartilhar a experiência vivida na sala de aula, como ação que favoreça a troca de experiências e contribua com estudos e práticas pedagógicas.

Quanto à bibliografia utilizada, destacaram-se aqueles autores cujas contribuições teórico-conceituais se alinhassem à temática proposta, isto é, Ensino de Geografia. Em vias de favorecer a reflexão sobre a intervenção pedagógica realizada no ensino superior, conforme exposto, mencionam-se alguns expressivos pesquisadores da área, como: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; CACETE, Núria; CALLAI, Hellena Copetti; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos.

No âmbito desta pesquisa consideramos amplo e complexo o ensino de Geografia, pois esse compreende diferentes questões que tratam da prática escolar. As mudanças do mundo contemporâneo impõem novas realidades tecnológicas, econômicas, sociais, ambientais, culturais e informacionais que influem diretamente no *espaço*, entendido enquanto *totalidade* (SANTOS, 1978; 2004). Assim sendo, é necessário que os professores desenvolvam seus alunos habilidades para interpretar e analisar esse espaço, ou seja, *ler o mundo* (FREIRE, 1985) em suas contradições e, especialmente, posicionando-se de forma crítica e cidadã. Na afirmação de Álvaro José de Souza, a partir da leitura de Milton Santos: "Decodificar o mundo é um puro ato de cidadania consciente e, por isso mesmo, é o elemento mais legítimo de um processo educacional" (SOUZA, 1997, p. 141).

Outrossim, é fundamental valorizar o espaço de vivência dos alunos e as suas representações, todo o seu conhecimento - realidade. Nos ensinamentos de Nídia Nacib Pontuschka (1987, p. 12), "O ponto de partida de qualquer trabalho sério no ensino da Geografia está no espaço vivido pelo aluno, através de experiências diretas. Isto nenhum livro pode fazer, somente o professor no contato diário com o aluno é capaz de conhecer esse espaço e daí construir o seu trabalho". Ou seja, a formação de docentes em geografia é perpassada pela constante revisão teórico—metodológica bem como de suas práticas pedagógicas para contemplar diferentes saberes desde a formação acadêmica até a sala de aula.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, pretendemos, ainda que de forma breve, apresentar alguns entendimentos sobre a temática ensino de Geografia, em especial, aspectos que colaboraram na compreensão desta pesquisa sobre o uso do livro didático como atividade pedagógica na disciplina Geografia do Brasil no ensino superior. A proposta não foi de realizar um estado do conhecimento de forma a esgotar todas as possibilidades de um tema, tão amplo e complexo, mas simplesmente situar nosso objetivo geral no âmbito mais amplo do ensino de Geografia, de modo a favorecer o entendimento e reflexões sobre a intervenção pedagógica, cerne da presente pesquisa.

Inicialmente, apresentar-se-á o conceito de espaço, referência para a ciência geográfica e sua compreensão nesta pesquisa, assim como a sua relevância para o ensino escolar; destacando, ainda, a importância de entender e ensinar o espaço na perspectiva do ensino de Geografia. A abordagem na área e os seus conceitos foram significativos uma vez que os mesmos constituíram um dos itens avaliados nos livros didáticos, conforme a proposta de intervenção pedagógica realizada aqui.

Na sequência, será abordada a importante questão da formação de professores, em razão de esta análise ter sido realizada junto aos alunos de um curso de licenciatura, em uma proposta pedagógica que trata da aproximação entre graduandos e a sua futura atuação como profissionais do ensino básico. Os temas a serem tratados são: a relação entre a universidade e a escola; a formação do geógrafo, licenciado e o bacharel; e o estágio.

Por último, o texto se centra nas políticas públicas para a educação como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o livro didático. Este merece maior atenção haja vista sua relevância nos estudos de ensino, especificamente, por constituir o objeto de análise da atividade de intervenção pedagógica, foco deste trabalho. De acordo com Vilela (2014), "Livros didáticos são elementos da cultura escolar e, por isso, nos servem como ricas fontes de estudos sobre o ensino". Além disso, dada a precarização das condições do trabalho docente, que inclui a falta de tempo e espaço para a preparação de aulas, o livro didático acaba sendo um ponto de apoio e uma referência indispensável cuja influência no cotidiano escolar não se pode ignorar. Nesta perspectiva, os assuntos contemplados foram: o que é o livro didático e a sua função pedagógica; o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD; o papel dos professores na escolha e avaliação do livro didático; alguns elementos que constituem o livro didático, como o texto (redação), as representações gráficas e cartográficas.

ESPAÇO: CONCEITO E O SEU PAPEL NO ENSINO

O conceito de espaço, referência na discussão dessa área do saber, assim como outros conceitos tais como território, paisagem, região e lugar, podem ser entendidos como categorias de análise geográfica e devem fundamentar um processo de ensino-aprendizagem através do qual estes mesmos conceitos se tornem de fato *operantes* (PIAGET, 1978), ou seja, possam ser utilizados frente a situações e problemas práticos do dia a dia e não apenas verificados em avaliações didáticas.

Por esse prisma, são essenciais os conteúdos, conceitos e referências da Geografia em uma análise que permitirá a compreensão da espacialidade. Em outras palavras, é no espaço que as ações da sociedade se materializam. Desse modo, essas precisam ser analisadas geograficamente, dado que esta é uma dimensão imprescindível para a compreensão da realidade. E, como as palavras do saudoso geógrafo Álvaro José de Souza deixam evidentes "Ninguém mais que a Ciência Geográfica é tão rica em formas de pensar o mundo", então, nada mais coerente que tratar tais noções como indispensáveis. (MAGNONI; FIGUEIREDO, 2019, p. 591)

O conceito de espaço é considerado, no campo da Geografia, como uma instância social que não apenas se reproduz, compreende diferentes funções e formas de momentos distintos. Deste modo, diversas variáveis, passado e presente, influem na organização do espaço que só pode ser compreendido em sua totalidade. (SANTOS, 1978; 2004)

> O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

Ora, sendo o espaço um conceito fundamental para o debate geográfico, sua presença na área de ensino é imprescindível, enquanto totalidade, pois segundo Santos (2000, p. 106), "Fragmentada, a geografia não oferece uma explicação do mundo e portanto passa a precisar, cada vez mais, de adjetivos que expliquem a sua finalidade. Ela perde substância e corre sérios riscos de não ser mais necessária nos currículos escolares."

É, justamente, nesse contexto que se torna fundamental comentar sobre a importância de ensinar sobre o espaço. Straforini (2004, p. 22) corrobora, ao se colocar sobre a necessidade

de entender e ensinar o espaço como uma totalidade, evitando, assim, fragmentações que comprometem o ensino, ao afirmar que "Na geografia não há espaços estanques, separados e fragmentados. O espaço é sempre uma totalidade. [...] Não podemos mais ensinar geografia como se o espaço fosse um amontoado de pedacinhos. Se negamos o ensino fragmentado, resta-nos encontrar categorias capazes de não fragmentar a totalidade." Essa fragmentação influi diretamente em um saber distante da realidade cotidiana dos alunos, uma vez que ele se constitui também de forma fragmentada. A própria prática em sala de aula, ao priorizar conteúdos específicos sem encadeamento, é responsável pela dificuldade de compreensão do mundo.

Defende-se aqui a ciência geográfica e um ensino que possibilite a leitura e compreensão da espacialidade a partir do conceito de espaço e as suas categorias, além de métodos próprios. Assim, consideramos o espaço enquanto totalidade em seus diferentes componentes, desde a sua dimensão natural e/ou social, porém, através de uma perspectiva integrada e articulada.

> A Geografia, como ciência que estuda e interpreta a espacialidade, busca através do método científico, e de suas categorias específicas que se encontram no espaço: paisagem, região, lugar e território, formas para ler, conhecer e manipular a realidade do espaço, seja em relação à paisagem natural, ou a criada pelo homem. Fugindo de explicações simplistas e estereotipadas, a Geografia constrói uma visão integrada e articulada dos componentes que se integram e se interagem no espaço. (MAGNONI JÚNIOR, 2018, p. 184)

Essa perspectiva de ensino, portanto, exige dos professores tanto aprofundamento teórico e metodológico da área quanto de educação, assim revisando como ensinar Geografia, ou ainda, refletir no seu saber - fazer pedagógico. Colabora nesse entendimento Castellar (2006, p. 12) ao afirmar que "Pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam clareza e objetivos". Esses apontamentos, reforçam a necessidade da reflexão sobre a formação de professores e o ensino de Geografia. Com o intuito de colaborar com esse raciocínio, importantes variáveis devem ser identificadas nessa questão:

> A disciplina escolar geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais representadas hoje pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais de geografia; avaliações impostas aos professores, sem mudanças radicais na estrutura da escola e na organização pedagógica global e pelo embate acirrado entre escola pública e privada. (PONTUSCHKA, 2001, p. 111)

Portanto, essa complexidade de indagações expõe o papel da geografia escolar e a importância da formação dos professores. No entendimento de Libâneo (2002), a questão da formação docente está centrada na necessária mudança da universidade e dos seus respectivos cursos, em privilegiar diferentes saberes e uma didática que considere a nova realidade social e toda a sua diversidade. Ou seja, atentar para a realidade e conhecimento dos alunos, as diferenças culturais, o resgate dos valores humanos, isso tudo diante da crise dos princípios em detrimento das mudanças tecnológicas e de mercado.

O PAPEL DA ACADEMIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Posta a perspectiva de Libâneo, torna-se indispensável pensar o papel da academia na formação docente. Este ponto envolve a relação universidade e escola (ensino básico), historicamente em evidência dado o pouco grau de integração entre ambos, ou seja, reforçando uma distância entre a formação e atuação, conforme Spósito (1993), Oliveira e Pontuschka (1989) e Candau (1987), entre outros.

Vesentini (2006) alerta para falta de preocupação das universidades com os níveis de ensino fundamental e médio, inclusive mencionando que as instituições de ensino superior e os seus docentes não prestigiam tanto a licenciatura como o bacharelado, as especializações, enfim, as titulações. O autor ainda expõe a polêmica entorno da licenciatura ser um curso menos exigente que o bacharelado, além da falta de pesquisa na formação de professores.

Cabe aqui a contribuição de Cavalcanti (2011, p. 5) sobre essa questão das diferenças entre as habilitações: "[...] eles formam prioritariamente profissionais para atuarem no ensino (pois a demanda por essa modalidade profissional é maior), mas, nas expectativas idealizadas e na prática de professores que formam esses profissionais, e também dos alunos, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador, planejador, técnico."

Outro problema apontado por Cacete (2015, p. 6-7) é que: "Normalmente, os professores das escolas básicas não veem muito valor nas pesquisas acadêmicas, e os professores da academia, muitas vezes, não veem valor no saber das experiências dos professores das escolas básicas. Isto é uma situação ruim tanto para a universidade quanto para a escola básica.", ou seja, a falta de valorização e reconhecimento entre os professores dos diferentes níveis: ensino básico e universidades.

Contribui também, para este debate, a geógrafa e pesquisadora de educação, Nidia Nacib Pontuschka (2000, p. 150) "O conhecimento produzido na universidade, fundamentado em pesquisas de campo, de laboratório, bibliográfica e dominado pelo professor deve ser o instrumental teórico a ser elaborado, recriado para transformar-se em saber escolar, ou seja, em saber a ser ensinado". Evidencia-se a importante relação universidade - escola na construção e disseminação do saber geográfico.

Conforme o exposto, pode-se inferir que as instituições de ensino superior deveriam ser mais presentes na atuação direta dos professores e alunos dos cursos de licenciatura, como, por exemplo, em experiências como as de estágio e de pesquisas com maior difusão do conhecimento acadêmico no ensino básico. Deste modo, acredita-se que o ideal é que haja o intercâmbio entre universidade e escola, essencial para a geografia escolar e até mesmo para a geografia acadêmica. Ou, como disse Pontuschka (2010, p. 41), "É necessária a constituição de parcerias entre a Universidade e os sistemas de ensino relativos à Educação Básica, na identificação de problemas a serem enfrentados e pesquisados de maneira colaborativa".

A temática do estágio, já mencionado anteriormente, merece uma exposição, visto que representa uma importante etapa na qual os alunos do curso de licenciatura são colocados diante da sua prática profissional - realidade da sala de aula.

O estágio supervisionado se apresenta como espaço no qual o estudante passa a exercer sua prática a partir dos ensinamentos obtidos na academia, ou seja, a partir da relação entre a teoria e prática que foi aprendida no curso de graduação, e que, agora se projetam no ambiente escolar de forma operante. Conforme Oliveira e Pontuschka (1989), o estágio é apontado como um outro elemento essencial na formação dos professores. Os respectivos autores ainda acrescentam uma nova dimensão ao estágio ao propor a sua

associação à pesquisa e, dessa forma, sugerem um estágio que seja praticado juntamente com pesquisa realizada na própria escola.

Dessa forma, intenciona-se que o aluno - estagiário não seja apenas um observador, mas atue colaborando com o professor nos afazeres pedagógicos da sala de aula, porém, com o acréscimo da realização de pesquisa. Seguindo a mesma lógica de defender o estágio associado à pesquisa, contribui Cacete (2015, p. 9): "Ao se pensar nos cursos de formação de professores, é importante situar a centralidade do estágio, mas não um estágio da forma como vem sendo praticado. A ideia é pensar o estágio a partir de atividades que valorizam a pesquisa e a reflexão."

Neste contexto de discussão da formação de professores, é pertinente a questão das políticas públicas para a educação que, segundo Cavalcanti (2011, p. 2), tornou-se ainda mais expressiva na década de 2000, pois "[...] ficou marcada pela elaboração de importantes políticas e diretrizes para a formação de professores do ensino básico, [...]". A referida autora afirma que, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, além das resoluções do Conselho Nacional de Educação, de 2002, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Geografia, de 2001; surgiram diferentes políticas públicas para a formação de professores ou reformas educacionais. Segundo Cavalcanti (2011), houve a reformulação dos projetos políticos pedagógicos e das matrizes curriculares. Atualmente, pode-se apontar algumas mudanças nas licenciaturas, como o aumento das horas de estágio, tempo mínimo para integralização do curso, além de espaço para atividades práticas e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Merece menção a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, responsável por um novo rumo curricular à educação básica (ensinos infantil, fundamental e médio), compreendendo habilidades, competências e conhecimentos. O documento em sua estrutura contempla as diferentes áreas, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática, sendo a partir desses tratados os componentes curriculares (disciplinas). O referido documento de caráter normativo foi criado a partir da Constituição de 1988 e diferentes documentos, leis, diretrizes da educação e de discussões entorno do currículo único obrigatório. Segundo Marsiglia *et al* (2017, p. 2), "A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024."

Esse documento apresenta as diretrizes aos currículos e propostas pedagógicas, tanto para instituições educacionais públicas como particulares em todo o Brasil. O referido marco legal determina as competências e habilidades, isto é, os conhecimentos que os alunos receberão durante todo o processo da educação básica em território nacional. No caso da Geografia, o BNCC menciona os seus principais conceitos, espaço, região, território, paisagem e lugar e seu conteúdo é organizado em cinco unidades temáticas para o ensino fundamental: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida. (BRASIL, 2017)

O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, nessa perspectiva da BNCC, merece bastante atenção. Tal recurso se revela como uma fonte de informações que fornece e organiza os conteúdos, incluindo os métodos de aprendizagem que contribuem com a construção do conhecimento no ambiente escolar. Assim, o livro didático assume o papel de importante instrumento incentivador na mediação dos conhecimentos que são presentes no ensinar e no aprender.

Para Ramil (2014, p. 2-3), o livro didático "[...] pode ser considerado uma importante fonte de dados sobre o contexto em que foi produzido, podendo revelar aspectos da sociedade e de um tempo através da análise do mercado em que circulou, da produção editorial, dos objetivos pedagógicos, de sua visualidade e materialidade". No mesmo sentido, contribui Castrogiovanni (1988) ao afirmar que o mesmo se configura como instrumento de grande importância no ensino, auxiliando o professor nas atividades didático-pedagógicas. Todavia, esse recurso, segundo o referido autor, deve ser selecionado a partir de profunda reflexão que considere as questões metodológicas da Geografia.

Conforme Spósito (2002), acredita-se que os professores não avaliam as propostas pedagógicas e materiais didáticos que lhe são designados, deixam de elaborar propostas de atividades e materiais pedagógicos mais condizentes com as suas realidades, favorecendo um referencial teórico-metodológico próprio. Com opinião semelhante, Vesentini (2008) sugere que os materiais didáticos (textos) utilizados pelos alunos, deveriam ser elaborados pelos seus professores de modo a considerar as realidades locais e, ainda, tendo os alunos como co-autores. É importante considerar, no entanto que as precárias condições de trabalho não favorecem esse tipo de elaboração por parte dos docentes.

Além da relevância da participação de professores e alunos nas questões de avaliação e decisórias que envolvam o livro didático, há de se focar na questão do conteúdo. Sua análise crítica pode desvendar possíveis contradições, inclusive interesses de classes dominantes que induzam ao processo de alienação e, consequentemente, de desigualdade. O conteúdo, que compreende a questão social, pode ser apresentado no livro didático de modo superficial, ou então, em uma perspectiva crítica explicitando a realidade social. A partir desse olhar, contribui Libâneo (1994, p. 139) "Há uma distinção dos conteúdos de ensino para diferentes grupos sociais: para uns, esses conteúdos reforçam os privilégios, para outros fortalecem os espíritos de submissão e conformismo."

Na realidade das escolas públicas brasileiras, é comum que o livro didático se constitua como o principal, às vezes até mesmo o único recurso teórico-metodológico utilizado pelos professores apesar de, o seu uso exclusivo não ser desejável. Além disso, o desenvolvimento de critérios seletivos para sua escolha e uso requer um distanciamento crítico por parte do docente, ou seja, exige que o impresso não seja visto como verdade absoluta. Segundo Pavão (2017) este é um desafio especialmente relevante para as camadas trabalhadoras, origem da maioria dos estudantes que optam pela licenciatura, motivados pela necessidade, justamente, de entrada mais cedo possível ao mercado de trabalho, e de deixar de ser um peso para o orçamento famíliar. Nesta perspectiva, conforme Pavão (2017), para estas camadas sociais, que costumam fazer usos periféricos da cultura escrita, e para as quais a igreja evangélica tem grande centralidade, à palavra escrita é atribuído um valor de verdade, assim como nas escrituras sagradas. Apesar destas disposições apreendidas no meio de socialização primária, seria desejável que, na adoção de livros didáticos, os docentes fossem capazes de desenvolver, ao longo de sua formação, a habilidade de tratá-los enquanto instrumento didático no processo de aprendizagem e não como um rígido manual a ser seguido religiosamente.

> O LD como suporte ao acesso à informação é neste contexto um poderoso instrumento para tornar acessível ao aluno o conhecimento produzido. O risco é aceitar como se este seja o único e o "correto". A capacidade "aberta" de ir avançando no conhecimento supõe que seja exercida a crítica, que sejam criadas condições para fazer perguntas, para questionar as verdades trazidas pelo texto didático. (CALLAI, 2011, p. 139)

A aquisição dos livros didáticos pela rede pública de ensino do Brasil ocorre junto ao Ministério da Educação - MEC e o Plano Nacional do Livro e Material Didático - PNLD. Os livros são concedidos de forma gratuita às escolas públicas da educação básica, federal, estadual e municipal. Para tanto, as escolas devem estar cadastradas no programa e cumprir alguns requisitos, então, os professores e a equipe pedagógica são orientadas a fazerem sua escolha de adoção a partir de um guia elaborado pelo PNLD que oferece resenhas e avaliações dos livros disponíveis, em conformidade com o projeto pedagógico da escola e a realidade sociocultural. (MEC, 2018)

Considerando a importância do livro didático na realização dessa pesquisa, faz-se necessário apresentar alguns aspectos que o compõe. De forma mais específica, pode-se mencionar o texto, ou seja, a redação pela qual o conteúdo é expresso em forma de palavras, exercícios, atividades propostas para realização por parte dos alunos, também as ilustrações ou representações como mapas, gráficos, tabelas, fotografias, entre outros. Deste modo, as diferentes formas de representações espaciais associadas ao texto colaboram com o seu entendimento, especialmente, considerando que a Geografia foca nos estudos da organização espacial.

> Na Geografia, as representações gráficas e cartográficas são extremamente importantes na ampliação de conhecimentos espaciais [...] Assim, gráficos e cartogramas devem interagir com os textos, completando-os ou até mesmo servindo para a organização pedagógica de suas aulas. Não se pode estudar Geografia sem essas linguagens. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 340)

Nas inúmeras possibilidades de linguagens que colaborem com o ensino, encontram-se os gráficos, que vão além da expressão de informações numéricas e quantitativas, pois expressam uma forma de comunicação universal que apresenta as informações de distintas áreas do conhecimento. No âmbito pedagógico, os gráficos são importantes instrumentos didáticos para as aulas de Geografia, colaborando no ensino do seu conteúdo, assim como na realização de pesquisas, uma vez que podem expressar também o espaço vivido dos alunos através de dados - informações. Deste modo, a elaboração de gráficos, assim como a sua análise, constituem importante ferramenta em sala de aula na colaboração da leitura espacial por parte dos alunos. Conforme Passini (2009, p. 209), "Essa linguagem [gráficos] é importante para os cidadãos do mundo, porque é universal; expõe a essência da informação; desenvolve o pensamento lógico; uma importante ferramenta para investigação e apresentação de resultados de uma pesquisa".

A linguagem cartográfica é outro tipo de representação que, aliás, merece ênfase, pois é um elemento essencial ao ensino de geografia e à compreensão espacial da ciência geográfica. Nos estudos de Simielli (1999, p. 108), a Cartografia "[...] facilita a leitura de informações para os alunos e permite um domínio do espaço de que só os alfabetizados cartograficamente podem usufruir". Especificamente o mapa, segundo Moreira (2008, p. 172), "[...] é o repertório mais conspícuo do vocabulário geográfico. E trata-se da melhor representação do olhar geográfico. O mapa é a própria expressão da verdade de que todo fenômeno obedece ao princípio de organizar-se no espaço."

O mapa apresenta-se como um recurso didático primordial ao entendimento da organização espacial, para tanto é necessário compreendê-lo e saber lê-lo. Neste sentido, segundo Oliveira e Tsukamoto (2004, p. 29), "O mapa pode servir de ponto de apoio, ser um instrumento de análise importante das diferentes formas de apropriação do espaço geográfico, no entanto é preciso apreender como se interpreta ou realiza a leitura do que está sendo representado." Ainda contribui Castrogiovanni (2000), ao dizer que para compreensão da linguagem cartográfica por parte dos alunos, faz-se necessário que seja apresentado a estes, os elementos que constituem um mapa e todo o seu processo de elaboração.

Apesar dos mapas, assim como o globo terrestre serem comumente apontados como recursos didáticos essenciais ao ensino de geografia, os mesmos são pouco utilizados. É recorrente os alunos estagiários, afirmarem que os professores utilizam pouco os mapas em sala de aula. Justamente os mapas tão significativos na ciência geográfica, pois desenvolvem a capacidade de representação e leitura espacial. Segundo Kaercher (2009, p. 228), "Pode parecer paradoxal, mas se usa pouco o mapa nas aulas de Geografia. E, curiosamente, para a maioria das pessoas Geografia faz lembrar ... mapas." Merece ênfase a importância do uso da linguagem cartográfica e o uso dos mapas em consonância com os conceitos geográficos e do conteúdo ensinado - estudado. Essa associação requer conhecimento e domínio de conteúdo por parte do professor, assim como conhecimento pedagógico e didático.

Diante dos temas expostos que circundam o ensino de geografia, deve-se afirmar que a intenção com os alunos de graduação, na perspectiva da geografia escolar, é propiciar uma educação geográfica que favoreça a leitura espacial. Assim sendo, faz-se necessário colaborar para que os alunos desenvolvam a capacidade de interpretar, analisar e até mesmo atuar nas práticas espaciais, posicionando-se de forma crítica e cidadã. Para tanto, exige-se por parte do professor, rever as práticas pedagógicas, os recursos, os objetivos e até mesmo o conteúdo ministrado, além de centrar-se nas questões das habilidades.

Por outro lado, se considerado os alunos - futuros professores, em fase inicial do curso de licenciatura em geografia, é comum identificar o desejo dos mesmos terem contato o mais breve com a prática docente, rompendo com as disciplinas de conteúdo estritamente teórico. Essa ansiedade de estarem mais próximos da atuação profissional pode ser atendida e valorizada através dos estágios, assim como de outras atividades que os coloquem mais próximos da realidade profissional, como por exemplo, práticas pedagógicas em disciplinas da graduação em Geografia, que utilizem os livros didáticos, conforme a pesquisa retratada neste artigo. Desta forma, na lógica da presente pesquisa, as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, assim como os diferentes recursos disponíveis aos docentes, ganham relevância, em especial o livro didático, objeto desse estudo que o avaliou na perspectiva de sua relação com o ensino superior (conhecimentos teóricos e práticos) na disciplina de graduação, Geografia do Brasil.

METODOLOGIA

Este artigo é um esforço de sistematização dos resultados de um trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de Geografia do Brasil para estudantes de licenciatura em Geografia, no qual foi proposta a análise de um conjunto de livros didáticos de Geografia voltados para o Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de um relato de experiência de um exercício de análise descritiva e qualitativa deste material, segundo alguns critérios prévios.

O trabalho, em todas as suas etapas, foi realizada no Instituto de Educação de Angra dos Reis - IEAR da Universidade Federal Fluminense - UFF, sendo desenvolvida com os alunos do terceiro período do curso de Geografia, modalidade Licenciatura, do período noturno, durante os anos de 2018 e 2019. Esta atividade foi proposta a quatro turmas, totalizando 101 alunos, estes distribuídos da seguinte maneira: no ano de 2018, 21 alunos no primeiro semestre e 30 alunos no segundo semestre; já no ano de 2019, 26 alunos no primeiro semestre e 24 alunos no segundo semestre.

Quanto aos procedimentos, foi proposto aos alunos que se dividissem em grupos de três, estes por sua vez, deveriam selecionar um livro didático do ensino fundamental que contivesse temas de Geografia do Brasil. Previamente foi conversado que, segundo a

Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o conteúdo de Geografia do Brasil é presente, especialmente, nos livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental.

Na sequência, solicitou-se a avaliação atentando para alguns critérios que colaborassem nas diretrizes da atividade. Os pontos a serem observados foram: existência ou não dos conceitos de espaço geográfico, território, região, paisagem e lugar; relações entre conteúdo da disciplina da graduação e do livro didático; o uso de ilustrações, fotos, tabelas, diagramas, gráficos além de mapas; a qualidade do texto dos livros didáticos. Vale dizer, que os alunos do curso superior, desde o início da disciplina Formação do Espaço Geográfico Brasileiro, têm conhecimento do conteúdo a ser ministrado nesta disciplina, assim como os principais autores que sustentam a discussão, pois o plano pedagógico da disciplina é apresentado no início das aulas.

Deste modo, foi pedido aos grupos de alunos que apresentassem o livro didático avaliado e expusessem as suas considerações para a classe. Cabe ressaltar que, por se tratar de uma primeira experiência, optou-se por não realizar uma análise específica de cada obra, ou comparativa entre os livros. Por fim, a partir da observação e registro das apresentações e discussões ocorridas, foi elaborado o presente artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após receber as orientações da atividade pedagógica proposta, conforme exposto na metodologia, os alunos realizaram o levantamento bibliográfico, ou seja, a pesquisa e escolha do livro didático do sétimo ano do ensino fundamental, seguido de sua análise por escrito, e posterior apresentação em aula. A partir da observação das apresentações e discussões ocorridas, apresentam-se os resultados e suas análises.

Em relação às avaliações dos alunos, foi possível notar a recorrência de algumas observações. O ponto que mais chamou atenção foi a presença do conceito de espaço geográfico nas avaliações dos alunos. Esse conceito foi empregado nos livros, de modo a colaborar na explicação das diferentes realidades espaciais brasileiras. Outros conceitos presentes nos livros foram: território, lugar, paisagem e região. Mas, após o conceito de espaço, foi o de região o mais presente que, ao lado do conceito de regionalização, sustentava as explicações sobre a divisão territorial nacional em regiões geográfica. A presença de autores abordados na disciplina Formação do Espaço Geográfico Brasileiro foi identificada em parte considerável dos livros didáticos, especialmente em seus textos complementares, assim apontando uma correlação entre os conteúdos. Os autores, citados de forma mais recorrentes, foram: Milton Santos, Roberto Lobato Corrêa e Aziz Nacib Ab'saber. O conteúdo dos livros didáticos associado ao apresentado na disciplina do curso superior, foram os que tratam da temática do arquipélago econômico brasileiro, das regionalizações brasileiras, assim como da integração econômica do espaço nacional; foi destacada, por parte dos alunos, pobre relação entre o conteúdo de geografia humana e física. Os livros dispunham, em sua maioria, de textos adornados de ilustrações que favoreciam o entendimento do conteúdo; As tabelas e gráficos foram considerados complexos (ausentes de informação para seu completo entendimento) e os mapas, ainda que estivessem presentes, nem sempre dialogavam com o texto.

Entre os pontos expostos, alguns demandaram maior tempo de discussão e posicionamento comum por parte dos grupos de alunos, como por exemplo, a importância da presença de autores e conteúdos comuns nos dois níveis de ensino, ou seja, o básico e o superior. Outro aspecto que suscitou intenso debate foi a falta de relação entre o conteúdo de geografia humana e física, assim como a discrepância na abordagem de conteúdo entre os dois. A ausência de aplicação

dos conceitos de paisagem e lugar na apresentação do conteúdo, foi o outro aspecto amplamente discutido, reconhecendo-se, imediatamente, a necessidade de seu emprego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica realizada contribuiu na aproximação e reflexão entre a teoria e a prática no campo do ensino em Geografia. Constatou-se que o contato com o livro didático foi uma primeira experiência vivenciada na academia pelos alunos, de modo que demonstraram a satisfação por se sentirem mais próximos da docência.

As observações dos alunos foram apropriadas, uma vez que estavam relacionadas à literatura, além de demonstrar caráter de pesquisa e análise sobre o conteúdo teórico. Esses alunos, ao participarem da atividade proposta, mostraram-se leitores críticos dos livros didáticos, pois compreenderam a compatibilidade entre o que se aprende no curso de graduação e a geografia escolar. A atividade com os livros didáticos favoreceu, ainda, o conhecimento das diferentes traduções didáticas que os autores fazem dos conceitos e conteúdos geográficos.

No caso do professor proponente da atividade, esta experiência pedagógica levou ao desdobramento de outras intervenções pedagógicas dessa ordem, porém, adotando outros procedimentos criteriosos, como o estudo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o uso de textos científicos analíticos do Ensino de Geografia. Levando em consideração esses aspectos, outra contribuição dessa experiência foi a decisão de inserir esta atividade prática no plano pedagógico da disciplina de Formação do Espaço Geográfico Brasileiro.

Em virtude dos fatos mencionados, concluiu-se a pertinência em aplicar atividades pedagógicas no início do curso de Licenciatura em Geografia, inclusive em disciplinas que não se enquadram no grupo de ensino. Isso porque tal prática aproxima o futuro professor do ambiente escolar, de modo a possibilitar uma experiência pedagógica sustentada na teoria que seria aplicada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 de nov. de 2019.

CACETE, N. Formação do professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul. 2015.

CALLAI, H.C. A geografia escolar: e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**, v. 1, n. 1, p. 128–139, 2011.

CALLAI, H.C. A geografia e a escola: muda a geografia? muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo/SP, n. 16. p. 133-152, 2001.

CANDAU, V.M.F. (coord.). **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1987.

CASTELLAR, S.M.V. Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. **Revista Tamoios**, UFRJ, ano II, n° 2, jul./dez. 2006. Disponível em: http://br.geocities.com/revistatamoios/revistas/0602/curriculo.htm. Acesso em: 01 dez. 2019.

CASTROGIOVANNI, A. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 16, p. 17-20, out., 1988.

Versão online. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37978/24473. Acesso em: 01 dez. 2019.
CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas/SP: Papirus Editora, 1998.
CAVALCANTI, L. de S. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Rev. Bras. Educ. Geog**., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011.
FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
KAERCHER, N.A. O gato comeu a geografia crítica?: alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.). **Geografia em Perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2009. p. 221-231.
LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez. 1994.
LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.
LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
MAGNONI JÚNIOR, L. Educação e ensino de geografia de qualidade para a construção de uma sociedade democrática e resiliente. **Ciência Geográfica,** Bauru/SP, ano XXII, v. XXII, n. 1, p.179-198, jan./dez. 2018. Disponível em: http://agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXII_1/agb_xxii_1_web/Rev_AGB_dez2018-14.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.
MAGNONI, M.G.M; FIGUEIREDO, W.S. Geografia e tecnologia: o ciberespaço como dimensão socioespacial. **Ciência Geográfica,** Bauru/SP, ano XXIII, vol. XXIII, n. 2, p. 590-603, jan./dez., 2019 Disponível em: http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIII_2/agb_xxiii_2_web/agb_xxiii_2-19.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020. pp. 590-603
MARSIGLIA, A.C.G. *et al*. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, maio, 2017. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835. Acesso em: 30 jan. 2020. doi: http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835.
MEC. **PNLD:** apresentação**.** 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao. Acesso em: 27 nov. 2019.
MEC. **PNLD:** Escolha do livro didático**.** 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnld/indexphpoptioncomcontentaviewarticleaidindexphpoptioncomcontentaviewarticleaid13658. Acesso em: 27 nov. 2019.
MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico**: por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2008.
OLIVEIRA, D.M. de; PONTUSCHKA, N. Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de geografia. *In*: VESENTINI, J.W. (org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. São Paulo: Papirus, 1989. Capítulo 5, p.117-134.
OLIVEIRA, C.; TSUKAMOTO, R. A utilização do mapa nas aulas de cartografia em Cambé - PR. *In*: ASARI, Alice, *et. al*. **Múltiplas geografias**: ensino-pesquisa-reflexão. Londrina: AGB/Londrina, 2004, p. 25-38.
PASSINI, E.Y. Gráficos: fazer e entender. *In:* PONTUSCHKA, N.N. e OLIVEIRA, A.U. (orgs.). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2009. p. 209-215.
PAVÃO, A. Carreira de usuários da cultura escrita e formação de professores: um ensaio etnográfico. **Horizontes Antropológicos,** UFRGS, v. 23, p. 255-285, 2017.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Tradução de Celia Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
PONTUSCHKA, N.N. Análise dos planos de ensino da geografia. **Terra Livre**, Pinheiros/SP, v. 2, p. 115-128, jul. 1987.
PONTUSCHKA, N.N. Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor – debates. **Olhar de Professor**, Paraná/PR: Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, v. 13, n. 1, p. 37-46, 2010. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68420575002. Acesso em: 01 dez. 2019.
PONTUSCHKA, N.N. Geografia, Representações Sociais e Escola Pública. **Terra Livre**. São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.
PONTUSCHKA, N.N. A geografia: pesquisa e ensino. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 2001. Capítulo 5, p. 111-142.
PONTUSCHKA, N.N. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. *In:* VESENTINI, J. W. **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 249 -288.
PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T; CACETE, N. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.p. 383.
RAMIL, A.C. Os livros didáticos e a linguagem visual gráfica: um estudo de caso dos anos 1970. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais Eletrônicos [...]** Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/UnH4Rp>. Acesso em: 08 maio 2018.
SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.
SANTOS, M. O papel ativo da geografia: um manifesto. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, n. 9, p. 103, 2000.
SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2004.
SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
SIMIELLI, M.H.R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. *In*: CARLOS, A.F.A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1999.
SOUZA, A.J. de. Milton Santos em sala de aula: a contribuição para o ensino de 1o e 2o graus. **Rev. Ciência Geográfica**, AGB Bauru, p. 139-141, jul. 1997.
SPOSITO, M.E.B. As pesquisas no ensino da geografia e experiências pedagógicas na escola e A pesquisa no ensino da geografia e experiências pedagógicas. **Revista Orientação,** São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH da USP, n. 10, p. 39-41, 1993.
SPÓSITO, M.E.B.. As diferentes propostas curriculares e o livro didático *In*: PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A.U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.
STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.
VESENTINI, W. Ensino da geografia e luta de classes. *In*: OLIVEIRA, A. U. (org.) **Para aonde vai o ensino de Geografia?** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
VESENTINI, José W. A formação do professor de geografia: algumas reflexões. *In*: PONTUSCHKA, N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2006. Capítulo 24, p. 235-240.
VILELA, C.L. Livros didáticos e o discurso do conhecimento escolar em Geografia: a abordagem regional como regularidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 55-70, jul./dez. 2014.

A PRÁTICA DE MAPEAR E O DISCURSO CARTOGRÁFICO NA ERA DA GEOINFORMAÇÃO[1]

MAPPING PRACTICE AND CARTOGRAPHIC DISCOURSE IN THE AGE OF GEOINFORMATION

Christian Nunes da Silva [2]

RESUMO: Este breve ensaio pretende discorrer sobre a evolução da produção cartográfica e a importância dos mapas atualmente, entendendo-os como ferramentas em que a participação social é imprescindível. De fato, o que se pode conceber é que a ausência de uma perspectiva cartográfica causa ao indivíduo a busca por caminhos alternativos que não são necessariamente adequados. Assim, a cartografia atual, por meio de suportes disponibilizados em computadores e celulares, além de ser uma ferramenta de localização e comunicação, mostra-se como um dos meios mais práticos e completos para geração e difusão de informações espaciais em tempo real.

Palavras-chave: Cartografia. Participação Social. Produto Cartográfico. Geoinformação.

ABSTRACT: This brief essay aims to discuss the evolution of cartographic production and the importance of maps today, understanding them as tools in which social participation is essential. In fact, what can be conceived is that the absence of a cartographic perspective causes the individual to search for alternative paths that are not necessarily adequate. Thus, the current cartography, through supports available on computers and mobile phones, besides being a localization and communication tool, is one of the most practical and complete means for generating and disseminating spatial information in real time.

Keywords: Cartography. Social Participation. Cartographic Product. Geoinformation.

1 Este texto é fruto de discussões realizadas durante a realização da disciplina "Cartografia Social e Territórios", ministrada no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Pará (PPGEO/UFPA).

2 Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), Docente do PPGEO/UFPA e do PPGEDAM/UFPA, Pesquisador do Grupo Acadêmico Produção do Território e Meio Ambiente na Amazônia (GAPTA/CNPq), membro do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP). E-mails: cnunes@ufpa.br - cnsgeo@yahoo.com.br.

Artigo recebido em novembro de 2019 e aceito para publicação em março de 2020.

INTRODUÇÃO

Os seres humanos sempre buscaram entender o espaço que os circunda e, junto com essa perspectiva de apreensão da realidade, a necessidade de representá-la também se manifestou. Assim, em toda a história conhecida da humanidade existiram esforços de representar os locais de moradia, caça, pesca, etc. e, para isso, os indivíduos em sua capacidade inventiva, utilizaram diversos instrumentos para comunicar o que viam por meio de símbolos e figuras pictóricas como forma de construção de conhecimento para as gerações contemporâneas e futuras, além de usar esses meios de comunicação na explicação do passado. Com isso, evolutivamente, as ferramentas de representação e comunicação espacial desenvolveram-se e, os desenhos e formas geométricas tornaram-se entendidos por mais usuários como uma linguagem universal representada, majoritariamente, sobre a forma de mapas[3].

Assim, o progresso da humanidade foi acompanhado pela evolução dos produtos cartográficos e do desenvolvimento de geotecnologias diversas (KIMBLE, 2005), progredindo também os meios de pintura (carvão, lápis, pincel e tinta, etc) e de suporte dos mapas/representações (parede de caverna, barro, papiro, papel, tela de computador, celular, etc), saindo dos meios analógicos e transferidos para os ambientes computacionais disponíveis, atualmente, na internet, acompanhando simultaneamente o progresso das atividades humanas. Nesse sentido, é cada vez mais evidente que as formas de interagir e ocupar o espaço geográfico sempre se beneficiou das "ferramentas cartográficas", pois as modificações que se desdobraram ou ocorrem nos territórios foram influenciadas diretamente pelos meios de representação e comunicação cartográfica.

Seguindo esta linha de raciocínio, esse texto tem o objetivo de colaborar com a reflexão sobre o avanço que a representação cartográfica/espacial teve e vem tendo nos últimos anos. Assim, é necessário debater sobre o caráter técnico e social da produção cartográfica, buscando entender o papel da sociedade em sua construção, analisando como a chamada cartografia social, aliada a técnicas de mapeamento participativo, podem ser ferramentas de empoderamento, reconhecimento, visibilidade e ensino do espaço geográfico por parte de parcelas da população que não tem o mapa como forma de representação principal.

O MAPA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Com o passar dos séculos as representações espaciais ganharam formas mais precisas e as significações cartográficas, cuja simbolização foi cada vez mais se aproximando do real, desenvolveu-se de maneira que pudessem ser compreendidas de forma independente do idioma de seu leitor, tornando-se universais. Assim, a partir de uma padronização internacional – articulada principalmente nos últimos dois séculos, os símbolos utilizados para as representações espaciais foram sendo aperfeiçoados e novas (geo)tecnologias surgiram para incrementar o mapeamento territorial (BREWER, 2005), como com o advento das fotografias aéreas e, posteriormente, a criação das técnicas de coleta de imagens de sensores remotos, que possibilitaram o reconhecimento e a apreensão mais precisa e fiel dos territórios humanos, o que não era possível em tempos passados (MATOS, 2008).

Neste sentido, os produtos cartográficos (mapas, globos, croquis etc.) ao longo da história, passaram a ser utilizados para diversos fins, tendo em vista as suas abrangências e especificidades artísticas, técnicas e científicas, tanto para o planejamento de guerras, como para o desenvolvimento das sociedades em períodos de paz. Com isso, os avanços tecnológicos dos últimos anos, bem como as ferramentas computacionais, possibilitaram

às diversas áreas do conhecimento, o benefício com o uso dos mapas, permitindo a ocupação de novos territórios e a criação de "novas cartografias".

A cartografia digital/computadorizada (incluindo os sistemas de posicionamento por satélites, o sensoriamento remoto e o geoprocessamento), se mostra como uma importante ferramenta de entendimento, descrição, representação e interpretação do espaço geográfico, e possibilita a otimização da representação dos fenômenos e objetos incluídos neste espaço (MENEZES; FERNANDES, 2013), que dão novos subsídios ao trabalho do planejador, caçador, combatente, etc.

Como comenta este texto, a capacidade de representar graficamente o espaço geográfico é uma característica inerente aos seres humanos. Todavia, para que pudessem representar e compreender os territórios desenhados, os homens sempre utilizaram técnicas diversas para a impressão desses territórios, por exemplo, quando os homens primitivos pintavam nas paredes das cavernas as diversas figuras – de objetos, fenômenos e seres, que buscavam apresentar o modo de vida daquele momento histórico (MENEZES; FERNANDES, 2013) (Figura 1). Assim, com o progresso da humanidade, as formas de representação dos territórios mudaram, de acordo com os avanços alcançados com as tecnologias, passando por técnicas simples, como o uso de papiros e pinceis, até chegar à utilização de computadores e softwares de geoprocessamento, como se verifica hoje. O que foi alterado nesse percurso foi a tecnologia empregada para a representação espacial, pois o interesse em conhecer e mapear os territórios continua o mesmo do passado.

Fonte: Citado por Menezes e Fernandes (2013).

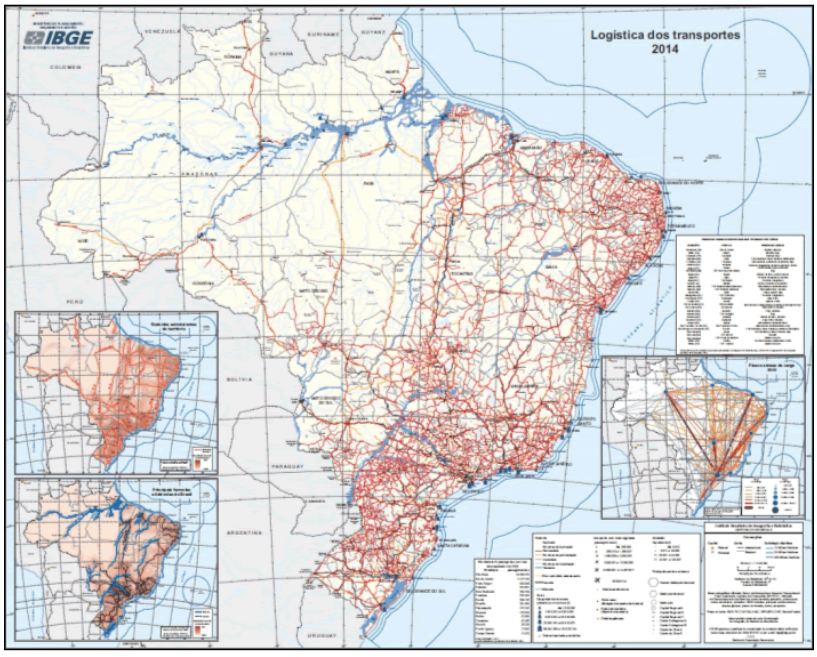
Figura 1. Pinturas em paredes de cavernas, elaboradas pelos povos da pré-história, encontradas na Serra da Capivara/PI-Brasil. Foto: Pedro Santiago

Nesse sentido, a cartografia, em seus primórdios, sempre foi uma obra baseada na construção coletiva e representativa da ação humana. O que a diferenciou ou especializou ao

longo dos anos foi a inserção de novos conhecimentos e tecnologias que a tiraram do "senso comum" e lhe atribuíram um caráter cada vez mais técnico e científico. Assim, com o acúmulo de informações criado pelo volume de produtos cartográficos reunidos durante séculos, foi necessária a padronização cartográfica mais precisa, que possibilitou o aperfeiçoamento das representações espaciais que se observa na atualidade. A cartografia, neste sentido, desde seus primórdios, nas pinturas rupestres (MENEZES; FERNANDES, 2013), quando ainda não se tinha um idioma escrito desenvolvido ou de noções sistematizadas da matemática ou de outra ciência, tem sido usada como forma de entender e representar e, logo, de produzir este espaço.

Historicamente, entretanto, o monopólio do conhecimento geográfico e cartográfico auxiliou na manutenção de impérios, sempre constituídos sobre bases exploradas (LACOSTE, 1989), tornando a cartografia para poucos, resultando numa exacerbação da técnica, sem nenhuma neutralidade (RICHTER; MARIN; DECANINI, 2010). Porém, é possível pensar a Cartografia mais do que uma simples técnica de comunicação, mas também como um produto científico e artístico, que envolve diversos aspectos da representação dos fenômenos geográficos, entre os quais está a própria concepção dessa representação, o levantamento daquilo que será representado, a confecção propriamente dita e, finalmente, a impressão e divulgação dessa representação, sob a forma de cartas, mapas ou outro tipo de produto cartográfico.

Todavia, apesar dos avanços técnicos alcançados nos últimos anos, principalmente nos meios de transporte e comunicação – destacando-se o uso de computadores e sistemas informatizados, observa-se que a Cartografia sempre foi social, pois se trata de uma forma de representação da realidade a partir de uma visão política e social do mundo, uma cartografia oficial e institucional elaborada principalmente pelo Estado (figura 2), construída por um elaborador que é parcial, influenciado por relações de poder (HARLEY, 2009), tendencioso e passível de erros, já que não existe mapa perfeito (SILVA et al., 2014).



Fonte: IBGE (2014), disponível em Silva e Silva (2018)

Figura 2. Mapa de Logística de Transportes - 2014

Apesar do caráter técnico institucional, talvez o que dê a característica "menos social" para a Cartografia de Estado é o uso excessivo de "técnicas e normatizações",

elaboradas por meio de convenções internacionais ou ferramentas que "matematizam" a realidade, mas não a torna exclusivamente uma obra artificial e/ou apenas virtual, mas sim, um produto que surge a partir da apreensão da realidade e da efetivação de diversas territorialidades, sob um ponto de vista (HARLEY, 2009).

O que se pode admitir, sem generalizações, é a existência de uma cartografia não participativa, não coletiva e individual, mas jamais não social, isto é, que na sua produção, o elaborador tenha utilizado técnicas individuais/unilaterais, mas que terá, assim mesmo, uma carga significativa do caráter social e político de uma determinada parcela da sociedade, visto que o mapeador nunca é 100% imparcial, alheio à realidade em que está incluído (RICHTER; MARIN; DECANINI, 2010).

Sem dúvida, existem temáticas em que o caráter social/humano se destaca de forma evidente (como mapas de população, migração, faixa etária, renda, etc.) e, para a sua elaboração, a participação da sociedade é indispensável. Outros, de temática direcionada à representação de fatores naturais (geologia, geomorfologia, pedologia, etc.), destacam-se das informações da sociedade, porém, necessitam dos conhecimentos construídos pela mesma para serem elaborados, apesar desta interferir nestes fatores físicos e/ou naturais muito mais na atualidade, do que antigamente, conforme observado na Figura 3:

Fonte: https://www.google.com/earth/download/gep/agree.html. Citado por Silva (2013)

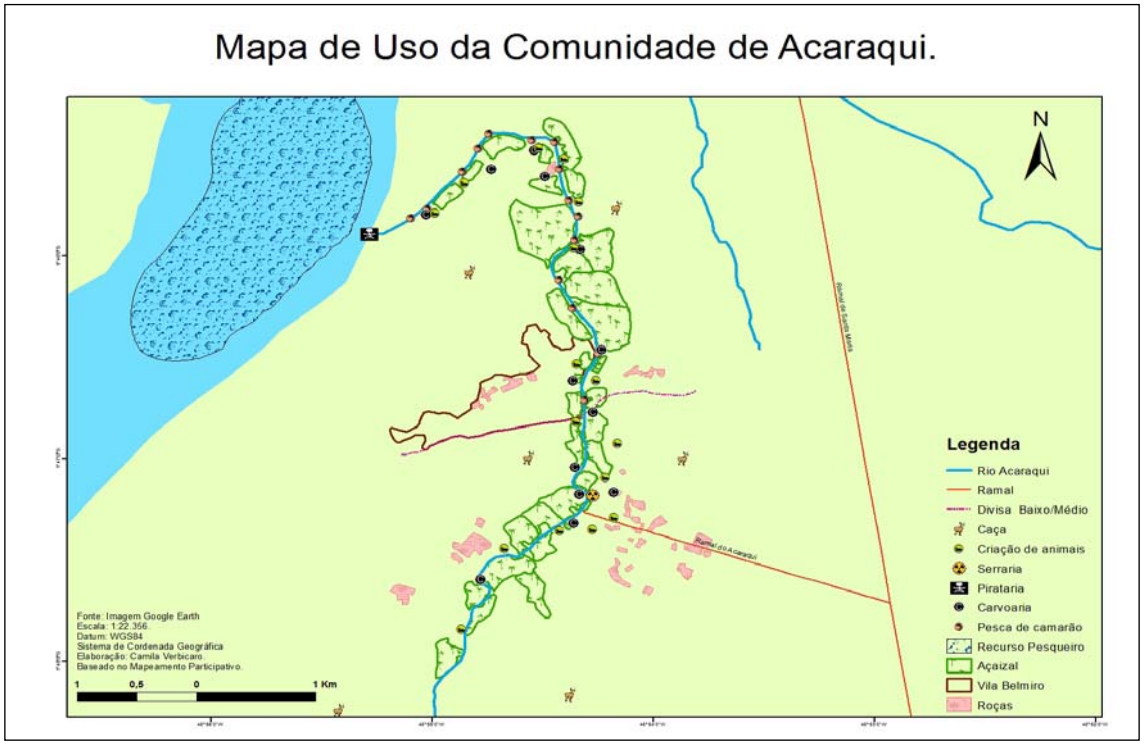
Figura 3. Condomínios em Dubai: alterações radicais na paisagem original

Assim, percebe-se a existência de uma "cartografia especial" de acordo com a classe, grupo, gênero, etnia etc. Em nosso olhar, isso se traduz consciente ou inconscientemente em uma tentativa de escamotear as desigualdades sociais e, por conseguinte, em construir uma cartografia não direcionada para interesses coletivos, mas sim de acordo com os ideais de seu elaborador.

A cartografia social que produz esse tipo de "mapa funcional" (SEEMANN, 2003), busca traduzir as complexidades das ações sociais que o homem realiza no espaço, utilizando o mapa como instrumento de representação das lutas e empoderamento dos movimentos sociais, objetivando inserir o sujeito na dimensão de um mapeamento participativo. Isso

de fato é uma metodologia que abre a possibilidade de utilizar-se destes mecanismos na compreensão de um processo complexo que relaciona território, ação, social e vida coletiva.

Esse reconhecimento do indivíduo e do seu território como forma de empoderamento, na busca de autonomia do sujeito, para influenciar no desenvolvimento territorial, pode refletir diretamente no reconhecimento da dinâmica interna de uma comunidade. Por ser um processo de busca coletiva por alternativas viáveis, no contexto local, para a execução de políticas públicas que atendam o bem estar social dos mais variados sujeitos que participam da elaboração de suas diferentes cartografias, é também uma forma de alcançar o reconhecimento de sua existência e de sua cidadania. A Figura 4 é resultado do empoderamento de comunidades amazônidas, que estimularam diretamente o pesquisador na produção cartográfica, tendo como base fundamental os recursos técnicos existentes e disponíveis na internet (arquivos *shapefiles* e programas de geoprocessamento), aliando as práticas territoriais tradicionais a recursos computacionais antes manipulados somente por órgãos de Estado e que, hoje são usados para apresentar de forma contundente o conhecimento coletivo sobre um território utilizado por décadas.



Fonte: Verbicaro (2017)

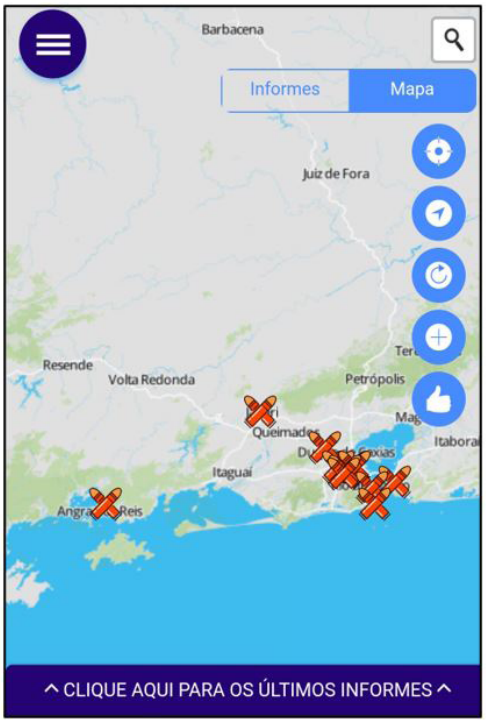
Figura 4. Mapa de uso dos recursos pela comunidade de Acaraqui

Os mapeamentos elaborados com a participação de comunidades, grupos sociais ou associações de classe tornam-se aliados para reivindicação dos direitos sociais, em virtude da importância documental e política desses mapas, além de favorecer a memória viva local e podendo promover nas pessoas a prática da elaboração cartográfica constante, mostrando como o homem se organiza e ordena, através da sua apropriação dinâmica do território. Essa parcela da sociedade, nesse tipo de cartografia, deixa de ser apenas "Objeto de Estudo" e passa a elaborar suas próprias referências espaciais, participando das pesquisas como mapeadores de suas realidades.

Assim, a única cartografia social que se observa como útil é o uso da própria Cartografia, em toda a sua potencialidade (como arte, técnica e ciência) (IBGE, 1999) nas mãos de quem necessita de suas potencialidades. Embora mapear seja uma atividade de cunho histórico, tal como enumerar e escrever, a cartografia foi convertida em poder para poucos (HARLEY, 2009). Insistir em uma cartografia diferenciada para quem está à margem da hegemonia do poder é necessário desde que não oculte informações importantes do território.

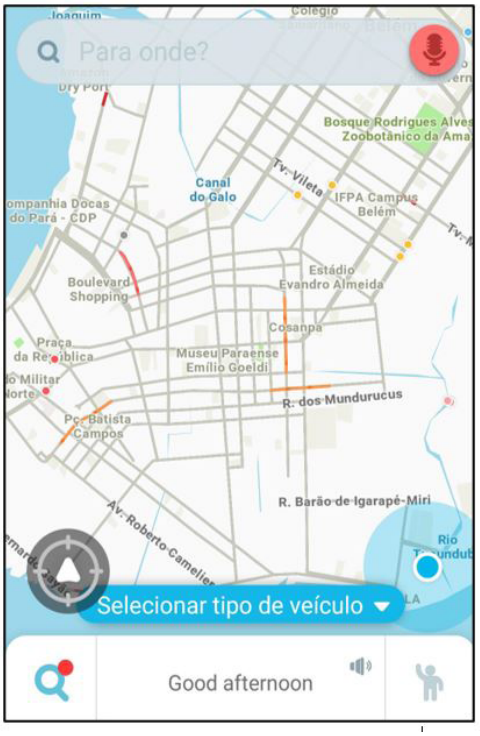
Nesse sentido, é possível considerar que a ideia de "Cartografia Social" é redundante, pois toda cartografia é uma construção coletiva e social, que deriva de um conhecimento adquirido, armazenado e transmitido por gerações de uma determinada sociedade. Contudo, nem toda cartografia é participativa, uma vez que para a sua elaboração a participação da sociedade pode ser dispensada pela supervalorização dos conhecimentos técnicos/científicos do indivíduo ou grupo que este representa e, é influenciado.

Porém, é importante perceber que o momento atual tornou a produção cartográfica cada vez mais participativa, pois uma grande parte das bases cartográficas está disponível gratuitamente na internet e a própria produção do mapa não é mais fruto apenas de um trabalho isolado de um profissional, mas de uma construção coletividade que informa conscientemente os fenômenos sociais, como vemos na figura 5 com as informações de um aplicativo sobre violência. Ou, de outra forma, na elaboração de mapas em que os aparelhos celulares informam de forma automática a localização dos automóveis e fluxo do trânsito na área urbana (Figura 6). Desse modo, é importante repensar a noção de participação que o mapeamento vem adquirindo nos últimos anos, onde os mapas são produzimos em grande parte com a colaboração social.



Fonte: https://www.ondetemtiroteio.com.br/

Figura 5. Aplicativo Onde Tem Tiroteio



Fonte: https://www.waze.com/pt-BR

Figura 6. Aplicativo de Trânsito Waze

As Figuras 5 e 6 são de aplicativos de celular que funcionam sobre uma base cartográfica com geometrias de ruas, limites e informações transmitidas por usuários de maneira voluntária ou

automática. Nesses casos, pode-se considerar que o adjetivo "participativo" pode caracterizar diversos tipos de produtos cartográficos, oriundos desta aquisição de dados, pois as informações decorrem de uma determinada parcela da sociedade. Assim, nesses mapeamentos, podem participar do mapa de forma ativa, diversos tipos de usuários – como associações de classe, comunidades ou grupos sociais, que contribuem no processo de construção do mapa ou da base cartográfica, induzindo ou colaborando diretamente com o elaborador (indivíduo, grupo ou empresa), na identificação da localização e definição dos signos e símbolos que comporão o produto cartográfico final.

Dessa forma, um conceito central para o processo desse tipo de mapeamento consiste na participação, isto quer dizer que deve ser dada a oportunidade aos sujeitos que são mapeados de expressar seus conhecimentos de acordo com suas percepções, sobre o uso de recursos territoriais, sua participação social ou sua inserção territorial, que é fruto de uma visão coletiva, percebida a partir do espaço geográfico circundante.

Taylor (2010) em seu artigo publicado originalmente em 1991, já verificava que o uso de novas tecnologias digitais influenciaria diretamente o modo como nos relacionamos com o espaço geográfico e seu ensino. Na verdade, os programas ou aplicativos que só "montam" os mapas são sistemas de "manipulação cartográfica", em que o usuário, necessariamente, não precisa entender das características, convenções ou normatizações da cartografia, muito menos do alfabeto cartográfico ou das principais variáveis visuais que caracterizam as geometrias desenhadas em um plano bidimensional (JOLY, 1990; MOURA FILHO, 1993).

Essas ferramentas digitais, atraentes e envolventes inseridas nos computadores ou nos celulares, inserem as pessoas em uma nova realidade, em que o ambiente informatizado não cobra do usuário um curso ou tutorial para o manuseio dos recursos, pois se tratam de programas/aplicativos intuitivos, em que os usuários vão descobrindo as funções disponíveis ao utilizar as ferramentas. Nesse caso, o uso de aplicativos desse tipo e sua funcionalidade para o entendimento do espaço geográfico dependerá da habilidade manual e o histórico de uso pelo usuário, pois quanto mais visitar a ferramenta, mais funções e operações serão conhecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, para a gestão pública municipal, principalmente para a elaboração de cadastros e planos municipais (diretor, resíduos sólidos, de mobilidade) os mapas são tecnologias imprescindíveis para a compreensão do município e de seu território, visto que, permitem uma série de correlações entre os objetos, fenômenos e temas e, além disso, transformam qualquer região em um laboratório infinito para a produção cartográfica. Assim, os setores e temas de educação, segurança, saúde, economia, transporte, lixo, etc., são apenas alguns dos diversos exemplos e temáticas que podem ser abordados e planejados adequadamente para a melhoria da qualidade de vida dos habitantes.

Desse modo, não se procura negar a importância das convenções e técnicas na produção cartográfica, porém, a chamada cartografia social, com a participação de coletividades, tem se tornado uma ferramenta importante na análise das diversas territorialidades do espaço geográfico. Territorialidades essas baseadas no cotidiano de quem vive e habita determinado território, compreendendo os espaços vividos de forma (I)material, baseado nas relações do sujeito nessa determinada fração do espaço. Diante dessa perspectiva, é necessário entender e aceitar a possibilidade de incorporação da participação social na produção dos mapas, a partir, obviamente, de uma base cartográfica técnica, cuja precisão espacial não pode ser negligenciada.

Atualmente, a cartografia social e o mapeamento participativo em bases cartográficas transferidas digitalmente e localizadas na internet e aplicativos de celular, possibilitam

maior inserção da população na elaboração do mapa e lhe dão crédito, tornando este mais aceito pelo usuário final – a própria sociedade, em que o mapa é reconhecido como uma tecnologia social que otimiza a comunicação entre a sociedade e os órgãos públicos, onde os cidadãos expressam os seus problemas, dificuldades, demandas e suas potencialidades, como mecanismo para proporcionar o desenvolvimento territorial. As metodologias que incorporam a participação social traduzem as complexidades das ações sociais que o homem realiza no espaço, valorizando a utilização do mapa como instrumento de lutas e empoderamento social.

NOTA

3 Para melhor entendimento falaremos genericamente do "mapa" como representante de uma vasta gama de possibilidades de representação espacial e de produtos cartográficos, como o globo, maquete, planta, carta, imagem de sensores, modelos digitais, etc.

REFERÊNCIAS

BREWER, C. A. **Designing better maps:** a guide for GIS users. New York: ESRI Press, 2005

HARLEY, B. Mapas, saber e poder, **Confins** [Online], 5. 2009. Disponível em: http://confins.revues.org/5724. Acesso em: 09 out 2018

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Noções básicas de cartografia**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

JOLY, F. **A cartografia**. Campinas: Papirus; 1990.

KIMBLE, G. H. T. **A geografia na idade média**. Tradução Márcia Siqueira de Carvalho. Londrina: Eduel, 2005

LACOSTE, Y. **A geografia:** isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1989.

MATOS, J. **Fundamentos de informação geográfica**. Lisboa: Lidel, 2008.

MENEZES, P. M. L; FERNANDES, M. C. **Roteiro de cartografia.** São Paulo: Oficina de Textos, 2013.

MOURA FILHO, J. **Elementos da Cartografia:** técnica e histórica. Belém: Falangola, 1993.

RICHTER, D.; MARIN, F. A. D. G.; DECANINI, M. M. S. Ensino de geografia, espaço e linguagem cartográfica. **Mercator**, v. 9, n. 20, p. 163-178. 2010. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273619430012. Acesso em: 21 set. 2017.

SEEMANN, J. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Revista Geografares**. Vitória: EDUFES, n. 04, p. 49-60. 2003.

SILVA, C. N. **A representação espacial e a linguagem cartográfica**. Belém: GAPTA/UFPA, 2013.

SILVA, C. N.; PALHETA DA SILVA, J. M.; CHAGAS, C. A. N.; CASTRO, C. J. N. The cartography and the spatial representations: search by perfect map. **Journal of Geographic Information System**, v. 06, p. 624-635, 2014.

SILVA, C. N.; SILVA, J. M. P. Território. **Brasil em N*úmeros*** (edição em inglês. impresso), Rio de Janeiro, v. 26, p. 47-66, 2018.

TAYLOR, D. R. F. Uma base conceitual para a cartografia: novas direções para a era da informação. **Portal da Cartografia**, Londrina v. 3, n. 1, p. 11-24, 2010. Disponível em: http://migre.me/8W5mw. Acesso em: 10 fev. 2012.

VERBICARO, C. C. **Cartografia participativa:** mapeando a territorialidade quilombola na Amazônia paraense. 2017. (Dissertação de Mestrado em Geografia). Belém: PPGEO/UFPA, 2017.

TRABALHANDO COM FENÔMENOS DA NATUREZA SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

NATURAL PHENOMENA IN THE PERSPECTIVE OF COLLABORATIVE LEARNING IN TEACHING GEOGRAPHY

Ana Clarissa Stefanello[1]
Marcia Aparecida Procópio da Silva Scheer[2]

RESUMO: A Climatologia e a Geomorfologia são as subáreas da Geografia que mais comumente se dedicam ao estudo do clima ao longo do tempo, sendo que o interesse da Geomorfologia está nas transformações do modelado terrestre, decorrentes das flutuações climáticas e das mudanças climáticas globais. No entanto, diversas são as abordagens veiculadas pela mídia a respeito das mudanças climáticas globais, as quais muitas vezes, são realizadas por profissionais e/ou ativistas ambientais que não têm sólida formação na área de estudo e que, não raro, divulgam informações sensacionalistas, sem uma base científica sistematizada. Identificou-se, portanto, a necessidade de estudos e ações voltadas prioritariamente para a Educação Básica que forneçam subsídios para aprofundar o debate e esclarecer conceitos, a fim de elucidar a temática. Partindo deste entendimento, a extensão Entendendo os Fenômenos da Natureza desenvolveu ações – principalmente em escolas públicas, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a dinâmica atmosférica do planeta Terra e o desenvolvimento da tipologia climática. As discussões abrangeram ampla escala no tempo geológico, desde paleoclimas até as emissões antrópicas, e as modificações provocadas por essas emissões na constituição atmosférica, impactando a qualidade do ar. Abordou-se também, temas polêmicos como o buraco na camada de ozônio e o aquecimento global. Tais ações, pautadas na Aprendizagem Colaborativa, foram realizadas por meio de oficinas aplicadas pelos estudantes universitários. Nelas, trabalhou-se a parte teórica

1 Professora Dra. dos cursos de Graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Foz do Iguaçu, PR. E-mail: ana.stefanello@unila.edu.br.
2 Professora Dra. dos cursos de Graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado), e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Foz do Iguaçu, PR. E-mail: marcia.scheer@unila.edu.br.

AGRADECIMENTOS
Ao Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho pelo curso de formação na área de Astronomia. À Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana pelas bolsas concedidas aos extensionistas e apoio técnico. Aos estudantes universitários Vitória Sousa Calado, Cristhian Rolando Aguero Dominguez, Gabriel Terra Azcurra, Mayara Cristina Rodrigues dos Santos e Washington Santana Alves e demais estudantes voluntários pela dedicação ao projeto, aplicação das oficinas e elaboração de relatórios.

Artigo recebido em fevereiro de 2020 e aceito para publicação em maio de 2020.

desmistificando conceitos, foram realizadas experiências acessíveis com materiais simples, discussões e atividades, favorecendo o entendimento e o interesse pelo assunto durante os encontros. O trabalho com a Aprendizagem Colaborativa promoveu a solidariedade entre os estudantes para o entendimento conjunto sobre as reflexões apresentadas, mostrando-lhes que o conhecimento pode ser construído mutuamente. Além disso, foi possível mencionar um resultado positivo no que se refere ao desenvolvimento de uma postura mais ativa e um pensamento crítico em relação ao que lhes é apresentado como verdade.

Palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa. Climatologia. Mudanças climáticas globais. Desmistificação de conceitos. Práticas de ensino.

ABSTRACT: Climatology and Geomorphology are the sub-areas of Geography that most commonly dedicate themselves to the study of climate over time, with the interest of Geomorphology being in the transformations of the terrestrial model, resulting from climatic fluctuations and global climate changes. However, there are several approaches broadcast by the media regarding global climate change, which are often carried out by professionals and / or environmental activists who do not have a solid background in the area of study and who often disseminate sensational information, without a systematic scientific basis. Therefore, it was identified the need for studies and actions focused primarily on Basic Education that provide subsidies to deepen the debate and clarify concepts, in order to elucidate the theme. Based on this understanding, the Understanding the Phenomena of Nature extension developed actions - mainly in public schools, with the objective of deepening knowledge about the atmospheric dynamics of planet Earth and the development of the climatic typology. The discussions covered a wide scale in geological time, from paleoclimates to anthropic emissions, and the changes caused by these emissions in the atmospheric constitution, impacting air quality. Controversial issues such as the hole in the ozone layer and global warming were also addressed. Such actions, based on Collaborative Learning, were carried out through workshops applied by university students. In them, the theoretical part was worked to demystify concepts, accessible experiences were carried out with simple materials, discussions and activities, favoring the understanding and interest in the subject during the meetings. The work with Collaborative Learning promoted solidarity among students for a understanding of the reflections presented, showing them that knowledge can be built mutually. In addition, it was possible to mention a positive result regarding to the development of a more active posture and critical thinking in relation to what is presented to them as truth.

Keywords: Collaborative Learning. Climatology. Global climate change. Demystification of concepts. Teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

A primeira versão do projeto de extensão Entendendo os Fenômenos da Natureza foi realizada nos anos de 2013 e 2014, nas dependências do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho, localizado no Parque Tecnológico de Itaipu – PTI, em Foz do Iguaçu e, no Colegio Centro Regional de Educación Doctor José Gaspar Rodriguez de Francia, em Ciudad del Este, Paraguai. Teve a construção do conhecimento como referência metodológica, e o trabalho com os sistemas dinâmicos da Terra, na perspectiva da Teoria do Geossistema. (SCHEER; STEFANELLO, 2016a).

Nos anos seguintes o projeto foi reformulado e passou a enfatizar a atmosfera terrestre e a temática das mudanças climáticas globais, dada a necessidade de desmistificar concepções de senso comum, em evidência na mídia.

Em 2016 foi realizada uma oficina para uma turma de ingressantes no Ensino Superior, onde apresentou-se duas visões a respeito das mudanças climáticas globais, sendo uma de um grupo de cientistas que defende que tais mudanças são cíclicas e ocorrem por causas naturais; e outro grupo que defende a ideia de que o aquecimento global é resultado de emissões de gases poluentes decorrentes das atividades antrópicas. As atividades e as discussões propostas mostraram uma forte influência da mídia na sociedade e os conceitos distorcidos propagados são tomados como verdade. A maior parte dos estudantes demonstrou desconhecer processos naturais e a influência de ciclos astronômicos e outros processos naturais associados, os quais exercem influência sobre os períodos glaciais e interglaciais da Terra (SCHEER; STEFANELLO, 2016b).

Com o propósito de contribuir para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, a partir do ano seguinte optou-se pelo emprego de metodologia de ensino inovadora, pautada na Aprendizagem Colaborativa, segundo a qual os estudantes desenvolvem uma aprendizagem mais autônoma e procuram solucionar problemas em conjunto.

Nesta metodologia a aprendizagem ocorre por meio da troca mútua do conhecimento, e o professor tem o papel de facilitador no desenvolvimento de habilidades cognitivas. O desenvolvimento cognitivo do sujeito é promovido a partir da interação social para a construção do conhecimento, uma vez que cada participante possui distintas perspectivas e tais diferenças podem gerar novos conhecimentos a partir da reciprocidade. Ou seja, determinados resultados só podem ser alcançados e/ou construídos com a contribuição de todos os envolvidos.

Nesse sentido, de acordo com Moris (1997, p.72 apud TORRES; IRALA, 2015) a Aprendizagem Colaborativa pode trazer à tona o que o sujeito e seu parceiro conhecem, e conjuntamente agirem de formas que possivelmente não estariam disponíveis a um ou outro isoladamente.

Freitas e Freitas (2003) sintetizaram estudos sobre a Aprendizagem Colaborativa, e destacam vários benefícios dessa metodologia, tais como a melhoria da aprendizagem na escola, das relações interpessoais, da autoestima, das competências no pensamento crítico. E ainda, uma maior capacidade em aceitar as opiniões e o modo de pensar do outro, menos problemas disciplinares, e maior assiduidade na escola.

Na colaboração o processo de aprendizagem é amplo, onde os envolvidos interagem mutuamente para atingir um objetivo comum. São várias técnicas e processos empregados para se chegar aos resultados e resolução de problemas propostos. Os saberes são construídos num processo comunicativo e as tomadas de decisões são compartilhadas. A abordagem colaborativa caracteriza-se por ser centrada no aluno e o professor desempenha o papel de facilitador da aprendizagem.

1.1 Causas das mudanças climáticas globais

As grandes mudanças climáticas que acometeram várias partes do planeta tiveram caráter cíclico, o que pode explicar evidências generalizadas da alternância entre episódios semiáridos e úmidos (BIGARELLA; BECKER; SANTOS, 2007). No Pleistoceno, o avanço das geleiras com a redução da temperatura do ar diminuiu as precipitações das regiões tropicais e subtropicais. Os climas úmidos passaram a ser áridos a semiáridos.

Na correlação das alternâncias climáticas às fases pluviais, é possível afirmar que nas épocas frias do Quaternário, em grande parte das regiões tropicais e subtropicais, a pluviosidade teria diminuído ou a distribuição das chuvas teria se modificado, levando a condições generalizadas de semiaridez a aridez, ao passo que as fases úmidas estariam relacionadas aos períodos interglaciais.

Nas épocas frias do Pleistoceno, Damuth e Fairbridge (1970 apud BIGARELLA; BECKER; SANTOS, 2007) referem que o anticiclone subtropical do Atlântico Sul teria se localizado em latitudes tropicais, bem mais ao norte que a posição atual. Já o fenômeno provocado pelo anticiclone do Pacífico parece ter sido mais proeminente nas épocas frias do Pleistoceno, pelo fato de a Frente transpor a Cordilheira dos Andes adentrando nas áreas continentais (BIGARELLA; BECKER; SANTOS, 2007). Das glaciações cenozóicas, admite-se que a última grande glaciação tenha terminado há cerca de 18.000 anos A.P., quando teve início o grande recuo das geleiras entre 20.000 e 14.000 anos A.P. No entanto, o norte da América e da Eurásia teriam permanecido com climas glaciais, cujas médias anuais seriam entre 8 e 10º negativos. Com o aquecimento do planeta, os climas glaciais das altas latitudes do hemisfério Norte foram amenizados. Flutuações climáticas mais recentes alteraram as condições de temperatura e umidade do clima por todo o planeta (BRYANT, 1997 apud SANT'ANNA NETO; NERY, 2005).

Vários autores, entre eles Ab'Sáber (1958), Besnard (1963), Bigarella (1964), Fairbridge (1968), Leinz e Amaral (1973) e Salgado-Labouriau (1994), aceitam a teoria astronômica do clima, fundamentada nas leis da mecânica celeste, para explicar a alternância de períodos glaciais e interglaciais. O iugoslavo Milutin Milankovitch nas décadas de 1920 e 1930 calculou os ciclos orbitais comprovando que os períodos glaciais e interglaciais estão relacionados às variações de insolação recebidas pela Terra. Além disso, considerou que as glaciações se formavam em períodos de verões longos situação em que o solstício de inverno ocorre quando a Terra está no periélio (STEFANELLO, 2011).

No sistema glaciário da Terra, para uma dada insolação, se estabelece um estado de equilíbrio que se caracteriza pela existência de uma quantidade de gelo. Na hipótese de a insolação se alterar, este equilíbrio é rompido, havendo uma tendência para o estabelecimento de um novo estado de equilíbrio, no qual a variação do volume de gelo ocorre milhares de anos após a alteração da insolação. A teoria de Milankovitch prediz glaciações periódicas longas num intervalo de tempo de 100 mil anos e outros episódios glaciais mais curtos a cada 40 mil e 20 mil anos.

As características da órbita terrestre variam periodicamente, em ciclos, o que altera a quantidade e a distribuição da insolação recebida pela Terra. Os elementos considerados nesses ciclos constituem a **precessão dos equinócios**, a **obliquidade do eixo de rotação da Terra** em relação ao plano da elíptica e a **excentricidade da órbita terrestre**. Eles variam em função do tempo e da influência recíproca exercida pela gravitação do Sol, dos planetas e da Lua (BESNARD, 1963).

Essa força gravitacional na faixa equatorial da Terra faz com que o eixo terrestre gire no sentido anti-horário, efetuando uma volta completa a aproximadamente cada 23 mil anos. Como o ponto dos solstícios e equinócios depende da orientação do eixo terrestre, há um deslocamento temporal, resultando na precessão. Anualmente os solstícios e equinócios ocorrem em torno de 25 minutos mais cedo, assim, em cada ano o equinócio precede o do ano anterior (FOUCAULT, 1993).

A obliquidade do eixo terrestre varia devido à atração exercida pela Lua sobre a faixa equatorial da Terra. O ângulo de inclinação do eixo oscila a cada 41 mil anos e nos últimos 5 milhões de anos a

obliquidade esteve entre 22º02' e 24º30', sendo que no presente é de 23º27'. Esta variação causa um deslocamento dos trópicos, localizados a uma latitude igual à da obliquidade e dos círculos polares, localizados a uma latitude complementar (no presente, 90º - 23º27' = 66º33').

O aumento da obliquidade diminui os contrastes entre zonas de latitudes diferentes, uma vez que a radiação aumenta nos polos e diminui no equador, além de aumentar o contraste entre as estações do ano. Entretanto, Boggiani (2006 apud STEFANELLO, 2011) afirma que essa hipótese não teria encontrado respaldo no meio científico, pelo intenso contraste entre as estações do ano e pela falta de evidências de sedimentos indicativos de águas quentes, como os calcários, nas regiões polares.

A órbita terrestre ao redor do sol oscila ciclicamente entre a forma elíptica e a circular. O desvio apresentado pela forma elíptica em relação ao círculo é denominado excentricidade. Quanto mais elíptica for uma órbita, mais alta será a excentricidade. O intervalo de tempo de um ciclo entre uma órbita de baixa excentricidade até uma de alta excentricidade é de cerca de 100 mil anos (PRESS et al., 2006).

A variação da excentricidade por si só não exerce grande influência na quantidade de radiação recebida pela Terra, mas tem relevante papel quando combinada com a precessão. Quando a excentricidade é fraca, todas as estações têm a mesma duração, independentemente do valor da precessão. Quando a excentricidade é forte, a duração das estações depende do valor da precessão.

Para o hemisfério Norte (e o equivalente para o hemisfério Sul), se o solstício de verão ocorrer quando a Terra estiver perto do periélio, a duração da estação quente (primavera + verão) será mínima e a temperatura será muito alta, uma vez que a insolação por unidade de tempo será intensa; e a estação fria (outono + inverno) será longa e rigorosa. Ao contrário, se o solstício de verão ocorrer quando a Terra se encontrar no afélio, embora a duração da estação quente seja máxima, diariamente a insolação será fraca, promovendo um verão fresco e uma estação fria curta e de pouca intensidade (FOUCAULT, 1993).

A composição química da atmosfera também foi considerada para explicar a alternância entre períodos glaciais e interglaciais. A origem de montanhas e o desenvolvimento de costas ocorrido com a separação de massas continentais teriam provocado uma episódica diminuição de gases de efeito estufa, em particular do CO_2, promovida por fenômenos como erosão e intemperismo (SUGUIO; SALLUN FILHO; SALLUN, 2008 e CORDANI; TASSINARI, 2008 *apud* STEFANELLO, 2011).

Registros das variações climáticas quaternárias são encontrados no ambiente marinho em foraminíferos, no ambiente continental em estalagmites, e no ambiente glacial em geleiras. Estudos desses registros referem-se a datações radiométricas ao carbono-14 e aos isótopos oxigênio-18 e oxigênio-16 na avaliação de paleotemperaturas. Para determinar flutuações climáticas em materiais de idades superiores a abrangência do radiocarbono, acima de 35.000 anos, é empregado o método do desequilíbrio do urânio que indica variações de paleotemperaturas, bem como paleoníveis marinhos, considerando o intervalo de datação efetiva para o urânio-238 e urânio-235, de 10 milhões a 4,6 bilhões de anos (PRESS et al., 2006).

As variações paleoclimáticas também podem ser comprovadas por análise polínica em sedimentos lacustres ou em polens armazenados em sedimentos. A partir da matéria orgânica encontrada nos sedimentos é possível estimar variações do nível de lagos e consequentemente, a pluviosidade. Além disso, o tipo da cobertura vegetal de determinada época pode ser esboçado pelo pólen encontrado em sedimentos lacustres, lagunares, de turfeiras ou ainda de grutas habitadas pelo homem pré-histórico. Testemunhos palinológicos do período glacial

tardio no sul do Brasil, de 14.000 anos A.P. aproximadamente, indicam uma paisagem em que predominava uma vegetação de campos com árvores esparsas de araucária e temperaturas com mínimas de até -10ºC, onde hoje ocorrem florestas de araucária (BEHLING4, 1995, apud OLIVEIRA et al., 2005). O registro de 26.000 anos A.P. de Volta Velha (SC) sugere uma vegetação de campos e florestas frias na região costeira paranaense. Somente após 12.300 anos A.P. as florestas tropicais típicas substituíram os campos glaciais. Estudos palinológicos relativos à transição Pleistoceno /Holoceno na região Sudeste mostram que durante o Último Ciclo Glacial as florestas de araucária ocuparam latitudes mais baixas da região Sudeste. Atualmente, sob domínio da vegetação do cerrado, nesta localização, os climas estão mais quentes e secos. O registro de Serra Negra mostra três fases de grande diminuição da temperatura, sendo a mais antiga, entre 40.000 anos A.P., quando a temperatura média anual poderia estar abaixo de 10ºC (OLIVEIRA, et al., 2005).

A existência de câmbios climáticos no passado nos mostra que as atividades humanas não podem ser consideradas a causa das mudanças climáticas globais. No entanto, atualmente pode-se considerar que o ciclo climático combinado a interferência de tais atividades faz com que eventos atmosféricos se tornem mais intensivos, com maior poder de destruição e prejuízos.

2 METODOLOGIA E PRÁTICAS

Os procedimentos metodológicos envolveram a aplicação de práticas de ensino diferenciadas, como a realização de experiências simples, discussões e atividades coletivas, pautadas na Aprendizagem Colaborativa.

No processo de formação e preparação dos extensionistas (bolsistas e voluntários do projeto), os encontros para orientação e estudos ocorreram na universidade, e também nas dependências do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho, onde lhes foi possibilitada a participação em atividades como o curso de capacitação oferecido pelo Polo "Formação do Universo (Teorias e Concepções)".

Durante as orientações, foram tratados os seguintes conteúdos do programa: Universo e Sistema Solar; Esfera celeste e leitura do céu (visita ao Planetário do Polo Astronômico); Planeta Terra: estrutura e dinâmica atmosférica; estudo dirigido sobre as defesas naturais do planeta Terra, sob a perspectiva astronômica; Evolução da atmosfera terrestre, suas diferentes composições químico-físicas e paleoclimas; A atmosfera contemporânea, sua composição e equilíbrio dinâmico e a polêmica do buraco da Camada de Ozônio; O "aquecimento global" e discussão dos filmes "Uma Verdade Inconveniente" e "A Farsa do Aquecimento Global"; Estudo dirigido sobre mudanças climáticas globais; Estudo dirigido sobre eventos severos atmosféricos e possíveis ações mitigadoras; Preparação de materiais paradidáticos simples.

As oficinas foram aplicadas prioritariamente em escolas públicas para turmas da Educação Básica, mas também foram realizadas em caráter piloto na universidade, para turmas de ingressantes (SCHEER; STEFANELLO, 2016b) e, ainda, uma participação na 14ª Feira Internacional do Livro, realizada em Foz do Iguaçu, no ano 2018.

2.1 As Oficinas

Para os estudantes do Ensino Médio foram propostas atividades que estimulassem a construção coletiva do conhecimento, utilizando-se do diálogo para diagnosticar os saberes das turmas e expectativas. As oficinas tiveram início com a apresentação de questões

iniciais, passíveis de respostas por meio da colaboração entre os envolvidos; seguida do desenvolvimento de conceitos básicos, por meio de explanação expositivo-dialogada, apoiada em apresentação de slides. Estabeleceu-se um nexo intermediário com a apresentação de trechos dos filmes "Uma Verdade Inconveniente" e "A Farsa do Aquecimento Global", os quais, num contraponto entre um e outro, auxiliaram na compreensão de questões geopolíticas e econômicas frequentemente presentes em discursos sobre o aquecimento global.

Na sequência, as turmas foram reorganizadas em duas equipes de trabalho para a discussão dos assuntos abordados. Nesta etapa foi aplicada uma atividade com mapa mental, onde os estudantes, após prévia discussão em grupo, registraram suas ideias em folha de papel Kraft, construindo-se uma rede de opiniões nesta prática da Aprendizagem Colaborativa. Na finalização da atividade as equipes apresentaram suas conclusões e aplicou-se uma atividade prognóstica.

Já para o Ensino Fundamental, trabalhou-se o tema Atmosfera Terrestre. Os extensionistas iniciaram a oficina com algumas perguntas, tais como: "vocês sabem o que é atmosfera?", "que ideia vocês têm quando falamos de aquecimento global?", o que vocês sabem sobre o efeito estufa?", "vocês sabem o que é a camada de ozônio?" "o que seria um buraco na camada de ozônio?". A partir das respostas dos estudantes, e com o auxílio da projeção de slides para a ilustrar a parte teórica, os extensionistas aprofundaram o assunto auxiliando-os na (re)construção de conceitos. As práticas abrangeram a realização de experiências simples que favoreceram o entendimento e o interesse pelo assunto. Partiu-se de conceitos-chave já conhecidos para a elaboração e emprego de materiais paradidáticos que representaram de forma lúdica os fenômenos atmosféricos estudados, como o arco-íris, diferença de pressão atmosférica, formação de furacão, etc. Na abordagem dos temas "camada de ozônio" e "incidência solar", foram usados materiais acessíveis (caixa de papelão, lâmpada de luz negra e protetor solar fator 15), para que os estudantes entendessem a importância do uso do protetor solar, devido a radiação ultravioleta que recebemos diariamente. Finalmente, elaborou-se um desenho coletivo em papel Kraft, em equipes de 4 a 5 alunos, de tema relacionado aos assuntos discutidos durante a oficina.

3 RESULTADOS

Os saberes dos sujeitos implícitos em suas percepções e trajetórias foram valorizados nas oficinas, onde buscou-se o protagonismo do estudante em sala de aula e, o diálogo e o trabalho coletivo foram priorizados como estratégia para a (re)construção do conhecimento por meio de práticas pautadas na perspectiva da Aprendizagem Colaborativa.

Os estudos dirigidos, realizados a partir de conteúdos abordados pela mídia, estimularam os estudantes à análise de assuntos polêmicos, tais como mudanças climáticas globais e buracos da camada de Ozônio, bem como à compreensão das consequências decorrentes de eventos severos atmosféricos, fazendo assim, desmistificar, elucidar, e propor em conjunto ações preventivas mitigadoras aos estragos provocados por eventos.

Destaca-se que a apresentação e o estudo dos temas abordados – onde pôde-se verificar uma visão contrária àquela veiculada pela mídia, particularmente sobre o "aquecimento global" - instigou o interesse dos estudantes, em todos os níveis de ensino trabalhados, ou seja, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, despertando-lhes o senso crítico frente a informações e dados difundidos.

Em cada etapa das oficinas os estudantes demonstraram-se receptivos, uma vez que faziam questionamentos e aproveitavam o espaço para tirar dúvidas, esclarecer e consolidar

conceitos. Nas experiências laboratoriais os mesmos tiveram a oportunidade de manipular os materiais disponibilizados, experimentando a inter-relação entre teoria e prática.

Dessa forma, é possível mencionar um resultado positivo em relação aos estudantes, uma vez que lhes foi propiciada a colaboração mútua e o trabalho em equipe, favorecendo o desenvolvimento de um pensamento crítico e uma postura ativa frente aos temas que foram abordados.

Por outro lado, a aplicação das oficinas permitiu aos extensionistas experiências com a docência nas escolas públicas de Foz do Iguaçu, onde os mesmos desempenharam o papel de facilitadores do desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Os extensionistas obtiveram ganhos a partir do trabalho com a metodologia de ensino empregada e adquiriram habilidade profissional, desenvolveram sua oratória, aprofundaram os conhecimentos estudados em sala de aula, tornando-se mais capacitados para a atuação profissional. Destaca-se a seguir, trechos retirados de relatórios do projeto, elaborados pelos extensionistas:

Ext. A: *"Destacamos como bolsitas, la oportunidad de contar con la experiencia en sala de aula, y la vivencia de las relaciones en este ambiente, en cuanto al ejercicio de prácticas pedagógicas diferencias, pautadas en la pedagogía Aprendizaje Colaborativa. Consideramos que al finalizar el proyecto, se pudo desarrollar una mayor interacción/sociabilidad entre los propios alumnos en sala y el desenvolvimiento de un pensamiento crítico y una postura más sólida en relación a los diversos temas abordados durante el proyecto. Esto permite una mayor aproximación de los alumnos con el asunto que envuelve la naturaleza y sociedad, bien como el conocimiento de fenómenos de la naturaleza que acontecen en el contexto social en que se encuentran."*

Ext. B: *"A Geografia é uma ciência que trabalha com a totalidade, a mesma é responsável por ajudar a desenvolver uma visão de mundo nas pessoas. Se a Geografia ou a Astronomia é ensinada de modo falho nas escolas, os alunos dificilmente terão capacidade de melhorar o seu senso crítico sobre as relações ambientais e sociais. Ao longo das oficinas aplicadas, percebemos que muitos alunos, quase não possuem um conhecimento muito bom sobre climas ao redor do globo ou sobre as desigualdades espaciais e sociais ao redor do mesmo. Por isso, é necessário afirmar que o projeto é um suporte muito importante para valorizar essas ciências que são extremamente importantes para a humanidade."*

Ext. C: *"Falar sobre Mudanças Climáticas com os alunos utilizando aulas teóricas e práticas feitas em laboratório ou com o público geral em feiras culturais, é um trabalho que aguça a curiosidade e o desejo em saber mais sobre o assunto para entender a realidade em vivemos. Apoiados nas duas vertentes que discutem sobre o tema, nosso objetivo como colaboradores do projeto é instigá-los a saberem mais e a se importarem mais com o nosso modo de vida e como tratamos o planeta, pois informações falsas e manipuladoras estão cada vez mais espalhadas pelos veículos da mídia como a internet que possui alcance mundial."*

Os relatos em destaque demonstram a preocupação dos extensionistas em tratar dos conteúdos trabalhados sob a perspectiva geográfica, primando-se por aguçar nos estudantes um senso crítico dos que lhes é apresentado cotidianamente. Valendo-se da transposição didática, os conteúdos, alguns deles complexos e polêmicos, foram abordados com uma linguagem acessível. Além disso, a aplicação do projeto possibilitou estender para as escolas e comunidade local, o debate realizado na universidade, estabelecendo-se um contraponto àquele apresentado massivamente pelos canais midiáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da reconhecida necessidade do trabalho com metodologias de ensino inovadoras, ainda hoje o método tradicional é amplamente utilizado em salas de aula. Os principais entraves ao processo de aprendizagem podem ser atribuídos a uma educação fragmentada, descritiva e destituída de relações com o cotidiano e a realidade do estudante. Nesse sentido, a Aprendizagem Colaborativa agregou fatores positivos à proposta teórica das oficinas, dinamizando as práticas e valorizando as discussões, interações sociais e ajuda mútua e, dessa forma, proporcionando um crescimento individual e, ao mesmo tempo coletivo. Essa metodologia fortaleceu o intuito de promover nos estudantes a solidariedade para o entendimento conjunto sobre as reflexões apresentadas, mostrando-lhes que ao trabalhar conjuntamente, o conhecimento se torna mútuo e não individual e excludente.

Outros pontos a serem destacados são os ganhos adquiridos pelos extensionistas, onde pôde-se notar um crescimento acadêmico, pessoal, e uma melhor preparação como futuros profissionais. Em relação ao público participante, também houve ganhos, ao passo que lhes foi propiciada a quebra de velhos paradigmas e a construção de novas concepções.

No entanto, dentre os principais resultados alcançados pelo projeto, talvez o mais importante tenha sido o estímulo dado tanto aos extensionistas quanto ao público geral, no que se refere ao desenvolvimento do senso crítico frente ao que lhes é apresentado como verdade absoluta.

Dessa forma, considera-se que com a experiência com a Aprendizagem Colaborativa foram obtidos melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, e que os envolvidos puderam conhecer mais profundamente a temática proposta adotando uma postura curiosa, ativa e indagadora daquilo que lhes é apresentado.

Os envolvidos tiveram como benefícios a atualização e o aprimoramento dos conhecimentos sobre a atmosfera terrestre por meio de um ensino dinâmico, provocativo, crítico e colaborativo. As oficinas foram conduzidas de modo a valorizar os saberes dos estudantes e a aguçar a curiosidade e o interesse, a partir da explanação de temáticas, discussões e práticas diversas.

Os extensionistas, em particular, foram capacitados na elaboração e emprego de materiais paradidáticos de baixo custo, bem como na realização de experiências simples. Trabalharam a transposição didática a fim de simplificar a teoria e promover a curiosidade em relação aos mecanismos e dinâmicas de fenômenos da natureza trabalhados nos campos da Climatologia e da Geomorfologia.

Esse projeto mostrou-se de grande importância para o entendimento de fenômenos da natureza e suas dinâmicas, sob a óptica da Geografia. Mostrou a necessidade de se adotar uma postura crítica diante de informações presentes em livros didáticos e também propagadas pela mídia, as quais muitas vezes induzem a sociedade a uma visão distorcida dos fatos.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A.N. Conhecimentos sobre as flutuações climáticas do Quaternário no Brasil. **Notícia Geomorfológica**, n.1, Campinas, 1958.

BESNARD. **Théorie astronomique des pluviex et interpluvieux africans**. L'Afrique, 1963.

BIGARELLA, J.J. Variações climáticas no Quaternário e suas implicações no revestimento florístico do Paraná. **Bol. Par. Geog**., Curitiba, n. 10-15. 1964.

BIGARELLA, J.J; BECKER, R.; SANTOS, G. **Estrutura e origem das paisagens tropicais e subtropicais**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, v.1-3, 2007.

FAIRBRIDGE, R.W. **The encyclopedia of Geomorphology.** Stroudsburg, Pensylvania: Dowden, Hutchinson & Ross Inc., 1968.

FOUCAULT, Alain. **O clima**: história e devir do meio terrestre. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

FREITAS, L.V.; FREITAS C.V. **Aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

LEINZ, V.; AMARAL, S. **Geologia geral**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

OLIVEIRA, P., E. et al. Paleovegetação e paleoclimas do Quaternário do Brasil. In: SOUZA, C. R. G.; SUGUIO, K.; OLIVEIRA, A. M. S.; OLIVEIRA, P.E. (ed.). **Quaternário do Brasil**. Ribeirão Preto: Holos, 2005.

PRESS, F. et al. **Para entender a Terra**. 4. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2006.

SALGADO-LABOURIAU, M. L. **História ecológica da Terra**. São Paulo: Edgard Blücher, 1994.

SANT'ANNA NETO, J. L.; NERY, J. T. Variabilidade e mudanças climáticas no Brasil e seus impactos regionais. In: SOUZA, C. R. G.; SUGUIO, K.; OLIVEIRA, A. M. S.; OLIVEIRA, P.E. (ed.). **Quaternário do Brasil**. Ribeirão Preto: Holos, 2005.

SCHEER, M.A.P.S.; STEFANELLO, A.C. Ensino-aprendizagem na Geografia escolar. Reflexões a partir da extensão Entendendo os Fenômenos da Natureza**. Ciência Geográfica**: Bauru, ano 20, v. 20, n. 1, p. 119-126, jan./dez. 2016a.

SCHEER, M.A.P.S.; STEFANELLO, A.C. Entre o céu e a Terra: da Astronomia à Geografia. In: SIMPÓSIO DE EDUCADORES REFLEXIVOS PARA A INSERÇÃO DA ASTRONOMIA-SERIA. 2., 2016, Foz do Iguaçu. **Anais [...].** Foz do Iguaçu: Unioeste, 2016b.

STEFANELLO, A. C. **Estudo da ocorrência de superfícies de aplanamento em transectos no setor oriental do Estado do Paraná**. Tese (Doutorado). Curitiba: UFPR, 2011.

TORRES, P.; IRALA, E. Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. (org.). Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática. **Programa Agrinho**. Curitiba: SENAR-PR, 2015. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/ebook/senar/livro1/#page/149. Acesso em: 10 out. 2019.

A GEOGRAFIA E O(A) PROFESSOR(A): UM DESAFIO DIÁRIO

GEOGRAPHY AND THE TEACHER: A DAILY CHALLENGE

Leandra de Lourdes Rezende Amaral[1]

RESUMO: O presente trabalho tem como centralidade refletir os desafios que a Geografia e os professores da educação básica enfrentam em seu dia a dia, para a efetivação da Geografia como disciplina. Diante disso, discutiremos a importância da Geografia desde o começo do processo de ensino-aprendizagem, nos anos iniciais do ensino fundamental, para que o aluno seja capaz de construir uma visão crítica englobando aspectos sociais, econômicos e políticos. Para tal, faz-se necessário o estreitamento entre ciência e didática fundamentada na mediação da linguagem acadêmica para a pedagógica sem subtrair a validação do entendimento como complexidade permanente na formulação de problemas inseridos em todo o conhecimento produzido historicamente. Deste modo, abordamos o ensino de Geografia como resultado direto das constituições sociais, políticas, históricas, geográficas, econômicas e culturais.

Palavras-chave: Geografia. Ensino-Aprendizagem. Ciência. Didática. Linguagem.

ABSTRACT: The present work has as its centrality to reflect the challenges that Geography and teachers of basic education face in their day to day, for the realization of Geography as a discipline. In view of this, we will discuss the importance of Geography from the beginning of the teaching-learning process, in the initial years of elementary education, so that the student is able to construct a critical vision encompassing social, economic and political aspects. To do this, it is necessary to narrow the gap between science and didactics based on the mediation of academic to pedagogical language without subtracting the validation of the understanding as a permanent complexity in the formulation of problems inserted in all the knowledge produced historically. In this way, we approach the teaching of Geography as a direct result of social, political, historical, geographic, economic and cultural constitutions.

Keywords: Geography. Teaching-Learning. Science. Didactics. Language.

1 Doutoranda em Ensino de Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – PPGEO/UFU. Bolsista CAPES. E-mail: leandra.amaral2008@gmail.com.

Artigo recebido em outubro de 2019 e aceito para publicação em março de 2020.

Antes de aprofundar qualquer assunto a respeito da Geografia faz-se necessário compreender o papel da Geografia ciência e sua contribuição para a educação. Desse modo: O que é Geografia? E para quê serve?

Para avançarmos nesta reflexão torna-se primordial entender que o ensino de Geografia não é inocente, isso significa que ensinar essa ciência poderá ter resultados negativos ou positivos na formação de sujeitos. Assim, refletir sobre o papel da Geografia, a partir, dos anos iniciais da escolarização dos estudantes tem grande relevância na constituição de sua formação social e cidadã. Ou seja, a Geografia pode ser vista como um instrumento capaz de libertar o cidadão da alienação, pois, a partir do momento que começamos a refletir sobre a cidadania somos capazes de compreender a funcionalidade do sistema na qual se está inserido o que envolve, também, a análise das desigualdades sociais presentes no meio, deste modo o reflexo do ensinamento mesmo na infância só será percebido mais tarde.

Dessa forma, é possível compreender o pensamento de Lacoste

> Pois, a geografia serve, em princípio, para fazer a guerra. Para toda ciência, para todo saber deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado à uma história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro, como prática ou como poder. Colocar como ponto de partida que a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra não implica afirmar que ela só serve para conduzir operações militares; ela serve também para organizar territórios, não somente como previsão das batalhas que é preciso mover contra este ou aquele adversário, mas também para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade. (LACOSTE, 1989, p. 22-23)

E que guerra enfrentamos hoje? Certamente são combates duros e cruéis, pois não se limitam ao campo de batalha a frente do confronto, mas, não se encontra livre do conflito e pode até não causar mortes físicas, mas certamente leva ao óbito intelectual. A ideia de poder que a Geografia assume é mascarada no discurso da Geografia escolar que utiliza de funções estratégicas pré-definidas ideologicamente pelo Estado, em que é apresentada como uma disciplina com conteúdos controlados e inofensivos, pois não é capaz de fazer o aluno a refletir as relações estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar, o que cabe a eles é reproduzir o inócuo, assim a Geografia pode se tornar uma disciplina simplória, tediosa e desnecessária para o aluno.

Desse modo, Lacoste (1989) explora a Geografia como um saber que se associa a um conjunto de informações, que diante de práticas estratégicas fazem com que a mesma se torne necessária aos dirigentes dos aparelhos de Estado, que exercem sua autoridade para melhor controlar e organizar os homens que povoam seu território, ou seja, por meio da Geografia é possível compreender e organizar o espaço quer seja, econômico, social e político, de forma a dar condições ao Estado de abafar movimentos populares e ao mesmo tempo permitir às empresas capitalistas aumentar seus benefícios e consequentemente seus lucros. Diante de tais argumentos é possível constatar o interesse em manter a Geografia escolar voltada a memorizações. Assim, afirma Lacoste

> A exaltação do caráter exclusivamente escolar e universitário da geografia, tendo como corolário o sentimento de sua inutilidade, é uma das mais hábeis e das mais graves mistificações que já tenha funcionado com eficácia, apesar de

> seu caráter muito recente, uma vez que a ocultação da geografia na qualidade de saber político e militar data apenas do fim do século XIX. É chocante constatar até que ponto se negligencia a geografia em meios que estão, no entanto, preocupados em repetir todas as mistificações e em denunciar todas as alienações. (LACOSTE, 1989, p. 33)

É preciso revelar o verdadeiro propósito da Geografia como ciência e disciplina, pois esse se encontra para além do que presenciamos na academia, nas salas de aula da educação básica e nos livros didáticos. A constituição da formação a partir dos anos iniciais no Ensino Fundamental em Geografia tem papel decisivo na compreensão da realidade. Assim, a Geografia escolar serve, segundo Callai, para:

> Entender o mundo para compreender também sua vida, se reconhecer com um sujeito que tem identidade e que reconhece o seu pertencimento. Ao ter capacidade de se reconhecer como um sujeito do mundo cada um pode desenvolver a sua condição de cidadão, sabendo que pode ter voz e pode agir no sentido de construir um mundo adequado à vida no conjunto da humanidade. (CALLAI, 2010, p. 30)

Diante disso, é essencial entendermos que a Geografia é importante para que desde o começo do processo de ensino-aprendizagem, seja fornecido ao aluno instrumentos que, o possibilite construir uma visão crítica englobando aspectos sociais, econômicos e políticos. Neste sentido, faz-se necessário que a relação ciência e didática esteja fundamentada na mediação da linguagem acadêmica para a pedagógica sem subtrair a validação do entendimento como complexidade permanente na formulação de problemas inseridos em todo o conhecimento produzido historicamente.

A linguagem escolar não é uma simplificação da linguagem científica, deste modo, a mediação do conhecimento parte da integração do produzido socialmente objetivando a ampliação do saber numa linguagem adequada ao público, todo conhecimento científico será organizado de tal forma que não exista prejuízos intelectuais, ou seja, não se pode menosprezar o conhecimento numa linguagem escolar. Neste sentido, se destaca o papel do(a) professor(a) na construção do conhecimento, pois é ele e somente poderá constituir-se enquanto sujeito do conhecimento que produz uma linguagem própria no processo ensino-aprendizagem. O conhecimento é resultado do processo histórico, mas também o ensinar e o aprender são resultado de um processo conceptivo de trabalho educativo, ou seja, como afirmou Duarte

> O conceito de trabalho educativo aqui adotado situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, são concebidas como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares "a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", significa produzir a apropriação pelos indivíduos das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. (DUARTE, 1998, s.p.)

O ensino é, portanto, resultado direto das constituições sociais, políticas, históricas, geográficas, econômicas e culturais, em outras palavras, ensinar é trabalhar no sentido de produzir a humanidade nos sujeitos como destacou Duarte (1998, s.p): "O trabalho

educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins". A mediação do conhecimento produzido historicamente para o cotidiano escolar do aluno depende da finalidade objetivada das relações entre o Estado e as forças que compõe e organizam o mesmo, somado ao papel do(a) professor(a) referendado(a) socialmente.

A mediação do conhecimento científico geográfico para o cotidiano escolar passa pelos limites do Estado e das exigências legais norteadas pelas publicações institucionais federais (Parâmetros Curriculares Nacionais), estaduais (como o Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais) e municipais (como as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – MG), deste modo, essas publicações têm grande efetivação na elaboração dos conteúdos escolares, bem como das metodologias empreendidas em sala de aula, com isso torna-se, num primeiro momento, muito complicada a ação docente, já que o aparente engessamento não configura a importância do papel formativo do(a) professor(a) no trabalho de construção da humanidade no sujeito.

Liga-se diretamente a mediação às exigências do Estado e essas têm uma enorme responsabilidade nas políticas nacionais e estaduais de formação de professores. Assim, as políticas de formação de professores têm ano a ano insistidas na eficiência dos conteúdos tradicionais sem elaborarem práticas em sala de aula que partam da realidade dos estudantes, não entendemos as práticas como empirismo puro, mas como resultado direto dos processos intelectuais que levam à confecção de temas e problemas originados no cotidiano.

Também, como afirma Duarte (1998) o ato educativo como forma de construir conhecimentos não eleva o sujeito de forma isolada para uma autonomia do conhecimento, ao contrário o cotidiano desses alunos será compreendido de forma efetiva pela capacidade do(a) professor(a) ir além dos limites do próprio Estado, ou seja, os conteúdos dados pelo Estado não alcançam a totalidade da realidade da sala de aula e somente o(a) professor(a) tem a observação necessária para interferir nesses conteúdos, em suma, o(a) professor(a) é o agente principal da mediação do conhecimento.

Para que haja a mediação do pensamento geográfico voltado ao ensino-aprendizagem em sala de aula faz-se necessário uma organização sequencial e didática do ensino de Geografia. E para que isso ocorra é preciso que o(a) professor(a) tenha domínio do conhecimento científico e cuidado ao utilizar os conteúdos dos livros didáticos, já que esses inibem uma reflexão adequada sobre o mundo. Em conjunto com o domínio do conhecimento é preciso que o(a) professor(a) utilize das práticas pedagógicas sem que os alunos apenas reproduzam dados e descrições, esse agir pedagógico associado à linguagem adequada facilitará o ensino-aprendizagem.

Diante do pressuposto apresentado é notório os desafios e limites que o(a) professor(a) enfrenta no dia a dia da sala de aula frente à disciplina de Geografia. Assim, figuramos a importância de reflexões que envolva as condições em ser professor(a) de Geografia, ou seja, a necessidade de pensarmos o papel do(a) professor(a) na formação de uma consciência dialética espacial.

Para compreender os desafios do significado em ser docente no Brasil é preciso, antes fazer uma análise do processo de formação, bem como, as influências e/ou interferências do Estado, quer seja econômica e/ou politicamente. Assim, as análises da legislação e das publicações institucionais nas diversas esferas da república federativa são importantes e contribuem para a compreensão dos desafios e dos limites do próprio ensino, já que essa organização curricular e de conteúdo é feita diretivamente pelo Estado. Neste sentido, é possível destacar o caráter político-ideológico motivado pelo próprio aparelho de Estado.

Atualmente presenciamos enfaticamente nas publicações institucionais das várias esferas federativas a intencionalidade de apresentar suas propostas pedagógicas pautadas no lema "aprender a aprender", porém, segundo Duarte (2006, p. 5) "as pedagogias centradas no lema 'aprender a aprender' são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade." A verdade liberta, sendo assim, não é interessante ao Estado que todos tenham acesso à verdade, por isso a necessidade de uma transmissão subjetiva do conhecimento, assim, também se torna notório que o conhecimento não está disponível à todos. Ainda, concordando com Duarte (2006) a escola mantém uma função ideológica de propagar a crença numa melhoria de condições de vida da população, ou seja,

> É preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar. (DUARTE, 2006, p. 7)

Vários são os reflexos dessas contradições na educação escolar. Contrariamente as considerações apontadas por Duarte (2006) apresentamos o discurso ideológico do Estado concretizado nas palavras de outros autores, tal como Mello

> A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento. (MELLO, 2000, p. 98)

Faz-se necessário olharmos com mais criticidade frente à educação básica, visto que, a democratização do acesso não alcança quem mais necessita: as classes pobres. É de suma importância considerar a democratização como elemento de ampliação dos direitos e da qualidade educacional brasileira, mas isso não ocorreu nas últimas décadas, mesmo com os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988. As classes mais pobres, os filhos de trabalhadores e trabalhadoras, sofrem diretamente as opressões causadas pela ausência de uma democracia real para a educação.

A Geografia tem papel importante na fundamentação de práticas para que os estudantes da educação básica tenham ampla capacidade crítica. Todavia, a crítica apenas poderá ser efetivada no desdobramento real das práticas, em outras palavras, a visão do estudante sobre o mundo terá efeito na elaboração das contradições as quais são marcas profundas do modo de produção capitalista.

Neste sentido, ensinar Geografia implica em considerar as múltiplas relações formativas dos sujeitos, ao mesmo tempo em que apresenta as imposições de um sistema que seleciona e classifica conteúdos para que os estudantes pensem a partir dos mesmos. A autonomia é

um ponto nevrálgico para a construção da crítica, porém as formulações curriculares e suas consequências avaliativas subtraem essa capacidade dos estudantes, em outros termos, existe uma organização da ordem estabelecida para a efetivação de um planejamento escolar voltado mais para conteúdos pouco conectados com a reflexão realmente crítica dos estudantes.

É preciso refletir sobre essa melhoria da qualidade da educação, o que podemos considerar como melhoria? É uma questão central, visto que os discursos empreendidos em momentos eleitorais tratam a melhoria da educação às questões tecnológicas, bem como muitos professores de Geografia colocam essa questão como certa e incontestável. A presença da tecnologia no ensino não garante um ensino de qualidade, pelo simples fato de estar presente nos laboratórios ou nas salas de aula. O fetichismo da tecnologia encanta os alunos para que facilmente sejam manipulados e assim, se cumpra o adestramento ao mercado de trabalho, regras ditadas pelo capital. Para isso o ponto central do adestramento ocorre na própria formação dos professores de Geografia os quais são treinados para garantirem a ordem da classe, da escola e, por fim, do modo de produção capitalista.

A educação em sala de aula é reflexo direto dessas considerações apontadas até aqui, mas também, se torna necessário pensar como a formação de professores tem impacto evidente na mediação dos conteúdos para o cotidiano escolar, uma vez que a formação docente presenciada na atualidade não é capaz de contemplar nem mesmo o básico para um trabalho efetivo na sala de aula.

Para se pensar numa formação docente que seja carregada de significados capazes de transformar a educação básica é preciso rever alguns conceitos e aprender a valorizar o(a) professor(a), este que diante da concepção histórico-cultural de Vigotski apresentada por Duarte é relevante no processo de ensino-aprendizagem:

> O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. [...] Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. (DUARTE, 1998, s.p.)

Assim, diante do pressuposto que o(a) professor(a) é essencial na transmissão de conhecimento ao aluno, não como conhecimento pronto e acabado, mas aquele que se constrói em um processo, apresentando ser menos penoso quando feito em conjunto, educador e educando. E esse ato de fazer em conjunto deveria se estender aos responsáveis pela elaboração dos conteúdos selecionados para o trabalho docente.

Os conteúdos apresentados pelos documentos oficiais da educação no país, estados e municípios não conseguem contemplar assuntos relevantes para a realidade de professores e alunos, por serem impostos de cima para baixo e sem consultar a base, esta que é a mais interessada. Ou seja, os conteúdos são selecionados por um grupo que não representa a classe popular, mas, sim o interesse do próprio Estado, e esse subordinado à lógica capitalista, ao modo de produção não apenas de objetos, mas, sobretudo, de pessoas.

A escola como lócus do poder formativo de seres humanos tem que passar pelos critérios impositivos do modo de produção articulado por um Estado centralizador e com pouca capacidade de privilegiar as liberdades individuais pensadas socialmente para o bem de todos. A formação dos professores, de modo geral, passa pela neutralização do enunciado

de que os professores são, segundo Duarte (1998), responsáveis pela construção intelectual, portanto, de conhecimentos dentro da sala de aula, em outras palavras, o(a) professor(a) é o(a) formador(a) de conhecimentos e com isso responsabiliza-se pela formação articulada dos conteúdos, todavia, não é esse o papel, visto que o(a) professor(a) é apresentado(a) mais como um(a) cumpridor(a) de tarefas e de conteúdos, não como um sujeito capaz de pensar os problemas cotidianos e resolvê-los no sentido de fazer os alunos prensarem sobre os mesmos.

> A liberdade e a criatividade foram substituídas pelas atividades pré-fabricadas, impostas de cima para baixo, pela fiscalização e controle dos chefes, pela rotina burocrática de cumprir ordens e entregar papéis e relatórios de pouca ou nenhuma utilidade; a liberdade de ensinar dos professores tornou-se uma das grandes inimigas a serem combatidas pelo governo, em oposição ao direito de aprender dos alunos, jogando uns contra os outros no cotidiano escolar. (SOUZA, 2009, p. 125)

As dificuldades da formação extrapolam as condições diárias para a execução do ensino de Geografia ligado ao compromisso da formação do cidadão na plena consciência das relações dos sujeitos com a sociedade e desses com a natureza. A importância de ensinar Geografia reflete na consideração como fator de formação eletiva diretamente vinculada ao que os sujeitos poderão se tornar enquanto jovens e depois adultos.

As práticas das aulas de Geografia devem aguçar a uma reflexão mais aprofundada em diferentes escalas para pensar a espacialização até mesmo de sua existência. Os conteúdos precisam contemplar condições que efetivem o entendimento dos alunos sem menosprezar sua condição de sujeito, para isso a seleção dos conteúdos precisa dialogar com a realidade do mesmo. E assim, efetivar a totalidade do conhecimento na realidade do cotidiano do aluno, para isso as explicações em sala de aula, as atividades e a avaliação são fundamentais nesse processo. Mas, este é outro assunto, que deixaremos para discutir em outro momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões realizadas neste trabalho é possível tecer alguns argumentos conclusivos sobre a efetivação da Geografia escolar. Esta disciplina que tem sua materialidade pautada na subjetividade, simplificações, reprodução, memorização e ausentando-se na produção de conhecimento, certamente não alcança o objetivo de conduzir o indivíduo a reconhecer-se como sujeito no mundo. Visto que a forma com que a Geografia na educação básica vem sendo trabalhada, afasta o sujeito do mundo ao apresentar situações distantes da realidade do próprio aluno.

Portanto, para que a Geografia se efetive como disciplina capaz de formar a consciência crítica e dialética de mundo no sujeito, é preciso oferecer a eles questões que amplie as condições de aprendizado contínuo e que faça sentido com as situações que o envolve no cotidiano. Assim, será possível uma educação efetiva contra as necessidades imediatas e alienantes impostas pela ideologia capitalista, bem como elevar o desenvolvimento ao efetivo conhecimento da realidade natural e social.

Desse modo, concluímos que junto com a Geografia o(a) professor(a) é desafiado(a) dia a dia, desde sua trajetória na academia até sua efetivação como sujeito do conhecimento que produz uma linguagem própria no processo ensino-aprendizagem,

ou seja, a construção do conhecimento só é possível por intermédio do(a) professor(a). Porém, muitas vezes, se encontra neutralizado por variados motivos, quer seja pela formação acadêmica que não consegue relacionar ciência e didática fundamentada numa mediação da linguagem acadêmica para a pedagógica sem subtrair a validação do entendimento como complexidade permanente na formulação de problemas inseridos em todo o conhecimento produzido historicamente; ou pela sobrecarga de tarefas diárias, assim, se torna tolhido de ensinar e escravizado pelo sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica**.** In.: Org. MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de. **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2010 (Goiânia: E.V.) p. 15-38.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES,** Campinas, v. 19, n. 44, Apr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008. Acesso em: 23 out. 2019.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

LACOSTE, Y. **A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Tradução Maria Cecília França. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012. Acesso em: 23 out. 2019.

SOUZA, G. Das luzes da razão à ignorância universal**.** In: COSTA. A; NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Sudermann, 2009. p. 101-142.

HABITA EM NÓS UMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A PROPÓSITO DO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA DA UEMA

HOUSES A PEDAGOGICAL RESIDENCE IN US: PURPOSE OF UEMA'S GEOGRAPHY SUB-PROJECT

Poliana dos Santos de Carvalho[1]
José Arilson Xavier de Souza[2]

RESUMO: Do cumprimento das atividades referentes ao Programa Residência Pedagógica – agosto de 2018/janeiro de 2020 –, afirmamos que *habita* em nós um significativo conjunto de experiências no tocante à formação docente, e aqui *abriremos as portas* para que se tenha acesso à parte desses saberes. A propósito do subprojeto do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís-MA, faremos uma breve apresentação do mesmo e, na sequência, lançaremos luz sobre as experiências de uma residente, a saber, da autora número um deste artigo.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Formação de Professores. Geografia Escolar. Universidade Estadual do Maranhão.

ABSTRACT: From the fulfillment of the activities related to the Pedagogical Residency Program – august 2018/january 2020 –, we affirm that a significant set of experiences with regard to teacher training *resides* in us, and here *we will open the doors* for access to part of these knowledges. Regarding the subproject of the Geography Course of the State University of Maranhão (UEMA), São Luís-MA, we will make a brief presentation of it and, next, we will shed light on the experiences of a resident, namely, the author number one of this article.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Teacher Training. School Geography. Universidade Estadual do Maranhão.

1 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís-MA. Atuou como residente pelo Programa Residência Pedagógica, subprojeto do Curso de Geografia UEMA. E-mail: poli8340@gmail.com.
2 Professor do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís-MA. Atuou como professor orientador pelo Programa Residência Pedagógica, subprojeto do Curso de Geografia UEMA. E-mail: arilsonxavier@yahoo.com.br.

Artigo recebido em março de 2020 e aceito para publicação em maio de 2020.

1 ABRIR AS PORTAS

Em vez da escola massacrante e sua Geografia mnemônica, queria mostrar que a escola pode ser diferente e a Geografia, ao invés de tétrica, pode ser poética.

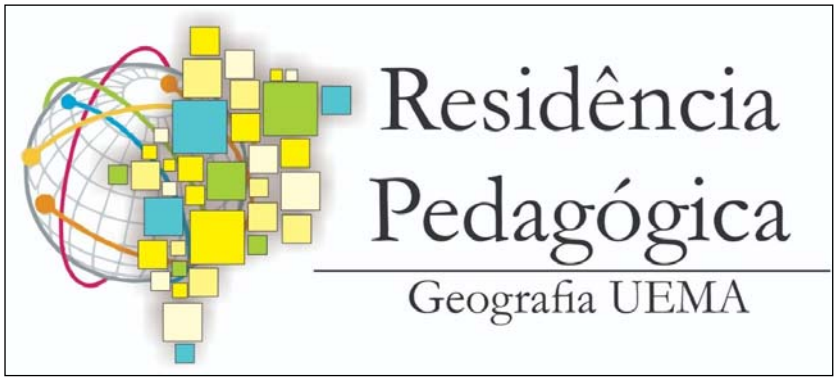
Manoel Fernandes, no livro "A aula de geografia e algumas crônicas" (SOUSA NETO, 2008), de onde retiramos a epígrafe acima, revela-se como um professor preocupado em combater a aspereza da geografia escolar, e o faz lançando mão da palavra poética, poesia esta que versa sobre ver e fazer da escola e da sala de aula ambientes felizes, sem, é claro, deixar de considerar os desafios diários que se impõe à profissão docente.

No trabalho com o Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Geografia UEMA, São Luís-MA, percebemo-nos com sentimento concordante ao de Manoel. Do cumprimento das atividades referentes ao Programa, entre agosto de 2018 à janeiro de 2020, foram muitas as experiências pelas quais passamos, dai, utilizando-nos de um trocadilho com referência à *residência*, afirmamos que *habita* em nós um significativo conjunto de experiências no tocante à formação de professores de Geografia. Da primeira autora deste artigo, as experiências dizem respeito à atuação como residente. Já quanto ao segundo autor, as experiências estão relacionadas com as atividades desenvolvidas enquanto orientador.

Assim, a primeira seção desta comunicação científica reserva-se a fazer uma breve apresentação do subprojeto supracitado, cujos projetos de intervenção pedagógica e um evento promovido pelo próprio subprojeto são privilegiados. Por sua vez, a segunda seção busca desvelar a *experiência poética* vivida por uma residente no seio da escola e das salas de aula nas quais imergiu. Falamos em "poética" por ter sido possível perceber o movimento crescente e autocrítico da residente enquanto professora em formação, alguém que em seu trabalho de conclusão de curso[3] narra como foi, ao longo do espaço e tempo da residência pedagógica, se percebendo melhor enquanto professora de Geografia.

2 DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O SUBPROJETO DE GEOGRAFIA UEMA

"Escola residência e raciocínio geográfico: formação do(a) professor(a) de Geografia em São Luís -MA" foi como intitulamos o subprojeto de Geografia da UEMA referente ao Programa Residência Pedagógica (Figura 1).

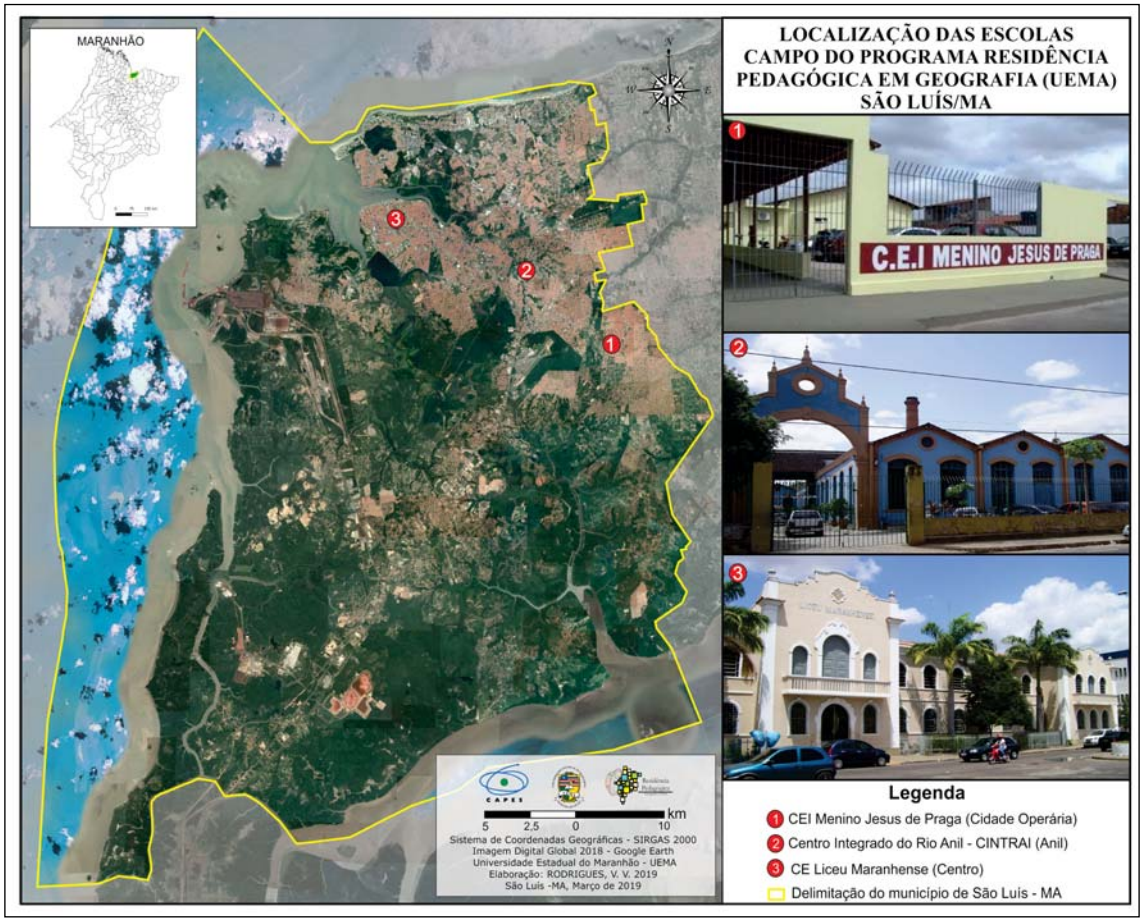


Fonte: Arquivos do subprojeto de Geografia RP-UEMA, 2018.

Figura 1. Logotipo do subprojeto de Geografia RP UEMA.

O Programa Residência Pedagógica corresponde a uma iniciativa do Governo Federal criado pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e efetivada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo o edital de abertura do Programa, o mesmo diz previu a finalidade de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, possibilitando a imersão de licenciandos em escolas de ensino básico do país (BRASIL, 2018).

A saber, segue a relação das escolas-campo da capital maranhense com as quais desenvolvemos parceria de trabalho:CEM Liceu Maranhense, localizada no centro da cidade, a 15 km da UEMA;Fundação Nice Lobão-CINTRA, que se encontra no bairro Anil, a 6 km da UEMA; CEIN Menino Jesus de Praga, situada no bairro Cidade Operária, a 1 km da UEMA (Figura 2).



Fonte: SOUZA, 2019. Digitalização de Vanderson Rodrigues, 2019.

Figura 2. Localização das escolas-campo do subprojeto de Geografia RP UEMA.

Tendo contado com uma equipe variável de 31 agentes – um orientador, três preceptores e vinte e sete residentes[4] (Figura 3) –, o subprojeto, como indicado pelos editais Capes nº 06/2018 e Prog/Uema n° 12/2018, teve como premissa oportunizar e problematizar, na teoria e na prática, o conhecimento sobre escola para os professores em formação (residentes), com base nos saberes-fazeres dos professores de profissão (preceptores), como preconizam, por exemplo, Donald Schön (1992) e António Nóvoa (2007).

Fonte: Arquivos do subprojeto de Geografia RP-UEMA, 2018.

Figura 3. Integrantes do subprojeto de Geografia RP/UEMA.

Dos objetivos levados a cabo por meio do subprojeto, destacamos alguns: aperfeiçoar a formação teórica e prática dos licenciandos do Curso de Geografia da UEMA, estreitando, por meio da residência pedagógica, relações entre a IES e o universo geográfico-escolar ludovicense; propiciar análises críticas e diagnósticas acerca dos desafios e paradoxos relacionados à prática profissional docente em termos de ensino e aprendizagem da Geografia; preparar o discente para que atue ativamente nos contextos de formação humana durante o tempo da residência pedagógica, se reportando, assim, ao mundo do trabalho; estimular o protagonismo das redes ensino na formação de professores, referindo-se mais especificamente aos saberes e experiências escolares da docência em Geografia.

No sentido de contribuir para o desenvolvimento social, em sua essência, o subprojeto entendeu que a universidade tem a função de construir conhecimentos e formar professores aptos para bem atuarem no contexto das comunidades. Acreditou-se que, por em virtude de problemas de ordem política, econômica e cultural, a escola brasileira necessita de um tipo de profissional comprometido com mudanças. Sobremodo, apostamos na ideia de que o aluno em formação docente deve ser alimentado de anseios capazes de fazer frutificar projetos educacionais significativos no âmbito de seus espaços de vida.

São muitos os problemas sociais expressos nos bairros das cidades brasileiras, como é o caso da cidade de São Luís. Pobreza, insegurança, falta de boas condições sanitárias, limitadas opções de lazer e cultura e desequilíbrios socioambientais são alguns dos que marcam a realidade desses espaços. Por certo, a educação cumpre função primordial para atenuar os complicadores sociais mencionados. Neste cenário, ganha relevância a atuação profissional dos professores de Geografia, que, com seus projetos de educação geográfica, podem intervir para que a vida na sua dimensão espacial seja raciocinada inteligivelmente, prezando pela justiça social (CAVALCANTI, 1998; VESENTINI, 2004).

2.1 Sobre os projetos de intervenção pedagógica

No bojo da discussão anterior, a par de outras etapas do RP[5] – como o curso de formação dos residentes e dos preceptores, o processo de ambientação nas escolas e nas salas de aula, a realização das regências, a construção de relatórios e a avaliação e a socialização das experiências alcançadas –, chamamos atenção para os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos nas escolas-campo assistidas pelo subprojeto de Geografia da UEMA. Em consonância com as demandas das escolas, entre março e junho de 2019, tais projetos, sob a lógica de educar geograficamente, movimentou uma série de alunos das escolas, desenvolvendo atividades que prezaram por colocá-los como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem buscados (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

"Ti orienta piqueno(a)" e "De ver a cidade" foram os projetos que os residentes e a preceptora Luciana Castro desenvolveram na Escola CINTRA; "Maranhão, meu tesouro, meu torrão" e "Você colhe o que planta" dizem respeito aos projetos desenvolvidos na Escola Menino Jesus de Praga, com coordenação dos residentes e da preceptora Aleandra Carla; "A Geografia serve, em primeiro lugar, para fazer leitores" e "Sentir: Música & Geografia" foram os projetos que o Liceu Maranhense recebeu, sob coordenação dos residentes e do Preceptor Raimundo Jorge (Figura 4).

Fonte: Arquivos do subprojeto de Geografia RP-UEMA, 2019.

Figura 4. Logotipos dos projetos de intervenção pedagógica.

No que pese detalhar todos os direcionamentos de trabalho dos projetos, o que nos caberá em outra oportunidade, seguindo a ordem posta acima, pontuaremos os objetivos gerais de cada um deles: contribuir para melhorar a capacidade de localização e orientação dos alunos da Escola CINTRA, associandosaberes de caracteres cartográficos e o uso de imagens diversas, sob a intenção de estimular o raciocínio espacial; possibilitar diferentes formas de fazer ver a cidade de São Luís-MA, usandometodologias e conteúdos que privilegiem os espaços vividos e as interpretações dos alunos, tendo a paisagem como conceito norteador; estudar as espacialidades e as relações sociais da cultura popular maranhense de bumba meu boi, fazendo expandir os conhecimentos dos alunos do CEIN "Menino Jesus de Praga" e da comunidade escolar; despertar a criticidade acerca de temas relacionados ao espaço do campo, a fim de estimular o cultivo de hortaliças, aproveitando, assim, a existência de uma horta na Escola; intensificar os momentos de leitura, sobretudo, de cunho geográfico, entre os alunos do CEM Liceu Maranhense, mantendo, assim, a ideia de que os livros ampliam os horizontes de vida daqueles que se permitem a tal aventura; estimular nos alunos do CEM Liceu Maranhense o *sentir* a música por meio de seus conteúdos pretensamente geográficos, proporcionando análises de letras musicais, para, assim, obter novas interpretações sobre paisagens e lugares vividos.

Destacamos que muito das atividades desenvolvidas por esses projetos foram socializadas durante o *Entre*, evento idealizado e promovido pelo próprio subprojeto de Geografia, sobre o qual nos deteremos agora.

2.2 O evento *Entre*

Por ora, discorreremos sobre umamatéria especial do subprojeto: o "Entre, a Residência Pedagógica em Geografia UEMA é sua: Relatos de Experiências" (Figura 5), evento que aconteceu na UEMA, cidade de São Luís, prédio do Curso de Geografia, no dia 20/08/2019.

Fonte: Arquivos do subprojeto de Geografia RP-UEMA, 2019.

Figura 5. Banner do evento *Entre.*

O *Entre*, como caprichosamente passamos nominar o evento, objetivou proporcionar um encontro de formação e de troca de experiências entre coordenação institucional do RP UEMA, orientador do subprojeto de Geografia, preceptores, residentes, comunidade escolar, representantes de outras IES e alguns parceiros.

Foi da necessidade de troca de experiências sentida pelos integrantes do Programa Residência Pedagógica em Geografia da UEMA que nasce a ideia do evento. Assim sendo, julgávamos que o referido Programa oportunizava vivências e experiências singulares, umas exitosas, outras não, mas que, no conjunto, configuravam saberes significativos e possíveis de permitir (re)pensar a prática e a formação de professores de Geografia.

Metodologicamente, o evento se traduziu como um momento de formação para todo o público presente e, para tanto, se pautou de modo que esta formação fosse alcançada mediante relatos e problematização de experiências. Neste sentido, as mesas redondas se apresentaram como ocasiões ímpares. Exposição de materiais referentes aos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos nas escolas campo e uma apresentação cultural também fizeram jus aoconceito de formação ensejada[6].

Além da participação de profissionais da UEMA, o evento contou com a colaboração de palestrantes vinculados à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), à Universidade Federal do Ceará (UFC), à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/Sobral/CE), bem como teve a participação de residentes do Programa Residência Pedagógica em Geografia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o que contribuiu significativamentepara que pudéssemos alargar os horizontes de discussão sobre a temática debatida.

Ademais, enquanto comunidade escolar, o que revelou aproximação entre IES e a rede estadual de ensino, o evento teve como participantes professores de Geografia e alunos das escolas-campo do subprojeto de Geografia da UEMA. Não obstante ao período restrito de um só dia de evento, a intenção estava em fazer com que a Universidade fosse frequentada pelos alunos e professores das escolas, agentes que muito nos ensinam sobre educação. E, para fins de enriquecimento do debate, transpondo os *muros* da Geografia, contamos também com a participação de palestrantes da área de Pedagogia, profissionais que conhecem por demais o *chão da escola*.

Do enlace da programação é possível perceber o esforço empreendido para bem *abrirmos as portas* da Residência Pedagógica em Geografia, proporcionando uma análise interna e externa do Programa. Formação de professores e ensino de Geografia, Residência Pedagógica e estágio supervisionado, o Programa Residência Pedagógica em outras IES, experiências dos preceptores e dos residentes e projeto de intervenção pedagógica despontaram como temas fundamentais.

Cabe salientar que os residentes que se apresentaram em uma das mesas redondas– Mesa IV: "Entre paredes para (re)ver a profissão e o mundo: as experiências de residentes, professores em formação" (Figura 6) – compuseram, sob indicação dos professores preceptores e em acordo com o professor orientador, a comissão organizadora do evento.

Por fim desta seção, ressalta-se que todas as falas dispensadas durante as mesas redondas do evento foram gravadas. A iniciativa correspondeu com as atividades de pesquisa, para fins de trabalho de conclusão de curso, de um dos residentes do subprojeto de Geografia. Da autoria de Alex Pereira da Silva, defendido em dezembro de 2019, tal trabalho teve como título "Entre: a Residência Pedagógica em Geografia UEMA é sua, é minha: em formação na Escola Menino Jesus de Praga (São Luís-MA)".

Fonte: Arquivos do subprojeto de Geografia RP-UEMA, 2019.

Figura 6. Mesa composta por residentes do subprojeto de Geografia UEMA (*ENTRE*).

3 RESIDIR PEDAGOGICAMENTE: EXPERIÊNCIAS ENTRE A UEMA E A ESCOLA CINTRA

Quem também residiu pedagogicamente e escreveu o seu trabalho de conclusão de curso com base nessa sua experiência foi a primeira autora deste artigo, sendo esta orientada pelo segundo autor. Com um trabalho que teve como título "Habita em mim uma Residência Pedagógica em Geografia: experiências entre UEMA e a Escola CINTRA", Poliana dos Santos de Carvalho propôs um texto de conotação narrativa, com formas que se aproximam de uma (auto)biografia experiencial pensada como uma contribuição sensível e complexa à formação docente (OLIVEIRA, 2011).

O texto, também defendido em dezembro de 2019, revela palavras prenhes de sentimentos e que nos dizem sobre uma professora em formação que teve a sua visão de docência ressignificada durante o espaço e o tempo da residência pedagógica, surgindo dai a aspiração de registrar e compartilhar tais experiências vividas dentro da escola. Para efeitos de demonstração do que está sendo dito, logo do resumo do trabalho, atentemos paraa seguinte colocação: "*ao mesmo tempo em que residia, era na escola uma professora, porque assim me sentia e tocava-me a vontade de fazer desses momentos um trabalho de conclusão de curso: eu, professora pesquisadora*".

Ao reconhecer possíveis críticas ao tipo de trabalho empreendido como objeto de conclusão de curso, a autora, à bem da verdade, objetivou apresentar detalhes do RP e do dia a dia da escola básica, revelando como esta experiência foi se construindo em seu ser professora, nas suas percepções e nas suas relações com os alunos, com os professores, com a coordenação pedagógicae com a comunidade escolar, entre outros agentes. E é a partir das palavras da professora pesquisadora em tela que apresentamos as análises que se seguem, o que explica, a fim de manter as ideias originais, o uso da escrita em primeira pessoa do singular e a utilização de alguns termos em grifo itálico.

3.1 Na UEMA e com o *pé* na residência: primeiras impressões sobre o RP, a decisão de participar do Programa e o curso de formação de residentes

Quando ouvi falar pela primeira vez do Programa Residência Pedagógica, final do primeiro semestre de 2018, imediatamente me veio à lembrança a residência médica, de tal modo que logo imaginei que a residência pedagógica tivesse características semelhantes. A saber, mesmo na Universidade não se sabia muito a respeito, pois se tratava de um Programa pioneiro, pelo menos no formato e na extensão pela qual se desenvolveria.

Adiante fui entendendo que o RP viria para proporcionar ao professor em formação(residente) a chance de tornar-se menos distante da práxis docente, fazendo comungar teoria e prática, como mostra um dos seus principais objetivos:

> Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (BRASIL, 2018, p. 1).

Depois de ter tido acesso e lido o edital de lançamento do RP, eu me indagava: este Programa diminuirá a lacuna existente entre a universidade e a escola, ao contribuir para o fortalecimento do sistema público de ensino e ao proporcionar o que eu chamo de *conhecimento de causa escolar*? Naquele contexto, eu sentia que poderia ser interessanteexperimentar *aquilo*.

Com a inserção do RP na UEMA, nascia ali uma oportunidade singular para os alunos que sempre sonharam em segui a profissão docente, como no meu caso, mesmo que este sentimento ainda não fosse tão claro para mim.Refiro-me a uma oportunidade para vivenciar a escola e a sala de aula de *modo diferenciado*, para assim então ser possível *sedescobrir na profissão*, mesmo antes de atuar profissionalmente.

Todavia, ser ou não residente ainda era uma questão para mim. A tarefa de fazer escolha nem sempre é fácil, pois envolve mudanças, e essas quase sempre vingam nas formas como nos postaremos na vida futuro. Em algumas pessoas esse quadro pode gerar insegurança, e a decisão que eu tinha que tomarprovocava exatamente isso em mim. Com a possibilidade de seguir outros caminhos na universidade, como a iniciação científica, teria, eu, que escolher o *melhor* caminho.

Decidir pelo RP não me livraria do questionamento "e se não der certo?", e isso se explicavatambém porque não sabíamos o que significava ao certo ser residente numa escola. Curiosamente, não sei explicar muito bem, a Geografia, talvez por tratar pedagogicamente de *assuntos do mundo*, me encorajaria a optar por estar pormais tempo no *mundo da escola*. As conversas que travei comigo mesma, com os colegas e com alguns professores pareciam acender em mim a vontade de ter aquela experiência por ora vislumbrada.

Em meio ao vislumbre, ponderei várias questões, pois, por exemplo, não sabia da existência do RP em outros estados: sendo o Programa pioneiro, em que isso implicaria? Qual a chance *daquilo* dá certo na UEMA? E como se desenrolaria no curso de Geografia?

Hoje compreendo que tais ponderações tinham a ver com o meu desejo de ter uma boa formação inicial docente. De tal modo, o*querer ser professora*preponderou, e tendo que decidir, o fiz pelo Programa Residência Pedagógica (em Geografia).

Depois de todos os tramites da seleção, pude então dizer: sou residente! Entretanto, antes de adentrar à minha escola-campo, precisei passar por mais uma etapa: o curso de formação de residentes, cujo tema central era formação docente em Geografia. Com efeito, formação de professores, práxis docente, ensino de geografia, educação geográfica, escola como espaço de vivências e significações sociais e desafios docentes na contemporaneidade foram algumas das discussões desdobradas na oportunidade.

O curso, ocorrido em agosto de 2018, contou com uma carga horária de 20h, dividido em cinco encontros, e foi desenvolvido na UEMA com os residentes selecionados para o subprojeto de Geografia. Na ocasião, as discussões foram desenvolvidas tendo por base quatro referências textuais, quais sejam: "Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo", de António Nóvoa (2007); "Devolver a formação de professores aos professores", também de António Nóvoa (2012); "A formação de professores de Geografia – o lugar da pratica de ensino", de Lana de Souza Cavalcanti (2003); "A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea", também de Lana de Souza Cavalcanti (2011).

Transcorrido ora coletivamente, ora por meio de grupos de estudos focais, cada um representando uma escola-campo, o curso de formação de residentes serviu para que fôssemos instigados a compartilhar as ideias que tínhamos sobre a profissão docente, intencionando com isso refazer as nossas *verdades* sobre o tema. Apoiando-se vez ou outra nos ensinamentos do *mestre* Paulo Freire, lembrado pela contribuição exercida à pedagogia, o curso, através da condução e fala do orientador, me fez sentir, decisivamente, a potência das palavras do autor e educador citado, cujo um trecho emblemático de sua"Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa" diz: "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 1996, p. 23).

Para além do referido curso, nos dito que todo o tempo de RP deveria ter este caráter de formação mútua, algo que me marcou bastante. Pensando a formação por aquela perspectiva, pude entender (melhor) que a escola é um ambiente de formação para *todo mundo* que está ali e que uma pedagogia da esperança levada a cabo jamais desconhece este imperativo humano-social de tal ambiente (FREIRE, 2019).

Enfim, considero salutar a experiência de ter participado do curso de formação de residentes. Foi interessante até perceber o misto de entusiasmo e medo traduzidos nas falas dos residentes, nas quais me incluo. Se for verdade que saímos do curso com uma sensação de termos obtido uma boa formação, também o é que carregamos conosco o sentimento de não estarmos totalmente preparados para entrar em sala de aula[7], o que eu passei a ver com bons olhos: na minha concepção, perceber a incompletude deve fazer parte dos saberes docentes, e foi assim, imbuída desta ideia, que cheguei à minha residência.

3.2 Chegada à residência pedagógica: a escola CINTRA, contatos com a preceptora e o processo de ambientação

Ser residente na escola CINTRA me fez sentir privilegiada. Com mensagens provindas de amigos, parte ex-alunos da escola, e de familiares, um deles ex-professor na instituição, eu tinha em mente que aquela era uma *boa* escola. Sabia eu, mais ou menos, da história do lugar. E foi com o RP, logo na minha primeira ida lá, setembro de 2018, que percebi o quão era grande o seu interior. De fato, era encantador imaginar que naquele espaço funcionou pujantemente uma fábrica têxtil[8]. A arquitetura, preservada até hoje, dá conta deste testemunho visível, ao ponto de que era fácil e constante para mim a seguinte

costura de pensamento: aqui antes se fabricava tecidos e hoje se *fabrica*cidadãos, cada um no seu tempo e com seus saberes, mas no mesmo espaço.

Considero como esplêndido este primeiro encontro na escola, afinal, conseguia eu ter as *minhas* impressões da escola, pisando no seu chão. Agora eu me encontravainserida naquele contexto e, de algum modo, fazia parte do CINTRA, e refletia: esta escola será meu campo de formação, onde participarei de projetos e ministrarei aulas de Geografia. Naquela altura, um turbilhão de sentimentosme possuía, dentre os quais, alegria, medo e gratidão.

Ainda sobre o primeiro encontrodos residentes na escola, no que tange ao acolhimento e a preocupação em nos dizer sobre a dinâmica da mesma, julgo que a condução da coordenação pedagógica foi exemplar. Essemomento inicial realmente faz diferença no transcorrer do processo de alunos *estagiários*, professores em formação inicial. Particularizando a discussão, dali em diante eu senti que a minha formação naquela *casa* seria promissora. Não a conhecia, mas quem também esteve presente neste trabalho de (re)conhecimento foi a preceptora de Geografia do nosso subprojeto.

A professora Luciana Castro era a preceptora de Geografia da escola CINTRA, a quem eu agradeço por ter sido um dos agentes mais importantes na minha formação. No alto de seus vinte anos de carreira profissional docente, sempre esteve disposta a me ajudar no meu processo de "lapidação" docente. Isso mesmo, lapidar, polir, refinar, uma vez que acreditamos, eu e ela, que cada ser humano tem algo de *professor*.

Durante o processo de ambientação ver a professora Luciana ministrando aula era muito prazeroso. Ela tinha pleno domínio dos conteúdos e sabia driblar as dificuldades do cotidiano de uma escola com deficiências materiais-pedagógicas. Mesmo quando as aulas me pareciam tradicionais, a sua palavra dava um tom desconcertante à monotonia aparente e, assim, a mensagem parecia chegar aos alunos. Parecia *mágica*.

Quanto à minha ambientação, no que se refere aos variados espaços da escola e com relação àspessoas que os compunham, por vezes me senti em posição excepcional, e issoporque estava ali para olhar as coisas acontecerem, relacionar-me com elas e aprender, aprender sobre, na e com a escola pública. Não era eu uma mera expectadora.

Retornando às "aulas" em si, afirmo que já na etapa de ambientação do RP a professora preceptora muito nos falava sobre a *arte* de dar aula, foi quando pude *saber melhor* o que eu já sabia: I. nem sempre a aula sairá como planejada; II. nem sempre a atmosfera da sala de aula favorecerá o uso das metodologias pensadas; III. dar aula também significa saber improvisar. Não raro vi isso tudo acontecer na minha residência pedagógica, e falo com a propriedade de quem a habitou atentamente.

3.3 Habitar a residência e vice-versa: regências das aulas de Geografia, relato de experiência no *ENTRE* e na rua pela educação

Uma das atividades mais marcantes do RP diz respeito às regências de aula, momento em que o residente, sob a visão do preceptor, *assume a sala* e tem que *tocar o barco*. Para alguns, eu me enquadrava facilmente neste grupo, as regências causam insônia, pensamentos que variam entre positividades e negatividades e frio na barriga. E chegara o momento para mim: eu, à frente da turma, como professora, regendo aula.

Dentre as aulas que regi, a primeira merece um capítulo à parte. Eu havia me preparado bastante, mas não me sai bem. Os alunos estavam dispersos. Eu sentia, no ato, que a minha

aula não agradava. Por ora, pensava eu que *precisava chamar a atenção* dos alunos, e o fiz gerando uma série de indagações sobre o tema da aula. Abro aqui um parêntese para lançar as palavras de Sacramento (2015, p. 18), para quem: "instigar os alunos por meio de perguntas é uma das estratégias de aprendizagem que permite a participação e o interesse na sala, além de pensar sobre o conteúdo ministrado". Porém, a estratégia não funcionou, pois quase não obtive retorno dos alunos. Eu me perguntava: os alunos sabem o quão legal é a Geografia? Permitam-me dizer, foi uma experiência horrível.

Quando acabou a aula, eu busquei demonstrar que havia gostado daquele tempo com eles, quando na verdade eu estava muito triste coma situação. Sai da escola me perguntando: é realmente isso que quero para a minha vida? Senti a desvalorização que a sociedade, ali representada pelos alunos, impõe aos professores. Ao chegar à minha casa, cai na tentação de tentar encontrar um culpado. Seria eu? Foram os alunos que não contribuíram? Não encontrei culpado e selei comigo uma espécie de pacto para que da próxima vez eu pudesse sair da sala com a sensação de *dever cumprido*.

Efetivamente, estava eu refletindo a minha prática de aula, e isso era louvável, afinal "o pensamento reflexivo é uma capacidade, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar" (ALARCÃO, 1996, p. 191). Como fazer aulas atraentes, eu me perguntava. Lembrei-me de como parecia fácil para a professora Luciana. Decidi então procurá-la.

Em conversa com a professora Luciana, sorridente e direta, logo ela me disse: "você já está tendo a primeira lição: pense como pode melhorar a sua aula". Ali é como se a minha preceptora me dissesse: "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p. 43). E assim, seguindo aquela orientação, eu fui buscando melhorar sempre, pois este *sempre* é sempre necessário à profissão docente.

Sem entrar em temas das aulas, avalio que as minhas regências foram melhorando ao longo do tempo. A preceptora me dizia isso, bem como os rostos e o envolvimento dos alunos. Foi muito prazeroso sentir que contribui com a formação de tantos jovens, que ao final de algumas aulas me cumprimentavam a fim de elogiar a minha aula, e falando que eu já podia ser professora. Que gratificante! Sem saber, os alunos faziam com que a cada dia eu gostasse mais da profissão e me *descobrisse* como professora.

Tive a chance de relatar parte dessas experiências no evento *Entre*, no qual palestrei na mesa redonda composta pelos residentes, evento e mesa já citados na seção 1.1 deste artigo. Falar num evento na UEMA foi um momento único e emocionante, admito. Estava ali eu e mais cinco colegas residentes – representantes das escolas-campo –, numa bancada de um auditório no qual sempre vimos os nossos professores e/ou os professores visitantes falarem. Na ocasião, discorremos sobre os processos de ambientação nas escolas e nas salas de aula, sobre as regências e a respeito dos projetos de intervenção pedagógica, e de modo em que realçamos tanto as dificuldades encontradas quanto as experiências exitosas, sendo estas entendidas como partes de um mesmo conjunto de saberes.

Na minha fala, destaquei o meu crescimento enquanto professora e defendi a continuidade do Programa Residência Pedagógica, para que assim outros licenciandos pudessem ter tal experiência de formação. Àquela época, agosto de 2018, o cenário político brasileiro era instável quanto ao tema educação. O novo governo dispensava declarações que assustavam, anunciando, inclusive, uma série de cortes nos investimentos à educação pública. As universidades e os institutos federais eram objetos das declarações mais

inflamadas. Todo aquele quadro gerava no país descontentamento por parte da população, que foi às ruas, nos meses seguintes, protestar.

Em São Luís, Maranhão, eu, residente e professora de Geografia, fui às ruas pela educação e pelo RP. Fui porque, como diz Nóvoa (2007), lugar de professor não é só na escola, ele deve ocupar qualquer espaço no qual se tenha como pauta a educação.Entre outros momentos, em 14 de maio de 2019, em ato que movimentou o país, eu e meus amigos residentes fomos ao centro de São Luís protestar. Encaramos aquele dia como sendo um dia aula na rua. Acordamos cedo, fomos concentrarmo-nos na UEMA, pintamos cartazes e gritamos nas ruas, coisas do tipo: "sai, sai pra lá, no meu residência tu não vai tocar".

NÃO FECHAR AS PORTAS E DEIXAR O VENTO CORRER

Não só a Geografia pode ser poética. A formação de professores (de Geografia) também o pode. A poética está em *não fechar as portas e deixar o vento correr*, como parece ter feito a residente, professora em formação, Poliana dos Santos, quando optou em participar do Programa Residência Pedagógica, quando não desistiu após o aparente fracasso de sua primeira regência, bem como quando foi às ruas lutar pelo Programa e pela educação.

O propósito deste artigo pode ser entendido como dual, pois buscamos apresentar em parte o subprojeto do Curso de Geografia da UEMA, São Luís-MA, referente ao Programa Residência Pedagógica, assim como lançamos luz sobre as experiências de uma residente do referido subprojeto. Contudo, cabe esclarecer que a primeira seção se fez necessária para que se entenda melhor a segunda seção. Ademais, mostrar como estruturamos o subprojeto pode também ser lido como um ato de *não fechar as portas* a fim de fazer o *vento correr* melhor em outras residências, afinal o Programa terá uma nova versão, com o edital Capes n° 1/2020 já lançado.

Acreditando no movimento dos *bons ares* pelas escolas do Brasil, ao reconhecermos a importância dos professores na escalada rumo a outras realidades, encerramos nossas palavras aqui como iniciou a *Tia Poli*[9] o seu trabalho de conclusão de curso, com música, com esta que a marcou desde quando a ouviu pela primeira vez:

Professores
Protetores das crianças do meu país
Eu queria, gostaria
De um discurso bem mais feliz
Porque tudo é educação
É matéria de todo o tempo
Ensinem a quem sabe tudo
A entregar o conhecimento
Ensinem a quem (pensa que) sabe de tudo
A entregar o conhecimento

Na sala de aula
É que se forma um cidadão
Na sala de aula
Que se muda uma nação
Na sala de aula

continua

Não há idade, nem cor
Por isso aceite e respeite
O meu professor

Batam palmas pra ele
Batam palmas pra ele
Batam palmas para ele que ele merece!

Anjos da guarda, adaptado parcialmente de Leci Brandão, 1995.

NOTAS

3 Ver: CARVALHO, Poliana dos Santos de. *Habita em mim uma Residência Pedagógica em Geografia: experiências entre UEMA e a Escola CINTRA*. 91 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Estadual do Maranhão. São Luís-MA. 2019.
4 Em esclarecimento, o edital Capes nº 06/2018 estabelece: *orientador* é o professor da IES responsável por orientar as atividades dos subprojetos; *preceptor* é o professor da educação básica, a fim à área do conhecimento do subprojeto, responsável pelo acompanhamento da residência pedagógica; *residentes* são os discentes licenciados das IES integrantes do Programa; *Escola-campo* é a escola parceira do Programa.
5 Cumpre salientar que assim era como alguns residentes se referiam ao Programa Residência Pedagógica.
6 Mais sobre o evento, inclusive acerca da programação, ver em: https://entreuema.wixsite.com/rpuema.
7 Ver melhor sobre esta pauta em: Antônio José Araújo Cruz; José Arilson Xavier de Souza. *Residência pedagógica em Geografia UEMA: desafios e expectativas*. In: VII Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do Programa Residência em Pedagógica, UECE, Fortaleza-CE, 2018.
8 Ver: SANTOS, Jean Carlos Louzeiro dos. *Do bater dos panos à sirene escolar: uma análise do bairro Anil à luz do lugar como tecido sociocultural*. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade Estadual do Maranhão. São Luís-MA, 2020.
9 Longe de qualquer leitura trivial, assim era com a residente pedagógica Poliana dos Santos era carinhosamente chamada pelos alunos da Escola CINTRA.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto Portugal: Porto, Editora LDA, 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES n° 06/2018**. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 2018.
CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 25. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
MARANHÃO (Estado). Universidade Estadual do Maranhão. **Edital PROG/UEMA n° 12/2018**. **Programa de Residência Pedagógica**. São Luís, MA, 2018.
NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso: 01 set. 2019.
OLIVEIRA, Mariza Soares de. A potência das narrativas (auto)biográficas no processo de formação docente: uma constante (re)invenção de si e do mundo. In: FONTOURA, H. A. da (Org.). **Residência pedagógica**: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói-RJ: Intertexto, 2011.
SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. ANTUNES, Charlies da França; FILHO, Manoel de Santana. M.S.(Org.). **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2015.
SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de geografia e algumas crônicas**. Campina Grande-PB: Bagagem, 2008.
VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004.

TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

QUILOMBOLA TERRITORIES AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY

João Almeida dos Santos[1]
Candida Soares da Costa[2]

RESUMO: As leituras sobre os territórios quilombolas refletem nossa preocupação em se tratando de questões como invisibilidade, ausência de informações que demonstrem a dinâmica destes territórios na atualidade. Desta forma, apontamos a urgente necessidade de se conhecer estas territorialidades, visto que muitas das assimetrias criadas pelo Estado também, via de regra, são invisibilizadas nos livros didáticos, o que se constitui em uma política pública que atinge um grande contingente populacional e tem contribuído para reproduzir formas simbólicas que não valorizam a população negra brasileira.

Palavras-chave: Livro didático de geografia. Território/territorialidade. Quilombo. Educação. Relações raciais.

ABSTRACT: The readings on the theme reflect our concern about issues such as invisibility, lack of information that demonstrates the dynamics of these territories today. Thus, we point out the urgent need to know these territorialities, since many of the asymmetries created by the State, as a rule are also invisible in textbooks, which constitutes a public policy that reaches a large population and has contributed to reproduce symbolic forms that do not value the Brazilian black population.

Keywords: Geography textbook. Territory/territoriality. Quilombo. Education. Race relations.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) na Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Integrante do Núcleo de estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação (Nepre). E-mail: jaomeidaa@gmail.com.
2 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e em cursos de graduação. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre). E-mail: candidasoarescosta@gmail.com.

Artigo recebido em outubro de 2019 e aceito para publicação em março de 2020.

INTRODUÇÃO

Entendemos que refletir sobre os territórios quilombolas seja de fundamental importância, uma vez que nos permite compreender por que razão há um apagamento, silenciamento, uma negação da contribuição, do valor positivo do negro[3] em nossa sociedade. Trata-se de uma pesquisa documental, qualitativa, que se utiliza da técnica de análise do conteúdo, tendo como objeto de pesquisa, conteúdos referentes a quilombos em livros didáticos de geografia do Ensino Médio, considerando sete coleções do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015.

Uma pesquisa científica se constitui de muitos elementos importantes e que convergem para respostas à problemática criada pelo pesquisador. Para Gil (2008), no processo de investigação social, a primeira tarefa é escolher o problema a ser pesquisado, pois o objetivo fundamental da pesquisa para ele é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Para a formulação de nosso problema de pesquisa, consideramos a Lei n° 10.639/03, fruto de lutas de movimentos negros, principalmente, que trouxe "a obrigatoriedade de inclusão nos currículos do Sistema de Ensino do Brasil, dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana" (BRASIL, 2004, p. 17), objetivando uma valorização da contribuição do povo negro em todos aspectos da sociedade brasileira, ao longo de nossa história.

Consideramos também a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estabelecendo que o ensino ministrado nas instituições educacionais situados nestas comunidades ou que atendem estudantes delas provenientes devem fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

> a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 03).

Além disso, esta resolução visa garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o reconhecimento, a valorização e a continuidade destas comunidades. Estas Diretrizes implicam necessidade de efetivo exercício do direito dos estudantes, tanto quilombolas quanto não quilombolas, acessarem conhecimentos que dizem respeito à formação da sociedade brasileira, com o justo reconhecimento da importância dos africanos e de seus descendentes negros neste processo.

O TERRITÓRIO NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

A geografia, assim como diversas outras ciências, possui seus métodos para analisar determinado objeto de estudo. Isso, porque, segundo Maia e Ferreira (2010), o conhecimento científico se diferencia dos demais conhecimentos por uma série de razões, dentre as quais, a principal corresponde à necessidade de uma ordenação em suas proposições. Este ordenamento para os autores se dá a partir da relação (de predicação) do pensamento humano com os

objetos, por meio da definição de conceitos básicos gerais, que são chamados de categoria. Sendo assim, afirmam que dentro da teoria das categorias temos nitidamente delineado que a concepção adotada é determinada pela posição epistemológica[4], a qual se adota, sendo esta posição definidora da maneira de adjetivar do sujeito, de demarcar as categorias.

Para Suertegaray (1999), considerando que na ciência geográfica podemos encontrar vários métodos científicos, tais como o método positivista, o materialismo histórico dialético, a fenomenologia, dentre outros, podemos deduzir que para uma mesma categoria encontraremos por vezes divergências em seus conceitos e nas formas de analisar o mesmo objeto. Por exemplo, o território compreendido no método positivista pode ter significado diferente no materialismo histórico ou na fenomenologia.

A autora afirma ser possível uma leitura do espaço geográfico através de conceitos que considera operacionais, que seriam entre outros: paisagem, região, território, lugar, ambiente, redes, cada um para ela expressa diferentes leituras, pois em sua compreensão, o espaço geográfico é dinâmico. Para ela:

> [...] essa dinâmica é representada pelo movimento, por exemplo, o girar do círculo (das cores). No movimento tem-se o branco (o espaço geográfico como presença das cores-multicores), no repouso tem se a presença de cores, individualmente definidas, cada cor representa, em meu imaginário, um conceito: território (vermelho), região (amarelo), lugar (azul), ambiente (verde) etc. O disco em movimento, os giros expressam a ideia: um todo uno, múltiplo e complexo. Esta representação é elaborada no sentido de expressar a concepção de que: o espaço geográfico pode ser lido através do conceito de paisagem, e/ou região, e/ou território, e/ou lugar, e/ou ambiente: sem desconhecermos que cada uma dessas dimensões está contida em todas as demais. Paisagens contêm territórios e/ou regiões que contêm lugares que contêm ambientes valendo, para cada um, todas as conexões possíveis (SUERTEGARAY, 1999 apud SUERTEGARAY, 2000 p. 31).

Seguindo este raciocínio podemos afirmar que mesmo utilizando apenas um dos conceitos operacionais para compreender o espaço geográfico[5], encontraríamos relações entre eles, pois, não são fechados em si. Neste sentido, podemos compreender as dinâmicas das relações sociais/raciais a partir da categoria "território" sem que esta leitura seja deficiente, uma vez que esta se relaciona com os outros conceitos operacionais.

Suertegaray (1999), ao discorrer sobre o conceito de território, afirma que este trata o espaço geográfico a partir de uma concepção que privilegia o político ou a dominação/apropriação. Desta maneira, para ela, historicamente o território na geografia foi pensado, definido e delimitado a partir das relações de poder. A autora discorre que:

> [...] no passado da Geografia, Ratzel (1982) ao tratar do território, vincula-o ao solo, enquanto espaço ocupado por uma determinada sociedade. A concepção clássica de território vincula-se ao domínio de uma determinada área, imprimindo uma perspectiva de análise centrada na identidade nacional. Para Ratzel (1982), no que se refere ao Estado, a Geografia política está desde há muito tempo habituada a considerar junto ao tamanho da população, o tamanho do território. Continuando, a organização de uma sociedade depende estritamente da natureza de seu solo, de sua situação, o conhecimento da natureza física do país, suas vantagens e desvantagens pertencem à história política (SUERTEGARAY, 1999, p. 32).

Desta forma podemos inferir que o solo ocupado por determinada sociedade é que determinaria o poder desta população sobre as demais, pois o recorte territorial – dependendo das riquezas presentes dentro do espaço – poderiam ser utilizados para impor às populações circunvizinhas as condições de uso de alguns recursos, por exemplo, a água que poderia ser utilizada como mercadoria de barganha dentre os que detinham sua fonte, ou também como arma no extermínio das outras populações, se por acaso o grupo que a possuísse resolvesse não mais compartilhá-la.

Portanto, a natureza poderia determinar se uma população seria rica ou não, dependendo das riquezas de seu solo, ou exterminada ou não. Neste sentido, a natureza poderia atuar na expansão de um povo de forma acelerada ou lenta. E ainda nas possibilidades de contato com outros povos, podendo resultar na mestiçagem, ou no isolamento.

Outra perspectiva, dentro desta concepção de território ligado ao espaço no sentido físico, é que os domínios da natureza, como as condições climáticas, o relevo, a vegetação, a fauna, dentre outros, exerciam influência sobre o ser humano seja nos aspectos físicos, biológicos e psicológicos. Moraes (2007), ao explicar a obra de Ratzel[6] (1882), Antropogeografia: fundamentos da aplicação da geografia a História[7], afirma que estas influências atuariam primeiro na fisiologia (somatismo) e na psicologia (caráter) dos indivíduos e, através destes, na sociedade.

Para Moraes (2007), Ratzel não é o criador do "determinismo geográfico", mas sim seus discípulos, que radicalizaram sua teoria empobrecendo suas formulações que falava de influências. Dentre estas radicalizações ele destaca a obra de Huntington, "Clima e sociedade"[8]. Este autor defende a ideia de que os rigores do inverno implicariam, pelas necessidades impostas (abrigo, estocagem de comida), o desenvolvimento da sociedade europeia. Moraes (2007) afirma que estas teorias foram bastante incorporadas ao ideário conservador brasileiro:

> Basta pensar nas interpretações da história brasileira, que lança mão de teorias como a "indolência do homem tropical" ou "subdesenvolvimento como fruto da tropicalidade" (e a inevitável comparação com o desenvolvimento dos EUA, também colônia mas em clima temperado). Enfim, o determinismo incorre na mais completa naturalização da história humana. Outro desdobramento da proposta de Ratzel manifestou-se na constituição da geopolítica. Esta corrente, dedicada ao estudo da dominação dos territórios partiu das colocações ratzelianas referentes à ação do Estado sobre o espaço. Esses autores desenvolveram teorias e técnicas que operacionalizavam e legitimavam o imperialismo. Isto é, discorriam sobre as formas de defender, manter e conquistar os territórios (MORAES, 2007, p. 72).

Tais teorias e técnicas operacionalizadas pelos Estados e legitimados pela ciência[9], sobre os auspícios da Igreja, associadas a teorias como a de Raça[10], numa concepção biológica por exemplo, legitimou, dentre outros, sistemas escravocratas, guerras, holocaustos, dominações e extermínios de grupos humanos brancos e principalmente não brancos em diversas partes do mundo, ao longo do tempo. E nesta perspectiva, o conceito de território pouco mudou, estando sempre relacionado a poder, para manter estruturas de dominação, apropriadas e aplicadas pelos grupos dominantes.

Suertegaray (1999) observa que historicamente a concepção de território associa-se à ideia de natureza e sociedade, configurada por um limite de extensão do poder, sob

perspectivas analíticas da geografia, vinculadas à ideia de poder sobre um espaço e seus recursos; poder pensado em escala nacional, Estado-Nação.

A sociedade é também entendida como um recurso para o Estado. Segundo Raffestin (1993), a esta empresa do poder corresponde a resistência ao poder e talvez aí resida o caráter ambivalente da população. Para ele, a população é concebida como um recurso, um trunfo, portanto, mas também como um elemento atuante. A população é mesmo o fundamento e a fonte de todos os atores sociais, de todas as organizações, um entrave no jogo relacional.

Neste sentido, Santos (2008) afirma que o papel do lugar é determinante, pois, ele não é apenas quadro de vida, mas um espaço vivido. Isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. O autor disserta que a existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo, os lugares ganham um quinhão maior ou menor da racionalidade do mundo.

Para Santos (2008), o território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida – sobre os quais ele influi. Para ele, deste modo, quando se fala em território deve-se, pois, logo, entender que se está falando de território usado, utilizado por uma população. Esta forma de evidenciar as particularidades do lugar e a relação de determinado grupo com o território é chamado de territorialidade.

Segundo Suertegaray (1999), estas territorialidades apresentam-se como voláteis e constituem parte do tecido social, expressam uma realidade, mas não substituem, em nosso entender, a dominação política de territórios em escalas mais amplas. Devendo estas serem explicadas e não somente descritas, serem inseridas em espaços de dimensão relacional.

Estas territorialidades aparecem então como constituídas de relações mediatizadas que, para Raffestin (1993), podem ser simétricas ou dissimétricas com a exterioridade. Para ele, as territorialidades apresentam tessituras, nodosidades e redes que criam vizinhanças, acessos, convergências, mas também disjunções, rupturas e distanciamentos que os indivíduos e os grupos devem assumir.

Desta forma, o autor afirma que cada sistema territorial segrega sua própria territorialidade que os indivíduos e as sociedades vivem. Segundo Raffestin (1993), a territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a "face vivida" da "face agida" do poder.

No caso dos territórios quilombolas formados no Brasil, resistem e se (re)criam constantemente, em consequência, principalmente, ainda de opressões sofridas pelo poder que o Estado exerce sobre o território, controlando o direito de acesso à terra, recursos naturais, direitos universais prescritos na Constituição, ou seja, controlando o desenvolvimento, ou o atraso destes povos. Portanto, devemos compreender que o desenvolvimento, o atraso, o avanço, dentre outros, não são apenas consequências de uma formação tardia ou recente das territorialidades, mas consequências diretas das violências exercidas pelos grupos que detêm o poder sobre elas.

As diversas formas de relações que são apresentadas dentro de um grupo social possuem conexão com a dinâmica que se estabelece entre as sociedades em dado espaço e que recebem e influenciam os demais dentro destas relações. Para além do coletivo, no nível individual, Albagli (2004) afirma que a territorialidade se refere ao espaço pessoal imediato, que em muitos contextos culturais é considerado um espaço inviolável[11].

Em nível coletivo, a territorialidade torna-se também um meio de regular as interações sociais e reforçar a identidade do grupo ou comunidade. Para ela, a comunidade humana, por

sua vez, refere-se a um grupo social unido por interesses da mesma natureza, algumas vezes com origens comuns e frequentemente um território comum (ALBAGLI, 2004, p. 28).

Para Cruz (2012), estas comunidades normalmente têm longa história de ocupação territorial sobre os espaços em que vivem, sendo comum várias gerações ocuparem a mesma área. Segundo o autor, esta história de ocupação se expressa numa relação de ancestralidade, memória e sentido de pertencimento em relação a certas áreas e lugares específicos.

Neste sentido, o território adquire valor material, pois também é fonte de recursos para existência e adquire valor simbólico, pois, este os liga ao passado através da ancestralidade.

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO EDUCATIVO PARA A COMPREENSÃO DA CATEGORIA TERRITÓRIO

Espera-se que a aprendizagem seja significativa para o educando. Sousa (2012) afirma que deve haver uma disposição do aluno para o processo. Ou seja, que o material da aprendizagem seja potencialmente significativo de modo incorporável à sua estrutura de conhecimento, na qual, por sua vez, estas novas informações possam ser relacionadas às ideias básicas relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno.

Para Sousa (2012), em se tratando do ensino geográfico, a percepção do aluno em relação ao espaço do seu cotidiano apresenta-se como o mais provável conhecimento que o educando já tenha incorporado efetivamente. Desta forma, o ensino-aprendizagem se torna significativo em relação a todos os conceitos apresentados aos alunos. O mesmo procedimento deve acontecer, especificamente, no manejo do conceito território na atividade didática. Torna-se importante reconhecer as noções básicas do aluno daquilo que o próprio entende como relações de poder e espaço geográfico, ideias nucleares no conceito território.

Para o autor, as estruturas prévias cognitivas do aluno precisam ser consideradas, para que a construção do novo conhecimento ocorra de forma significativa e, consequentemente, com maior consolidação.

Um dos norteadores criado em 1998 pelo Governo Federal Brasileiro foram os PCNs. Para o Ministério da Educação, de acordo com Brasil (2018), os PCNs entendem que o Ensino Médio é o momento de ampliação das possibilidades de um conhecimento estruturado e mediado pela escola que conduza à autonomia necessária para o cidadão, seguindo os três princípios filosóficos da concepção curricular: princípios estéticos, políticos e éticos.

Para a área de geografia, o documento visa contribuir para esta formação, proporcionando ao aluno, orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produtos das relações que orientam seu cotidiano, definem seu "locus espacial" e o interligam a outros conjuntos espaciais. Além disso, o aluno deve:

> • reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;
> • tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu "lugar-mundo", através de sua identidade territorial (BRASIL, 2018, p. 31).

Os PCNs, neste sentido, são um dos norteadores da produção do livro didático, pois, eles instituem previamente os conteúdos necessários à fase da educação básica, neste caso Ensino Médio, em que devem constar cada conceito. Em se tratando de território e territorialidade (BRASIL, 2018), os PCNs os conceituam, enquanto espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder, ou seja, quem domina ou influencia e como domina e influencia uma área. Ressaltando que implica o avançar da noção simplista de caracterização natural ou econômica por contiguidade para a noção de divisão social.

Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais entendem que todo território, seja ele um quarteirão na cidade de Nova York, seja uma aldeia indígena na Amazônia, é definido e delimitado segundo as relações de poder, domínio e apropriação que nele se instalam.

Diante disto, afirmam que a territorialidade é a relação entre os agentes sociais, políticos e econômicos, interferindo na gestão do espaço geográfico; não é apenas uma expressão cartográfica, apontando que ela se refere aos projetos e práticas destes agentes, numa dimensão concreta, funcional, simbólica, afetiva, e manifesta-se em escala desde as mais simples às mais complexas.

Estudos relacionados aos PCNs evidenciaram alguns problemas a partir do exercício de vigilância epistemológica, como nos apresenta Boligian e Almeida (2003) ao dissertarem que os referenciais teóricos utilizados pelos autores em relação ao conceito de território são pouco claros, tornando difícil a identificação de seu significado e a corrente a qual é atribuído, fato que se agrava quando se sabe que atualmente diversos estudiosos da geografia discutem este conceito, enquanto categoria de análise geográfica.

Assim, Boligian e Almeida (2003) afirmam que mesmo fazendo uma análise da bibliografia citada no final de cada documento, tornou-se difícil detectar as concepções que nortearam as reflexões teóricas dos elaboradores, pois são poucas as referências que tratam especificamente das discussões científicas a respeito do território. Os autores constataram ainda,

> [...] que o significado do conceito de território nos PCN's mostra-se, na maioria das vezes, desvinculado de seu mote teórico fundamental – as relações de poder. Entende-se que esse tratamento dispensado pelos autores ao conceito, se apresenta semanticamente míope. Por outro lado, encontra-se adequado à tônica despolitizada e, de certa forma, acrítica que permeia os documentos de maneira geral. Pois, na realidade, há uma preocupação maior com a dimensão sociocultural das relações humanas, do que com as questões de ordem econômica, política e ideológica (BOLIGIAN; ALMEIDA 2003, p. 240).

Esta diferenciação de significados que passa pelo percurso da academia aos materiais didáticos pode estar relacionada ao que Lacoste (1988) identificou como geografia dos Estados-maiores e geografia dos professores. Pois, para ele, desde o fim do século XIX pode-se dizer que existem duas geografias:

> Uma, de origem antiga, a geografia dos Estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento do poder[...] A outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância

> estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não têm participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função de seus próprios interesses e este monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente "inútil" (LACOSTE, 1988, p. 31).

Lacoste (1988) afirma que socialmente, apesar do seu caráter elementar caricatural ou insignificante, as lições aprendidas no livro de geografia, os resumos ditados pelo mestre, tais reproduções caricaturais e militantes têm uma influência consideravelmente maior, porque tudo isso contribui para influenciar permanentemente, desde sua juventude, milhões de indivíduos.

Ele criticava a forma socialmente dominante da geografia escolar e universitária, na medida em que ela enunciava uma nomenclatura e que inculcava elementos do conhecimento enumerados sem ligação entre si (o relevo – o clima – a vegetação – a população). Pois para ele, neste sentido tem-se o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória.

Lacoste (1988) chamava a atenção no sentido de que a geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra geografia permite a alguns elaborar.

Embora já tenha transcorrido muitos anos após as críticas de Lacoste, encontramos em autores contemporâneos, como por exemplo Mello (2016), afirmações que nos fazem refletir acerca dos descompassos entre geografia do estado e dos professores, criticados por Lacoste.

Segundo Mello (2016), as pesquisas apontam, por um lado, que as transformações ocorridas no currículo oficial para o ensino de geografia da escola brasileira, nem sempre acompanham tentativas de concretização na prática pedagógica, denunciando o permanente desencontro entre a geografia acadêmica e a escolar.

No entanto, Mello (2016) afirma que, por outro lado, alguns estudos registram a existência de experiências de aplicação do conceito de território que de fato contemplam o seu caráter "científico e moderno em transição", assim como suas variantes territoriais, estabelecendo diálogos com o contexto histórico, econômico, social, cultural e político. Segundo a autora, isto possibilita uma instrumentalização do conceito que avança nas formas de se ensinar e aprender a geografia.

Acreditamos que a invisibilidade e o desconhecimento por parte da sociedade, da história, da relação identitária destes grupos populacionais com seus territórios, de sua dinâmica, permitem certas estratégias por parte de uma minoria, que vão da negação da titulação, ao extermínio simbólico e físico destas populações.

TERRITÓRIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A educação escolar quilombola não pode ser pensada somente para aqueles que pertencem aos territórios quilombolas, pois eles se relacionam com outros territórios e é de extrema importância o conhecimento de todos quanto a sua historicidade e dinâmica.

Para Brasil (2012), em se tratando de Ministério da Educação, este é um processo complexo que não pode ser dissociado:

> Por isso, não se pode dissociar a identidade quilombola dos processos complexos de construção da identidade étnico-racial no Brasil. Entendendo sempre que todo e qualquer processo identitário é dinâmico, mutável, interage com outras identidades, possui dimensão relacional e está ligado às noções de pertencimento (BRASIL, 2012 p. 15).

No entanto, mesmo que as escolas de Educação Básica e os cursos de formação de professores sejam orientados, na atualidade, pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, quando se refere às "**ações educativas de combate ao racismo e a discriminações**" (grifos nossos), evidenciando exigências de mudanças de mentalidades, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais, determinam que: os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão observar, ao se referir a quilombos, que:

> [...] O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade. [...] Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais [...] Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (BRASIL, 2004, p. 12-13-15).

Mesmo com dispositivos legais exigindo mudança de postura em relação à maneira de pensar e agir por parte dos indivíduos e instituições, ainda se encontra lacunas quanto ao cumprimento destas exigências, pois existe muita resistência para com a luta dos quilombolas por uma educação que leve em consideração suas histórias e saberes, respeitando suas identidades e trajetória no tempo.

Deste modo, segundo Brasil (2012), ao falarmos em Educação Escolar Quilombola é importante retomarmos alguns aspectos históricos da organização dos quilombos no Brasil, os quais se encontram intrinsecamente ligados à problemática fundiária no passado e no presente. De acordo com Brasil (2012), para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas.

Referência ligada diretamente aos antepassados, neste sentido, a terra não possui apenas a função de prover a existência material, pois é dela que se retira o alimento, mas também possui função de (re)ligar aos que não estão mais presentes. A construção da identidade com o território se dá desta maneira de forma coletiva de uso comum e não individual, calcada na ancestralidade. Para Carril (2017), a memória ganha contorno no processo de luta, regulando a identidade destes grupos pelos vínculos entre o presente e o passado, reforçando a organização social. Ainda para a autora:

> [...] o contexto territorial pode levar ao texto quilombola, que fala de sua territorialidade. As experiências educacionais que se desafiam a construir uma pedagogia com base na cultura dos sujeitos como os quilombolas encontram um material muito rico nas narrativas, as quais se remetem à memória e às histórias de vida. A metodologia de história oral é um importante meio de trabalho em um processo educacional. Esse método de trabalho ganha força a partir da abertura política, nos anos de 1980, quando os movimentos sociais e as vozes da cultura popular passam a ser ouvidos. A perspectiva da oralidade vai ao encontro de questões de memória e identidade, buscando a partir de questões do presente ao encontro com o passado (CARRIL, 2017, p. 20).

Esta oralidade se torna necessária na compreensão do processo de lutas e resistências, na formação do próprio território nacional, do qual estas populações são partícipes. E na maioria das vezes esta formação calcada na disputa territorial é invisibilizada para esconder as assimetrias, promovidas por diversos seguimentos do Estado e grupos com poder político, econômico ligados geralmente à produção latifundiária.

A territorialidade, neste sentido, passa a ser o ponto de partida da realidade social para a construção de um processo pedagógico significativo, pois a memória, por meio das narrativas vinculadas ao território vivido, permite a análise da história mais ampla em que se inserem as comunidades, na formação social e territorial brasileira (CARRIL, 2017). A autora afirma que a formação territorial brasileira que se constituiu negando as vivências particulares, desta forma, passa a ser revista na medida em que se estabeleceu a visibilidade de ocupações distintas cujo movimento se traduz em registros memoriais dos territórios vividos.

Anjos (2009), embora esteja tratando de territórios étnicos, nos permite compreender como se estabelecem as identidades com o território. Segundo ele, este território seria o espaço materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial e, geralmente, a sua população de um traço de origem comum.

A territorialidade quilombola faz limites com outras territorialidades, muitas vezes com interesses distintos e ainda hoje conflitantes.

FRONTEIRAS SOCIAIS/RACIAIS: A RESISTÊNCIA QUILOMBOLA

Neste tópico buscaremos compreender que o significado de fronteira[12] pode ir além de um limite físico que separa dois extremos, podendo também assumir um significado simbólico que às vezes não se percebe de imediato, mas que podem ter sido criadas, manipuladas e mantidas pelos grupos dominantes, na tentativa de manter outros grupos na subordinação.

Raffestin (1993) afirma que diariamente, em todas as fases de nossa existência, somos confrontados com a noção de limite: traçamos limites ou esbarramos em limites. Segundo ele,

entrar em relação com seres e as coisas é traçar limites ou se chocar com limites. Toda relação depende de limitação de um campo, no interior do qual se origina, se realiza e se esgota.

Isso nos permite pensar que sempre existe limites físicos ou simbólicos entre determinados territórios. Segundo Albagli (2004), a fronteira enquanto limite físico torna-se uma referência determinante a partir do momento em que o Estado moderno assume um controle territorial "absoluto". A fronteira exerce, então, funções ideológicas, legais, de controle e fiscais, além das de caráter militar.

Esta seria uma noção inicialmente entendida de fronteira, como limite do território de um Estado e de sua competência territorial, supondo a ideia de soberania nacional. No entanto, posteriormente ampliada para limite entre duas zonas, duas regiões ou mesmo duas entidades mais ou menos abstratas (fronteira linguística, "fronteira entre o bem e o mal"), ou seja, ela também assume um significado simbólico.

Segundo Carvalho e Lima (2013), a conduta territorial do Estado-Nação sempre foi acompanhada de conflitos e resistência de grupos sociais portadores de distintas lógicas territoriais, exigindo a visibilidade, por parte do Estado brasileiro, da existência de diversas formas de expressão territorial. Ainda que, para os autores, até hoje tais grupos venham demandando reconhecimento através de lutas sociais, principalmente na resistência ativa pelo direito às suas terras e na ressignificação (e não perda) de seus valores culturais e simbólicos.

Além disso, atividades como plantar e colher exigem competências e habilidades experimentadas no dia a dia por populações dedicadas ao trabalho agrícola, desenhando fronteiras e diversas formas de produção e convívio com a natureza. Portanto, outra lógica de produção de sua existência, por exemplo, a fronteira de uma produção destrutiva (agronegócio) com a produção agroecológica que possui como princípio o respeito à natureza.

Sabemos que em se tratando de territórios quilombolas, existem inúmeras fronteiras. Formados em diferentes contextos e obrigados no início de seu processo de formação a manter fronteiras com inúmeros seguimentos da sociedade institucional (Estado-nação e seus seguimentos) para manterem sua existência, seu modo de vida político, social, ecológico, religioso, dentre outros, viram-se dizimadas diante do poder escravocrata. Poder este que perpassa o tempo e ainda possui enorme força no seio de nossa sociedade.

São inúmeras as fronteiras físicas e simbólicas enfrentadas pelos povos quilombolas. Se seus antepassados lidaram com a repressão, a fuga e todos os percalços aos quais foram submetidos pela estrutura escravocrata, na atualidade alguns jovens quilombolas, por exemplo, segundo Brasil (2012), buscam novos mundos, outra relação com a terra e o território, lutam pela continuidade dos estudos, pela inserção em outros postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência muito interna à própria comunidade.

Ainda para o Ministério da Educação, as novas gerações de quilombolas vivem no mundo contemporâneo e, mesmo com limites impostos pelas condições de desigualdade por eles experienciadas, muitos têm acesso às novas tecnologias, circulam em outros espaços socioculturais e geográficos, entram em contato com outros costumes e valores diferentes da sua comunidade.

Ressaltamos que muitos fazem a opção por permanecerem nas suas comunidades, participando dos seus valores e tradições e, ao mesmo tempo, dialogando com as mudanças do nosso tempo (BRASIL, 2012).

Não podemos perder de vista que estamos falando de territórios de povos negros que embora tenham histórias de formação e, portanto, identidades distintas de outras populações negras brasileiras, estão sujeitas igualmente ao racismo e inúmeras formas de discriminação, pois são negros e quilombolas.

Blumer (2013) afirma que para uma compreensão básica do preconceito de raça, deve-se buscar no processo pelo qual os grupos raciais formam imagens de si mesmos e dos outros, e que são fundamentalmente processos coletivos.

Portanto, devemos deduzir a partir do autor que no Brasil o negro sofre racismo independente do grupo secundário que pertença: negro quilombola, negro punk, negro homossexual. O racismo é contra negro e, para Blumer (2013), ele opera sobretudo por intermédio dos meios de comunicação, quando indivíduos aceitos como porta-vozes de um grupo racial caracterizam publicamente outro grupo racial.

Fato percebido por Guerreiro Ramos (1957), ao constatar que o negro e não o branco foi objeto de estudo. Segundo ele, o negro vinha sendo objeto de pesquisas e na maioria das vezes era colocado como coisa, petrificado, estagnado em seu tempo histórico, sem dinâmica, o qual ele conceituou como negro tema. Nascimento (1982) complementa que o povo negro era exibido e explorado como material pitoresco, sua cozinha, seu culto, sua criminalidade, negligenciaram seu direito de ascensão social como negro.

Um outro aspecto que nos ajuda a compreender o racismo no Brasil e que difere de outras regiões do mundo é que Nogueira (2007) através de suas análises fundamentou que no Brasil se tem preconceito de marca – muito mais presente em nosso país que nos Estados Unidos, por exemplo, onde o preconceito seria de origem[13] embora não descartasse que nos Estados Unidos também ocorresse o preconceito de marca.

Nogueira (2007) conceitua preconceito racial como sendo uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Desta maneira, segundo ele, quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca. No Brasil é muito evidenciado contra os negros e nordestinos, por exemplo, pelo sotaque, condição social, traços fisionômicos e etc.

Importante ressaltar que em um país marcado pelo racismo, o fato de os negros terem acesso a novas tecnologias, ou outras experiências socioculturais e geográficas, não eliminam as discrepâncias criadas para excluir, invisibilizar, dizimar seus territórios, portanto seu povo, através do poder exercido pelo grupo dominante.

No entanto, nas fronteiras entre quilombo e educação, quilombolas e agronegócio, quilombolas e demarcação de terras, este poder se materializa e deixa como resultado mortes físicas e simbólicas na fronteira de uma identidade nacional que, via de regra, não aceita a identidade destas territorialidades.

As relações entre quilombos e outras parcelas da sociedade brasileira desde suas gênesis estão marcadas por relações de poder em uma estrutura em que os formadores dos quilombos sempre tiveram que se (re)organizar para manter sua sobrevivência e identidade.

Apoiado no conceito de território, construído ao longo da existência da ciência geográfica, é que refiro aos quilombos sempre como: territórios quilombolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras sobre território e as reflexões de como este é apresentado no livro didático de geografia demonstram que há um descompasso no que vem sendo discutido e produzido no campo científico e os conteúdos das mesmas categorias apresentados nos materiais didáticos.

A categoria território – que passou por inúmeras transformações dentro da ciência geográfica e que seu significado sempre esteve associado à ideia de poder, nas coleções – ainda está ligada ao poder exercido pelos Estados-Nações sobre a população dentro dos seus limites geográficos e o poder em relação a outras nações.

Em nosso país, em que vivemos por séculos em regime de escravidão, as populações negras, imigrantes retiradas à força de alguns países do continente africano e vendidos como mercadoria, ao chegarem aqui buscaram de todas as formas resistir à opressão forçada por este Estado e pelos seus grupos dominantes, através de fugas, assassinatos de seus algozes, e às vezes tirando a própria vida para se libertarem do holocausto escravista.

Em busca de liberdade formaram novas territorialidades, mantendo relações com pessoas livres, brancos, escravizados, indígenas, comerciantes, dentre outros, apropriando-se de determinados espaços, organizados politicamente, militarmente, onde possuíam formas de (r)existirem dentro do Estado instituído.

Neste contexto, nos materiais didáticos, a identidade destes povos com o território não existe, pois, estes são sempre apresentados no passado, sua ancestralidade para os autores são sempre "escravos fugidos".

Além do apagamento histórico, isto acaba implicando em um processo educativo fragilizado, deficiente, que possibilita invisibilidades e perpetuação de assimetrias quanto às territorialidades oprimidas/excluídas, diante das relações de poder que o Estado e os grupos que detêm e ou detiveram o poder político, econômico, dentre outros, impõem a estas populações.

Embora não tenhamos discutido práticas pedagógicas escolares, acreditamos que a pesquisa pode contribuir com professores e alunos para uma leitura crítica a respeito da formação do território e das inúmeras territorialidades que o Brasil possui, das quais, inclusive, os quilombos fazem parte.

Acreditamos ainda que a pesquisa possa contribuir para com os professores no processo de escolha dos livros didáticos que serão utilizados nas unidades escolares, uma vez que permite aos mesmos uma reflexão mais aprofundada sobre os temas que discutem em sala de aula.

Desta forma, apontamos a urgente necessidade de se conhecer estas territorialidades, que via de regra são invisibilizadas nos livros didáticos, que são política pública que atinge um grande contingente populacional dentre eles negros e brancos e tem contribuído para reproduzir formas simbólicas que não valorizam a população negra brasileira.

NOTAS

3 Consideramos na pesquisa da qual resulta o presente texto a palavra negro, tomando como referência a agregação das categorias de cor do IBGE, pretos e pardos. Portanto, concordamos com a concepção em sociologia de que negro é uma categoria política. Estamos considerando o negro brasileiro, ou afro-brasileiro que na concepção de Siss (2003) quer designar os cidadãos descendentes de africanos nascidos no Brasil e remete a um movimento de identificação étnica dos nascidos na diáspora africana em outros lugares. Segundo este autor, deve ser compreendido, ainda, no sentido que lhe dá o Movimento Negro Nacional (SISS, 2003, p. 21).
4 Segundo Suertegaray (1999), epistemologia é um ramo da filosofia que tem como objetivo estudar o conhecimento científico na sua forma de construção, bem como dos resultados alcançados.
5 Segundo Santos (2006), o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e, também, contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados

isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá... O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes... Os objetos não têm realidade filosófica, isto é, não nos permitem o conhecimento, se os vemos separados dos sistemas de ações. Os sistemas de ações também não se dão sem os sistemas de objetos. Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma (SANTOS, 2006, p. 39).

6 Ratzel vai ser um típico do intelectual engajado no projeto estatal; sua obra propõe uma legitimação do expansionismo bismarquiano. Assim, a Geografia de Ratzel expressa diretamente um elogio do imperialismo, como ao dizer, por exemplo, "semelhante à luta pela vida, cuja finalidade básica é obter espaço, as lutas dos povos são quase sempre pelo mesmo objetivo. Na história moderna a recompensa da vitória foi sempre um proveito territorial (MORAES 2007, p. 69)".

7 Grifo de Moraes (2007).

8 Grifo de Moraes (2007).

9 Ferreira (2012), ao discorrer sobre a construção do pensamento sociológico no Brasil, informa que autores brasileiros tais como o militar engenheiro Euclides da Cunha e o historiador e sociólogo conservador Oliveira Viana receberam forte influência de Ratzel e outros teóricos que compartilhavam de suas ideias.

10 O termo "Raça" está sendo adotado sob a perspectiva de Guimarães (2003) que argumenta que, cientificamente, raça é uma construção social e deve ser estudada por um ramo próprio da sociologia ou das ciências, que trata das identidades sociais, pois se baseada em traços fisionômicos não tem o menor respaldo científico. No entanto, Hasenbalg (1982) afirma que alguns produtos da atividade científica continuam a ser utilizados para sustentar a existência de uma base genética das diferenças raciais na sociobiologia. Para Munanga (2006), o conteúdo da raça é social e político. Segundo ele, se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas. Devemos também distinguir Raça de etnia.

11 O ser humano se constitui em um território. Neste sentido, o período escravocrata violava este território ao tornar seres humanos em propriedade. Portanto, novamente aparece em cena a relação poder/território.

12 Não compreendemos "fronteira" apenas como limite físico e geográfico. Concordamos com Martins (2014), ao afirmar que a fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, fronteira do humano (MARTINS, 2014, p. 11).

13 Nogueira (2007) afirma que quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Territórios e territorialidade. In: LAGES, V.; BRAGA, C.; MORELLI, G. **Territórios em movimento**: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Brasília: Relume, 2004.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANJOS, R. S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ANJOS, R. S. A. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, R. E. dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2009.

ANJOS, R. S. A. **Cartografia e cultura**: territórios dos remanescentes de quilombos no Brasil. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/rafaelsanzio.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

ANJOS, R. S. A. **Territorialidade, quilombola**: fotos & mapas. Brasília: Mapas editora & consultoria, 2011.

BLUMER, H. Preconceito de raça como sentido de posição de grupo. **PLURAL:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 145-154, 2013. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/plural/issue/view/5530. Acesso em: 03 maio 2018.

BOLIGIAN, L.; ALMEIDA, R. D. A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia. In: GERARDI, L. H. de O. (Org.). **Ambientes**: estudos de Geografia. Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Geografia da UNESP; Associação de Geografia Teorética – AGETEO, 2003.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: CNE/CP 003, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Brasília, 2012.

CARRIL, L. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Sorocaba, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr.-jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

CARVALHO, R. M. A.; LIMA, G. F. C. Comunidades quilombolas, territorialidade e a legislação no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Ciências Sociais**, n. 39, p. 329-346, 2013. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/viewFile/12745/9962. Acesso em: 03 maio. 2018.

CRUZ, V. C. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DOMINGUES, P. J. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FERREIRA, D. **Manual de sociologia**: dos clássicos à sociedade da informação. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2012.
FILICE, R. C. G. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas, SP: Autores associados, 2011.
FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não marcada. In: WARE, Von (Org.). **Branquidade:** identidade branca e multiculturalismo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GONDIM, L. M. A manipulação do estigma de favelado na política habitacional do Rio de Janeiro. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza: Edições UFC, v. 12/13, n. 1/2, p. 27-44, 1982. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/issue/archive. Acesso em: 10 dez. 2018.
GUERREIRO RAMOS, A. Patologia social do branco brasileiro: o negro dentro da política de relações de raça no Brasil. In: GUERREIRO RAMOS, A. (Org.). **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.
GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 01, 2003.
GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 11, 2004.
HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.
HASENBALG, C. A. Raça, classe e mobilidade. In: GONZÁLEZ, Lélia. HASENBALG, Carlos; **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
IANNI, O. Dialética das relações raciais. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S0103-40142004000100003. Acesso em: 10 dez. 2017.
LACOSTE, Y. **A geografia:** isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra. Tradução de Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1988.
MAIA, A. C.; FERREIRA, D. A. de O. Discutindo categorias e conceitos: uma contribuição geográfica dentro das análises da relação rural-urbano. In: GODOY, P. R. T. de (Org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.
MARTINS, J. S. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
MELLO, M. C. O. Pesquisa sobre o conceito de território no ensino de Geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 38, v. 2, p. 68-83, ago./dez. 2016. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/viewFile/5501/4100. Acesso em: 10 jun. 2018.
MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.
MOURA, C. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 2. ed. São Paulo: Ática S.A., 1989.
MUNANGA, K. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, 2006. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/1069. Acesso em: 10 jun. 2018.

NASCIMENTO, A. O negro revoltado. In: NASCIMENTO, A. do. **O negro revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.
NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ts/issue/view/997. Acesso em: 10 nov. 2018.
QUERINO, M. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. BA: Imprensa Oficial, 1918.
RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
SANTOS, M. **A Natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editorada Universidade de São Paulo, 2006.
SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Editora Record, 2008.
SANTOS, M.; BECKER, B. (Orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Editora Lamparinas, 2007.
SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.
SOUSA, R. R. O conceito território no ensino da geografia: breves notas sobre abordagens negligenciadas. **Revista Geografia em questão**, v. 05, n. 02, p. 149-165, 2012. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/download/4974/5233. Acesso em: 03 maio 2018.
SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço Geográfico Uno Múltiplo. In: SURTEGARAY, D. M. A, VERDUM, R.; BASSO, L. A. (Orgs). **Ambiente e lugar no urbano**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-34.
SUERTEGARAY, D. M. A. Notas sobre epistemologia da geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, n. 1, Imprensa Universitária, 1999.

A PEDAGOGIA DE FREINET NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A "AULA DE DESCOBERTAS" E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL

FREINET'S PEDAGOGY IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY: THE "DISCOVERY CLASS" AND THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND ENVIRONMENTAL AWARENESS

Susana Marilu Mainini Sakamoto[1]
Adrieli Cristina Carnietto[2]
Lourenço Magnoni Junior[3]

RESUMO: O presente artigo propõe possibilidades de ensino em Geografia a educandos do sexto ano do Ensino Fundamental, a fim de que eles desempenhem um papel ativo no processo educacional, compreendam e observem de maneira crítica o seu entorno e as transformações que ocorrem no espaço geográfico. Na busca pela sensibilização do educando acerca das ações que se desenrolam no ambiente em que vive, foi utilizada a concepção didática-pedagógica de Célestin Freinet com a "aula-descoberta" ou "aulas-passeio". O tema gerador foi a educação ambiental, e a sequência didática partiu de uma visita a uma fábrica de chapas de fibra de madeira. Esta atividade pretendeu sensibilizar os educandos sobre a importância da produção industrial estar integrada à sustentabilidade econômica, para que haja menor desperdício dos recursos naturais e uma maior preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Geografia. Aulas de descoberta. Métodos experimentais. Mediação docente. Consciência Socioambiental.

ABSTRACT: This article proposes possibilities of teaching in geography to students of the sixth grade of elementary school, so that they play an active role in the educational process, understand and critically observe their surroundings and the transformations that occur in

1 Graduada em Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus de Presidente Prudente - SP. Educadora da Escola Estadual Profª. José Aparecido Guedes de Azevedo, Bauru – SP. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Docência para a educação básica da UNESP Campus de Bauru - SP. E-mail: mainini@prof.educacao.sp.gov.br.
2 Graduada em Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus de Ourinhos-SP. Educadora da EMEF Profª. Elda Moscogliato, Botucatu – SP. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Docência para a educação básica da UNESP Campus de Bauru - SP. E-mail: carnietto.adrieli@gmail.com.
3 Graduado em Geografia. É docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP Campus de Bauru - SP, da Faculdade de Tecnologia de Lins (Fatec) e das Escolas Técnicas Astor de Mattos Carvalho de Cabrália Paulista - SP e Rodrigues de Abres de Bauru - SP (Unidades de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza); membro do Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável de Bauru (COMDEMA) e da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru - SP; editor da Revista Ciência Geográfica (www.agbbauru.org.br). E-mail: lourenço.junior@fatec.sp.gov.br.

Artigo recebido em setembro de 2019 e aceito para publicação e março de 2020.

the geographical space. In the search for sensitization of the student about the actions that take place in the environment in which he/she lives, the didactic-pedagogical conception of Célestin Freinet with the "discovery class" or "walking classes" was used. The generating theme was the environmental education, and the didactic sequence came from a visit to a wood fiber sheet factory, which aimed to raise the awareness of students about the importance of industrial production being integrated with economic sustainability, so that there is less waste of natural resources and greater preservation of the environment.

Keywords: Geography. Discovery classes. Experimental methods. Teaching mediation. Socio-environmental Awareness.

A GEOGRAFIA ESCOLAR, VALORES E ATUAÇÃO DOCENTE.

O sistema capitalista, que permeia a sociedade atual, prima pelo individualismo e consumo exacerbado, fazendo com que as ações solidárias e coletivas sejam sufocadas pelo egoísmo e pela competição, como ressalta BARBOSA (2011, p. 56) **"**os valores e símbolos que justificam a acumulação, a exploração e a pobreza já estão edificados e naturalizados na sociedade capitalista"**.**

O ensino não contextualizado reforça os valores capitalistas, pois os educandos não articulam os conteúdos com a prática, e torna as disciplinas oferecidas pelas unidades escolares distantes do seu cotidiano. Além disso, nota-se o descaso em proporcionar aos educadores ambientes e condições adequadas, para que estes possam desempenhar ações que supram as necessidades no processo de ensino e aprendizagem da sociedade atual. Sabe-se que se o Estado pautar a sua governabilidade em atender as demandas da economia neoliberal, a aprendizagem só será importante para suprir as exigências do mercado de trabalho, implicando em um conhecimento não questionador, não reflexivo e não argumentativo.

Portanto, alguns valores capitalistas devem ser superados para que os indivíduos desenvolvam uma conscientização acerca da sociedade em que vivem, buscando desempenhar relações responsáveis. Por isso, é necessário desenvolver o pensamento geográfico reflexivo que possibilite a formação cidadã com a compreensão dos fenômenos na interação da sociedade com a natureza. Também, o debate sobre os problemas da realidade social e ambiental atual torna-se o cerne no processo educativo na Geografia escolar.

Dessa forma, como disciplina escolar, a Geografia tem por objetivo proporcionar a compreensão das relações existentes entre o cidadão e o mundo, e o desafio de explicar o mundo e a nossa relação com ele de forma articulada, visando superar a dicotomia entre Geografia física e Geografia humana de forma dialética, considerando as contradições e os contextos, pois explica o mundo a partir da conscientização das condições de vida dos educandos em seu cotidiano, comprometida com a formação para a cidadania e a construção de uma visão crítica nas esferas econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais.

Assim, fomentar a crítica é proporcionar uma visão da totalidade através de questionamentos das contradições no mundo capitalista, analisando o espaço que é o cenário em que se desenvolvem as relações geográficas e, por isso, uma das categorias centrais no ensino de Geografia.

O que converge com o disposto por Barbosa (2010, p. 32) que defende uma Geografia dialética e crítica: "não bastam os conteúdos, é fundamental relacioná-los à objetivação do mundo, a uma prática cotidiana encaminhada para a subtração dos problemas sociais, econômicos e ambientais".

Nessa perspectiva de ensino, o papel do educador de Geografia, comprometido com o ensino crítico, é ser útil para a sociedade e ensinar a ler o espaço. Ser capaz de promover a reflexão sobre a prática social frente às questões e fatos do contexto mais próximo do educando e expandir o debate feito por Cavalcanti (2011, p.5) sobre "a multiescalaridade geográfica", ou seja, sempre transitando das situações em nível local, regional, nacional e internacional, em uma articulação dialética, sem que uma escala se sobreponha a outra, instigando à reflexão para poder transformar a sociedade e esta, consciente, capaz de transformar o mundo mitigando as desigualdades.

DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, o ensino de Geografia deve oferecer meios efetivos para que os educandos compreendam os fenômenos naturais, as ações humanas e suas consequências para consigo, para os outros seres vivos e o meio ambiente.

Sendo assim, é fundamental que cada educando desenvolva as suas potencialidades e adote posturas e comportamentos sociais responsáveis, a fim de colaborar para a construção de uma sociedade justa. Cabe ao educador mediar o conhecimento e auxiliar o educando em seu percurso como indivíduo autônomo, que questiona e busca modificar o meio em que está inserido.

A Geografia escolar tem sido muito negligenciada em detrimento a outras disciplinas, contudo deve enfatizar o indivíduo que não consegue interpretar o espaço em que vive, não compreende as relações sociais que se desdobram nesse cenário e dificilmente saberá como transformá-lo. Para que o educando tenha uma visão crítica acerca da sua realidade, é importante que este saiba articular os conteúdos, o contexto e os métodos com o intuito de tornar a Geografia mais próxima das suas vivências, pois os livros didáticos não são analíticos, e cabe ao educador lapidar o olhar crítico dos educandos.

Cavalcanti (2010), em seu artigo "A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas" com abordagem voltada às preocupações e dificuldades testemunhadas por educadores da disciplina em sua prática, leva a compreender que as inquietações deles estão centradas em quais "estratégias" e "procedimentos" devem ser adotadas para ampliar a visão de mundo dos educandos, pois os principais questionamentos da prática docente são: O que fazer para os educandos se interessarem pelas aulas? Como garantir a autoridade em sala de aula? De que forma convencer os educandos da importância da Geografia para suas vidas?

A autora Cavalcanti (2011), salienta que esses desafios são complexos e não são suscetíveis de se resolverem com receitas prontas e quanto ao desafio dos educandos passarem a se interessar pelas aulas de Geografia, expõe que embora as questões espaciais estejam presentes no cotidiano de todas as pessoas e sejam de dimensões globais ou locais, muitas vezes os educandos encontram-se desestimulados pelos conteúdos da disciplina e para tanto a autora traz duas contribuições: a primeira sobre o papel do educador na motivação para a aprendizagem, com a realização da mediação didática e outra sobre ampliar as relações estabelecidas entre educadores e educandos, a fim de que não se restrinjam apenas à relação cognitiva e racional, mas adquiram uma postura profissional aberta ao diálogo, o que ressalta como ponto de fundamental importância para a aprendizagem dos educandos.

Vale salientar que os conceitos geográficos abordados em sala de aula devem partir das vivências dos educandos para que, assim, compreendam o entorno social da escola como parte integrante da lógica e da dinâmica da sociedade.

Contudo, os docentes sentem-se desamparados pelas condições de trabalho totalmente precarizadas e má remuneração, também, pelas políticas educacionais que cobram competências, resultados, a partir de parâmetros e padrões definidos nacionalmente que não levam em consideração as peculiaridades locais.

O trabalho do educador e do coletivo da escola vai além de avaliações externas, ele está ligado a um projeto de formação, a um projeto de sociedade, a um projeto de humanidade, portanto, todos devem assumir a responsabilidade pela aprendizagem dos educandos. Sabe-se que é necessária a busca por alternativas metodológicas diferenciadas dentro da sala de aula com o objetivo de um aprendizado mais significativo e um relacionamento mais dialógico com os educandos, entretanto, ainda predominam práticas tradicionais, além do cotidiano escolar limitar o espaço de formação profissional, não se tornando um ambiente de ensino crítico-reflexivo.

UMA BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A PEDAGOGIA FREINETIANA

"A educação é o completo desenvolvimento e construção,
e não o acúmulo de conhecimentos, adestramento e condicionamento."
(1ª diretriz - Declaração da Escola Moderna)

A contribuição que se propõe para o ensino de Geografia está longe de ser uma receita pronta, caracteriza-se como uma prática de ensino que se valeu da concepção didático-pedagógica de Célestin Freinet, a de "aulas-descoberta" ou "aulas-passeio", por considerar que essa "técnica" facilita um maior engajamento dos educandos no processo de aprendizagem. No entanto, é importante pontuar o contexto histórico que levou o autor, o qual viveu entre 1896 a 1966, a desenvolver essa prática.

> Freinet foi um dos primeiros teóricos da área da educação que buscou aliar a teoria à prática. Num tempo em que a educação era somente dentro de uma sala assistindo ao professor que estava sob um tablado (não apenas físico, mas moral) Célestin inovou. Retirou o pedestal do mestre e criou uma ligação entre professor e aluno jamais estabelecida. Cabe lembrar que a ordem sempre existiu, todavia nessa prática o aluno passou de mero espectador à ator principal. A criança deixou de ser passiva, apenas sendo receptora de "conhecimentos", que muitas vezes sequer entendia a utilidade da informação para desvendar um mundo cercado de descobertas e aprendizagens. (COSTA, 2011, p. 95)

A pedagogia freinetiana baseia-se em quatro princípios básicos: a Cooperação, a Comunicação, a Educação pelo Trabalho e o Tateamento Experimental.

Quanto ao princípio da Cooperação, Freinet defendia que as relações estabelecidas na vida social deveriam advir do trabalho cooperativo, ou seja, ele destacava a importância da tomada de decisões em grupo, para tant**o,** cada indivíduo era responsável por exercer uma função e o trabalho de todos os membros era o que possibilitava a realização de um objetivo.

No que tange ao princípio da Comunicação, o autor sustentava a importância de uma constante troca de ideias entre educador e estudantes, retratada na primeira atividade do

dia, a "hora da conversa". Assim, primava por uma educação não autoritária, favorecendo a livre expressão para participação ativa dos educandos, seja esta de forma oral em debates ou em produções textuais, ilustrações entre outras manifestações do pensamento.

Sobre o princípio da Educação pelo trabalho, Celestin evidenciava a importância do trabalho ao considerá-lo uma necessidade vital do ser humano, defendia uma escola do trabalho e para tanto era necessário mudanças na estruturação do trabalho pedagógico e na organização do espaço físico, criando e adequando espaços para as atividades manuais, norteado pelo pensamento de que anteriormente à realização do trabalho, acontece as etapas de constatação da realidade, da necessidade, do planejamento dos recursos materiais, do tempo e das ações necessárias. Ao realizar o trabalho, ao enxergar nos resultados todos os esforços, o homem se realiza e se realizando como homem, entende-se como responsável pelas transformações ocorridas. Na Pedagogia do Bom Senso expõe a relevância do trabalho como fundamento central do processo de humanização do homem: "É forjando que nos tornamos ferreiros" (1988, p.69), e conclui com a necessidade decorrente: "transformar tecnicamente a Escola da saliva e da explicação em inteligente e flexível canteiro de obras, eis a tarefa urgente dos educadores."

Em relação ao Tateamento Experimental, Freinet valorizava a necessidade de se aprender com a prática social, ou seja, ele defendia a construção do pensamento por meio de situações reais da vida cotidiana. A aprendizagem era possibilitada com as vivências: a "aula de descobertas" ou "aula passeio" era o momento do abrir-se para o contexto. Perceptível na citação do excerto do texto mencionado "É Forjando que nos tornamos ferreiros", Freinet apresentava uma característica marcante em seus escritos, o uso de metáforas. Utilizava questões relacionadas à natureza e ao cotidiano para trazer significado e sensibilizar o leitor para as mudanças necessárias na educação. Para ele, a Pedagogia do bom senso era a prática pedagógica inspirada no agir natural da vida e o natural para ele e suas crianças era o espaço mais próximo da sua aldeia.

Retomamos aqui alguns exemplos do pensamento da pedagogia freinetiana que nos sensibiliza para a reflexão acerca dos interesses dos educandos e sua motivação, da relação entre educador e educando, da atuação docente presente na obra Pedagogia do bom senso.

No seu texto "Fazer a criança sentir sede" Freinet nos alerta: "se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido "enfiar-lhe" nos ouvidos as demonstrações mais eloquente" (1988, p. 19). Nesse sentido, podemos compreender que a motivação e o interesse dos educandos surgem quando fica claro para eles a necessidade e o valor do conteúdo, e que sem a compreensão do significado daquele assunto para sua própria vida, todo o esforço pedagógico é em vão.

Sobre o relacionamento dos educadores com os educandos, no texto "Pão e Rosas", Freinet, afirma: "as crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa" (1988, p. 81) assim, considera o afeto como parte essencial do cotidiano escolar.

Quanto a atuação docente, é possível dar destaque ao texto "Tratadores e educadores" cuja a passagem: "conserve nos seus alunos o apetite natural. Deixe-os escolher os alimentos no meio rico e propício que você lhes prepara. Então, você será um educador." (1988, p. 39), a qual nos inspirou na realização da atividade de vivência compartilhada nesse artigo, uma aula passeio.

Assim, de acordo com as ideias desse renomado pesquisador e com a finalidade de fazer as crianças atingirem todo o seu potencial, foi aplicada a técnica da "aula-descoberta", também denominada "aula-passeio" no ensino de Geografia, tendo como

público alvo educandos de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, que frequentavam o sexto ano do ensino fundamental no ano de 2018.

A "AULA DAS DESCOBERTAS" DE FREINET APLICADA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O Currículo oficial do Estado de São Paulo do 6º ano, quarto bimestre, na disciplina de Geografia, vigente no ano de 2018, dedicou-se à abordagem das atividades econômicas, que produzem e transformam o espaço geográfico, e aos mecanismos que conectam os diferentes setores da economia (primário, secundário, terciário).

Com a introdução do tema "Circuitos de produção e de consumo" que caracterizam a economia moderna e que estão impressos nas paisagens do mundo, faz-se necessário desenvolver nos educandos competências e habilidades que os permitam compreender a diferença entre os setores da economia e as relações que se estabelecem entre eles.

Espera-se que os educandos sejam capazes de caracterizar nos processos de formação e organização do espaço geográfico formas espaciais, criadas pelas sociedades, que contemplem a dinâmica entre a cidade e o campo. Identifiquem alterações provocadas no mundo do trabalho a partir do advento de novas tecnologias e compreendam a importância do processo de industrialização para a caracterização do mundo contemporâneo, bem como as particularidades e dinâmicas dos fluxos de produção agropecuária.

Consoante à abordagem temática da disciplina de Geografia no quarto bimestre, foi proposto aos educandos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Bauru/SP, a visita técnica ao espaço Arvorar da empresa DURATEX FLORESTAL LTDA do município de Agudos/SP, utilizando a metodologia da "aula-descoberta" também denominada "aula-passeio" desenvolvida por Celestin Freineit.

> A "aula-passeio", entre as 'técnicas" propostas por Freinet, constitui o momento em que os sentidos se voltam ao lugar, buscam e registram os objetos, listam ou desenham os elementos que compõem a paisagem, ouvem e registram os sons, e os relatos, experimentam o cotidiano, voltam a atenção às diferentes manifestações dos indivíduos. (MAGNONI; FERREIRA DO VALE, 2012, p. 106)

Desta forma, com base na pedagogia Freinetiana, que explora a curiosidade, visa ensinar por meio da prática e proporcionar à criança o encontro com a Natureza, a vivência proposta teve por objetivo despertar o olhar atento dos educandos sobre os conceitos geográficos de paisagem e de lugar, a partir da matéria prima, a madeira, reconhecendo sua utilidade nas diferentes fases da história da humanidade em seu cotidiano, desde a pré-história, período em que esse recurso natural foi essencial à sobrevivência dos hominídeos, até os dias atuais, nos quais sua crescente utilização exige a tomada de uma nova postura que nos leve a reescrever a relação entre o homem e um dos mais antigos recursos por ele utilizado, contribuindo para o desenvolvimento da consciência socioambiental.

Compreende-se, aqui, como Consciência Socioambiental o entendimento da dinâmica da espacialidade contemporânea, como também as relações econômicas, políticas, sociais e ambientais nela existente e o compromisso de transformação. Considera-se que ao desenvolverem a consciência socioambiental, os educandos tornem-se cidadãos capazes de gerar menor impacto ambiental.

Nesse sentido, o tema transversal Meio Ambiente foi desenvolvido nas aulas de Geografia, mediante a concepção de Educação Ambiental de Reigota (2009), a qual aborda a questão ambiental por meio de uma perspectiva política, que está diretamente relacionada à ampliação da cidadania.

> "a educação ambiental como educação política está basicamente empenhada na construção e no diálogo de conhecimentos, na desconstrução de representações ingênuas e preconceituosas, na mudança de mentalidade, de comportamentos e de valores e na participação e intervenção cidadã." (REIGOTA, 2009, p. 71)

Diante do exposto, buscou-se associar a Pedagogia Freinet à questão ambiental e à documentação oficial do Currículo do Estado de São Paulo vigente no ano de 2018.

O local selecionado para a "aula das descobertas" foi o Espaço Arvorar. Situado na Fazenda Monte Alegre, de propriedade de DURATEX FLORESTAL LTDA, localizada no município de Agudos/SP, inaugurado em Outubro de 2017. É um ambiente que apresenta a história da madeira e oferece interatividade entre o visitante e os objetos expostos, estimulando assim os sentidos, como o olhar, o tato, a audição e a fala.

Para conhecer o local foi feito um agendamento pelo site https://www.duratex.com.br/espaco-arvorar/agende-sua-visita, o educador responsável pelas turmas recebeu dois documentos, o primeiro foi: as normas de segurança, as quais foram explicadas aos educandos antes da saída planejada. O segundo foi: o Termo de responsabilidade que foi preenchido com o nome dos educandos presentes na visitação. Também foi possível fazer uma visita virtual ao Espaço Arvorar por meio do link https://www.duratex.com.br/espaco-arvorar/o-espaco, o que contribuiu para o planejamento dos educadores nas ações propostas e na articulação com os conteúdos do bimestre.

Durante a "aula-descoberta" proposta no Espaço Arvorar, buscou-se dar visibilidade às relações do capital produtivo com os recursos naturais, ou seja, houve a preocupação em proporcionar aos educandos a visão mais ampla do sistema econômico de produção, o qual mostrou que o produtor também tem o compromisso de fazer a sua parte para evitar a degradação ambiental.

Assim, no itinerário da visita, a primeira parada foi em um auditório, onde o funcionário da empresa DURATEX FLORESTAL LTDA exibiu o vídeo institucional e explanou sobre as preocupações e os cuidados ambientais na plantação de eucalipto. Os educandos puderam dialogar sobre a introdução da eucaliptocultura no Brasil, sobretudo o cultivo na região e a adaptação da floresta plantada fora de seu país de origem.

Os alunos visualizaram um breve vídeo com o funcionamento das máquinas de colheita do eucalipto e, de forma geral, demonstraram surpresa com o processo de colheita mecanizada. Fizeram comentários compartilhando como imaginavam esse sistema.

Outras temáticas que despertaram a curiosidade dos alunos foram: o uso da Biomassa para geração da energia consumida pela empresa e a utilização de adubo orgânico produzido também pela empresa, portanto, questionaram como esse era feito. Foi esclarecido a eles que o adubo orgânico era gerado pela mistura das cinzas da queima de biomassa com o lodo resultante do tratamento de efluentes.

Na Figura 1, os alunos observaram paisagens de áreas degradadas, nas quais o mau uso do solo acarretou na destruição do potencial produtivo da área. Assim, discutiram sobre a importância do manejo adequado dos solos na produção agrícola.

Fonte: Susana Marilu Mainini Sakamoto, 2018

Figura 1. Apresentação institucional e a preocupação com a conservação do solo

A Figura 2 retrata a atenção dos alunos voltada às explicações sobre a importância da conservação do solo. Foi utilizado um simulador de erosão elaborado a partir das instruções da Embrapa. Os alunos puderam utilizar um regador para representar a chuva sobre dois recipientes. De um lado visualizaram o processo de erosão em solo exposto e a perda dos nutrientes, enquanto no outro, com a presença da vegetação, observaram a conservação das propriedades do solo em área.

Fonte: Susana Marilu Mainini Sakamoto, 2018

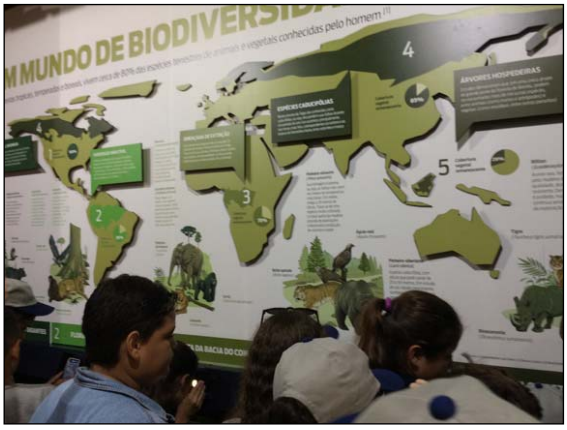
Figura 2. Experimentação - processo de erosão do solo

Após a sensibilização inicial e esclarecidos sobre a atuação da Empresa contidos no vídeo institucional, os alunos seguiram para o Espaço Arvorar, um museu interativo. Tiveram a oportunidade de refletir sobre o uso da madeira nos diferentes estágios da evolução da sociedade, quanto ao seu desenvolvimento científico e tecnológico, como mostra a Figura 3. Foi um momento em que os educandos observaram, leram e interagiram com as informações, descobrindo e relacionando dados, aguçando a curiosidade e construindo o próprio conhecimento.

Fonte: Susana Marilu Mainini Sakamoto, 2018

Figura 3. Dependências do Espaço Arvorar – Duratex: Sala com linha do tempo interativa

As salas interativas, com painéis amplos contendo belíssimas ilustrações, encantaram os alunos. A presença de um mapa com imagens da biodiversidade de cinco florestas do mundo que possibilitava sua visualização individual como se estivesse naquele ambiente, surpreendeu os alunos que quiseram observar os cinco exemplos, momentos registrados nas Figuras 4 e 5.



Fonte: Susana Marilu Mainini Sakamoto, 2018

Figuras 4 e **5.** Dependências do Espaço Arvorar – Duratex: Mapa |Mundi interativo; experimentação: educandos utilizando o dispositivo que permite observar paisagens de diferentes florestas do mundo

O Espaço Arvorar conta, ainda, com outros conteúdos como: a madeira usada na fabricação dos instrumentos musicais; o uso da madeira pelas indústrias no Brasil, entre elas, a farmacêutica, a química, a alimentícia, a moveleira e a da construção civil; as manifestações artísticas utilizando a madeira, como a escultura, além de painéis com dados estatísticos das florestas plantadas no Brasil. Tiveram a oportunidade de estudar, também nesse local, uma maquete de um modelo de floresta plantada.

Na terceira etapa da visita, proposta na "aula-descoberta", os estudantes realizaram uma trilha pela fazenda Monte Alegre e tiveram contato com os contrastes da floresta nativa e da floresta plantada pela empresa. Surgiram questionamentos acerca da manutenção das florestas nativas e da expansão das plantações.

Fonte: Susana Marilu Mainini Sakamoto, 2018

Figura 6. Trilha ecológica. Contrastes entre a floresta nativa e cultivo de eucalipto

Por meio da aula passeio os educandos conseguiram compreender que a partir do momento em que o ser humano intervém em um processo natural, a natureza passa a ser socializada. Sendo possível compreender, *in loco*, o que dispõe Moreira, 2010:

> A natureza apresenta-se aos nossos olhos sob distintas formas, mas simplificam-se estas formas em duas: a primeira natureza (a natureza natural) e a segunda natureza (a natureza socializada). No plano abstrato de que estamos falando, o processo do trabalho passa-se como sendo a transformação da primeira natureza em segunda, isto é, sua socialização. O que é forma natural neste momento, logo adiante é transmutada em uma forma social. A natureza, prenhe de trabalho, historiciza-se, vira parte da história dos homens. Todavia, a primeira natureza transforma-se em segunda, mas não desaparece: a segunda segue sendo a primeira, sob outra forma. (MOREIRA, 2010, p. 36)

Como consequência dessa análise, há uma superação dos conceitos pragmáticos que provocam a alienação e não desenvolvem o imaginário, para compreender as nuances dialéticas que se desenrolam em nosso dia a dia.

Após a visita ao Espaço Arvorar foram realizadas algumas atividades em grupo, nas aulas de Geografia, o texto coletivo foi uma delas. Para tanto, valeu-se dos quatro princípios básicos da Pedagogia Freinetiana: a Cooperação, a Comunicação, a Educação do Trabalho e o Tateamento Experimental bem como do contexto proposto por Libâneo (2004) na atuação docente, no qual o educador passa a ter o papel de mediador:

> O professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar." (LIBÂNEO, 2004, p. 29)

Diante do exposto, o trabalho colaborativo possibilitou que os discentes atuassem por meio do diálogo e articulassem seus conhecimentos prévios com os sistematizados na "aula das descobertas". Em grupos, levantaram as problematizações das relações sociedade – natureza tanto no âmbito do sistema produtivo quanto do consumo individual e coletivo. A atividade estimulou indagações, argumentos e contra-argumentos, havendo estímulo do desenvolvimento do pensar criticamente e da competência escritora.

Ao final da produção do texto colaborativo, houve a apresentação dos grupos. Através dessa troca de experiências e aprendizagem, foi possível observar o quanto as crianças aprenderam e participaram da vivência proposta.

Desse modo, coube ao educador contextualizar, problematizar e instrumentalizar o saber, tendo como objetivo aproximar a vivência do educando, a fim de proporcioná-los uma visão de mundo mais significativa. É importante ressaltar que todas as etapas da construção do saber foram expostas aos educandos, para que estes pudessem compreender o processo e a concepção de sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino de Geografia comprometido com uma visão crítica de mundo pode contribuir para o progresso do desenvolvimento social, resgatando valores como a solidariedade e a coletividade. Desenvolver o pensamento crítico a partir da contextualização, ou seja, relacionar os conceitos com o cotidiano para compreender o espaço, contribui para o desenvolvimento da consciência do mundo, consciência de classe e consciência de coletividade.

Nesse sentido, a Geografia escolar tem o desafio de estimular a educação ambiental no seu sentido político com a formação cidadã dos educandos, para provocar a mudança de comportamento, atitudes em defesa do meio ambiente e assim despertar a consciência crítica sobre as ações humanas e a exploração dos recursos naturais ao longo da história.

A visita ao Espaço ARVORAR, situada na Fazenda Monte Alegre, de propriedade de DURATEX FLORESTAL LTDA, no município de Agudos/SP proporcionou uma experiência muito significativa aos educandos, os quais tiveram a oportunidade de aprender, de forma interativa, sobre as ações humanas ao longo da história e a exploração da madeira. Propiciou uma visão ampla sobre a cadeia produtiva de chapas de fibra de madeira, bem como as práticas sustentáveis utilizadas pela empresa para o uso dos recursos naturais.

A prática de ensino fundamentada na "aula de descobertas" promoveu o desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois os educandos construíram seu próprio conhecimento durante as vivências e realizaram a difusão destes na unidade escolar para os demais colegas, bem como para suas famílias.

Após a vivência, o tema transversal Meio Ambiente pôde ser trabalhado na escola de forma interdisciplinar, nas aulas de Geografia, Ciências, História e Língua Portuguesa com diversas atividades que desenvolveram habilidades voltadas tanto para a comunicação oral quanto para escritora. Também foi possível, nas aulas de Geografia, ampliar as capacidades de organização espacial com produção cartográfica de croqui do percurso escola-empresa.

Os educandos, relataram de forma unânime que gostariam de mais "aulas-passeio", aprenderam muito mais do que na sala de aula ou em pesquisas utilizando a internet, também sentiram-se motivados e tiveram uma maior integração com a família, relatando a experiência proporcionada pela escola e afirmaram que compreenderam a aplicabilidade dos conhecimentos construídos na disciplina de Geografia.

Cabe salientar, que o transporte dos educandos até o local de estudo não é garantido pela escola pública e o valor desse precisou ser arrecadado. O que parecia ser uma tarefa simples foi na verdade mais um desafio na prática docente, pois algumas famílias se demonstraram receosas pelo trajeto envolver uma rodovia, outras apontaram a condição financeira e o desemprego como fatores que poderiam prejudicar a participação do educando.

Assim, para garantir a equidade no desenvolvimento da atividade proposta foi necessária uma atuação conjunta entre equipe gestora da unidade escolar, educadores e famílias que por meio de diálogo e de contribuições financeiras, garantiram a participação da totalidade dos educandos matriculados no 6º ano da unidade escolar nessa vivência extraclasse.

Diante do exposto, conclui-se que a técnica da "aula-descoberta" ou "aula-passeio", aplicada com os educandos do 6º ano do Ensino Fundamental, articulada ao conteúdo do 4º bimestre, proporcionou uma gama de conhecimentos experimentais e uma aprendizagem significativa aos educandos envolvidos no projeto, bem como contribuiu para o desenvolvimento de potencialidades de cidadania ambiental e para a compreensão da cadeia produtiva de chapas de fibra de madeira e sua utilização pela sociedade. Também, ampliou a capacidade argumentativa dos educandos que passaram a estabelecer melhor as relações de causa e consequência nas modificações da paisagem, consoante à análise das mudanças nas interações da ação humana com a natureza, a partir do surgimento das cidades e consumo da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Tulio. Ensino de geografia: novos e velhos desafios. **Caderno Prudentino de Geografia**. v. 1, n. 32, p. 23-40, jan/jun.2010.

BARBOSA, Tulio. Contribuições marxistas para pensarmos o ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. v. 1, n. 2, p. 52-73, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO:- ERSPECTIVAS ATUAIS**.** 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O LUGAR COMO ESPACIALIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. v. 1, n. 2, p. 01-18, 2011

COSTA, Marianna da Cunha Canova. **Freinet**: suas contribuições ao processo de

sensibilização ambiental, em especial a "Aula das Descobertas". 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.
FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.
LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente**.** 8. ed. São Paulo: Cortez,2004. Coleção questões da nossa época, v. 67.
MAGNONI, Maria da Graça Mello.; FERREIRA DO VALE, José Misael. Ensino de Geografia, desafios e sugestões para a prática educativa escolar. **Ciência Geográfica**, v. 16, p. 102-110, 2012.
MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia nova versão reescrita e atualizada.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. v.1. 94 p.
REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. Coleção primeiros passos.

NARRATIVASIMAGENS [1]: RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO PRATICADO E AS MANEIRAS DE MORAR, (COM)VIVER E EXPERIENCIAR O BAIRRO[2]

NARRATIVEIMAGES [3]: RELATIONSHIP BETWEEN PRACTICED CURRICULUM AND WAYS TO LIVE, (WITH)LIVING AND EXPERIENCING THE NEIGHBORHOOD

Silvia Letícia Costa Pereira Correia [4]
Natanael Reis Bomfim[5]

RESUMO: Esse artigo tem o objetivo de identificar os conhecimentos afetivos, contidos nas representações sociais, de alunos do 5º ano de escolarização, considerando as práticas sociais por eles exercidas, no espaço vivido e explicitar como estes emergem na produção dos currículos praticados. A pesquisa foi realizada numa escola municipal, localizada no bairro da Engomadeira, periferia de Salvador/BA. Com opção fenomenológica, em que vivências e experiências são basilares, utilizamos os mapas afetivos que são um método de investigação dos afetos em relação ao ambiente. Das informações produzidas emergiram conhecimentos afetivos como solidariedade, violência, moradia, tráfico, entre outros, representativos do grupo de alunos, que ilustram metáforas por eles elaboradas como as do conflito, contraste, formigueiro, cidadezinha e montanha russa, evidenciando a emersão dos conhecimentos afetivos dentro da escola, tributários das Representações Sociais do Espaço Vivido, reformulando os currículos praticados.

Palavras-chave: Mapas Afetivos. Espaço Vivido. Representações Sociais e Currículo.

1 Escrita inspirada nas ideias de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Currículos, Redes Educativas e Imagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em alusão à tentativa de superação da dicotomia que se tornou própria de alguns termos.

2 Texto tributário da Tese "Representações Sociais e Cotidiano Escolar: metáforas no/do/com/o Espaço Vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado" apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, cujo objetivo foi problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e suas implicações no fazerpensar compartilhado nas práticas pedagógicas dos praticantespensantes da escola.

3 Writing inspired by the ideas of researchers from the Research Group of Curriculum, Educational Networks and Images, at Graduate Program in Education, of the University of Rio de Janeiro, in reference to the atttempt overcome the dichotomy that became specific to some terms.

4 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC]), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. E-mail: sil.lete.arquivos@gmail.com.

5 Pós-Doutorado em Geografia, pelo Instituto de Pesquisa em Turismo e Mobilidade Urbana, Universidade de Paris I, Sorbonne. PHD em Educação pela Université du Québec à Montréal. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade – GIPRES. Secretário de Relações Internacionais na UNEB. E-mail: nabom_reis@hotmail.com.

Artigo recebido em abril de 2020 e aceito para publicação em junho de 2020.

ABSTRACT: This article had as objective identify the affective knowledge, contained in the social representations, of 5th grade students, considering the social practice exercised by they in the lived space and make explicit how it emerge in the production of the carried out Curriculum. The research was carried out in a municipal school, located in Engomadeira neighborhood, periphery of Salvador/Bahia. With phenomenological approach where experiences and livingness are fundamental, we used the affective maps, a method of investigation of affections about the environment. From the information produced emerged affective knowledge as solidarity, violence, home, trafficking and others, representative to the student group, that illustrate metaphors made by they, as the conflit, contrast, tingling, little city, roller coaster, showing the emergence of the affective knowledge into the school, tributaries of the social representations of lived space, reformulating the carried out Curriculum.

Keywords: Affective Maps. Lived Space. Social Representations and Curriculum.

INTRODUÇÃO

A aproximação com alguns documentos legais, a exemplo da LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2001) e o Plano Nacional de Educação - PNE, (BRASIL, 2014-2024), que orientam a educação brasileira, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental, recomenda que os conteúdos de ensino devem ser trabalhados a partir da **experiência do aluno**, considerando o seu **contexto de vida** e suas relações nos diversos espaços sociais: familiar, escolar, bairro, comunitário, entre outros. Observa-se, deste modo, nestes documentos, que a educação escolar deve vincular-se às **práticas sociais**, que a partir do **cotidiano**, podemos inferir como uma ancoragem ao entendimento de conhecimentos que vão do senso comum ao escolar/formal.

Do mesmo modo, observamos a recomendação feita com relação ao tratamento dos conteúdos de ensino de maneira contextualizada, na organização do currículo escolar, aproveitando as relações entre conteúdos didáticos e o contexto do aluno como forma de atribuir significado à aprendizagem. A ideia de contextualização apresenta-se como ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Isto significa, a nosso ver, articular os **conhecimentos do senso comum** que compõem as **representações sociais**[6] construídas pelos alunos na experiência com o lugar[7], entendido como **espaço vivido**[8], com as aprendizagens que sejam significativas para eles. Neste sentido, pode-se notar a existência de uma preocupação com a articulação do conhecimento escolar e a "realidade" do aluno, temática que vem sendo fortalecida nos discursos pedagógicos oficiais e acadêmicos, repercutindo nas falas de professores e especialistas do campo da educação.

Nas diretrizes oficiais mencionadas estão ilustradas de forma prescritiva, algumas temáticas alusivas ao contexto dos alunos. No entanto, o pensamento adotado sobre currículo nesta construção textual, está para além de uma visão meramente documental e prescritiva, uma vez que entendemos que o currículo é materializado na dimensão do *tempoespaço* escolar, porém não se limita a ele. Nos referimos a um currículo praticado, entendido, portanto, como redes de conhecimentos e fazeres produzidas e compartilhadas pelos sujeitos, nos cotidianos escolares, que praticam de diferentes modos, os múltiplos *espaçostempos* (ALVES, 2002) nas escolas e fora delas.

Neste sentido é que apresentamos a ideia de abordar o que é local ou está de certo modo, "fora da escola", valorizando, por conseguinte, as experiências de mundo, que produzem conhecimento, definido por Berger e Luckmann (2004, p. 11) como sendo "a certeza de

que os fenômenos são reais e possuem características específicas". Fazemos referência à tríade proposta por Bomfim (2006): conhecimento do senso comum (entendidos como representações sociais); conhecimento escolar (aquele mediado pelo professor na situação pedagógica) e conhecimento científico (o que é sistematizado na academia). O enfoque deste estudo está nos dois primeiros, relacionado à produção do currículo.

Segundo o autor, "a coerência dos conhecimentos construídos e incorporados pelos atores sóciogeográficos (aqueles que pensam, experimentam e agem no seu espaço de vida[9]) e sua participação sistêmica no espaço constituem princípios fundadores de nossa relação com o mundo" (BOMFIM, 2006, p. 124). Logo, para o autor, o respeito ao aluno pela sua idade, seu meio de vida, suas ideias, suas reações, seus anseios podem suscitar o desenvolvimento do seu conhecimento, de suas aprendizagens e de sua criatividade. Estas ponderações, acreditamos estarem circunscritas nas representações sociais do espaço, que suscitam uma problemática, que "articula um conjunto de conhecimentos que ficaram inconscientes e que se renovam com as gerações, atravessando nossas vidas cotidianas, em grande parte através da família, da escola e da mídia" (BOMFIM, 2006, p. 124), incluindo-se ai, o espaço vivido.

Segundo Serpa (2007), tratar o bairro como espaço vivido é o mesmo que considerá-lo "lugar" repleto de relações singulares, identidades e histórias uma vez que este recorte espacial pressupõe a experiência, a ação, a vivência e os sentidos convergindo para o desenvolvimento de atividades cotidianas como as diversas práticas sociais nele exercidas, que também envolvem os sentimentos, a intersubjetividade, o entendimento das pessoas e suas relações com o meio onde vivem e isso suscita uma inspiração fenomenológica e existencialista, base da Geografia Humanista.

Desta forma, parece correto dizer que o espaço vivido contém o próprio dinamismo da existência humana, pois como estrutura social, ele abriga elementos indissociáveis da vida das pessoas e dos grupos sociais, onde as práticas sociais se concretizam e a afetividade se manifesta. Ou seja, contém em si aspectos do cotidiano vivenciado pelas crianças e jovens em suas práticas diárias traduzidas em elementos do conhecimento do senso comum que potencialmente dialogam com a construção do conhecimento escolar. Estas práticas não escolares ou cotidianas que possibilitam aos indivíduos a construção de um saber sobre o lugar estão repletas de imagens e representações: mentais ou cognitivas, sociais e afetivas, por meio das quais os sujeitos desenvolvem estratégias que podem contribuir para o seu aprendizado formal.

Sendo assim, a compreensão das representações sociais (conhecimentos do senso comum) construídas pelos alunos, acerca do espaço vivido, pode oferecer alternativas para o currículo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do entendimento de seu conteúdo e estrutura, estabelecendo relação com sua utilização na dinâmica do trabalho pedagógico do professor do ensino fundamental I. Ao apreender a imagem afetiva do espaço vivido construída pelos alunos, é possível identificar saberes construídos nas suas práticas cotidianas, tributários das vivências e experiências com estes espaços.

Espaço Vivido, Representações Sociais e Currículo, compõem uma tríade e subentende a vivência cotidiana. Neste sentido, as questões do cotidiano perpassam estes conceitos. Entendemos, pois, que "somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, [...] formadores necessários" (ALVES, 2003). A existência de entrecruzamento entre os descritores, evidencia-se com base no entendimento das representações sociais como construções (produto e processo) psicossociológicas que desvelam o senso comum, a partir das vivências e das práticas, que, por sua vez, tem relação com o espaço vivido e o cotidiano.

No primeiro caso, faz-se referência a um descritor de pesquisa centrado nos pressupostos da Geografia Humanista, que aborda o lugar como espaço vivido. É o "palco" onde as práticas sociais se efetivam, é "uma pausa no movimento" (TUAN, 1983 p. 153); está impregnado de afetividade, valor e significados próprios, gerados pela vivência e percepção dos atores sociais. É um conceito estudado a partir das relações e ligações subjetivas estabelecidas entre o sujeito e o espaço (COSTA; ROCHA, 2010). Tem caráter sócio-geográfico e contém as práticas cotidianas. O cotidiano, por sua vez, "[...] é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha)" (CERTEAU, 2014, p. 31). Neste sentido o espaço vivido é o *lócus* onde são articuladas as experiências e vivências do espaço, onde se revela a visão humana acerca do mundo (ou a experiência conceitualizada), assim como o cotidiano se processa.

SOBRE A METODOLOGIA...

As informações coletadas para a pesquisa foram produzidas com alunos de uma Escola Municipal da Rede Pública de ensino de Salvador, localizada num bairro periférico da cidade. Para fins deste texto, serão evidenciados alguns dos mapas afetivos construídos pelos 71 alunos (aqui identificados como aluno 1, 2, 3...) cursando o 5º ano de escolarização, com idades que variam de 10 a 14 anos, chamados de *praticantespensantes* com a pesquisa. Foi imprescindível uma reflexão sobre "[...] a identificação de fenômenos sociais da contemporaneidade como objeto da experiência sensível do sujeito, transcendendo do real/objetivo, a fim de construir, de forma solidária e colaborativa, o objeto de estudo em educação" (BOMFIM; GARRIDO, 2019, p. 148).

Significa admitir a necessidade de utilizar fontes variadas com a pesquisa: as ruas do bairro, as casas, as escolas, o comércio, entre outros que compõem a rede de conhecimentos, vivências e experiências dos alunos, tornam-se *lócus*, não de estudo, mas de informação que servem à produção do conhecimento construído com a pesquisa, realizando um difícil exercício investigativo em que o estudo não se apresenta como uma proposta engessada e antecipadamente estruturada, mas transcende a imaginação e a criatividade levando à proposição e emergência de novos enfoques. Assim, foi crucial a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem (AMADO, 2014).

A percepção da experiência (MERLEAU-PONTY, 1999) torna-se um elemento fundamental para a apreensão das representações sociais do espaço vivido dos alunos sobre o bairro e dos significados atribuídos por eles, ao lugar. Nesse sentido, Bomfim e Correia (2016) afirmam que significados e sentidos são formas de representação, dispositivos de reificação do objeto dos estudos geográficos e que dizem respeito a pertinência e ao pertencimento dos sujeitos às realidades socioespaciais. Esta se constitui na contribuição da fenomenologia para o entendimento do lugar, ao ser analisado sob o enfoque das experiências diretas do indivíduo acerca do ambiente em que vive. Investiga e valoriza a experiência pessoal vivida pelas pessoas e grupos, considerando suas maneiras de ser, agir, perceber e sentir os lugares, buscar sua essência.

Se pretendeu relacionar sujeito e objeto por meio da elucidação do mundo como espaço vivido e de vivência, destacando-se as significações, experimentações e intencionalidades de seus habitantes num contexto físico e social, mas sobretudo afetivo, considerando, além de suas compreensões cognitivas, o mundo vivido, traduzido em suas histórias, sentimentos, valores entre outros. Foram utilizadas as narrativas dos alunos e a construção de mapas afetivos. Estes últimos, envolvem desenhos e metáforas como os principais recursos para a revelação dos afetos" (BOMFIM, 2010). A finalidade deste dispositivo é ser um método

de investigação dos afetos em relação ao ambiente. Por se tratar de algo imaterial, Bomfim (2010, p. 137) sugere encontrar meios para acessar os afetos, que para ela estão "refletidos na realidade da vida cotidiana, criados e recriados a cada dia pelos habitantes da cidade".

Os mapas afetivos possibilitam a apreensão dos afetos e permite a análise qualitativa e quantitativa das informações produzidas com a pesquisa. Aqui o enfoque dado foi qualitativo. A própria autora nos informa que a análise das informações, tomando como referência uma abordagem qualitativa, é feita "a partir de uma análise de conteúdo dos desenhos, dos sentimentos e das palavras-síntese que nos levam à formação de categorias" (BOMFIM, 2010, p. 140). Os elementos presentes nos desenhos que no conjunto com outros elementos formam os mapas afetivos, cumprem um papel na apreensão dos afetos e muito embora a autora utilize aspectos diversos, nesse estudo, optamos por uma adaptação e ênfase nos elementos do desenho em si e nos elementos discursivos. Deste modo foram enfatizados a estrutura do desenho e seu significado, qualidades atribuídas, sentimentos, metáfora e sentido (Quadro 1).

Quadro 1. Síntese do processo de categorização para a elaboração dos Mapas Afetivos

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Dados do Respondente.	Como o desenho é apresentado.	Explicação dada sobre o desenho.	Atributos apontados e ditos sobre o desenho.	Expressão afetiva suscitada pelo desenho.	Comparação feita do desenho com algo.	Interpretação dada pelo pesquisador.

Fonte: adaptado de Bomfim, 2010, p. 151.

O elemento estrutura faz referência ao como o desenho foi apresentado. Isto pode ocorrer de duas maneiras, em que aparece como Mapa, onde são evidenciados caminhos, limites, monumentos ou pontos significativos do lugar, entre outros; ou com estrutura Metafórica, desenho expresso através de algo diferente de um mapa. O significado faz referência à explicação dada, pelo respondente, sobre o desenho por ele produzido. No caso do elemento qualidade, diz respeito aos atributos apontados e ditos, pelo respondente, sobre o desenho. O sentimento refere-se à expressão afetiva suscitada pelo desenho e verbalizada durante a explicação acerca da imagem construída. Com relação ao elemento metáfora, esta tem por base uma comparação, como afirma Bomfim (2010, p. 146): "caracteriza-se por uma nova síntese de compreensão do sentido da comunicação complexa do afeto por meio de analogias". Por fim, o sentido que é a interpretação dada pelo pesquisador à articulação de sentidos entre as metáforas e outras dimensões emergidas durante a construção dos mapas afetivos construídos.

CARTOGRAFIA AFETIVA, SENTIMENTOS E METÁFORAS NO/DO/COM O ESPAÇO VIVIDO

Como já mencionado, os mapas afetivos tem por finalidade ser um método de investigação dos afetos em relação ao ambiente. Consideramos a propositiva de Bomfim (2010) em que a autora ressalta "[...] as sensações, emoções e sentimentos, como parte integrante de uma linguagem interior, podem ser muitas vezes intangíveis como expressão exterior" (BOMFIM, 2010, p. 136). Por se tratar de algo imaterial, Bomfim (2010, p. 137) sugere encontrar meios para acessar os afetos, que para ela estão "refletidos na realidade da vida cotidiana, criados e recriados a cada dia pelos habitantes da cidade". Deste modo, como também nos informa a autora, desenhos e metáforas são os principais recursos para a revelação dos afetos.

Na proposta de construção dos mapas afetivos os alunos foram chamados um a um, separadamente tendo sido acordado com eles, o sigilo acerca da atividade realizada. Foi oferecido uma folha de papel em branco, lápis e lápis de cor. Foi solicitado que os participantes desenhassem o bairro da Engomadeira (consigna inicial). Em alguns casos houve questionamentos do tipo: "*mas é para desenhar o que?*"; "*pode desenhar o que quiser, coisas boas e coisas ruins?*". Foi dito, apenas, que deveriam desenhar o bairro onde moram, as coisas, que para eles fossem mais significativas, importantes ou algo que para eles, representasse o bairro.

Concluída a atividade, foi solicitado que falassem sobre seu desenho (sentido do desenho). Em seguida, foi solicitado que os alunos pensassem sobre o bairro e dissessem algumas de suas qualidades. Feito isso, foi pedido que os *praticantespensantes* com a pesquisa mencionassem os sentimentos evocados a partir do desenho feito (expressão das emoções). Por fim, foi pedido que os alunos fizessem uma comparação tendo como exemplo: "*o bairro da Engomadeira se parece com... porque...*". Após cada encontro, o sentido era anotado pela pesquisadora e colocado no quadro síntese sugerido por Bomfim (2010), já mencionado, além de serem gravadas.

A partir das respostas obtidas e dos desenhos feitos, seguimos os passos recomendados por Bomfim (2010), para a análise de conteúdo: pré-análise, codificação e categorização. Vale dizer, conforme Bomfim (2010, p. 152) que "a este processo de articulação de sentidos, denominamos de construção de mapas afetivos e foi a partir dele que formamos as imagens" do bairro da Engomadeira, de onde emergiram as seguintes categorias: contrastes, pertencimento, agradabilidade, destruição, atração e insegurança, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. Imagens Afetivas da Engomadeira a partir das qualidades e sentimentos

IMAGENS	QUALIDADE	SENTIMENTO
Contraste	Sujo/Limpo Movimentado/Calmo Feio/Bonito Perigoso/Seguro Violento/Tranqüilo Espaçoso/Apertado Bom/Ruim	Alegria/Tristeza Orgulho/Vergonha Paz/Confusão Indiferença/Cuidado Alívio/Angústia
Pertencimento	Familiar Acolhedor Aconchegante	Amizade Solidariedade União Carinho Saudade Segurança
Agradabilidade	Bom Divertido Bons Vizinhos	Amor Felicidade Bem-estar Bondade Respeito
Destruição	Depredado Desarrumado Barulhento Movimentado	Descaso Insatisfação Incômodo
Atração	Comércio Variado Ruas irregulares Dificuldade	Esperança Coragem
Insegurança	Violento Perigoso	Aflição Susto Medo

Fonte: Mapas Afetivos, 2019.

A categoria contraste refere-se às palavras que se apresentam como polarizadas, opostas, ainda que tenham a mesma natureza, podem ser suscetíveis a comparações demonstrando ambigüidades de sentimentos e qualidades. A categoria pertencimento, diz respeito aos vínculos estabelecidos que revelam uma identificação com o lugar. A agradabilidade é uma categoria que indica sentimentos e qualidades positivas dirigidas aos espaços, às coisas e pessoas do bairro. Ao emergir a categoria destruição, esta faz referência a questões pouco agradáveis, que deixam as crianças e jovens desconfortáveis. Já a categoria atração indica pontos fortes do bairro e que costumam atrair as pessoas de forma positiva. Por fim, a categoria insegurança, que reporta-se aos vínculos sociais, porém de maneira negativa e geralmente reporta à questão da violência urbana.

Para além dos sentimentos e das qualidades emergidas durante a entrevista chama atenção as metáforas feitas pelos crianças e jovens, lembrando que imagens e sentimentos são constitutivos da metáfora, sendo que para Bomfim (2010, p. 137):

> Os desenhos e as metáforas são recursos imagéticos reveladores dos afetos que, juntamente com a linguagem escrita dos indivíduos, nos dão um movimento de síntese do sentimento. O desenho é a criação de uma situação de aquecimento para a expressão de emoções e sentimentos e a escrita traduz a dimensão afetiva do desenho. As metáforas são recursos de síntese, aglutinadores da relação entre significados, qualidades e sentimentos atribuídos aos desenhos.

Desta forma, inserido em cada categoria, destacamos algumas analogias feitas como as Metáforas do Contraste; da Cidadezinha; do Formigueiro; da Montanha Russa e do Conflito.

b) Metáfora do contraste

A imagem do contraste está associada a qualidades como sujo/limpo, movimentado/calmo, feio/bonito, perigoso/seguro, violento/calmo, espaçoso/apertado, bom/ruim. Como também, nesta categoria, estão presentes sentimentos como alegria/tristeza, orgulho/vergonha, paz/confusão, indiferença/cuidado, alívio/angústia. Isso nos levou a uma das metáforas emergidas da entrevista realizada com os *praticantespensantes* da pesquisa que foi a metáfora do contraste. Nela encontramos imagens relacionadas à violência existente no bairro em contraposição a algumas qualidades destacadas pelos jovens da Engomadeira. Assim, mesmo sendo violenta e perigosa, por exemplo, existem pessoas de boa índole, trabalhadoras, é um lugar animado, familiar, acolhedor e de pessoas solidárias. Desta forma, como afirmou o aluno 1, de 12 anos, "*mesmo com tanta agonia e tanta dificuldade, eu amo o meu bairro e gosto de viver aqui*".

A metáfora do contraste emergiu em alguns dos desenhos feitos, a exemplo deste produzido pelo aluno 2 (Figura 1) de 13 anos de idade. Em seu desenho, ele retrata de um lado, a imagem do que para ele representa a tranqüilidade: pessoas convivendo entre amigos. E do outro lado, pessoas brigando, outra matando e soltando tiros para cima. A imagem de contraposição aparece claramente, sobretudo porque o jovem divide a folha em duas para fazer o desenho e ainda escreve as palavras do que quer representar, em sua produção.

Figura 1. bairro tranquilo e violento - Aluno 2, 13 anos.

O seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	**Estrutura**	**Significado**	**Qualidade**	**Sentimento**	**Metáfora**
Aluno 2 13 anos	Metafórico	Lugar de coisa boa e ruim ao mesmo tempo.	Tranqüilo e violento	Paz e confusão	Comparo o bairro a uma festa de carnaval onde tem momentos de diversão e tranqüilidade mas também de confusão.

Podemos inferir, a partir do mapa afetivo construído pelo jovem, que ao tempo em que ele demonstra as relações positivas existentes no bairro, também contrapõe esta avaliação afetiva aos atos de violência que possivelmente ocorrem. Ele retrata o bairro por meio de imagem contrastante e isto está compatível com seus sentimentos de paz e confusão, ou como ele afirma num dado momento: "*as pessoas do bairro são tranqüilas mas tem alguns que são um pouco diferentes*". Talvez por isso, ele tenha qualificado o bairro como tranqüilo e violento.

O aspecto contrastante também é evidenciado em outros momentos, por outros praticantes, em que o bairro aparece marcado pela relação de bem-estar por morar no bairro, ao tempo em que convive com a sujeira, por exemplo. Isto é demonstrado no mapa afetivo do aluno 3, de 11 anos, que afirma que o bairro da Engomadeira é sujo, mas também é limpo. Foi retratado em sua produção, a sujeira existente no bairro sinalizada no desenho por uma lixeira e do lado oposto, ele retrata uma rua limpa. Segundo o aluno 3, a sujeira é decorrente das festas de final de semana, os chamados 'paredões' e também é uma conseqüência da movimentação existente no bairro.

Para este aluno, "*o bairro é limpo mas as pessoa jogam muito lixo na rua*". E isso é resultado da indiferença por parte da comunidade que de acordo com o jovem, "*as pessoas cuidam do bairro, mas também não ligam se a rua estiver toda suja. Tanto que os bueiros ficam entupidos por causa do lixo jogado nas ruas... O pessoal nem liga pro horário que o caminhão do lixo passa*". Em seu mapa afetivo ele demonstra certo incômodo com a atitude dos moradores que parecem serem indiferentes às condições ambientais e sanitárias existentes no bairro. Este mapa nos dá indícios da compreensão das desigualdades socioculturais existentes no bairro, pois na Engomadeira há um perfil mais generalizado de distribuição de renda e por essa razão, tipos semelhantes de moradias, a criança notou como algo ruim o descuido de alguns moradores com o lixo. Em seu mapa afetivo ele compara o bairro a uma pia de cozinha, "*onde toda hora tem alguma coisa suja, mas sempre aparece quem limpe*".

Outros jovens também ressaltaram esta questão ao dizerem que "*é um bairro poluído principalmente porque as pessoas não cuidam como devem, jogam lixo na rua, em terrenos vazios e em casas abandonadas*", como afirma a aluna 4, 11 anos. Ou como nos informa aluna 5, 11 anos: "*aqui tem as ruas esburacadas, muitas ruas com esgoto a céu aberto, fedorento. É um bairro bom de se morar mas também é muito barulhento*". Ou seja, as contradições estão presentes nestas colocações feitas sobre o bairro corroborando com a polarização descrita nesta metáfora do contraste.

Em outro desenho feito pelo aluno 6, 13 anos, a metáfora do contraste aparece revelada por um bairro que é movimentado e calmo ao mesmo tempo. O jovem nos esclarece que este contraponto depende da rua onde você está e do dia. Segundo ele,

> "Se você vier aqui no for final de semana, você vai encontrar muito movimento de festa. As pessoas param os carros, ligam o som e ficam ouvindo música alta. Só que existem ruas como a Jardim Oliveira, que você não vai ver nenhum movimento, porque é uma rua muito tranquila, nem parece que está tendo alguma coisa aqui no bairro. Só sabe quem chega até o final de linha ou vê os carros estacionados aqui na frente".

Em seu desenho, o aluno retrata de um lado, a rua Jardim Oliveira que segundo ele, é uma rua tranqüila do bairro. Do outro lado ele retrata algumas pessoas ouvindo som que vem do carro, o que causa barulho e angústia, sendo um alívio o momento em que a festa e o barulho acabam. A festa parece ser muito presente no bairro e esse contexto diz muito sobre a afetividade, pois é o momento do encontro, do abraço, do contato social.

Outro desenho representativo da metáfora do contraste foi o elaborado pela aluna 7, 12 anos. A aluna aborda sobre sentimentos de alegria e tristeza, orgulho e vergonha, pois segundo ela, no bairro, "*as pessoas se conhecem para fazer amigos*" e isso é bom por também ser motivo de alegria e de orgulho. Em contrapartida, fora deste espaço que é o bairro, ela tem o receio de ser tratada com hostilidade por outras pessoas que julgam pelo local de moradia, principalmente porque consideram o bairro um lugar violento e perigoso. Em seu mapa afetivo a aluna compara o bairro com um balanço porque uma hora a pessoa está feliz e outra, nem tanto. Além desta questão apontada pela aluna, ela destaca a existência de uma boa convivência entre as pessoas. No entanto, a boa convivência, por vezes, é abalada e existe o conflito.

b) Metáfora da cidadezinha

Outras duas categorias emergiram nos mapas afetivos. São elas: agradabilidade e pertencimento. Ao mencionar agradabilidade, nos referimos às qualidades citadas como bom, divertido, bons vizinhos e também aos sentimentos evocados como amor, felicidade, bem-estar, bondade e respeito. Ao fazer referência à imagem do pertencimento, foram citadas as seguintes qualidades: familiar, acolhedor e aconchegante e aos sentimentos de amizade, solidariedade, união, carinho, saudade e segurança.

As imagens de agradabilidade e pertencimento vinculam-se à metáfora da cidadezinha. Esta metáfora é alusiva a elementos – qualidades e sentimentos que expressam uma identificação com o lugar além de qualidades e sentimentos positivos e sensações aprazíveis. A metáfora da cidadezinha engloba as categorias citadas, sobretudo porque alguns dos mapas afetivos inseridos nesta categoria se articulam como o construído pela aluna 8. Em seu desenho, aparecem elementos antropomórficos, o que ela afirma serem duas crianças no caminho para a escola. Para ela, a escola pode ser representativa do bairro porque "*todo mundo daqui já passou por esta escola. Por ficar na rua principal, a escola é a porta de entrada do bairro, o seu cartão postal*". O mapa afetivo da aluna compara o bairro com a escola, pois segundo ela, no bairro também se aprende.

Outro aluno também identificou a escola como algo representativo do bairro, a exemplo da aluna 9, 11 anos. Segundo ela, uma das coisas que julga ser excelente no bairro, é a escola porque "*aqui nós podemos ficar despreocupadas, podemos conversar com nossos colegas e amigos... É tudo mais tranqüilo*". Em seu mapa afetivo, a aluna diz que a escola é um lugar de aprendizagem que representa o bairro já que este se parece com um grande livro no qual as pessoas escrevem suas histórias. Podemos inferir que a ideia da escola como representativa para o bairro se deve ao fato de que há uma ligação da comunidade com a escola. Logo, este espaço de frequentação também é visto como um espaço da comunidade, as mães, irmãos mais velhos, tios, tias, primos, primas, entre outros, foram alunos da escola. Isso cria um laço afetivo.

Assim como estas duas alunas, outro aluno de 12 anos, desenhou a escola porque acredita que ela "*representa o bairro porque ensina as pessoas a serem melhores*". A ideia da metáfora da cidadezinha surgiu quando na narrativa de uma aluna, 10 anos, ela afirmou que o bairro parecia "*uma cidade do interior com liberdade e lugares abertos*". O desenho do aluno 10 (Figura 2), de 14 anos, também pode ser ilustrativo desta metáfora. Ao fazer o desenho, o jovem fala sobre sua produção dizendo que "*é uma pirâmide humana porque é um monte de gente se ajudando*". Esta fala nos remete à questão da solidariedade e união existentes, além de ser um ambiente familiar e aconchegante, justamente pelas relações estabelecidas entre as pessoas.

Outro mapa afetivo feito, foi esboçado de forma metafórica, sendo representado por um grande coração vermelho. Este desenho, feito pelo aluno 11, de 11 anos, representa o amor que ele sente pelo bairro., onde ele afirma que trata-se de "um grande coração de mãe, onde todos são acolhidos". E esse sentimento é compartilhado por outros jovens, a exemplo da aluna 12, 12 anos, que afirma que "*aqui é uma comunidade porque as pessoas se juntam para fazer várias coisas. Se juntam para fazer festa, para brincar e se divertir, se juntam para 'bater laje' e até mesmo na hora de uma necessidade. As pessoas se ajudam. Por isso eu amo o meu bairro*".

Figura 2. pirâmide humana - Aluno 10, 14 anos.

No mapa afetivo está expresso, além de elementos da natureza, um prédio e, segundo ele, "*uma pirâmide humana*". O mapa afetivo deste aluno está evidenciado a seguir.

Identificação	**Estrutura**	**Significado**	**Qualidade**	**Sentimento**	**Metáfora**
Aluno 10 14 anos	Metafórico	Aqui na Engomadeira ninguém está sozinho.	Familiar e Aconchegante	Solidariedade, União, Amor e Segurança.	O bairro parece com uma pirâmide humana porque aqui todos se ajudam.

A sensação de ser uma cidade pequena, também é expressa pela aluna 13, de 12 anos, quando esta diz que a "*Engomadeira parece um lugar pequeno porque todos se conhecem e todos sabem da vida de todo mundo, tem tudo perto e muita coisa próxima*". A referência à cidadezinha pode ser tributária da vinculação de muitas famílias que vieram do interior há algum tempo e embora vivam numa grande metrópole, ainda mantém contato com seus familiares, que vivem no interior do Estado. É importante mencionar outra analogia que emergiu durante a construção dos mapas afetivos e que compõem a metáfora da cidadezinha, nos remetendo ao bairro como um espaço mútuo de auxílio. O aluno 14, de 12 anos, compara o bairro a um hospital "*porque tem pessoas que cuidam uma das outras, como num hospital, onde os médicos ajudam a gente*".

c) Metáfora do formigueiro

A categoria 'destruição', está inserida na metáfora do formigueiro e relaciona-se à depredação do bairro, além de outras características como desarrumado, barulhento e movimentado. Os sentimentos que relacionam-se a esta metáfora são: descaso, insatisfação e incômodo. Os relatos que a compõem, indicam a questão da movimentação existente no bairro, como a principal causa de sua destruição. As constantes festas promovidas na Engomadeira, o trânsito intenso de carros, motos, ônibus, bicicletas e pessoas, são exemplo da dinâmica existente.

O mapa afetivo construído pela aluna 15, 13 anos, nos mostra uma multidão como algo representativo do bairro. Para ela, muitas pessoas caminham pelas ruas da Engomadeira e isso faz com ele seja um bairro barulhento, desarrumado, o que causa nela, uma insatisfação pela sujeira gerada. A jovem compara o bairro, em seu mapa afetivo, a "*uma praia num dia de sol porque é muita gente junta*".

Outro desenho representativo desta metáfora é o da aluna 16, 12 anos. Nele, ela retrata as casas existentes no bairro, as pessoas transitando pelas ruas com suas compras e dividindo o asfalto com vários carros. Seu mapa afetivo revela um sentimento de insatisfação com a movimentação existente nas ruas do bairro e segundo a criança, "*parece uma aglomeração de coisas e pessoas porque é muito movimentado e cheio de gente*".

Esta mesma impressão, de muito movimento, é compartilhada por outros jovens como o aluno 17, de 13 anos que pontua que o "*bairro parece um formigueiro, pela grande movimentação de pessoas*". Sobre ser uma 'aglomeração', um dos jovens que participou da atividade, aluno 18, 11 anos, diz que a Engomadeira "*é um bairro bom porque é perto de tudo. Porém é barulhento, tem muitas casas juntas, o que causa problema ter parede com parede. E se a casa do lado tem um problema no telhado, por exemplo, ou em qualquer outra parte, isso vai prejudicar a parede ou até mesmo a casa do vizinho*". Isso também é mencionado pela aluna 19, 11 anos, ao afirmar que "*aqui é muita gente, muita gente mesmo e as casas são construídas todas juntas umas das outras. Não tem espaço*".

Além disso, outros pontuaram que as "*ruas são muito estreitas, as pessoas andam no meio da rua competindo com os carros e outros veículos. Isso causa engarrafamento: carros estacionados nos passeios, rua apertada e muito lixo*", como informa o aluno 20, 13 anos. Outro mapa, representativo da metáfora do formigueiro, é o da aluna 21 (Figura 3), 12 anos. Por meio de uma produção metafórica, a jovem retrata de um lado, o lixo produzido pelas pessoas e descartado nas ruas e por outro lado, afirma que a causa disto são as festas que acontecem freqüentemente, no bairro. Por conta desta situação, ela classifica a Engomadeira como um bairro depredado, o que lhe causa certo incômodo.

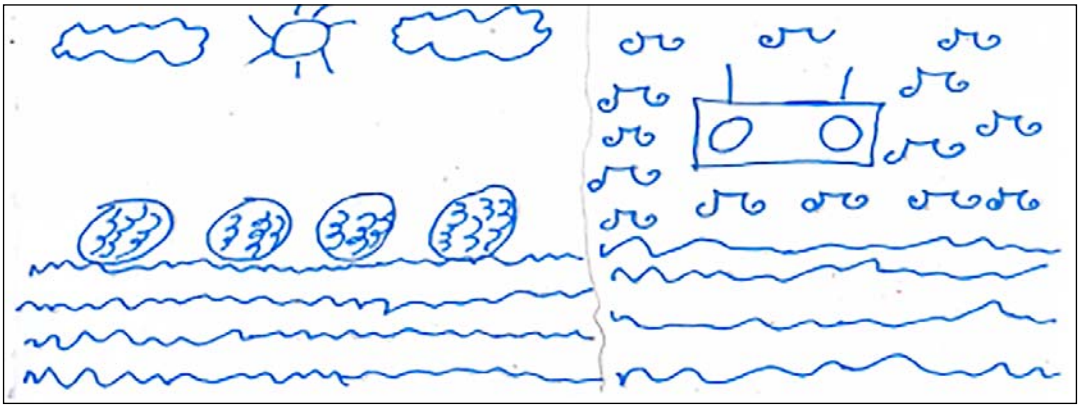


Figura 3. a festa e o lixo produzido - Aluna 21, 12 anos

O seu mapa afetivo é complementado com as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Aluna 21 12 anos	Metafórico	O lixo produzido por causa das festas. que acontecem.	Depredado	Incômodo	Parece uma grande festa onde gente de todo os lugares vem pra se divertir.

A aluna compara o bairro a uma "*grande festa, onde gente de todo os lugares vem pra se divertir*". Segundo a jovem, o fato de acontecerem festas nos finais de semana, é algo positivo, porque é uma forma de diversão proporcionada no bairro, mas a falta de educação das pessoas, a incomoda, pois no dia seguinte à festa, "*a rua fica muito suja, fedorenta e isso prejudica a imagem do bairro. As pessoas que vem comprar aqui mesmo, ficam com nojo da sujeira que encontram. O esgoto perto da escola ficou entupido por causa da sujeira que vem lá de cima e para aqui*".

d) Metáfora da montanha russa

A metáfora da montanha russa, embora esteja atrelada à categoria da 'atração', trata muito mais da questão topográfica do bairro, sua configuração espacial remetendo a qualidades como ruas irregulares e a sentimentos como coragem. Além disso, esta metáfora também nos faz pensar nos altos e baixos da vida destas pessoas que moram em lugares periféricos das grandes cidades. Outra questão relacionada à categoria 'atração', é o comércio variado, que é citado como uma qualidade atrelada ao sentimento de esperança da população, de que algumas questões sejam minimizadas.

O desenho elaborado pelo aluno 22, 12 anos, é um exemplo da topografia do bairro que tem muitas curvas, ladeiras, ruas estreitas e um comércio variado. Um elemento central do bairro que é por ele retratado, é a pracinha, um ponto de frequentação existente e de encontro dos moradores. De acordo com o desenho feito, a pracinha que está localizada no final de linha do bairro, é tangenciada por bares, sorveteria, depósito, padaria entre outros. Para o jovem, o bairro pode ser comparado a um grande shopping porque lá, podem ser encontrados todo o tipo de produtos para vender como comida, roupas, ração para animais, bebidas etc.

O desenho do aluno 23 (Figura 4), 12 anos, também aborda sobre a topografia do lugar. Foi com base na resposta deste aluno, que surgiu a ideia da metáfora da montanha russa, quando ele comparou o bairro "*a um brinquedo de parque*". E complementou dizendo que "*em qualquer lugar que você queira ir tem ladeira ou escada para subir e descer*".

Figura 4. Ruas do bairro - Aluno 23, 12 anos

Seu mapa afetivo está articulado da seguinte forma:

Identificação	**Estrutura**	**Significado**	**Qualidade**	**Sentimento**	**Metáfora**
Aluno 23 12 anos	Mapa	Desenhei algumas ruas do bairro	Ruas Irregulares	Coragem	A Engomadeira parece um brinquedo de parque, a montanha russa, porque é um sobe e desce danado!

A topologia do lugar é um atrativo para a prática do tráfico de drogas, uma vez que facilita de certa forma, a movimentação existente neste sentido, como nos informa o aluno 24, 11 anos, ao dizer que "*ter ladeiras e escadas só é bom para os 'meninos' porque fica mais fácil para eles... para os moradores é muito ruim e cansativo*". O aluno 25, 11 anos, retratou em seu desenho, casas na ladeira, reiterando a topografia do bairro como algo significativo, muito presente. Isto fica evidenciado não somente através do seu desenho, mas também a partir da articulação de seu mapa afetivo que menciona coragem, dificuldade e compara o bairro a um "*elevador, aliás, poderia ter um elevador pra gente não ter que se esforçar tanto para subir. É muito cansativo*". Para ele, todos os dias, subir e descer ladeiras e escadas que dão acesso às ruas do bairro, além de ser uma dificuldade para os moradores, exige coragem porque "*quando a gente esquece de comprar alguma coisa nos mercadinhos, que ficam na rua principal, é complicado voltar de novo e enfrentar todo aquele caminho, principalmente para quem mora nas ladeiras".* Ele sugere que poderia ter um elevador para auxiliar as pessoas que moram em lugares menos acessíveis do bairro, a se locomover.

e) Metáfora do conflito

A metáfora do conflito diz respeito aos mapas afetivos que retrataram questões que geram insegurança no bairro e está também relacionada ao fato da Engomadeira ser classificada como um bairro violento e perigoso despertando sentimentos de aflição, susto e medo. Curiosamente, o que causa estas sensações nas pessoas, segundo as narrativas, não é como se poderia supor, algo interno, mas a intervenção, choque e enfrentamento de outras instâncias externas ao bairro.

Assim, foi comum durante os relatos como por exemplo, do aluno 26, 11 anos, que diz: "*temos que andar ligeiro por causa da polícia*. *A polícia invade toda hora, lá na rua e o beco, mesmo tendo 'guaritas*'". Ou quando o aluno 27, 13 anos, afirma "*toda hora passa polícia e eu não brinco na rua por causa disso*". Outro jovem, aluno 28, 13 anos, diz que "*não gosto da criminalidade e aqui na Engomadeira tem muito isso, só que os 'meninos' respeitam os moradores*". Sobre os mapas afetivos, apresentamos o do aluno 29 (Figura 5), 11 anos. Neste mapa afetivo, é retratado um tiroteio, que segundo ele, é algo comum, com a presença da polícia no bairro. Sua representação da polícia está mais para a sensação de insegurança do que de segurança. Por isso este jovem classifica o bairro como perigoso e o compara a um "*campo de batalha porque toda hora tem troca de tiro*".

Figura 5. Tiroteio - Aluno 29, 11 anos.

Seu mapa afetivo foi articulado da seguinte forma:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Aluno 29 11 anos	Metafórica	Lá na rua, às vezes, tem tiroteio por causa da presença da polícia.	Perigoso	Susto e Aflição	Campo de batalha porque toda hora tem troca de tiro.

Este entendimento está consoante a outras narrativas feitas, a exemplo da aluna 30, 11 anos, que afirma que "*na minha rua, quase sempre tem tiroteio. Eu e os vizinhos ficamos assustados*". A aluna 31, uma jovem de 12 anos, também retrata em seu desenho, uma situação de violência, ressaltando em sua produção que não gosta de tiroteio, morte e violência. A situação exposta pela jovem parece ser algo corriqueiro no bairro e por isso a aluna afirma que o significado do seu desenho é o "*da violência existente no bairro*", que para ela é violento e sugere sentimentos de medo e aflição. Através de sua ilustração representativa da Engomadeira, ela compara o bairro com um cemitério porque acontecem muitas mortes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entrelaçamento das informações da pesquisa produzidas a partir da utilização dos mapas afetivos permitiu delinear elementos constitutivos das representações sociais do espaço vivido dos alunos acerca do objeto social 'Engomadeira'. As metáforas tributárias da construção dos mapas afetivos dos alunos, nos permite vincular alguns vocábulos referentes à metáfora do contraste, como a solidariedade, a violência, por exemplo, que cria um campo de tensão decorrente de palavras polarizadas, suscetíveis a comparações e que demonstram ambiguidades. Isto está consoante à ideia de alguns pesquisadores a exemplo de Zaluar e Ribeiro (2009); Bomfim (2004), que, demonstram, como resultados de suas pesquisas, que em todo bairro violento com problemas de infraestrutura, há uma aproximação de forças em comum que marca a solidariedade entre os atores sociais. Ou seja, ante a violência existente, as relações de vizinhanças são mais coesas e criam pertencimento, tendo em vista a própria necessidade da força coletiva no enfrentamento dos problemas.

Quando tomamos a metáfora da cidadezinha, inferimos uma relação com vocábulos como moradias, vizinhos, solidariedade, família e história, considerando que a alegoria da cidadezinha reporta a imagens de agradabilidade e pertencimento que conjugam os vínculos estabelecidos traduzidos numa identificação com o lugar, além de indicar sentimentos e qualidades positivas dirigidas aos espaços, às coisas e pessoas do bairro. Estes elementos, por sua vez, são identificados no dizer de Tuan (1980), como topofílicos, ou pontos positivos do bairro. Estas questões aqui esboçadas encontram eco nas narrativas dos alunos que demonstram em suas falas, a existência de um vínculo de pertencimento com o bairro, onde a relação das pessoas com o espaço vivido é, social, mas, sobretudo, afetiva.

Com relação à metáfora do formigueiro, claramente identificamos uma ligação com vocábulos como movimento e tráfico uma vez que são feitas referência a questões pouco agradáveis, existentes no bairro da Engomadeira e que, para as crianças e jovens, são desconfortáveis. Já a metáfora do conflito que reporta-se aos vínculos sociais estabelecidos, de maneira negativa e à questão da violência urbana, inferimos relação com palavras como violência e tráfico, mantendo aproximação com os elementos topofóbicos. Vocábulos como ruas, ladeiras, becos e vielas, tem relação com a metáfora da montanha russa, que destaca a questão topográfica do bairro, sua configuração espacial. Estas embora definam e constituam a estrutura das representações sociais do espaço, não parecem ser cruciais para a estrutura cognitiva das representações.

Deste modo, parece correto afirmar que a representação destes alunos sobre o bairro, apresenta elementos conceituais e afetivos com destaque para uma construção que sugere o contraste, o conflito, a agradabilidade, mas também, o pertencimento. As palavras evocadas pelos alunos, nos sugere um conjunto de elementos topofílicos como solidariedade, histórias, moradias, vizinhos e família; mas também topofóbicos, como violência, movimento e tráfico, contendo elementos afetivos e sociais.

Os mapas afetivos traduziram a expressão dos afetos das crianças e jovens, com relação ao espaço vivido. Desenhos e metáforas se apresentaram como expressões das emoções. Todos estes elementos integram uma construção *afetivocognitiva* reveladora dos vínculos sociais existentes. Desta forma, as metáforas apontadas traduziram uma cartografia afetiva dos alunos em relação ao bairro da Engomadeira, objeto social da representação. Estes elementos nos indicam a proposta de um trabalho com um currículo pensado como prática e como enredamento, um currículo criado imaginado em meio às conexões e tramas das relações estabelecidas nos cotidianos no/do/com/o espaço vivido.

Com isso, não estamos dizendo que os currículos prescritos, oficiais devam ser negligenciados ou que estes são desnecessários, mas estamos chamando atenção para uma necessidade eminente de considerar a dialética da realidade, sua complexidade, movimento assim como as diversidades produzidas pelos *praticantespensantes* no/do/com/o cotidiano. Deste modo, ao discutir possíveis relações existentes entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de s*entidosproduçõessignificações* dos atores sociais, reveladas pelas representações sociais do espaço, articuladas nas práticas cotidianas na escola, nos auxilia a pensar com balé do lugar, enredado com as dinâmicas sociais, ao tempo que também é entrelaçado, dentro da escola, com o currículo praticado e o cotidiano. Sendo assim, aposto na ideia de currículo como expressão da vida.

NOTAS

6 [...] são um sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente, por meio do qual indivíduos e comunidades estabelecem uma ordem para se orientarem no mundo material e social e controlá-lo e, também, comunicam-se e constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2013, p. 21).

7 Categoria Geográfica que se refere ao espaço vivido, onde se estabelecem as relações mais próximas e que está para além de uma mera referência empírica ou de localização. Considerada um espaço social, essencialmente dotado de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário para a criança, podendo ser entendida como objeto de representação social (JODELET, 1982 apud SILVA; ANDRADE, 2016).

8 Para Lefevbre (2006), o espaço vivido refere-se à experiência cotidiana, que tem o espaço social como sua expressão mais concreta, através de sua apropriação pela corporeidade das ações humanas.

9 Está relacionado com aquele que perpassa toda a existência do sujeito, mesmo que ele não o represente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In:* ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 13-38.

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24. ed.

Petrópolis: Vozes, 2004. p. 5-247.
BOMFIM, Natanael Reis. **Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire**: le cas des élèves favelados d'une ville du nord-est du Brésil.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá), 2004.
BOMFIM, Natanael Reis. Geografia escolar: qual é o seu problema? **Revista Caminhos da Geografia**. p. 123-133, jun. 2006.
BOMFIM, Natanael Reis e GARRIDO, Walter Von Czékus. Pesquisa solidária e colaborativa em educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 7, jan./abr. 2019.
BOMFIM, Natanael Reis; CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira. Representações sociais do espaço e ensino da geografia. **Caminhos de Geografia,** Uberlândia, v. 17, n. 58, p. 18-31, set. 2016.
BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Ceará: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2010. 238 p.
BRASIL**.** Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história e geografia. 3. ed. Brasília/DF, 2001.
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF, 2014-2024. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso em: 14 maio 2015.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 maio 2016.
CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira. **Representações sociais e cotidiano escolar**: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado. 2020. 209p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2020.
COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas: apontamentos preliminares. **Revista GEOMAE:** Geografia, Meio Ambiente e Ensino. v. 01, n. 02, jul./dez. 2010.
LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
SERPA, Angelo (Org.) **Cidade popular:** trama de relações sócio-espaciais. Salvador: EDUFBA, 2007.
SILVA, Elza Moura Pereira da; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. Cuiabá das crianças: entre o medo e o pertencimento. **Revista de Educação Pública,** Cuiabá, v. 25, n. 60, p. 699-719, set./dez. 2016. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4096/2833. Acesso em: 14 maio 2016.
TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.
TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980.
ZALUAR, Alba; RIBEIRO, Ana Paula Alves. Teoria da eficácia coletiva e violência: o paradoxo do subúrbio carioca. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 84, p. 175-196, jul. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/nec/n84/n84a10.pdf. Acesso em: 20 maio 2017.

POLÍTICAS CURRICULARES EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA COM/NA/PELA DIFERENÇA[1]

CURRICULAR POLICIES IN THE AMAZON CONTEXT: CHALLENGES OF INDIGENOUS EDUCATION WITH/WITHIN/BY MEANS OF THE DIFFERENCES

Thiara Vichiato Breda [2]

RESUMO: Esse artigo se propõe a refletir sobre os sentidos de escola na relação da produção do conhecimento escolar e a educação indígena intercultural a partir de um duplo exercício: primeiramente, refletir acerca da educação escolar indígena em uma perspectiva pós-estruturalista, sob a ótica da Teoria do Discurso em diálogo com estudos pós-coloniais e decoloniais que nos ajudam a pensar pela/com/na diferença; e por outro lado, compartilhar uma experiência na Escola Indígena de Educação Básica Samuel Sahutuwe, bem como algumas questões construídas a partir dessa experiência com/de/na uma escola outra. Isso significa reconhecer que a escola, modelo como tradicionalmente a conhecemos, é uma instituição que molda uma produção de arcabouço político-institucional, intelectual e material sobre o qual é produzido/selecionado o conhecimento escolar em geral, e os saberes geográficos em específico. Com isso o modelo de escola hegemônico estabelece seus princípios, sistema de conceitos, visões de mundo e regulação espaçotemporal como universais, ou seja, cabível em todas as escolas, inclusive as indígenas. O encontro intercultural, de múltiplas trajetórias, cosmovisões e saberes exige negociação da multiplicidade. Eis ai o nosso desafio!

1 A primeira versão desse ensaio foi preparada para a I Semana Acadêmica do IETU: Pesquisa, ensino e extensão no Trópico Úmido, realizada em Xinguara/PA entre os dias 20 a 23 de novembro de 2019. As ideias apresentadas vêm sendo desenvolvidas na UNIFESSPA/IETU através do projeto de extensão A construção de atlas escolares indígenas: um caminho para uma cartografia participativa e do projeto de pesquisa Cartografias indígenas, sentidos de espacialidades e razões cartográficas na Amazônia, ambos sob minha coordenação.

2 Professora do curso de licenciatura da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará no Instituto de Estudos do Trópico Úmido, campus de Xinguara/PA. Colaboradora do Magistério Indígena/PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Rural de Marabá/PA. E-mail: thiarav@gmail.com.

Agradecimentos:
Foi um privilégio ter a oportunidade de conhecer os xavante. Por isso agradeço imensamente ao Tadeu de Oliveira pelo convite e a Aldeia Êtêñiritipa, na figura do cacique Jurandir Siridiwê Xavante, pelo acolhimento, e por compartilhar seus cantos, suas danças, seus saberes, seus artesanatos e pinturas. Mais que conhecer uma cultura, foi uma possibilidade de percorrer caminhos que me levavam também ao meu encontro.
Também agradeço ao meu irmão e sociólogo Thalles Breda, pela leitura do texto e pelos comentários que muito contribuíram.

Artigo recebido em abril de 2020 e aceito para publicação em junho de 2020.

Palavras-chave: Currículo. Sentidos de escola. Educação indígena. Saberes geográficos.

ABSTRACT: This paper reflects on the meanings of school related to production of school knowledge and intercultural indigenous education from a double approach. On the one hand, the school education of indigenous people from a post-structuralist perspective based on the Theory of Discourse combined with post-colonial and decolonial studies, which helps in understading with/within/by means of the differences; and on the other hand, a hands-on experience at the Samuel Sahutuwe Indigenous Basic Education School, as well as some insights from this experience with/ within/from another school. This means that the school model as we traditionally know is defined as a political-institutional, intellectual and material framework on which school knowledge is produced/selected in a general way, and geographical knowledge is produced/selected in a specific way. Thus the hegemonic school model settles its principles, system of concepts, world views, and space-time rules as universal, namely, applicable in all schools, including the indigenous schools. The intercultural meeting of people from multiple backgrounds, cosmovisions and knowledge requires negotiating multiplicity. This is our challenge!

Keywords: Curriculum. Meanings of school. Indigenous education. Geographic knowledge.

INTRODUÇÃO

"Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ***ler livros****. Mas que sabe* ***ler o seu mundo****. Nesse universo de* ***outros saberes****, sou eu o* ***analfabeto****. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contacto com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade."*

Mia Couto - E se Obama fosse africano? (2011)

Em trabalhos recentes (BREDA, 2017; BREDA e BREDA, 2020) tenho procurado compreender o currículo escolar em um campo político, problematizando os conteúdos e conhecimentos didáticos da Geografia vinculados a saberes historicamente construídos na escola, através do enfoque curricular pós-estruturalista[3], no qual compreende a validação dos conhecimentos como um processo de seleção cultural e ideológico. Nesse contexto, o currículo não é apenas um mero instrumento racional de planejamento e organização de conteúdos e objetivos, mas um objeto político, que passa por uma seleção, validação e hierarquização de conhecimentos socialmente construídos.

Isso significa reconhecer que a escola (moderna), modelo como tradicionalmente a conhecemos, é uma instituição que molda uma produção de arcabouço político-institucional (normas, padrões de comportamento, narrativas, discurso político etc.), intelectual (teorias, metodologias, "visões de mundo", etc.) e material (infraestrutura e organização) sobre o qual é produzido/selecionado esse conhecimento escolar. Com isso, o sistema educativo do Ministério da Educação (MEC) ao se colocar como hegemônico, estabelece seus princípios, sistema de conceitos, visões de mundo e regulação temporal como universais, ou seja, cabível em todas as escolas, inclusive as indígenas, foco da reflexão deste ensaio.

A história da educação indígena no Brasil[4] foi marcada por um projeto colonial "civilizatório", e é apenas nas últimas três décadas que essa perspectiva tem mudado. Hoje já se defende uma "educação diferenciada" e em uma "escola diferenciada" para uma sociedade indígena, uma vez que esta escola não deve (ou não deveria) ser uma reprodução da escola da sociedade brasileira não-indígena "exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade" (D'ANGELIS, 1997, p. 37).

Nesse sentido, foram criadas as 'Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Indígena' (BRASIL, 1994) e o 'Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas' (BRASIL, 1998), que apresentam ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento de cada ciclo escolar das escolas indígenas, para a formação do professor indígena e para a produção de materiais didáticos contextualizados.

A 'Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional' (LDB), além de garantir alguns pontos já apresentados na 'Constituição Federal' (BRASIL, 1988), ao ser reformulada, nesse mesmo período, passou a reconhecer pela primeira vez o estabelecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, a nova 'Base Nacional Curricular Comum' (BNCC), também traz em seus escritos uma preocupação de uma educação escolar indígena:

> Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (...) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2017, p. 17).

Este mesmo documento está em consonância com a concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, conforme definido no artigo 26 da Lei Diretrizes e Bases (LDB), que prevê que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada com "as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (BRASIL, 1996; grifo nosso).

Isso permite que os sistemas de ensino e instituições possam, através da parte diversificada, inserir em seus currículos temáticas complementares à base nacional comum, integrando as características regionais e locais da sociedade. Entretanto, é

importante frisar que a parte diversificada se refere à inserção de conteúdos e não de outras competências para além daquelas estabelecidas como "essenciais". Essas devem ser comuns e se encontram definidas no documento: "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 8). Apesar dessas garantias legais da "educação diferenciada", o documento apenas menciona que as novas medidas devem se adequar às diferentes modalidades de ensino, e pouco contribui para se pensar uma adequação das especificidades plurais das comunidades indígenas.

Assim, se por um lado os últimos 30 anos foram marcados por um avanço nos discursos oficiais (no plano federal) sobre uma política de educação escolar indígena intercultural, reconhecendo os direitos indígenas sobre suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e terras que tradicionalmente ocupam, por outro, aparentemente, o fato de haver uma política de educação indígena seria uma prova "pública" do interesse e do compromisso do Estado em relação ao reconhecimento da educação indígena, mesmo não se efetivando como uma política nacional real (MONSERRAT, 2001, p. 137).

Temos experiências recentes de implantação e consolidação de escolas indígenas que cumprem as exigências constitucionais. Porém, algumas discussões sobre o currículo e os conhecimentos indígenas (BERGAMASCHI e MENEZES, 2016; NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2010), as temporalidades e espacialidades nas escolas indígenas (ZANINI, SILVA e CRISTOFOLI, 2018), a formação dos professores indígenas (REZENDE, 2004), o bilinguismo (D'ANGELIS e VEIGA, 2000), a aprendizagem da escrita (D'ANGELIS, 2001; SOUZA e BRUNO, 2017), os processos próprios de ensino e aprendizagem (COHN, 2004, 2016) e a inclusão étnica e as cotas no ensino superior (CARVALHO, 2018), têm se colocado como os novos desafios para a construção de uma escola indígena realmente diferenciada.

Mas afinal, *que perspectiva de educação escolar indígena estamos defendendo? Quais foram/são as articulações que determinaram os conhecimentos, conteúdos e habilidades educacionais validados como científicos e necessários para a educação indígena?* Dentro dessa ótica, a atenção do presente texto está centrada na compreensão dos sentidos de Escola e a relação da seleção, produção e organização do conhecimento escolar como um todo, e em específico dos saberes geográficos, dentro de um campo de disputa político em um contexto intercultural. As inquietações aqui compartilhadas têm como referência uma modesta experiência na Escola Indígena de Educação Básica Samuel Sahutuwe, localizada na aldeia *Eterenhiritipá* do povo *A´uwe*[5] (povo autêntico). Algumas delas surgiram ali mesmo na aldeia, já outras se colocaram "depois" como etapas de reflexão desde então.

É importante frisar que este texto não tem a intenção de discutir e analisar as escolas indígenas e seus programas escolares brasileiros, mas de trazer uma reflexão sobre como elas poderiam ser. Ou melhor, de articular algumas reflexões a respeito das possibilidades de uma educação diferenciada que não seja subordinada às condições de dominação e opressão educacional e/ou religiosa. Uma forma de valorizar uma escola diferenciada é buscar pela compreensão de como ocorrem os processos de validação dos conhecimentos nos documentos curriculares e as disputas de saberes e legitimação. Para isso, o texto está organizado do seguinte modo: a primeira seção, *O currículo escolar enquanto campo de disputa hegemônica do conhecimento***,** é voltada para uma reflexão teórica da política do discurso enquanto prática significativa, tendo como referência as categorias de *hegemonia*, de *política pluralista* e

política da diferença dos trabalhos de Laclau e Mouffe (1987). Tais conceitos nos auxiliaram na compreensão das disputas de conhecimento e na defesa do reconhecimento de outros espaços formativos indígenas para além da escola nos modelos que a conhecemos.

Na seção seguinte, (*Re)pensando o conhecimento escolar e a educação indígena a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais*, apresento alguns apontamentos teóricos sobre uma colonialidade do saber, ser e poder e a imposição de uma perspectiva hegemônica, não só epistemológica mas de lógicas econômicas, cognitivas, de existência da relação com a natureza e que foram forjadas pelos colonizadores (MALDONADO TORRES, 2018). Já na terceira seção, *A escola indígena de Educação Básica Samuel Sahutuwe e os espaços formativos na aldeia,* compartilho como minha vivência na aldeia *Eterenhiritipá* me obrigou a rever radicalmente minha concepção de conhecimento, de como a Geografia vem influenciando meu trabalho como professora-pesquisadora e como pessoa no mundo. Para isso, foco a discussão nas constituições de espaços formativos e nas disputas do conhecimento que ali se estabelecem, e de como os xavante daquela aldeia se apropriam e ressignificam a instituição escolar. Ainda nesta seção, são tecidos alguns questionamentos sobre os saberes geográficos e habilidades mobilizadas pela sociedade xavante. Finalizo o texto com algumas considerações provisórias que se propõem a repensar as relações que envolvem não apenas o currículo prescritivo da escola, mas o currículo construído no cotidiano da aldeia, defendendo com isso a incorporação de outras formas de saberes e conhecimentos invisibilizados em um modelo de escola e em uma base comum curricular.

1 O CURRÍCULO ESCOLAR ENQUANTO CAMPO DE DISPUTA HEGEMÔNICA DO CONHECIMENTO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO

Compreender o campo dos estudos curriculares com a ótica da teoria do discurso[6] nos ajuda a evidenciar que o currículo não pode ser entendido como uma seleção neutra de conteúdos, mas como um documento que atua nas escolas por meio do seu processo de produção de sentidos de conhecimento (e de escola) que se quer sempre hegemônica. Desse modo, a categoria de *hegemonia* desenvolvida por Laclau e Mouffe (1987) coloca-se como principal viés de análise deste trabalho, pelo fato de se atentar para os processos de significação e de articulações que nos auxilia a compreender os documentos curriculares em que os conteúdos escolares são permanentemente (re)negociados e (re) articulados através dos grupos hegemônicos e subalternos que buscam legitimar e validar suas concepções teórico-metodológicas do conhecimento científico e escolar.

Considerar o currículo como discurso, por essa teoria, é olhar para além dos conteúdos prescritos, colocando luz nos contextos, sujeitos e sentidos que são continuamente construídos nas/pelas/com as práticas sociais. É reconhecer a "síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, hábitos, crenças, etc.) que formam uma proposta político-educacional, elaborada e sustentada por diversos setores sociais, com interesses diferentes e também contraditórios" (SOUTHWEEL, 2014, p. 144), constituindo o resultado de uma articulação hegemônica, composta por principalmente setores dominantes e também por outros.

As práticas hegemônicas se inserem em um contexto onde há um campo de significados sociais compartilhados, sejam eles produzidos de forma autoritária ou "democrática". A disputa pela posição hegemônica ocorre por meio de processos conflituosos onde uma visão particular tenta se estabelecer como universal. Neste conflito ocorrem articulações, deslocamentos,

substituições, avanços, retrocessos, reconfigurando as relações de poder dentro do quadro social. Desta forma torna-se impossível fixar uma identidade permanentemente, pois ela está sempre em disputa, podendo ser subvertida por uma nova articulação hegemônica.

Ao afirmar que o discurso hegemônico tem a capacidade de representar uma demanda ou conteúdo particular como global, Laclau (2011) expõe e busca compreender o processo e a luta entre os grupos dominantes e os grupos marginalizados, na tentativa de afirmarem suas identidades em torno de um processo de significação. A hegemonia, em Laclau, está ligada aos conceitos de *práticas articulatórias*, que organizam o discurso em torno de *pontos nodais*, e de formações discursivas, de um conjunto articulado, mas sempre heterogêneo e provisório de discursos: "O universal, como vimos, não tem conteúdo concreto próprio (que o enclausuraria em si mesmo), mas é o horizonte sempre móvel que resulta da exclusão de uma cadeia indefinida de demandas equivalentes" (LACLAU, 2011, p. 65). Desta forma, a disputa pelo universal é sempre fruto de uma competição política e o seus significados serão sempre temporários.

Nesta óptica o sistema educativo é composto pela particularidade de grupos, que ao se tornarem dominantes, estabelecem e apresentam seus princípios, sistema de conceitos e visões de mundo como universais, ou seja, cabível em todas as escolas, como um padrão que todos devem atingir ou se colocar em relação a ele. Southwell, ao se aprofundar na categoria de hegemonia no campo educacional afirma que:

> uma prática hegemônica é uma demanda social particular que transforma seu conteúdo específico numa fixação parcial de significado, em torno do qual outras demandas sociais são articuladas. (...) O conhecimento ensinado nas instituições educacionais é o conhecimento que é considerado socialmente legítimo. Essa síntese é expressa num currículo; por essa razão a elaboração de um currículo é uma arena de luta, em que muitos setores discutem sobre o que consideram conhecimento válido e necessário (SOUTHWEEL, 2014, p. 144).

Neste sentido, outra dimensão fundamental da teoria do discurso deve ser elencada: o *exterior constitutivo*. Se todo sistema dito universal se estabelece por meio de um conflito entre os particularismos para se definir como tal, é preciso reconhecer que os particularismos subalternos atuam na produção da identidade do universal, por fora da estrutura. Em outras palavras, as disputas em torno do universal são marcadas pela negociação de significados com os demais particularismos, seja na forma de negação ou assimilação. Logo, para Laclau (2011), a diferença/distinção é parte fundamental na constituição das relações de poder e na produção de identidades. Isso porque a ideia de *negação* - e logo de positividade - não parte de uma noção dialética da eliminação, mas sim de uma negação em que o próprio conteúdo positivo é parte deste. Isto é, toda identidade é inerente ao seu *exterior constitutivo*, e, portanto, não podemos evitar a referência ao 'outro' para a construção da identidade de um 'nós'. Como destaca Laclau, abandonar a ideia da negação como *reversão radical*, dentro da perspectiva de uma *política da diferença*, implica "dar continuidade à diferença mantendo-se sempre uma referência ao *outro*; a rejeição do outro não é a eliminação radical, mas uma renegociação constante das formas de sua presença" (LACLAU, 2011, p. 60).

Como aponta Mouffe (2003), é preciso reconhecer a natureza real das fronteiras e das formas de exclusão ao invés de tentar disfarçá-las através do manto do universal ou de uma objetividade plena. É preciso ir contra a naturalização das fronteiras e a essencialização das

identidades, legitimando as multiplicidades de vozes e a complexidade das estruturas de poder, reconhecendo o pluralismo e o conflito, questionando a ideia de consenso racional.

Isto tem consequências importantes para o modo como concebemos as disputas no campo do currículo. Mouffe nos dá sinalizações de um possível caminho dentro da perspectiva da política pluralista[7]. Nessa abordagem com princípios ideológicos agonísticos, a condição da possibilidade de constituir a unidade é a própria diferença, devendo reconhecer e compreender esses limites e formas de exclusão ao invés de disfarçá-los. O 'eles' se torna o *exterior constitutivo* de um 'nós' ao propor uma identidade da diferença e da 'negação', tanto para criar uma coerência interna como para diferenciá-las na contraposição do *Outro,* do que 'não somos'.

Isso significa que as políticas curriculares e o sistema educacional refletem o jogo de força entre diferentes sujeitos sociais em relações de poder assimétricas, cujos discursos têm o poder de legitimar visões específicas de mundo. Assim, conforme aponta Diniz (2019, p. 48) "um currículo, ao estabelecer representações, age na significação e na consolidação das verdades sobre um determinado povo, lugar, território ou nação, podendo também agir na significação de uma identidade nacional". A consequência é a manutenção de uma colonização dos saberes, seja por meio da "importação" de modelos de currículos com uma perspectiva eurocêntrica de ciência, seja pelo envio de livros didáticos que ainda mantêm uma narrativa romantizada da relação colonizador/português-colonizado/indígenas. É por isso que, na próxima seção, discutiremos brevemente alguns aportes dos estudos pós-coloniais e decoloniais.

2 (RE)PENSANDO O CONHECIMENTO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INDÍGENA A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DECOLONIAIS

Se estamos defendendo a incorporação de outras formas de saberes e conhecimentos inviabilizados em um modelo de escola, de certa forma estamos questionando uma epistemologia dominante na produção do conhecimento universal. Em outras palavras, estamos denunciando uma *colonialidade do saber* (MALDONADO TORRES, 2018) que aponta para a imposição de uma perspectiva hegemônica do conhecimento e de uma *monocultura do tempo linear* (SOUZA SANTOS, 2002), que compreende que a história tem apenas um sentido único (ADICHIE, 2019), formada por estágios e etapas sucessivas de uma única forma de desenvolvimento, que vai dos mais "selvagens"/"atrasados"/"subdesenvolvidos" até os mais "civilizados"/"avançados"/"desenvolvidos". É neste contexto que o pensamento decolonial e as teorias pós-coloniais contribuem para uma análise das políticas curriculares e da educação escolar indígena.

Para Lander (2005), a cosmovisão colonialista da modernidade ocidental eurocêntrica, ao pensar e organizar a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade apenas do ponto de vista da sua própria existência, coloca suas especificidades histórico-culturais como padrão de referência superior e universal. Nas palavras do autor

> Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma normal do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da

> humanidade (FABIAN, 1983), o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. Existindo uma forma natural do ser da sociedade e do ser humano, as outras expressões culturais diferentes são vistas como essencial ou ontologicamente inferiores e, por isso, impossibilitadas de se superarem e de chegarem a ser modernas (devido principalmente à inferioridade racial) (...). Aniquilação ou civilização imposta definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os outros (apud LANDER, 2005, p. 13).

Esse dilema envolve a relação que diz respeito a uma concepção de ciência moderna marcada por um "monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso (...) Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdades científicas e não-científicas" (SOUSA SANTOS, 2007, p. 72). Sousa Santos (2002) enfatiza que o processo da validade universal da verdade seguiu (e ainda segue) um modelo de racionalidade pautado nas categorias de espaço, tempo, matéria e número, constituídas a partir da revolução científica do século XVII. A matemática, por exemplo, mais que instrumento de análise, forneceu à ciência moderna a lógica de investigação. O racionalismo cartesiano tornou-se reconhecido através da decomposição de seus elementos, e com isso conhecer significa quantificar e classificar. O rigor científico é, portanto, fundado em um rigor matemático quantificável, e "o que não é quantificável é cientificamente irrelevante" (SOUSA SANTOS, 2008, p. 28). Esses critérios científicos, que priorizam uma determinada normatização e padronização, logo se tornaram hegemônicos ao negarem o caráter regional e particular de outras formas de conhecimento por não se pautarem em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas.

O domínio global desta ciência moderna teve como consequência a destruição e/ou o silenciamento de muitas outras formas de saber, dentre as quais os dos povos colonizados. Conforme nos provoca Sousa Santos "como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis?" (SOUSA SANTOS, 2002, p. 30).

De acordo Ramos (2014), o sentido de conhecimento escolar, diretamente relacionado com a seleção de conteúdos disciplinares, tende a ser associado a esse tipo de fixação hegemônica do termo ciência. Os dilemas que envolvem a relação do que se concebe como conhecimento científico e não científico dizem respeito à própria concepção de ciência, que ao se universalizar ignora a diversidade epistemológica do mundo. Uma das consequências desse domínio das ciências modernas no currículo é o uso do adjetivo científico para qualificar e validar o conhecimento no espaço escolar. Lopes e Macedo mostram que nesse jogo de disputa pela fixação de sentidos está a própria definição de ciência: "o saber científico não é todo saber, mas é um saber formado por discursos, produzidos em certos jogos de linguagem, que uma vez submetidos a certas regras podem ser legitimados como ciência" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 154). As autoras também alertam que a discussão não deve centrar nas disputas pela seleção de conteúdo, mas na disputa da/na produção de significados do que é ciência (LOPES e MACEDO, 2011).

Em outras palavras, a demarcação entre o que é ciência e não-ciência provém de um discurso definidor que desqualifica alguns saberes em detrimento de outros, a partir da construção de um "discurso científico com base no qual saberes não estruturados são desautorizados segundo as regras previamente estabelecidas como definidoras do que é ciência" (LOPES, 1999, p. 27). Muitos desses discursos fundamentam a subordinação do saber prático ao saber científico e o adjetivo científico passa a ser "selo" do rigor ou da validação. As oposições *teoria-*

prática e *ciência-senso comum* no pensar pedagógico criou um modelo em que "construção" do conhecimento é hierarquizado, partindo-se sempre do teórico, relacionado ao científico, para a prática, que está relacionada ao senso comum, sempre subordinando esta àquele.

Esses enunciados são elaborados em diversos espaços como universidades, órgão de pesquisa, escola, instituições e associações, que de certa forma selecionam não só os campos do conhecimento como os respectivos conteúdos escolares. Tal movimento, conforme exposto anteriormente, é um processo de seleção que ao determinar o que é conhecimento/verdade/científico desqualifica o que não segue esse rigor ou suas correntes teórico-metodológicas-cosmológicas e afasta outros conhecimentos e saberes da participação nos documentos oficiais.

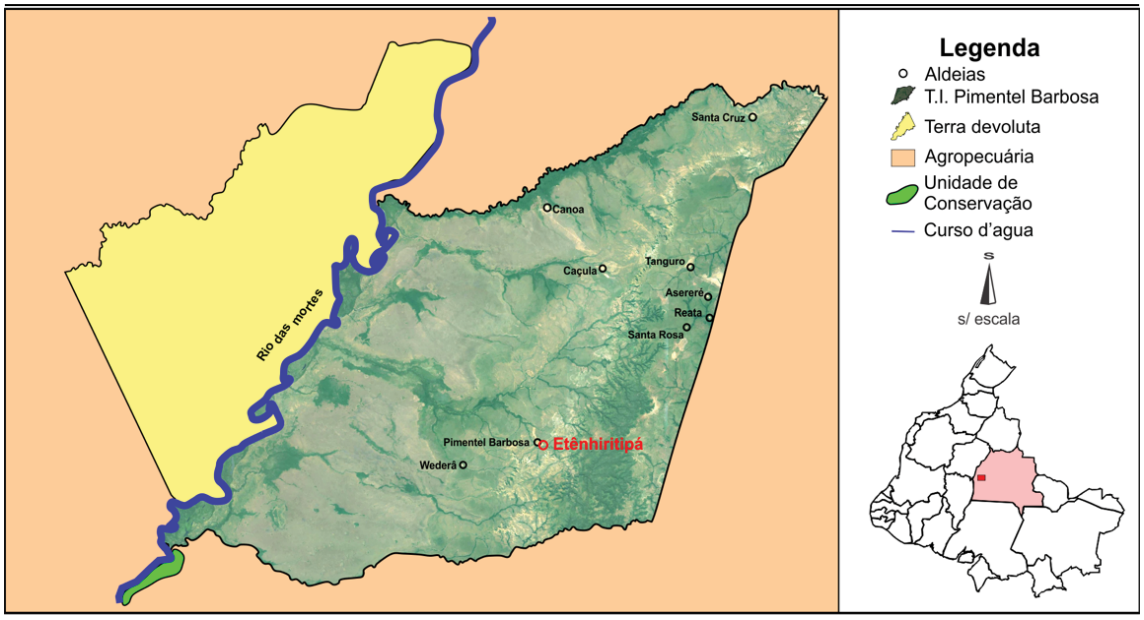
Nesse sentido, concordamos com as palavras de Freire sobre a natureza política da educação:

> (...) escola, cultura, invasão da cultura, respeito pela cultura, isso é sobretudo um problema político e um problema ideológico. Não existe neutralidade em coisa nenhuma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza politica da educação. Quando digo da natureza política da educação, eu quero salientar que a educação é um ato político (...). Não é possível pensar a escola, pensar a educação fora do problema do poder que é político (FREIRE, 1982, p. 123).

A modernidade, ao inaugurar uma nova epistemologia, reforçou uma ideia de que apenas o racional produz conhecimento. A busca pelo conhecimento "neutro" universal, supostamente objetivo, marcou a "escola moderna" e os sujeitos envolvidos nesse projeto educativo. Defender uma escola indígena diferenciada é reverter a perspectiva da modernidade que impera na sala de aula. Para isso, é necessário refletirmos criticamente sobre a colonialidade das políticas curriculares, do modelo de escola e de seus efeitos imediatos, que vão desde a oferta de materiais didáticos, dos critérios de avaliação e mensuração do conhecimento dos alunos, da organização espacial da escola, da segregação do tempo, da disciplinarização do conhecimento, da concepção de processos de aprendizagem, do domínio obrigatória da leitura e escrita, de uma concepção de sujeito, da aspiração da educação voltada para mercado de trabalho capitalista, e de tantos outros aspectos atrelados à ciência/filosofia/cosmovisão moderna. Assim, proponho na próxima seção abordar algumas das questões previamente anunciadas nesses dois primeiros itens, e que foram observadas/sentidas durante minha permanência na aldeia Eterenhiritipá (BREDA, 2020), na tentativa de contribuir para a consolidação de uma escola indígena intercultural diferenciada, plural e, quem sabe, em um movimento de descolonização.

3 A ESCOLA INDIGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SAMUEL SAHUTUWE E OS ESPAÇOS FORMATIVOS NA ALDEIA

Minha primeira experiência em uma escola indígena aconteceu em uma aldeia xavante chamada Eterenhiritipá[8], localizada nas proximidades da Serra do Roncador no Mato Grosso (Figura 1). A Escola Indígena de Educação Básica chamada Samuel Sahutuwe atende a 138 alunos entre crianças, adolescentes e adultos, e conta com 12 professores indígenas contratados (BRASIL, 2018) e 5 salas de aulas.



Fonte: Google Earth e Welch et al. 2013. Elaboração própria.
Figura 1. Localização da Aldeia Etênhiritipá – Terra Indígena Pimentel Barbosa (MT)

Nos últimos anos a escola tem assumido um papel de destaque na organização de outros espaçostempos na aldeia. A interferência da escola sobre a relação do tempo é um dos efeitos mais evidentes. O tempo do relógio fragmentado em hora-aula e o calendário com 200 dias letivos são componentes de produção do "espaçotempo" escolar entre as crianças e adultos da aldeia. De certa forma, ela coloca um ritmo ao "tempo xavante", que extrapola o chão da escola e invade as casas, roças, pescas e rituais (Figuras 2-5).

Fonte: arquivo pessoal
Figura 2. Aula de Língua portuguesa

Fonte: arquivo pessoal
Figura 3. Aula de Geografia

Fonte: arquivo pessoal

Figura 4. Preparação para a comemoração com danças e cantos xavante[9]

Fonte: arquivo pessoal

Figura 5. Comemoração do dia das crianças no 12 de outubro

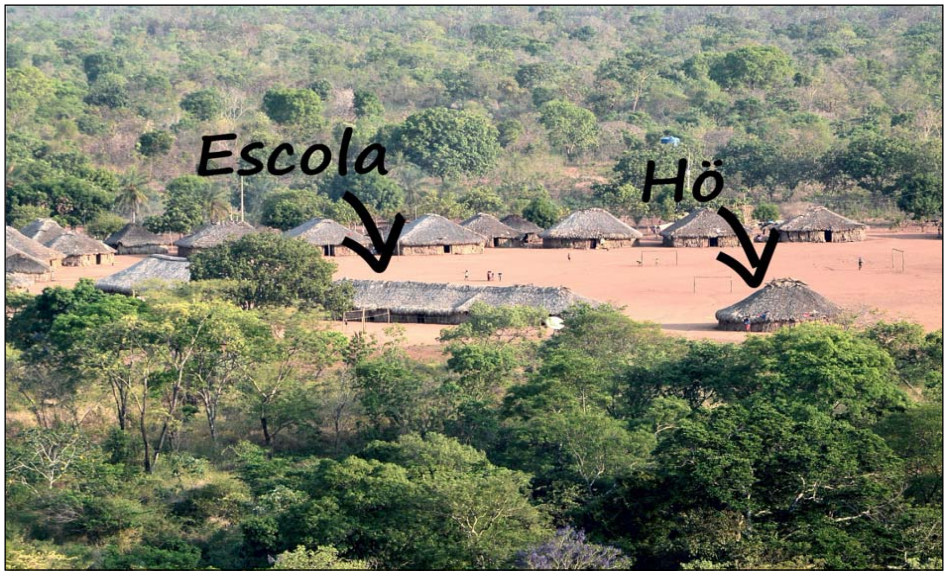
Mesmo com tal interferência, há um grande esforço pela manutenção da escola na aldeia. Tal movimento, assim como a Estratégia xavante[10], revela o interesse crescente da aproximação cultural. Segundo o Cacique Jurandir Siridiwê o interesse pela escola está atrelado ao fato de os alunos terem oportunidades de aprender os conhecimentos e a "forma de pensar" dos *waradzu*[11] como um mecanismo de defesa. É preciso uma compreensão dos 'significados compartilhados' e das 'regras do jogo', uma vez que eles são obrigados a disputarem o mesmo campo.

Segundo o coordenador pedagógico da escola, existe uma ausência de materiais bilíngues com contextos que abarquem a cultura indígena e/ou xavante. Dentre os materiais escolares da disciplina de Geografia enviados pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso se encontram mapas, globo terrestre, bússolas e livros didáticos da *Coleção Girassol – saberes e fazeres do campo*. Essa coleção é seriada e multidisciplinar, composta por 9 volumes que contextualizam as atividades e as ilustrações com o cotidiano de "comunidades rurais" e não abordam, por exemplo, os aspectos etnolinguísticos e culturais indígenas, conforme se observa na descrição da coleção:

> As identidades socioterritoriais representativas do campo são demonstradas quando a coleção trabalha temáticas, com formas de moradia, espaços sociais, práticas culturais por meio de brincadeiras, festas populares, hábitos alimentares e canções populares (...) Dessa forma, é reconhecido o modo próprio de vida das populações do campo e a utilização desse espaço social como fundamental para a construção de identidades sociais (...) A proposta didática reconhece alguns povos que vivem no campo, tais como quilombolas, índios, acampados, assentados, bem como certa diversidade das práticas dessas comunidades (BRASIL, 2012, p. 31).

Um outro apontamento do coordenador é a falta de um calendário escolar adaptado às religiosidades indígenas, às atividades de caça e coleta, e aos rituais, principalmente os ligados ao *Hö* (Figura 6). O *Hö*[12], chamado em português de a "casa dos solteiros", é o local onde os meninos de uma geração (entre aproximadamente 7 e 12 anos) passam a viver juntos em uma grande casa durante aproximadamente 5 anos, onde são orientados por grupos de homens mais velhos. É nesse período que eles recebem de forma oral os

saberes da tradição[13] como rituais e cantos, ensinamentos de arte, filosofia, a construção de armas e a manufatura de ornamentos e todo o acervo de conhecimento preservados pela memória, e fruto de experiências e reflexões vividas pelos ancestrais.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 6. Localização da escola e do *h*ö.

Nesse período de semirreclusão, os meninos saiam da casa apenas para banho e para atividades estipuladas pelos mais velhos como coleta de frutos, caça e rituais. Nos últimos anos, com a presença da escola, os meninos passaram a sair com mais frequência para as atividades escolares. Entretanto, o conflito se dá quando ocorrem as cerimônias, como a de iniciação dos adolescentes, por exemplo, que são compostas de uma sequência de vários rituais, sendo que alguns deles se estende por dias e até mesmo semanas.

Isso é um confronto de espaçostempos e que requer uma postura política, pois esses espaços formativos (Escola e *Hö*) estão interagindo, e sem dúvida afetando uns aos outros, em ritmos e intensidades diferentes. A questão não é defender ou não a permanência da escola na aldeia, mas sim defender um relaxamento significativo das regras, currículo e do calendário eletivo na aldeia.

Essa relação não se pode configurar em um binarismo entre principal e secundário, entre saber "científico" e "saber da tradição", pois assim estaríamos negando a possibilidade de outros espaços formativos além da escola. Em outras palavras, esses espaços formativos não podem ser a esfera da possibilidade de conhecimentos antagônicos. A interconexão desses espaços é um pré-requisito para uma pluralidade de conhecimentos. Trata-se de ampliarmos a concepção de conhecimento e consequentemente de conteúdo escolar, bem como do próprio sentido de escola, compreendendo que a aprendizagem vai além do que é ensinado na sala de aula.

3.1 Saberes geográficos como prática e experiência com/no/pelo espaço

No que se refere especificamente aos "saberes geográficos" do povo xavante, estes são pautados por habilidades e saberes empíricos que pouco sofreram influência da geografia em sua forma e pretensões da ciência moderna. São constituídos por uma

geografia espontânea (CLAVAL, 2010) daquilo que os cercam, como a compreensão do clima, das formações vegetais e a identificação e localização de plantas medicinais, do conhecimento da fauna local relacionada ao "manejo" adequado da caça e pesca, da identificação dos elementos topográficos notáveis, a organização de pontos de referência celestiais e a sistematização de uma toponímia que transmite de forma simples um grande número de informações espaciais. Conforme aponta Claval,

> As práticas, as habilidades, os conhecimentos e os discursos geográficos também dizem respeito ao tecido social no qual evoluem as populações e as redes que o estruturam; eles tratam das representações do além que dão sentido às suas vidas. Esses saberes estão ligados intimamente ao modo de agir, aos processos e às estratégias que cada um desenvolve, ou às políticas imaginadas ao nível do grupo (2010, p. 12).

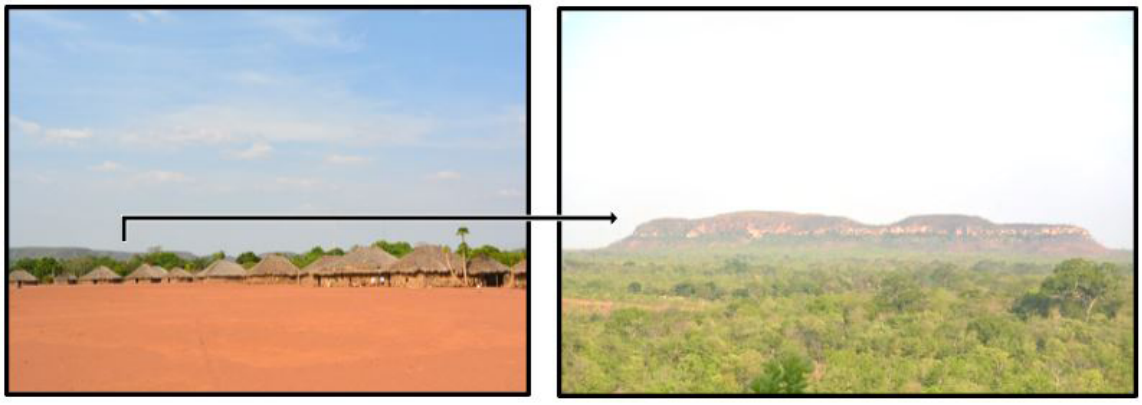
No mesmo sentido, Tuan (2013) tem esclarecido que existe uma diferença entre habilidade espacial e conhecimento espacial (o que não significa que eles não estejam entrelaçados). Para o autor o conhecimento geográfico é "uma compreensão consciente e teórica das relações espaciais" (id., p. 104). Já a habilidade espacial "consiste na realização de atividades corriqueiras, e o conhecimento espacial, embora acentue tal habilidade, não é necessária a ela" (id., p. 90). Por estar ligada à ideia de subsistência, a habilidade é influenciada pelos ambientes físicos em que cada sociedade está inserida. Uma pessoa pode não saber dar a sua localização ou desenhar um mapa preciso (que seria na nossa cultura o conhecimento espacial sistematizado atrelado a técnicas cartográficas), mas pode ter a habilidade de se encontrar, de ter uma intuição de direção na própria ação com o ambiente. Assim, a ausência de um conhecimento geográfico consciente e/ou conceituado (cientificamente) não significa diretamente a inexistência de habilidades espacial e de competências geográficas (espontâneas).

A localização da aldeia Eterenhiritipá, em uma área de grandes superfícies aplainadas no Planalto Central e coberto por cerrado oferece uma riqueza de estímulos visuais. Isso permite estabelecer facilmente pontos de referência distantes que facilitam a localização espacial (Figuras 7 e 8). A serra a leste da aldeia é utilizada como elemento topográfico de referência de localização quando os homens saem para as atividades de caça, pesca e coletas de frutos. Ela também é utilizada para a marcação das estações do ano, a partir do deslocamento aparente da constelação Siruro em referência à serra. Essa mesma constelação também é utilizada para a orientação noturna da direção leste.

No exemplo citado anteriormente, a utilização de referências a partir de elementos topográficos, que são transmitidos verbalmente, estimula/exige a habilidade de observação e memorização para o reconhecimento do itinerário, sem a necessidade do registro gráfico dessas informações em mapas, como talvez faríamos em nossa sociedade moderna. Conforme destaca Colligno,

> Quando se desloca para regiões desconhecidas, o viajante grava na sua memória a imagem da disposição das paisagens, a fim de poder facilmente encontrar o caminho de volta. Ele localiza então os alinhamentos que lhe serão úteis depois. Esta operação está baseada tanto no treinamento quanto na aplicação de alguns métodos simples. Assim os jovens rapazes aprendem a olhar

> regularmente para trás quando se deslocam, de forma a poder reencontrar, no caminho de regresso, paisagens conhecidas (...) os conhecimentos essenciais à sobrevivências do caçador e da sua família são transmitidos de geração através da educação que o pai dá ao seu filho – ou seus filhos – durante seis ou sete anos. Esta educação é baseada não em discursos, mas antes na observação atenta do mestre (o pai) pelo aluno (o filho), que tenta reproduzir todos os seus gestos (COLLIGON, 1996, p. 76-78, *apud* CLAVAL, 2010, p. 17).



Fonte: arquivo pessoal

Figuras 7 e 8. A serra como elemento topográfico de orientação espacial e temporal.

Com isso, notamos que a aprendizagem das relações espaciais topológicas indígenas não segue, por exemplo, (*e deveria seguir?*) os pressupostos teóricos metodológicos da alfabetização cartográfica[14], marcada por uma concepção cognitiva evolutiva linear piagetiana, da passagem dos espaços topológicos para o projetivo e euclidiano (PAGANELLI, 2010). Essa sabedoria geográfica extrapola os limites da geografia científica e muitas vezes não se detém naquilo que a geografia moderna legitima. A consequência disso é que ou esses saberes permanecem implícitos, ou não são validados pela geografia científica, como por exemplo a ênfase à observação de um olhar educado a se atentar aos detalhes "significativos" daquela comunidade (CLAVAL, 2010).

O que quero enfatizar com isso é que, por mais que a BNCC aponte a necessidade de conteúdos que contemplem a parte diversificada no currículo, este documento ainda está marcado por uma concepção hierárquica com ideologias da modernidade de desenvolvimento, e isso tem um conjunto de implicações, como o consenso universal e genérico do "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7). Tomemos como exemplo a ideia de um "bom leitor" e um "bom produtor de texto". É habitual um discurso em defesa de um currículo local contextualizado, como por exemplo "alfabetizar as crianças do sul com a história do negrinho do pastoreio e Salamanca do Jarau, e as crianças do norte com a lenda da Iara". (LEÃO, 2014)

Mas o que nesse processo é considerar a cultura e as especificidades dos alunos? É somente pensar uma contextualização das diferenças regionais dos conteúdos e exemplos? E mais do que isso, "*o que significa alfabetizar e ler? Como determinamos o conhecimento básico essencial?" [15] As sociedades indígenas precisam mobilizar as mesmas destrezas da sociedade branca?*. Nesse sentido, me arrisco a questionar: *todos têm que aprender a ler, escrever e a contar conforme os padrões estabelecidos pela sociedade ocidental*

eurocêntrica? Quais são aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender para garantir uma vida melhor? Para qual estilo de vida? Tudo isso se coloca em debate quando pensamos nas políticas curriculares e suas tradições.

Cohn (2004, 2016), ao compartilhar suas experiências com escolas indígenas, observa que os órgãos que permitem o aprendizado na cosmologia Xikrin são os olhos e os ouvidos: aprende-se refletindo e compreendendo o que se vê e o que se ouve. Por conta disso, não esperam das crianças que aprendam tudo de uma vez e logo de primeira: "Ao contrário, enquanto veem e ouvem e aprendem, desenvolvem seus órgãos de aprendizado, e vão aos poucos se tornando mais capazes de aprender e armazenar o que aprenderam" (2004, p. 100). Dessa maneira não se cobra das crianças resultados imediatos, "mas entende-se isso como um processo que deve ser respeitado e que leva tempo" (id.).

Voltemos ao exemplo do povo xavante, também com uma cultura marcada pela tradição oral[16]. Desde a colonização, dominar os códigos da gramática do não-indígena se tornou imprescindível para a sua sobrevivência. *Mas quais são os padrões de domínio dessa gramática necessários na escolarização?* Se olharmos para as habilidades e competências da BNCC, essa métrica que avalia o escritor/leitor está baseada na racionalidade, na objetividade e nas lógicas ocidentais, em que o alfabetismo é comparado ao progresso social-econômico ligado a uma aspiração de progresso e de sujeito (STREET, 1995).

Nesse mesmo sentido, sigo com mais algumas questões, agora específicas aos saberes geográficos: *Quais foram/são as articulações que determinaram os conhecimentos e habilidades espaciais validados como científicos? Quais são as condições que determinam os saberes geográficos essenciais para uma sociedade indígena? Se as sociedades indígenas partem de uma cosmovisão diferente da ocidental, a forma como elas leem o mundo e a própria geografia não seria diferente?*

Tomemos os conceitos geográficos como ilustração. A BNCC é enfática ao defender a necessidade de os alunos dominarem e operacionalizarem os conceitos geográficos de território, lugar, região, natureza e paisagem. Tais conceitos são tidos como fundamentais na Geografia científica. Mas aí fica mais uma questão: *se a concepção de espaço se diferencia nas variadas cosmologias, será que a compreensão do que é geografia também não é diferenciada? Será que as práticas e habilidades de dominação/domesticação do meio ambiente/natureza fazem sentido em uma sociedade indígena?* Em algumas cosmologias indígenas a natureza é compreendida no seu sentido global, em que tudo é natureza, incluindo cada um de nós (KRENAK, 2019). Isso significa que, diferentemente da nossa cosmologia cristã naturalista que imagina uma descontinuidade metafísica entre os humanos e os animais – principalmente pela presença do espírito, por exemplo (CASTRO, 2007) – a separação sociedade/natureza não ocorre em muitas sociedades indígenas. Não definir conceitualmente e por escrito a categoria de natureza, ou de sociedade, não significa que aquele aluno indígena não compreenda o que é natureza. Conforme alerta Freire,

> ...há uma intimidade orgânica entre o homem e mulher, nessas culturas, e o mundo. A relação é umbilical. Isso é a cultura já, essa relação é eminentemente cultural e a linguagem nessa cultura é também orgânica. Ela tem que ser necessariamente uma linguagem natural, quer dizer uma linguagem material, concreta, não tem abstrações. Dificilmente você terá nessas culturas, nessas estórias, discursos em torno de conceitos (...). **Nessas culturas não há nenhum jogo conceitual. O que há é o mundo mesmo. Através dessas estórias, através delas se dá a pedagogia, através**

> **dela se dá a formação** (...). Essas culturas são eminentemente pedagógicas, num sentido assim mais profundo que essa palavra tem. E as estórias nessas culturas têm um papel pedagógico imenso, enorme (FREIRE, 1982, p. 129-130 - grifo próprio).

Isso significa dizer que a preocupação não deve se dar apenas sobre definições de conceitos previamente estabelecidos, ou de uma contextualização geográfica, ensinando uma geografia do lugar em que a aldeia está inserida, mas sobre questionarmos que geografia estamos defendendo em uma escola indígena diferenciada. Essa geografia não pode menosprezar as habilidades espaciais espontâneas, tampouco desvalorizar a curiosidade e a subjetividade em detrimento de um ensino de conteúdos e conceitos geográficos inteiramente prontos e institucionalizados, que se isola em uma pretensão de habilidades educacionais curriculares. Esses saberes geográficos vernaculares vêm da vida e, portanto, extrapolam os muros da escola e do conhecimento validado como científico. Durante as atividades do dia a dia, os indígenas podem revelar habilidades, sentidos e representações espaciais que estão além da apreensão conceitual. Eles podem orientar-se e deslocar-se facilmente, sem que o conceito ou nomenclaturas dos pontos cardeais apareçam, sem que as direções sejam grafas/mapeadas.

Assim, pelo lado da escola, há o conhecimento universal. Pelo lado do *hö*, há um conhecimento da tradição de uma *educação em comunhão* (FREIRE, 1982) e mediada pelo mundo. A conexão entre eles é fundamental para a manutenção da identidade xavante. É o aspecto do político que oferece a condição necessária para esses conhecimentos e espaços educacionais coexistirem. Isso não significa que eles tenham que ser equivalentes. Ao contrário, significa argumentar que, por serem diferentes, eles se integram um ao outro, e o significado disso é político. O que está em questão é a articulação das formas de conhecimento dentro desses espaços educacionais, tanto de conflitos como de negociação numa esfera política.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Há uma forte tendência, tanto na literatura acadêmica quanto em outras formas de discurso, de valorizar a escola e um currículo único, negligenciando outras instituições ou espaços formativos com produções sociais diferentes, mas complementárias. Ao imaginarem que o currículo é (apenas) uma seleção de conteúdo/conhecimentos científicos, não reconhecem a coexistência simultânea de outros conhecimentos distintos (que não implica excludentes). Enquanto nosso conhecimento escolar abrange o que é científico, exclui o que é "senso comum". Nisso reside a diferença mais flagrante entre o "conhecimento científico" e o "conhecimento da tradição".

Assim, foi fundamental trazer algumas reflexões que nos direcionam a examinar de que modo a escola (moderna) foi/está sendo incorporada como necessidade e como um fator de interferência na identidade indígena no geral, e em particular na xavante. Apesar de termos atualmente nesta temática uma discussão bastante dinâmica, a produção de materiais indígenas ainda é pequena, fragmentada e desigual. Na escola xavante da aldeia Eterenhiritipá, os materiais didáticos utilizados são, quase em sua totalidade, elaborados em português, contextualizados e ilustrados com o cotidiano de "comunidades rurais". *Quais s*ão os impactos desse conjunto de *políticas educacionais e outras ações nessa comunidade? Em que medida é possível sugerir/contribuir com materiais mais próximos a essa sociedade para que os xavante se reconheçam nessas produções? Não seria importante centralizar o Hö também como um espaçotempo formativo?*

Não se trata de assumir uma postura de oposição aos currículos ou a um modelo de escola, mas o de nos interrogamos: *Como um modelo de escola, ligado apenas a um modelo de ciência, pode vir a desconsiderar outros modelos/sentidos de escola?* Na experiência apresentada, observei que muitas características e muitos modos de funcionamento dos sistemas municipais de ensino haviam penetrado na escola, impondo uma forma de controle dos espaçostempos escolares para além das suas paisagens ou de suas instalações, mas também na presença de uma epistemologia ocidental com:

- uma tentativa de disciplinarização, seguindo uma lógica de estrutura curricular;
- a organização espaçotemporal das aulas com o tempo fragmentado e as carteiras enfileiradas, revelando a herança de um modelo planejado para sustentar um lugar ordenado e controlado;
- processos avaliativos que exigem uma quantificação do conhecimento (com notas oficialmente registradas) e que em sua grande maioria avaliam apenas os conhecimentos tidos como escolares e se esquecem daquilo que a criança aprende no/com o mundo;
-uma educação que vem de uma intelectualização exagerada que acaba ocultando a geografia espontânea e as habilidades instintivas.
- uma perspectiva de aprendizagem "imediatista" e conteudista, que não respeita o tempo de aprendizagem do aluno de parar para observar, de parar para pensar, sentir, ouvir, ver, perceber.

Os impactos decorrentes desse controle espaçotemporal não são meramente administrativos, mas de uma interferência direta na rotina da aldeia. É preciso pensar o currículo e suas políticas curriculares, não apenas como uma seleção pronta e acabada, em que tentamos espremer até caber em todas as escolas, mas como um processo onde as negociações das multiplicidades dos saberes são constantes.

É importante enfatizar que compartilhei aqui algumas inquietações em formato de questões, não com o objetivo de respondê-las em um artigo, e tampouco na pretensão de serem respondidas por uma única pessoa, mas para refletirmos sobre os desafios de pensar as políticas curriculares não para uma escola indígena, mas com/na/pelas escolas indígenas, reconhecendo que é na/pela/com a diferença que podemos avançar. Isso significa reconhecer as características particulares de espaços de produção de conhecimento além da escola, não pela diferença negativa que conduz à degradação do Outro, senão pela heterogeneidade positiva. Neste sentido, operar pela discursividade na ótica da *teoria do discurso* é reconhecer o *Outro* não para sua negação ou aniquilação, mas para encontrarmo-nos ao lado, com a alteridade na constituição da nossa identidade/diferença. O encontro intercultural, de múltiplas trajetórias, cosmovisões e saberes, exige negociação da multiplicidade.

Por fim, sem ser final, gostaria de enfatizar que essa experiência me levou a rever radicalmente minha concepção de conhecimento, de escola e de Geografia, e vem influenciando meu trabalho como professora-pesquisadora e como pessoa no mundo. E esse texto, de certa forma, revela para mim o meu lugar desconfortável, atravessado pelo meu "poder" de produzir conhecimento, não só escolares, mas de como ser no mundo. Ele reforça a necessidade de um exercício de vigiar os traços de minha cultura eurocêntrica.

É preciso humildade para reconhecermos o que não sabemos e que se aprende com o *Outro*, assim como nos encorajou Mia Couto na epígrafe que abriu esse texto. Ter a decolonialidade como um projeto de intervenção sobre a realidade, e uma postura agosnística da diferença como constituinte, talvez seja um caminho para que possamos conviver com a diversidade, (re)conhecendo outras formas de habitar a Terra, de ler e ser educados pelo/com/no mundo. Talvez precisemos pensar em uma escola menos

"des" e mais "envolvida". Precisamos nos envolver com a comunidade, com as virtudes indígenas, com o modo de ser indígena. Eis aí o nosso desafio!

NOTAS

3 Esse texto inscreve-se no conjunto de investigações/ações do Laboratório de Educação em Geografia Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO) que tem como delineamento teórico-metodológico a teoria do discurso, em uma compreensão pós-estruturalista do currículo de Geografia no campo político. Para mais detalhes desse grupo consultar Straforini e Lemos (2018).
4 Para uma apresentação mais ampla e detalhada da história da educação escolar indígena brasileira, consultar Brasil (1991, 1999), Bergamaschi (2005), D'Angelis (2012), e Kayapó e Brito (2014).
5 É como se autodenomina o povo conhecido pelos não indígenas como Xavante. Isso porque muitos nomes que utilizamos hoje para designar os povos indígenas no Brasil foram atribuídos por outros povos (frequentemente inimigos), e não são autodenominares.
6 No Brasil, alguns trabalhos que articulam explicitamente essa preocupação são Lopes (1999), Lopes e Macedo (2011, 2012), Costa (2010, 2016), Vilela (2013), Soutwell (2014) e Straforini (2016).
7 É importante destacar que a autora distingue político e política: "Por "*político*" refiro-me à dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. "*Política*", por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência" (MOUFFE, 2003, p. 15).
8 Essa aldeia é um desmembramento da aldeia Pimentel Barbosa localizada na porção oeste do Rio das Mortes. Essa área foi recentemente identificada pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) como Terra Indígena (TI) Pimentel Barbosa. Os xavante dessa aldeia têm uma complexa trajetória, pois originalmente viviam em Wedenzé. Wedezé foi lar da população xavante durante o século XIX, quando começaram a migração de Goiás, fugindo das frentes de expansão colonial. Com o passar do tempo grande parte da população dispersou em vários grupos, que hoje se encontram em diversas áreas de cerrado no Mato Grosso. Em 1970, a FUNAI iniciou o processo de limitação de terras indígenas, realocando as aldeias que ainda estavam em Wedenzé para a margem oposta do rio, atualmente conhecida como Pimentel Barbosa. Este território é apenas uma fração da terra ocupada por eles no século XX.
9 É importante destacar que no calendário brasileiro essa data é considerada feriado devido ao dia da Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil. Por não terem tradições cristãs, nesse dia a escola teve seu funcionamento normal.
10 A estratégia xavante é uma ação que se iniciou em 1973, com o cacique Ahopowê, com o envio de 8 meninos para serem criados por famílias de *waradzu.* O objetivo era conhecer a cultura *waradzu* e aprender o português, para assim conseguirem preservar a autonomia do povo xavante. Atualmente, a maioria desses meninos retornaram às aldeias, e alguns se tornaram caciques.
11 *Waradzu* é o termo em Jê-xavante utilizado para se referir ao branco, não-índio.
12 Para mais detalhes sobre a organização social da sociedade xavante, consultar Maybury-Lewis (1985).

13 Considero o termo "conhecimento/saber tradicional", aqui neste contexto, como extremamente pejorativo e ambíguo, por estar ligado a uma cadeia de significados ("mais simples", "primitivo" ou até "inferior") tendendo a significar apenas uma oposição ao científico. Daí a utilização do termo "saber da tradição", que além de ser utilizado por algumas etnias indígenas, implica a transmissão de habilidades por gerações, enraizada na longevidade.
14 Esta questão é melhor aprofundada no artigo "Alfabetizar letrando: possibilidades para uma cartografia porosa" (BREDA e STRAFORINI, 2020).
15 Questões levantadas por Alice Lopes durante entrevista "Base Nacional Comum", Sala Debate - Canal Futura em dezembro de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME. Acessado em 13/02/2019.
16 Na literatura é comum encontrarmos a expressão "sociedade ágrafa" para se referir a uma sociedade onde não está presente o sistema de escrita linear e fonético característico da sociedade ocidental. Entretanto, se pensarmos na etimologia da palavra ágrafa (sem grafia), estamos eliminando outros tipos de sistemas/sinais gráficos. Os Kayapó, por exemplo, possuem um sistema de grafias geométricos utilizados nas pinturas corporais. Ou seja, a grafia está presente em desenhos, mas não em letras alfabéticas. Em outras palavras, a escrita alfabética é uma grafia, mas não a única grafia. Podemos ter uma sociedade oral não-letrada, mas com outros tipos de grafias.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil:** v. III, Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.401-415.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira. Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 741-764, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 55, p. 102-103, jan./mar.,1. trim. 1991.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 60, p. 3.719-3.739, dez., 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 03/99**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Guia de livros didáticos***:* PNLD Campo 2013. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar, Brasília: MEC, 2018.

BREDA, Thiara Vichiato. **"Porque eu tenho que ensinar lateralidade?"**: experiências formativas com professoras dos anos iniciais. Tese (Doutorado em Ciências e Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Universidade Autonóma de Madrid, Campinas, 2017.

BREDA, Thiara Vichiato. Entre escritos, imagens, memórias e experienciais espaciais. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (org). **Geografias literárias**: escritos, diálogos e narrativas. Salvador: EDUFBA, 2020.

BREDA, Thiara Vichiato; BREDA, Thalles Vichiato. Da política pluralista para a cartografia plural: contribuições da Teoria do Discurso. In: STRAFORINI, Rafael et al. **Sentidos de Geografia nas práticas escolares, políticas curriculares e na formação de professores**. Jundiaí: Paco Editatorial, 2020, no prelo.

BREDA, Thiara Vichiato; STRAFORINI, Rafael. **Alfabetizar letrando**: possibilidades para uma cartografia porosa, Ateliê geográfico, 2020 (no prelo).

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e cotas epistêmicas: um movimento de descolonização do mundo acadêmico brasileiro. In: COSTA BERNARDINO, et al. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica editora, p. 79-106, 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. **Revista Mana,** Rio de Janeiro**,** v. 12, n. 2, p. 115-144. 2007.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens**: a geografia. São Paulo: Contexto, 2010.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro Da. **Políticas culturais e povos indígenas**. Editora Unesp. 2016, p. 313 -338.

COHN, Clarice. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres (UNEMAT), v. 3, n. 1, p. 94-111, 2004.

COSTA, Hugo Heleno Camilo et al. Teoria curricular e geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, 2019.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. A Comunidade Disciplinar de Ensino de Geografia na produção das políticas de currículo: o caso nas OCNEM. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 33., 2010, Caxambu. [**Anais...].** Caxambu, 2010.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Políticas de currículo e ensino de Geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, p. 150-172, 2016.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?**: e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Leitura e escrita em escolas indígenas: domesticação x autonomia. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha.; VEIGA, Juracilda (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997, p. 14-19.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda Salanova Andrés (org.). **Questões de educação escolar indígena: formação do professor ao projeto da escola.** Brasília: FUNAI/DEDOC, p. 35-46, 2001.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil.** Campinas-SP: Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda. "Bilingüismo entre os Kaingáng: situação atual e perspectivas". In MOTA, Lúcio Tadeu et al. Uri e Wãxi. **Estudos Interdisciplinares dos Kaingáng**. Londrina: Ed. UEL, 2000, p. 307-326.
DINIZ, Vanessa Lessio. **Currículo e sentidos de geografia em Timor-Leste: disputas na significação da identidade nacional timorense**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2019.
FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. Cuiabá: Diálogo do Prof. Paulo Freire com missionários que atuam junto às comunidades indígenas do Mato Grosso. Entrevista concedida ao Conselho Indigenista Missionário – Regional MT, 1982.
KAYAPÓ, Edson, BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme**: Revista de Humanidades, v. 15, n. 35, p. 38-68, out. 2015.
KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo, Companhia das Letrinhas: 2019.
LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista:** Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1987.
LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.
LEÃO, Roberto. **Entrevista "Base Nacional Comum"**, Sala Debate - Canal Futura concedida em dezembro de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME. Acessado em 13/02/2019.LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo e cultura: O lugar da ciência. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia**: Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 152-166.
LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA BERNARDINO, et al. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018, p.27-53.
MAYBURY-LEWIS, David. **A sociedade Xavante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984
MONSERRAT, Ruth. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas. In: VEIGA, Juracilda Salanova Andrés (Org.). **Questões de educação escolar indígena**: formação do professor ao projeto da escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001, p. 127-159.
MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, n. 3, p. 11, 26, out. 2003.
NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, A. H. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 12-32, jan.-jun. 2010.
PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 43-70.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento escolar e qualidade da educação nas políticas de avaliação da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
REZENDE, Maria Aparecida. Os saberes na vida de um professor-educador. **Cadernos de Educação Escolar Indígena:** *3º grau indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, p. 27-36. 2004.
SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção da hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2014, p. 47-58.
SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São João: Cortez, 2002. v. 1.
SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008
SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.
SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Ainda Não Sei Ler e Escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-2013, 2017.
STRAFORINI, Rafael. Currículo e escala geográfica: aproximações entre formação socioespacial, ciclos de política e Teoria do Discurso. In: SIMPÓSIO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL ÁMBITO IBEROAMERICANO: CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y FUTURO. 7., 2016, SANTIAGO. **[Anais…].** Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, 2016. p. 30-47.
STRAFORINI, Rafael; LEMOS, Linovaldo Miranda. Como querer laclaunear?: a teoria do discurso como fundamento do APEGEO-Unicamp? o que há de bom...?. **Revista Sul-Americana De Ciência Política**. v. 4, p. 93-102, 2018.
STREET, Brian. **Social Literacies**: critical aproacher to literacy in development, ethonography end education. London: Longman, 1995.
TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.
VILELA, Carolina Lima. **Currículo de Geografia**: analisando o conhecimento escolar como discurso. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
ZANINI, Nauíra Zanardo; SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia. Espaços escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 201-222, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA: TIC E ENSINO NO NORTE DO TOCANTINS

TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS IN THE AMAZONIA: ICT AND TEACHING IN THE NORTH OF TOCANTINS

Antônia Márcia Duarte Queiroz[1]

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar a problemática e as iniciativas dos usos da Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC - e a apropriação do espaço virtual no ensino geográfico. O recorte espacial está localizado no Norte do Tocantins, na Região Amazônica. A propósito, o trabalho é resultante de pesquisa e projeto de extensão universitária que estão em andamento na Universidade Federal do Tocantins/Câmpus da cidade de Araguaína - TO. A metodologia foi desenvolvida por intermédio de dados teóricos e empíricos, a partir de orientação de trabalhos de conclusão de curso e ações de extensão, realizadas com estudantes do curso de Geografia. Ao analisarmos a amostragem, fica evidente que a maioria dos estudantes possui acesso à internet por meio dos telefones celulares, poucos possuem computadores e, em sua maioria, não utilizam dessas ferramentas na educação. Por isso, à luz da metodologia ativa, direcionamos iniciativas na formação de professores, no sentido de potencializar os usos didático-pedagógicos das TICs, para o ensino e a aprendizagem geográficos.

Palavras-chave: Ensino. Espaço virtual. Metodologia. Região.

ABSTRACT: The objective of this work is to present the problem and initiatives of the uses of Information and Communication Technology - ICT - and the appropriation of the virtual space in geographic education. The spatial cutis is located in northern Tocantins, in the Amazonia Region. By the way, the work is the result of research and university extension project that are underway at the Universidade Federal do Tocantins/campus of the city of Araguaína - TO. The methodology was developed through theoretical and empirical data, based on the orientation of course completion papers and extension actions, carried out with geography students. When analyzing the sampling, it is evident

1 Licenciada e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT) . E-mail: amdq@uft.edu.br.

Artigo recebido em março de 2020 e aceito para publicação em junho de 2020.

that most students have access to the Internet through mobile phones, few have computers and, for the most part, do not use these tools in education. Therefore, in the light of the active methodology, we direct initiatives in the training of teachers, in order to enhance the didactic-pedagogical uses of ICT, for geographic teaching and learning.

Keywords: Teaching. Virtual space. Methodology. Region.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, surgem novos paradigmas oriundos das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante, TICs), que transformam a concepção de tempo e espaço para o ensino e a aprendizagem virtuais. O que, por sua vez, revela diferentes metodologias, gerando um processo de transformação didático-pedagógico constante, em que todos têm um papel importante a desempenhar. Esse papel na Geografia virtual se apresenta a partir da compreensão do método de análise escolhido pelo pesquisador, que, necessariamente, não precisa ser rigoroso e complexo, mas sim servir para apontar linhas de reflexão.

Na realidade da educação, no mundo e no Brasil, o papel do professor em cursos de educação semipresencial na modalidade on-line transforma-se aos poucos e produz novas formas de mediar conhecimento, também no ensino regular pela utilização das plataformas Moodle, em parte da carga horária de muitos cursos presenciais. O professor se torna um organizador, orientador e facilitador de informação pedagógica. Atualmente, os estudantes se interagem, utilizando as mais diferentes formas para troca de informação e comunicação por meio de instrumentos digitais de acesso à internet, como sites diversos, Facebook, WhatsApp e outros.

Assim, a universidade extramuros virtual é uma realidade que se desenvolve no Brasil e impetra novas modalidades de partilha de conhecimento, entre elas está à educação a distância on-line. No entanto, os cursos presenciais ainda estão mais distantes de aderirem a processos de ensino e aprendizagem com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

O professor necessita urgentemente se tornar mediador no processo ensino aprendizagem no espaço virtual de aprendizagem. Essa metodologia se direciona para a autonomia do aluno, na qual o estudante estuda o conteúdo sozinho e só depois se direciona ao professor para tirar suas dúvidas e fazer exercícios. Em outras palavras, a sala de aula virtual torna-se o local do momento da socialização das informações sobre o conteúdo estudado.

Assim, entendemos que no Brasil, a autonomia do estudante para buscar ou produzir um novo conhecimento por meio de aulas ativas e, ou participativas com o auxílio de novas tecnologias está em fase inicial.

Na atualidade, as dificuldades dos docentes e discentes ao manuseio das ferramentas e, até mesmo de acesso a internet, no contexto regional foram evidenciados em meio a "*Pandemia do novo Coronavírus*". O isolamento social de pessoas fez com que as escolas de educação básica e universidades em todo mundo, e no Brasil impulsionassem os recursos do espaço virtual para ministrar aulas *on-line*, com um aumento significativo de uso das diversas mídias disponíveis.

A explicação para a dificuldade de autonomia do aluno para aprendizagem pelas TICs, e principalmente a ausência de qualificação profissional do professor para aproveitar dos recursos digitais que estão disponíveis, no Brasil ficam latentes pelas desigualdades sociais regionais do país.

Nesse propósito, esta análise tem por objetivo apresentar resultados de pesquisa e ações em andamento na Universidade Federal do Tocantins-UFT. Os dados sobre os desafios, as possibilidades da tecnologia digital e os acessos aos espaços virtuais para a educação no Norte do estado do Tocantins são oriundos de trabalho de campo, questionários realizados com estudantes da educação básica e relatórios de pesquisa de universitários que residem no Norte do Tocantins, por exemplo Araguaína, Aldeia Karajá Xambioá, Quilombo da cidade de Muricilândia, Riachinho e Babaçulândia. Desse modo, apresentamos os resultados parciais da pesquisa e extensão, mediante análises dos dados levantados nessas cidades e comunidade escolar.

A escolha desse recorte espacial se deve pela localização geográfica da Universidade Federal do Tocantins/Câmpus Araguaína, por estar situada no norte do estado e possuir área de influência na formação para a docência, por meio de diversos cursos de licenciatura. Além disso, a escolha se guiou por essa população possuir especificidades educacionais resultantes do contexto socioeconômico regional.

Dados do IDH (2010) mostram disparidades no território nacional e revelam que o norte do país possui um dos piores indicadores de qualidade na educação. Isso ocorre em virtude da insuficiência de recursos didáticos e humanos bem qualificados e, sobretudo, políticas públicas de inclusão digital.

De antemão, observamos que a maioria dos estudantes do curso de Geografia na UFT possui dificuldades no manuseio das ferramentas e na interpretação efetiva da informação disponível no espaço virtual.

Por isso, estamos desenvolvendo ações por meio de ensino, pesquisa e extensão para a formação inicial na UFT e continuada de professores, valendo-se do apoio da Diretoria regional de educação básica e de estratégias didático/pedagógicas lúdicas, com o uso da metodologia ativa, a partir da Geografia, nas formas de representação, interpretação de códigos e linguagens das TICs, com o intuito de incentivar a apropriação desses recursos para melhorar a qualidade da educação regional.

A importância da iniciativa em tela se deve ao fato de possibilitar uma reflexão sobre pressupostos de análises geográficas que consideram o tempo indissociável do espaço, pois, na atualidade, há uma transformação possível para outra construção, que, por meio das TICs, pode tecer redes virtuais que separam o tempo e o espaço.

Apresentamos discussões em outro trabalho (tese de doutorado, QUEIROZ, 2016), no qual expomos que o docente e o discente podem estar em qualquer espaço do planeta em tempo real, com contato instantâneo, o qual permite o ensino a distância, por meio da produção e troca de conhecimento geográfico. Ademais, demonstramos que a produção de conhecimento nos espaços virtuais interessa a vários setores da sociedade, mas, principalmente, atende aos interesses de produção de modo geral, de ensino, da economia e aos anseios político-sociais.

Nesse contexto e considerando as diversidades que constituem a realidade educacional do país, a educação, mais especificamente a educação em sua prática dialógica e interativa, vem enfrentando mudanças significativas em sua didática, na forma de avaliar e na metodologia.

O papel da educação é bem significativo quanto à contextualização do conhecimento. As mudanças são significativas com a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como forma de partilhar informações, que são importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Através de ferramentas tecnológicas, o tempo e o espaço já não são mais apropriados da mesma maneira, o que proporciona uma educação sem distância e tempo pré-determinado.

Nesse sentido, Santos (2006) visualiza um novo período da história, o período técnico-científico-informacional, composto por informação, conhecimento instantâneo e desenvolvimento da microeletrônica e da informática.

Santos (1994), em suas análises, considera que por *tempo,* vamos entender grosseiramente o transcurso, a sucessão dos eventos e sua trama; por *espaço*, vamos entender o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos e, em cada momento, mudam juntos o tempo, o espaço e o mundo. Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser intelectualmente reconstruídas em termos de sistema, isto é, como mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora.

Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana realizando-se. Essa realização dá-se sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições. "Na verdade, o tempo e o espaço, por meio do lugar e do cotidiano, também incluem a multiplicidade infinita de perspectivas. Basta não considerar o espaço como simples materialidade, isto é, o domínio da necessidade, mas como teatro obrigatório da ação, isto é, o domínio da liberdade" (SANTOS, 1994, p. 17).

Portanto, o tempo e o espaço adquirem novas formas de análise à medida que o uso das TICs, por meio do computador e das redes virtuais, produzidas pela internet, permite o tempo de construção e a partilha de conhecimento instantâneo, em espaços distintos, em qualquer parte do mundo. O que significa uma separação entre tempo/espaço; ou também pode apresentar a troca de experiências e de conhecimentos em um mesmo espaço, ligado por redes virtuais simultâneas.

Dessa forma, faz-se necessário traçar estratégias para a formação inicial de professores de Geografia. Tal formação deve priorizar, a princípio, o contato do estudante da graduação com o instrumento, o computador, e, posteriormente, conduzi-lo a refletir sobre as possibilidades de aprendizagem disponíveis no espaço virtual.

Para melhor compreensão desse trabalho, optamos por dividi-lo em cinco partes. A primeira desenvolve discussões conceituais sobre o ensino geográfico a partir das TICs e, com base em levantamento bibliográfico e dados oficiais quantitativos, discute sobre o acesso às TICs e à internet no Brasil, em particular trata acerca da problemática nos índices de avaliação da educação no contexto regional brasileiro.

A segunda volta à análise do recorte espacial desta pesquisa, a região Norte do Brasil, em específico, o estado do Tocantins. A abordagem se direciona as perspectivas de acesso às TICs e apropriação e uso do espaço virtual por estudantes da educação básica e superior residentes em três cidades, um quilombo e uma aldeia, todos localizados ao norte da referida unidade federativa.

A terceira abordagem reflete sobre as possibilidades de usos das TICs para a formação de professores no Norte do Tocantins, em especial, o aproveitamento dos instrumentos digitais mais acessíveis aos estudantes e disponíveis ao ensino e aprendizagem no espaço escolar.

A quarta parte apresenta considerações teóricas e práticas do uso das TICs para a formação inicial e continuada em Geografia por intermédio da metodologia ativa.

Enfim, nas considerações finais, indicamos caminhos para reflexão geográfica, com vistas à formação de professores, sendo que é imprescindível considerarmos que o uso das TICs e os acessos ao espaço virtual na sociedade atual tornaram-se processuais e inevitáveis.

TIC E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA PARA ANÁLISE DO ENSINO NO CONTEXTO REGIONAL BRASILEIRO

O advento das TICs revolucionou a relação com a comunicação e a informação, pois, se antes a questão-chave era como ter acesso às informações, hoje elas estão por toda parte, sendo transmitidas pelos diversos meios de comunicação. A informação e a comunicação para produzir conhecimento não devem ficar fechadas no âmbito das instituições de ensino e precisam se tornar mais democratizadas, possibilitando maior acessibilidade para a sociedade.

O novo desafio que se apresenta na educação geográfica é de como orientar o aluno de forma a intermediar seu conhecimento e, principalmente, como fazer para que ele saiba aplicar esse conhecimento de forma independente. O processo de ensino e aprendizagem em Geografia, nesse contexto, assume um universo que pode configurar ou modificar seu comportamento e levá-lo a uma nova forma de ação de comunicação e informação. O professor dirige a experiência do aluno para que ele atinja, com a inter-relação das novas tecnologias, o objetivo principal – a aprendizagem. A natureza e a extensão dessa aprendizagem são particularizadas pelas categorias curriculares.

O fator principal do processo de ensino e aprendizagem em Geografia com as novas tecnologias é, sem dúvida, a presença de um estímulo que leve o discente à ação. O estímulo pode ser por meio de diferentes códigos de comunicação utilizados para despertar no aluno os impulsos necessários para expressar e receber mensagens com eficiência. Nessa seara, a sistemática de trabalho do professor de Geografia com as mídias abrange metodologia e critérios pormenorizados, visando desenvolver no aluno habilidades básicas de inter-relações com o meio geográfico: transmitir e receber ideias sobre o universo geográfico.

As consequências culturais e sociais provocadas por uma nova tecnologia emergente não devem ser compreendidas isoladamente, já que, assim como os meios de comunicação ora se integram e se complementam, ora competem entre si. O uso da tecnologia no processo de aprendizagem do aluno, dependendo da concepção educacional, pode favorecer as diferentes formas de comunicação e representação de ideias. Isso porque, ao favorecer a interação e a construção colaborativa de conhecimento da tecnologia de informação e comunicação, tem o potencial de incitar o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, interpretar e comunicar.

Um aspecto importante é levantado por Moran (2008), quando salienta que a informática e a internet como ferramentas pedagógicas precisam ser apropriadas e incorporadas pelos professores em suas práticas docentes. Com o novo instrumento de trabalho, fica garantido o acesso à informação, às novas mídias de comunicação e informação.

Pires (2012) afirma que a comunidade organizada dos geógrafos do Brasil e da América Latina precisa ter um posicionamento claro sobre qual é a alternativa mais viável na sociedade da informação. Certamente devemos atuar e garantir a liberdade de uso da tecnologia do software, em nosso meio, no exercício ético e cotidiano de nossas atividades profissionais, para que não nos excluamos, voluntariamente ou involuntariamente, das tendências futuras de crescimento e aperfeiçoamento de nossa formação científica e cidadã.

O autor conclui ser necessária a defesa dos direitos à universalização do acesso à Internet para inserção no ciberespaço, através da promoção de políticas públicas favoráveis à redução de custos para aquisição de equipamentos (hardware), implantação do software livre e expansão do acesso público.

Assim, as tecnologias educativas são capazes o suficiente de contribuir para a educação como uma proposta didático-pedagógica que permita o estabelecimento da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem.

De mais a mais, viabiliza a construção de novos conhecimentos, articulando-os com os demais espaços que trabalham igualmente com a sua produção e divulgação. O professor de Geografia, por exemplo, tem como vantagem o acesso mais rápido às novas configurações espaciais e territoriais, às transformações geopolíticas e imagens em tempo real, que se transformam mais rapidamente em ferramentas para uso didático na educação, um compromisso coletivo em passar aos discentes um novo sentido das tecnologias educacionais, como fonte de renovação do método de ensino.

Acrescenta-se a isso, a necessidade da formação de professores de Geografia voltadas as TICs, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018), inerentes a abordagem geográfica da temporalidade e da espacialidade. A qual se traduz em competências e habilidades na compreensão das tecnologias digitais de apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto das relações sociais. Dessa forma, exigindo medidas para oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual.

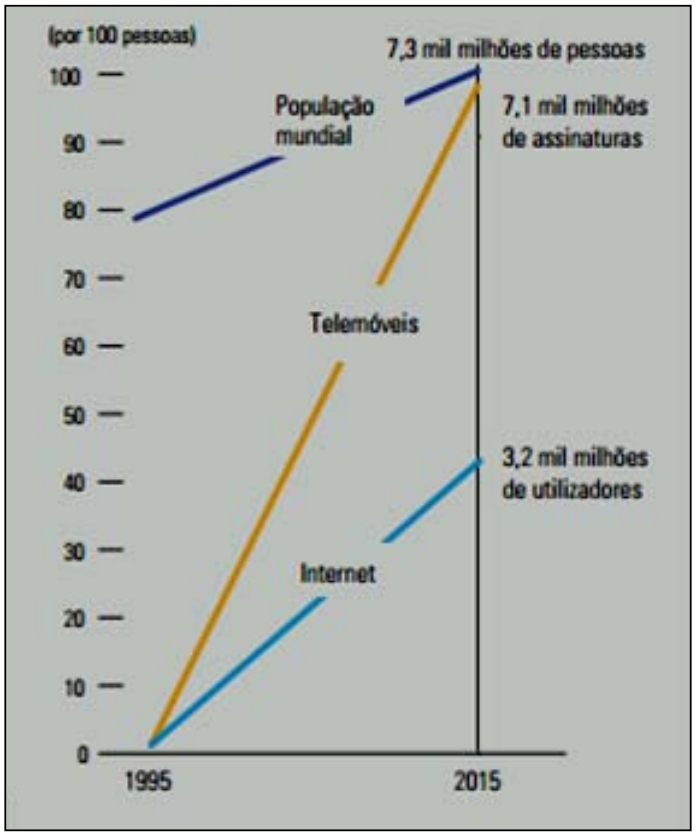
De acordo com o Censo (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE -, o computador, em domicílios no Brasil, mais que triplicou, subindo de 10,6% para 38,3%, contudo não representa nem a metade das casas do país. Quanto à internet, 30,7% dos domicílios têm acesso a ela. No contexto regional, no Sudeste, 39,6% dos domicílios com computador acessam a internet e, no Norte, são apenas 15,4%.

Tabela 1. Computador e acesso à internet em domicílios no Brasil

Brasil/ Computador	38,3%
Brasil/Computador com internet	30,7%
Região sudeste/computador com internet	39,6%
Região norte/computador com internet	15,4%

Fonte: IBGE (Censo-2010).

Os números da Tabela 1 revelam que, no país, nem 40% da população possui computador e computador com acesso à internet em domicílio. Em relação ao acesso ao computador com internet nas regiões do Brasil, o Sudeste, se comparado ao Norte, apresenta um percentual significativo. Isso mostra a necessidade de inclusão digital nesta última região e, principalmente, a importância do projeto supracitado na formação inicial dos professores do Norte do Tocantins.



Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano (2015). http://report.hdr.undp.org/. Acesso em: 28 dez. 2018.

Figura 1. Evolução do uso do telefone móvel e da internet pela população mundial de 1995 a 2015

Por outro lado, os dados da Figura 1 denotam que o acesso à internet por meio dos telefones móveis segue em crescimento constante. É evidente o acesso às TICs por intermédio das redes sociais. Isso, por sua vez, é significativo para a construção didático-pedagógica direcionada aos processos de ensino e aprendizagem. Certamente, o acesso mediado pelo professor às TICs pode contribuir de maneira efetiva para a formação docente como um todo.

Em princípio, torna-se importante que o estudante de graduação tenha contato com os instrumentos digitais, percebendo sua potencialidade educativa, com a finalidade de ter contato com o instrumento digital para o ensino e usá-lo produtivamente.

Dados do IBGE (2016) mostram que o Brasil fechou 2016 com 116 milhões de pessoas conectadas à internet, o equivalente a 64,7% da população com idade acima de 10 anos. As regiões Nordeste e Norte eram as únicas a apresentar taxas de indivíduos conectados inferiores à média brasileira, de 52,3% e 54,3%, respectivamente.

Segundo o IBGE (2018), 70,5% dos lares brasileiros passaram a contar com acesso à internet em 2017, ou seja, são 49,2 milhões de domicílios conectados nesse período. O número representa um crescimento significativo em relação aos 44 milhões (63,6%) registrados em 2016, ainda mais se incluirmos na conta que, até 2013, menos da metade das residências tinha algum tipo de acesso à internet no país. A pesquisa também revelou que esses moradores estão acessando cada vez mais a internet pelo próprio celular, isso porque 92,7% dos lares já contavam com pelo menos uma pessoa dona de uma linha de telefonia móvel. O número é apenas um pouco maior do que os 92,3% que já contavam

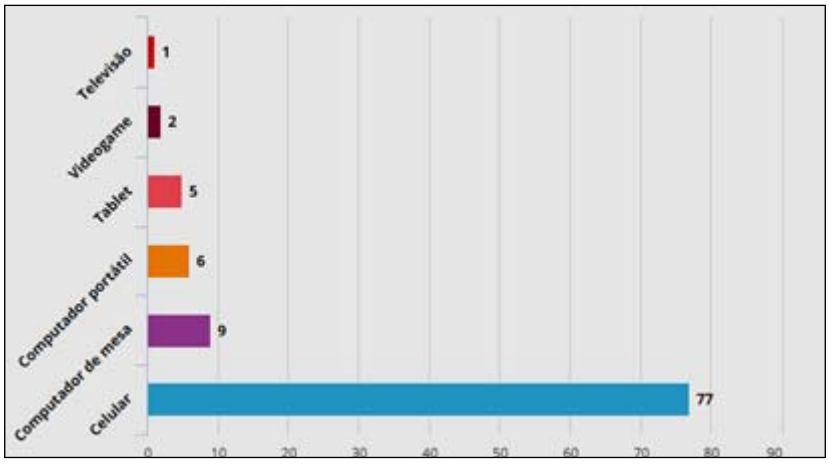
com pelo menos um celular na casa em 2016, mas contrasta com o número cada vez menor de lares com telefone fixo: 34,5% em 2016 e apenas 32,1% em 2017.

Conforme o IBGE (BRASIL ECONÔMICO, 2018)[2], o uso do telefone celular aumentou em todas as regiões e alcançou uma penetração média de mais de 90% nos domicílios brasileiros. Todavia, os menores percentuais estão nas regiões Norte (88,8%) e Nordeste (89,1%), enquanto os maiores se encontram nas regiões Sudeste (93,9%), Sul (95,0%) e Centro-Oeste (96,9%). Importante destacar que, consoante o IBGE (2018), 69% dos brasileiros já têm acesso à internet pelo celular.

De acordo com a Fundação Getúlio Vargas (apud DEMARTINI, 2018), em uma nova edição de sua pesquisa anual sobre uso de tecnologia, são 220 milhões de celulares em funcionamento no país contra 207,6 milhões de habitantes, com base nos dados mais recentes do IBGE.

Quando se levam em conta todos os dispositivos móveis, as marcas são ainda mais impressionantes. A previsão é de que o Brasil alcance a marca de dois dispositivos portáteis por cidadão até 2019.

Seguindo no escopo dessa análise, dados do IBGE (2018) apontam que, entre as pessoas com ensino superior completo, o número chega a 97,5% de penetração, sendo que, entre estudantes, o índice é de 68%. Na rede pública, chega a 59,4%, enquanto, na rede privada, o índice é de 90,3%. Também indicaram que o acesso à internet pelos brasileiros é feito preferencialmente por celular. Esse dado é confirmado por pesquisa realizada pelo CETIC[3] (2019), conforme Figura 1.



Fonte: CETIC (2018). Adaptado pela autora (QUEIROZ). Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/educacao/. Acesso em: 26 abr. 2019.

Figura 2. Principais equipamentos usados por alunos para acessar a internet

A Figura 2 exibe que quase 80 % dos alunos utilizam o celular como principal instrumento para o uso da internet. Sendo assim, a pesquisa do CETIC (2018) reafirma os dados do IBGE (2018) sobre o índice de estudantes da rede pública (59,4%) e da rede privada (90,3%) com acesso à internet pelo celular. Tendo em vista a constatação de que aproximadamente 60% dos estudantes da rede pública e quase 100% dos estudantes da rede privada no Brasil podem ter acesso a essa tecnologia educativa, entendemos que o celular com acesso à internet é um instrumento didático-pedagógico apropriado para o ensino geográfico.

O Ministério da Educação (MEC) corrobora ao afirmar que o manuseio das tecnologias de informação e comunicação pode viabilizar processos educacionais,

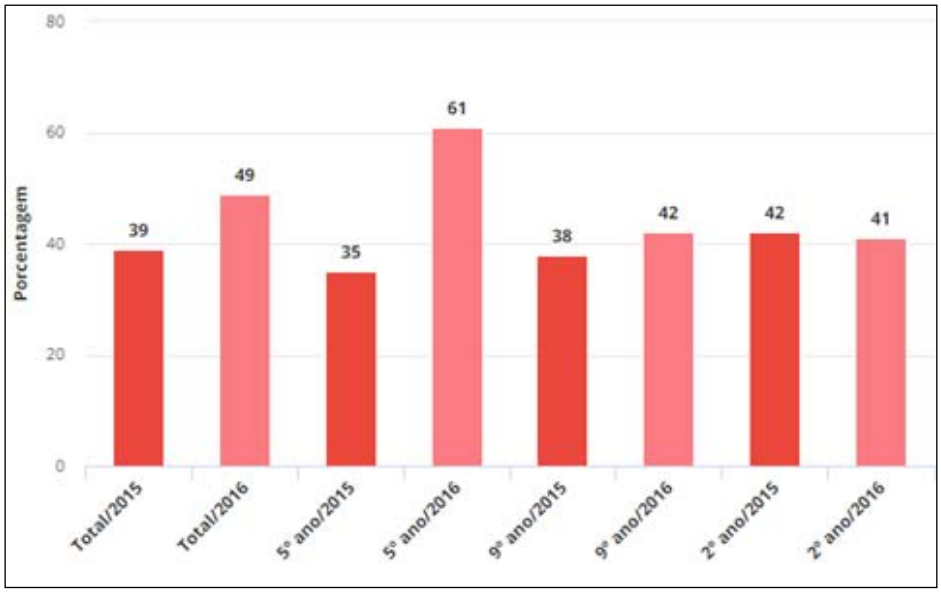
inserindo ferramentas que auxiliam e somam-se aos estudos "tradicionais". Em outras palavras, pode proporcionar novas práticas pedagógicas, com mais liberdade de ação.

A apropriação das tecnologias de informação e comunicação ajuda a ressignificar o conceito de conhecimento, visto que as novas tecnologias já estão inseridas em vários momentos no dia a dia das pessoas e com contribuição relevante no ensino. Logo, o conceito dos recursos didáticos assume um novo papel diante dos meios tecnológicos aplicados à educação.

Diante da apropriação das tecnologias, o conhecimento e a informação educativa suscitam um novo papel profissional docente, consciente sobre os elementos que viabilizam práticas pedagógicas relevantes na construção do conhecimento. Nesse sentido, urge repensar uma pauta de ensino de forma contextualizada, aliada à prática docente nos espaços virtuais.

No entanto, as benesses das tecnologias na prática docente e sua contribuição para a qualidade da educação estão distantes, para os estudantes das regiões Norte e Nordeste, na medida em que dados do Ministério da Educação. Notas Estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017) mostram que existem grandes problemas de infraestrutura e ainda faltam laboratórios de informática. Se não bastasse isso, preocupam os percentuais de escolas de educação básica com biblioteca e/ou sala de leitura em 2017 na região da Amazônia e do Nordeste.

Outra realidade problemática para a educação nessas regiões se verifica na Figura 3.



Fonte: CETIC (2018). Adaptado pela autora (QUEIROZ). Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/educacao/. Acesso em: 25 abr. 2019.

Figura 3. Professores que utilizam a internet do celular em atividades com alunos

Ao analisarmos a Figura 3, observamos que nem 50% dos professores da educação básica utilizaram a internet do celular em atividades com alunos nos anos de 2015 e 2016.

Tal informação, atrelada às outras supracitadas no texto de que, no Norte do país, há deficiência no acesso às TICs, demonstra que o percentual de uso da internet do celular em atividades com alunos na região Norte é muito inferior aos números das demais regiões, principalmente as do Centro-Sul do Brasil.

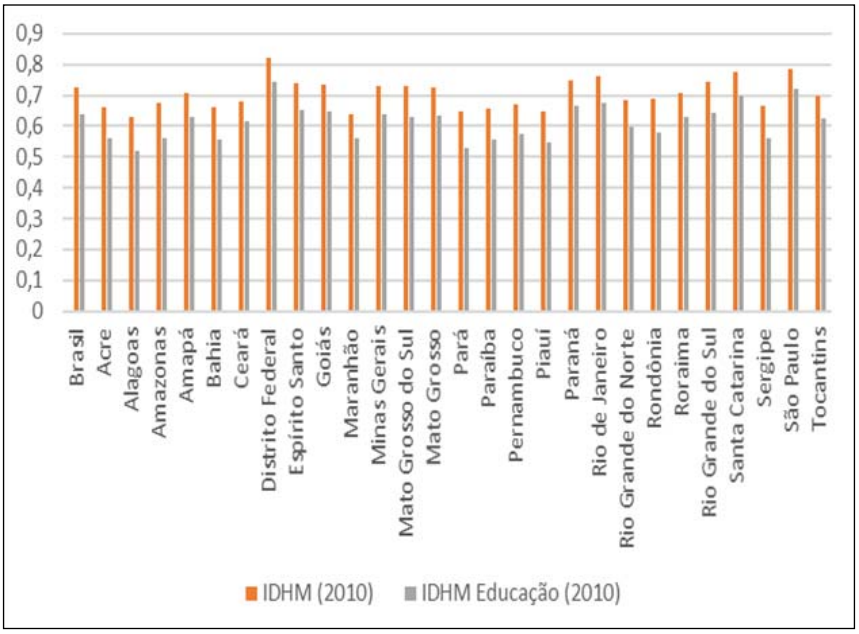
Quadro 1. Alunos que acessam a internet pelo celular na escola

Percentual (%)		**Sim**	**Não**
Total		32	6
Sexo	Feminino	33	7
	Masculino	31	6
Região	Norte	31	5
	Centro-Oeste	35	7
	Nordeste	26	6
	Sudeste	33	7
	Sul	37	7

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TICs - Educação 2017. Adaptado pela autora (QUEIROZ). Disponível em: https://cetic.br/tics/educacao/2017/escolas-urbanas-alunos/F4/expandido. Acesso em: 10 abr. 2019.

O Quadro 1, amostra da pesquisa do CETIC (2017), revela o percentual elevado de estudantes (inclusive os das regiões Norte e Nordeste) que acessam a internet na escola. Isso permite afirmar que, apesar de o percentual de acesso às TICs no Norte e Nordeste ser inferior ao restante das regiões brasileiras, os discentes utilizam o celular para acessar a internet na escola. Por isso, há a importância de aumentar o acesso às TICs e incentivar os usos para melhoria da educação nessas regiões.

A partir da visualização dos dados do IDH nessas regiões, constata-se que as ausências em infraestrutura e acesso à tecnologia penalizam e obstaculizam a qualidade na educação no Norte e Nordeste brasileiros.



Fonte: Brasil: Índice de Desenvolvimento Humano (2010). Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/. Acesso em: 12 fev. 2020.

Figura 4. Brasil: Índice de Desenvolvimento Humano (2010)

Os indicadores mais baixos do IDHM Educação são visíveis na Figura 4 e se relacionam ao desenvolvimento de cada estado. Tanto no contexto da educação, quanto no econômico, a região Norte e a Nordeste apresentam defasagem. Os dados educacionais dos estados do Pará, do Maranhão, da Bahia e da Paraíba são os menores no âmbito nacional. A despeito de serem dados baseados no Censo de 2010 no Atlas de Desenvolvimento Humano, existe ainda hoje a falta de investimentos adequados para que as atividades escolares possam ser de qualidade.

APROPRIAÇÃO E USO DO ESPAÇO VIRTUAL PARA ESTUDANTES NO NORTE DO TOCANTINS

Se a qualidade da educação pode ser melhorada por intermédio das TICs, do acesso à internet e das possibilidades de aquisição de conhecimentos disponíveis no espaço virtual, a formação inicial e continuada de professores, mormente os da região Norte, precisa tecer esforços para visualização dos problemas estruturais e humanos e buscar possíveis formas de intervenções didático-pedagógicas, apropriando-se, por exemplo, das possibilidades disponibilizadas pelos aparelhos celulares.

Para entendermos acerca do uso das TICs e do acesso ao espaço virtual, aplicamos um questionário. As principais questões giram em torno das possibilidades de conexão com os instrumentos das mídias digitais e a internet por amostragem simples, com aproximadamente 50 estudantes de cada cidade citada anteriormente e aproximadamente 20 estudantes da aldeia Karajá Xambioá. A amostra priorizou estudantes do ensino fundamental, médio e superior. A escolha se deve, primordialmente, aos dados de pesquisa de estudantes de cursos da UFT- Câmpus Araguaína que residem nessas localidades e utilizam da sua vivência na cidade ou comunidade como fonte de pesquisas.

Entre as questões norteadoras de análise, estão a frequência de utilização da internet no computador; a regularidade de utilização da internet no celular; o local com mais acesso à internet; e os principais motivos de recorrer à internet?

As respostas que nos chamaram atenção e confirmam a problemática deste trabalho foram transformadas em gráficos[4], os quais apresentaremos no decorrer do texto.

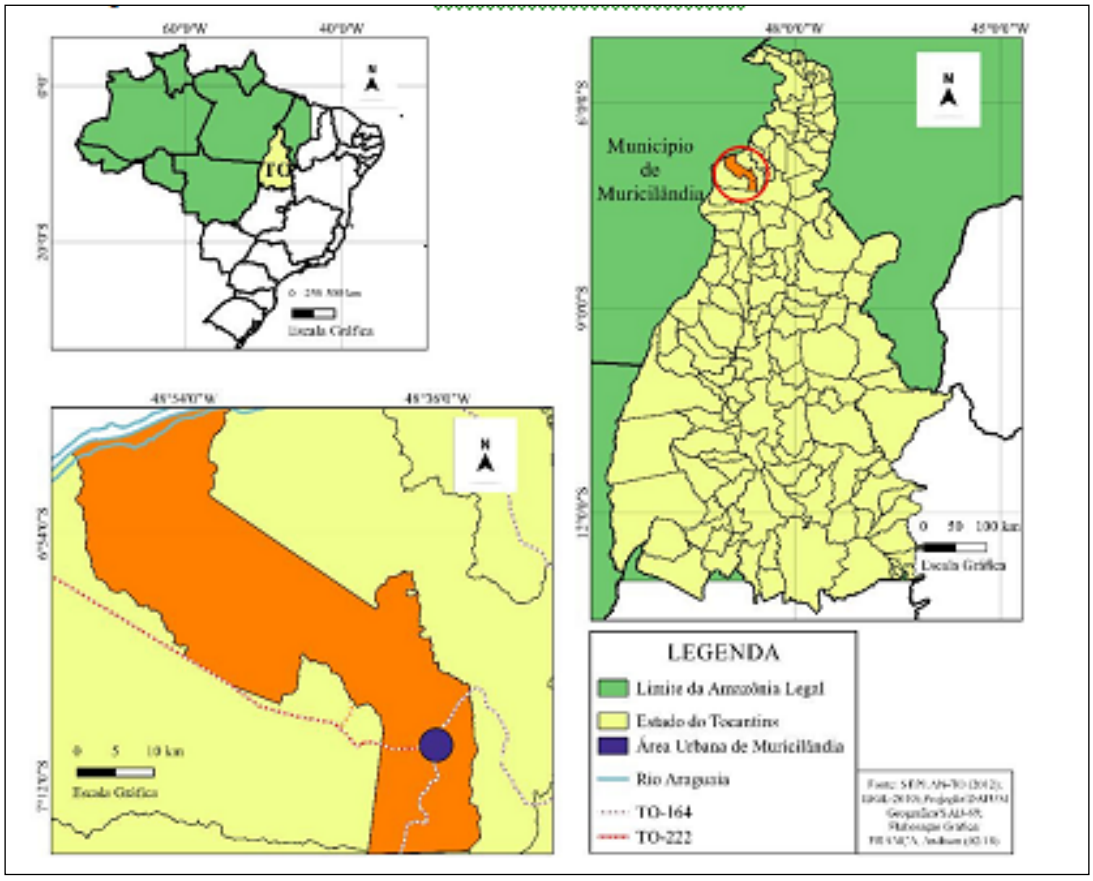
Seguindo no objetivo proposto para o trabalho, inicialmente, discutiremos sobre os dados dos trabalhos resultantes de orientação de pós-graduação *lato-sensu* de Katiane da Silva Santos, já com artigo aceito para publicação em livro, intitulado "*Educação, desigualdade social e território quilombola: análise sobre as práticas culturais emancipatórias no currículo e projeto político-pedagógico da escola estadual de Muricilândia - TO" (2018*), e da orientação do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso do bolsista voluntário e quilombola Lucas Espindola (2018). Apresentamos os resultados de pesquisa no contexto do quilombo da cidade de Muricilândia.

Por meio desses trabalhos, identificamos que o quilombo foi formado pelos primeiros fundadores do município de Muricilândia. A área central da cidade foi por ser a primeira a ser ocupada por um grupo de imigrantes, que trouxe consigo traços da cultura africana. Relata-se que os primeiros habitantes chegaram em 20 de agosto de 1952 e estavam em busca do que chamavam de "Bandeiras Verdes" (terras inexploradas). Estabeleceram-se às margens do rio Muricizal, deram-lhe este nome em razão da grande quantidade de um fruto de mesmo nome, e ao povoado que formaram chamaram de Muricilândia.

Dez anos após a fundação do povoado de Muricilândia, atual município tocantinense de mesmo nome, chega em 1968 a família Gomes, oriunda do Estado do

Maranhão, e se estabelece no povoado. Dessa família faz parte Lucelina Gomes dos Santos, popularmente conhecida como "Dona Juscelina", a matriarca da comunidade quilombola.

Dona Juscelina é líder e matriarca do quilombo de mesmo nome. Vinda do Maranhão, migrou com sua família, em 1962, para Muricilândia. A família traz consigo heranças da cultura negra e memórias de seus antepassados, que lutaram contra a escravidão que prevaleceu no Brasil até o ano de 1888. Dona Juscelina é a principal protagonista na transferência dessas memórias com ancestralidade africana por meio da oralidade aos demais habitantes que formam a atual comunidade quilombola. Atualmente, a maior parte dos membros da comunidade encontra-se segregada na zona urbana do município, embora existam alguns quilombolas espalhados pela zona rural.



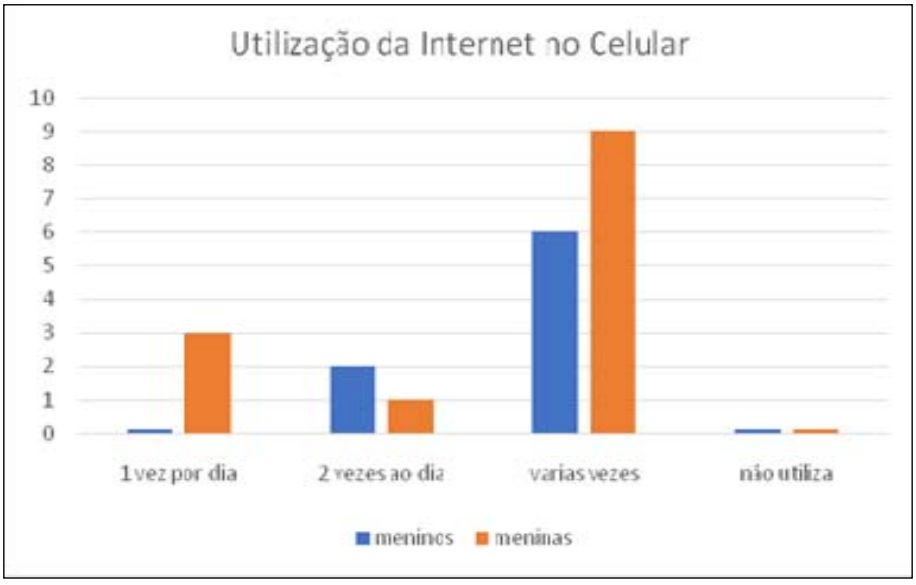
Fonte: Andison Antonio de Oliveira França (2018).

Mapa 1. Localização da cidade de Muricilândia -TO - Quilombo Dona Juscelina

O Quilombo Dona Juscelina apresenta especificidades ao atrelar a preservação dos costumes da cultura negra com a natureza, o campo e o espaço urbano. É conhecido como um "quilombo urbano".

Sobre os resultados de trabalho de campo e as respostas dos questionários em Muricilândia, faz-se necessário observar os Gráficos 1 e 2.

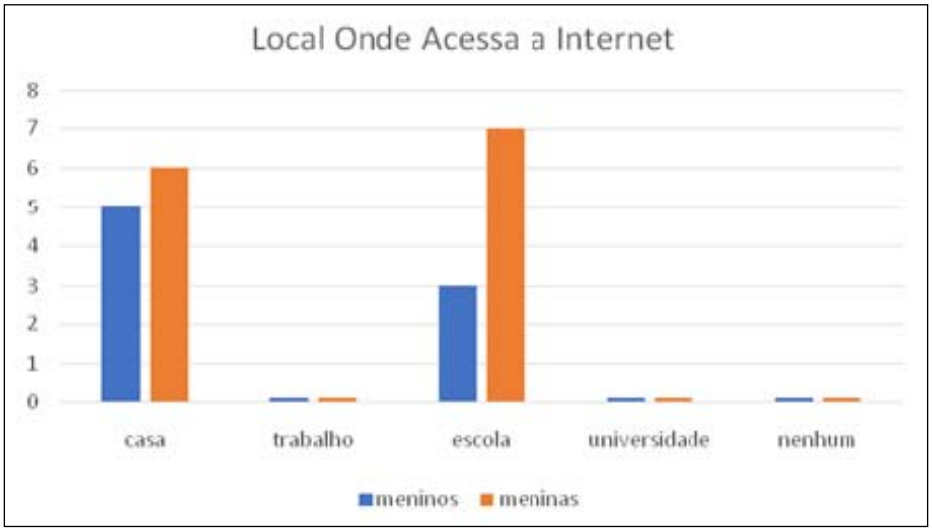
Gráfico 1. Utilização da internet no celular (estudantes do Quilombo de Muricilândia)



Fonte: Elaborado por Espindola, L. (2018).

O Gráfico 1 mostra que os estudantes acessam a internet várias vezes ao dia e poucos não possuem acesso à internet através do celular.

Gráfico 2. Local disponível ao acesso à internet (estudantes do Quilombo de Muricilândia)



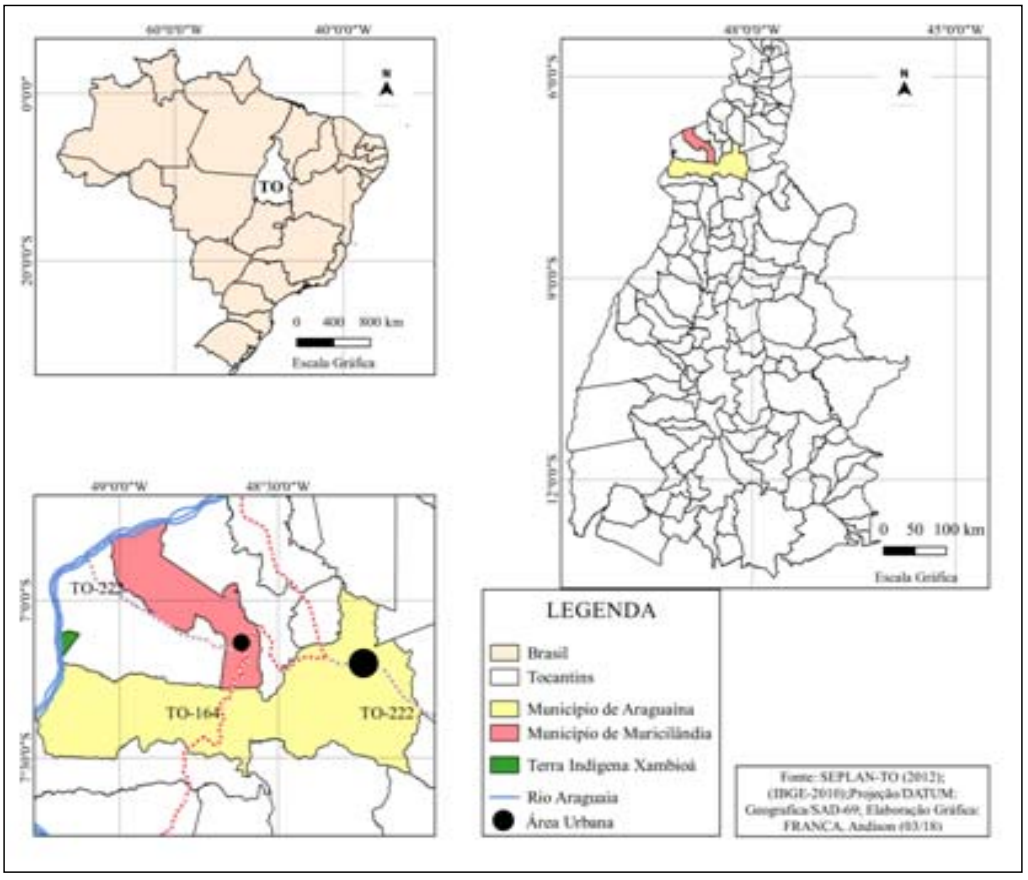
Fonte: Elaborado por Espindola, L. (2018)

O Gráfico 2 revela que os lugares onde os estudantes da educação básica possuem acesso à internet são em casa e na escola. Os estudantes do ensino superior utilizam mais a internet em casa do que na universidade.

Os resultados da pesquisa sobre a Aldeia Karajá Xambioá foram identificados por intermédio da orientanda Tamara Nairubia Karajá, que é integrante bolsista voluntária no projeto de pesquisa. O contexto de formação da aldeia é contado a partir da oralidade dos indígenas que vivem nesse espaço.

O Trabalho de Conclusão de Curso da indígena Selma karajá (2015), para a formação no curso de licenciatura em Letras na Universidade Federal do Tocantins, apresenta a formação da comunidade indígena Karajá-Xambioá. Segundo relatos de anciões, surgiu por volta da década de 1920. A autora acima afirma que dois irmãos chegaram à região, que atualmente é os arredores de Santa-Fé -TO -, vindos da Ilha do Bananal. Construíram a aldeia à beira do rio Araguaia. Depois de algum tempo, após se constituir como o povo Karajá-Xambioá, os irmãos decidiram se separar, um foi para o Sul e o outro ficou na parte norte, surgindo assim a aldeia Karajá-Xambioá.

De acordo com Adriano Karajá (2016), no livro "*Aspectos Históricos e Culturais do povo Karajá-Xambioá"*, na atualidade, o povo Xambioá está localizado às margens do rio Araguaia, dividido em quatro aldeias. Esse povo recebe o nome Karajá-Xambioá, ou Karajá do Norte. A terra Indígena Xambioá, além de considerável extensão do rio Araguaia, abarca um território de matas e cerrado circundantes.

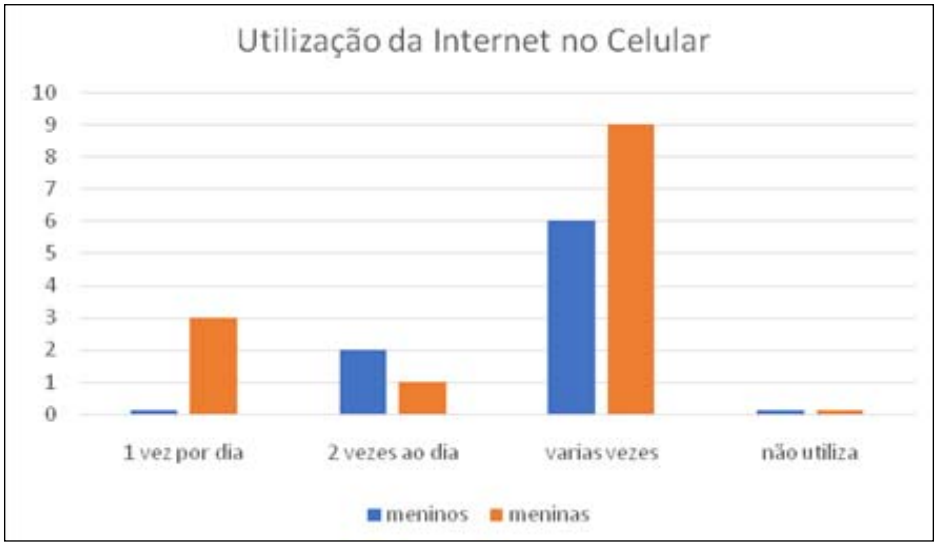


Fonte: França, Andison Antonio de Oliveira (2018)

Mapa 2. Localização da terra indígena Xambioá no Norte do Tocantins

Sobre os resultados de trabalho de campo e as respostas dos questionários da Aldeia Karajá Xambioá, importante se faz ver os Gráficos 3 e 4.

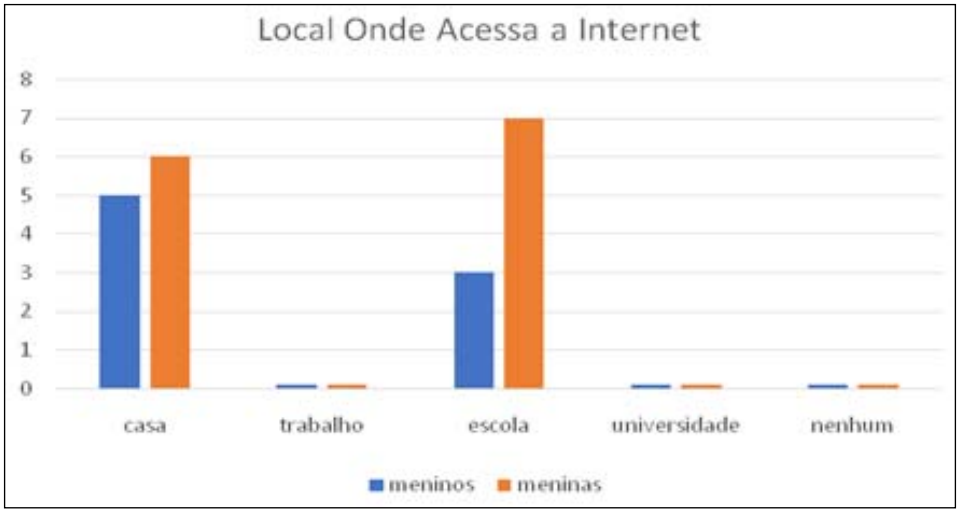
Gráfico 3. Utilização da internet no celular (estudantes da Aldeia Karajá Xambioá)



Fonte: Elaborado por Karajá, T. N. (2018)

O Gráfico 3 mostra que a maioria dos estudantes da Aldeia Karajá Xambioá utiliza a internet várias vezes ao dia.

Gráfico 4. Local disponível ao acesso à internet (estudantes da Aldeia Karajá Xambioá)

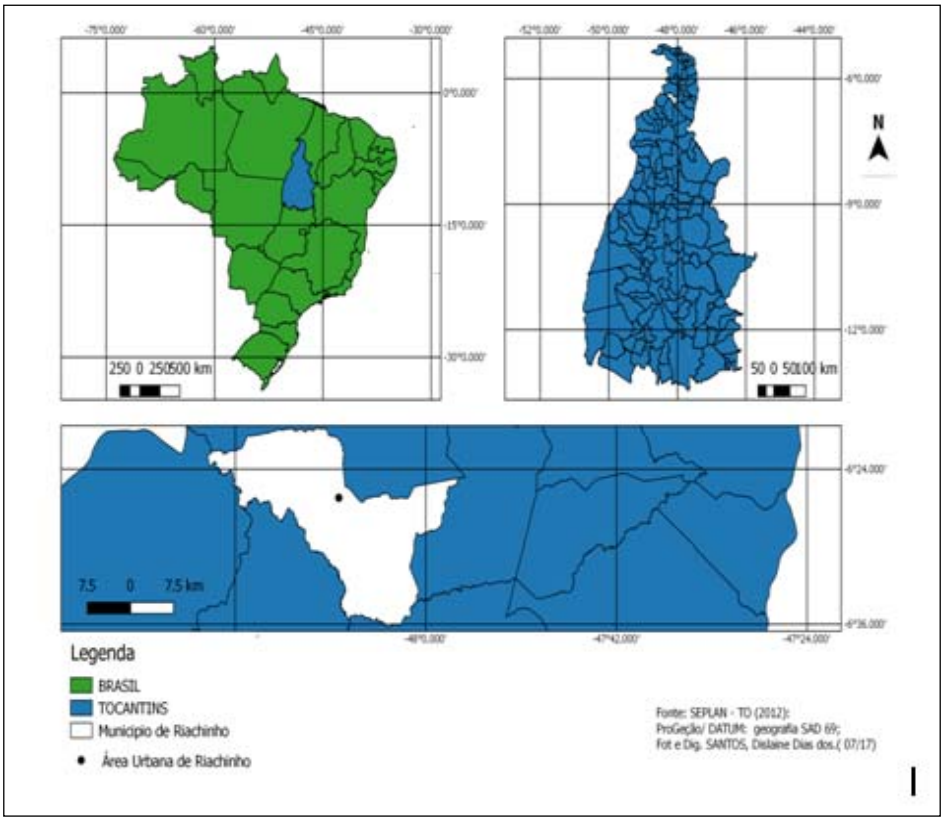


Fonte: Elaborado por Karajá, T. N. (2018)

O Gráfico 4 indica que os estudantes da educação básica na Aldeia Karajá Xambioá utilizam a internet em casa e na escola, e os estudantes do ensino superior exploram a internet mais em casa.

Os dados da pesquisa de Dislaine Dias dos Santos se direcionam à cidade de Riachinho, localizada ao Norte do estado do Tocantins, na mesorregião ocidental, na microrregião do Bico do Papagaio, localizada a 6° 26’ 26’’ latitude Sul e 48° 8’ 10’’ Longitude Oeste (Figura 1). Município que tem aproximadamente 4.561 (quatro mil quinhentos e sessenta e um) habitantes, entre eles uma equivalência de mais de 400 (quatrocentas) famílias que residem na zona rural, sua população está distribuída em uma

área de 517,478 km² (IBGE, 2010). A economia do lugar se concentra na produção de milho, feijão, melancia e abóbora, juntamente com a pecuária (corte e leite), que vem se desenvolvendo fortemente desde os últimos anos (IBGE, 2010).

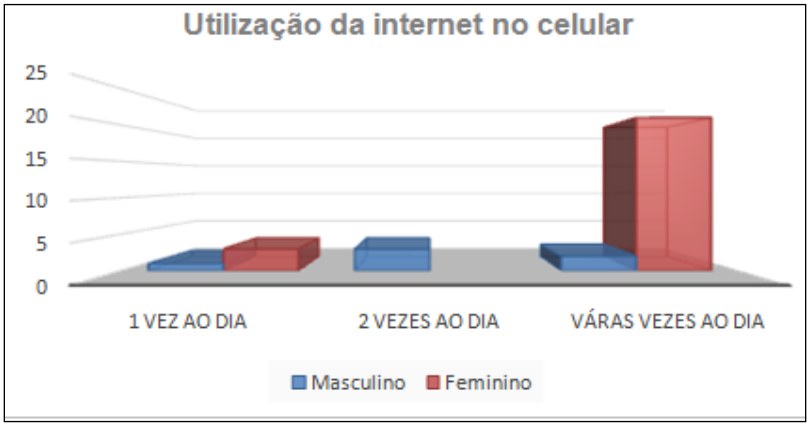


Fonte: Elaborado por Santos G. D. (2018).

Mapa 3. Cidade Riachinho -TO.

Sobre os resultados de trabalho de campo e as respostas dos questionários em Riachinho, é mister atentar para os Gráficos 5 e 6.

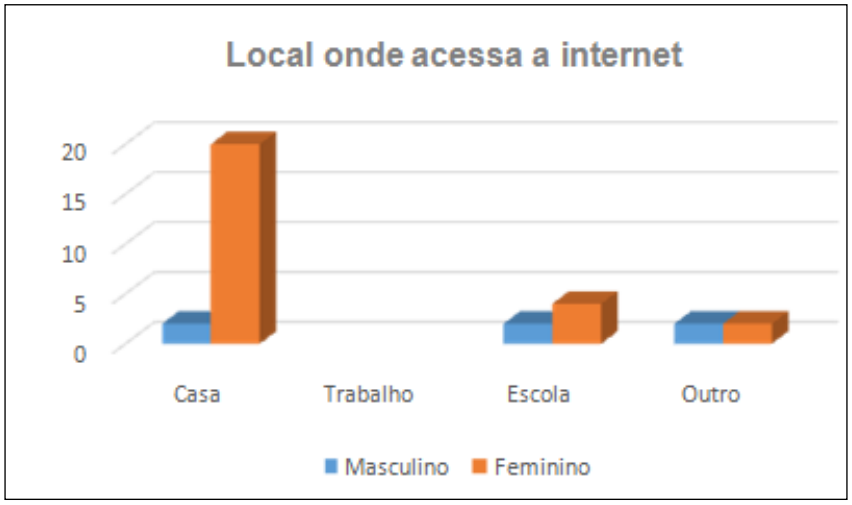
Gráfico 5. Utilização da internet no celular (estudantes da cidade de Riachinho)



Fonte: Elaborado por Santos G. D. (2018)

O Gráfico 5 reverbera que a maioria dos estudantes da cidade de Riachinho utiliza a internet várias vezes ao dia.

Gráfico 6. Local disponível ao acesso à internet (estudantes da cidade Riachinho)

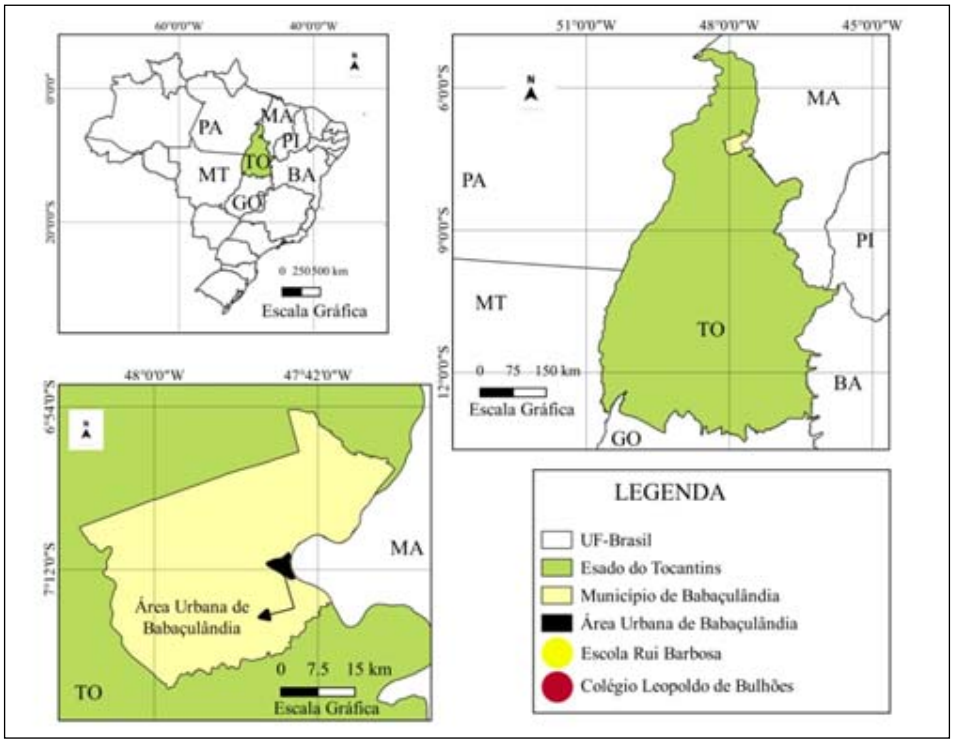


Fonte: Elaborado por Santos G. D. (2018)

O Gráfico 6 evidencia que os estudantes de Riachinho utilizam mais a internet em casa e na escola.

A cidade de Babaçulândia serviu de objeto de análise para Joseane Guedes do Carmo na construção de seu TCC. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2017), Babaçulândia teve sua história iniciada em junho de 1926, quando Henrique Brito se estabilizou no local com um pequeno estabelecimento comercial. Em divisão administrativa de 1933, o povoado aparece como distrito de Boa Vista do TO, atualmente Tocantinópolis, e, em 30 de março de 1938, pelo decreto lei estadual n° 557, apresenta-se como novo povoado de Babaçulândia, terra do "babaçu".

Sob a influência do babaçu nativo e inesgotável, iniciava-se o povoado que recebeu o nome de "Nova Aurora do Coco", que assinalava o esplendor da fonte de riqueza do babaçual no extremo Norte. Em 23 de junho de 1953, foi elevado à categoria de município, instalado em 1° de janeiro de 1954. Seu desenvolvimento teve passos lentos, baseado na exploração, por processo rudimentar, do babaçu, além de pequenas lavouras e criação do gado, melhorando com a inauguração da Go-388, que dá acesso à BR – 153. Babaçulândia teve considerável impulso em seu desenvolvimento, especificamente no setor agropecuário.



Fonte: França, Andison Antonio de Oliveira (2018).

Mapa 4. Localização da cidade de Babaçulândia

Sobre os resultados de trabalho de campo e as respostas dos questionários em Babaçulândia, é salutar observar os Gráficos 7 e 8.

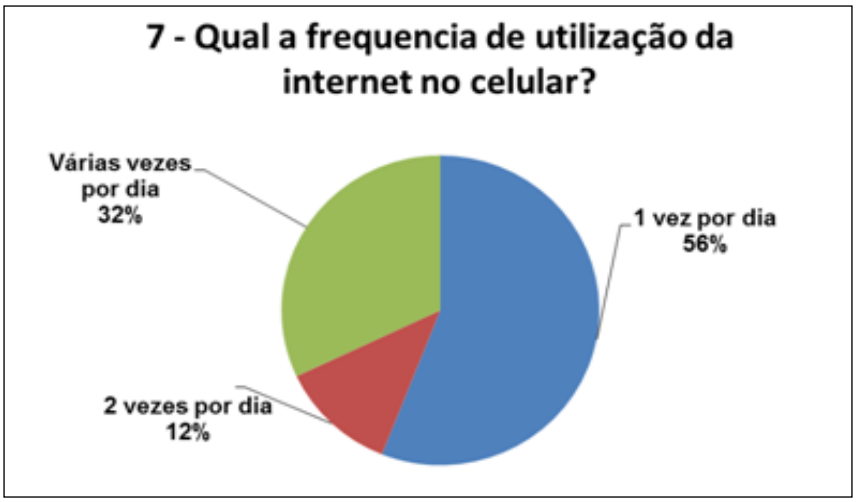
Em virtude dos resultados dos dados das cidades citados anteriormente, da confirmação que a maioria dos estudantes possui aparelhos celulares e acesso à internet, optamos por questões mais objetivas nas investigações na cidade de Babaçulândia. O intuito era verificar se os estudantes da educação básica utilizavam os aparelhos celulares no espaço escolar, com que frequência e finalidade.

Gráfico 7. Acesso à internet no espaço escolar (estudantes da cidade de Babaçulândia)

Fonte: Elaborado por Santos Guedes, J. C. (2018)

O Gráfico 7 nos revelou que aproximadamente 78% nunca usaram o celular na sala de aula; 18% disseram fazer uso às vezes; e 4% sempre usam o celular durante as aulas. Aqueles que utilizam às vezes são quando o professor autoriza para fazerem pesquisa e os que sempre estão conectados são os que utilizam sem autorização, para uso nas redes sociais.

Gráfico 8. Qual frequência de acesso à internet no celular (estudantes da cidade de Babaçulândia)



Fonte: Elaborado por Santos Guedes, J. C. (2018).

Em torno de 56% responderam que usam uma vez por dia a internet no celular; para 32%, várias vezes ao dia; 12% afirmaram ser duas vezes ao dia. A pergunta refere-se ao uso geral tanto em casa quanto na escola ou em qualquer lugar. A maioria afirmou que usa uma vez por dia, talvez por não entender a pergunta, e poucos utilizam com mais frequência.

Os dados da cidade de Babaçulândia chamam atenção ao indicarem que a maioria dos estudantes não utiliza dos telefones celulares no espaço escolar. Portanto, possui aparelhos celulares, acessa a internet em outros espaços, em média uma vez ao dia e, na maioria das vezes, isso é direcionado às redes sociais.

Os resultados das pesquisas nos mostram que a maioria dos estudantes da amostragem das cidades supracitadas tem acesso a aparelhos de telefone celular. Porém, esses instrumentos são subutilizados na educação. Identificamos que o acesso se direciona, em maior parte, para as redes sociais, em detrimento de usos como fonte de pesquisa para a educação. Ou seja, a aquisição da informação não se traduz em aquisição efetiva de conhecimento.

De modo geral, apesar da realidade socioeconômica regional problemática, a maioria dos estudantes tem acesso a TICs, inclusive na aldeia Karajá Xambioá, um dos objetos de análise deste trabalho. Em sua maioria, as conexões ao espaço virtual são viabilizadas pelos aparelhos celulares.

Seguindo os pilares da política de inclusão digital no Brasil, que são a infraestrutura, a alfabetização e o conteúdo adequado, todos possuem o direito à inclusão digital, inclusive os povos indígenas. Esse direito se encontra firmado por meio da Constituição Brasileira de 1988, a qual trata os direitos dos povos indígenas na sessão II, garantindo a eles a inclusão a meios culturais usados por todos. Além disso, o artigo 215, & 1 e & 2 da Constituição Federal de 1988 estabelece:

> O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Contudo, nota-se, a partir de informações veiculadas nas diversas mídias de comunicação atuais, que, para os povos indígenas do Norte do Brasil, os programas de inclusão digital estão intimamente ligados a repasses de contrapartida para a ocupação dos territórios indígenas e/ou articulados em parcerias entre o Governo Federal e ONG.

As políticas de inclusão digital empreendidas pelo programa do governo federal fornecem equipamentos, no entanto requerem formação de recurso humano em TICs e senso crítico quanto ao conteúdo das informações do espaço virtual.

No tocante às orientações e determinações sobre as TICs para a educação dos povos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), disponível em Brasil (1996) nos artigos 26, 32, 78 e 79, estabelece que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Dessa forma, as afirmações e os dados de pesquisa confirmam as informações oficiais supracitadas no texto sobre o avanço do acesso a TICs e à internet via aparelhos celulares no Brasil.

Essa constatação nos permite afirmar que esse instrumento aos poucos pode ser percebido por um maior número de professores como um componente auxiliar didático direcionado ao processo de ensino-aprendizagem.

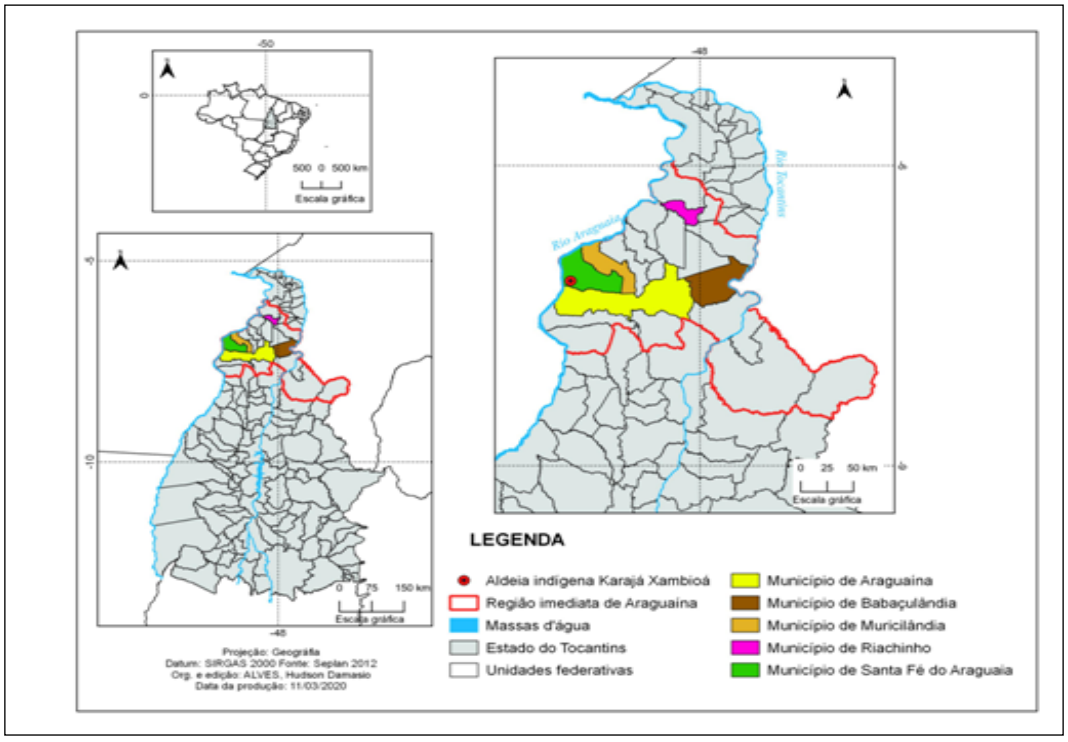
Assim, torna-se necessário intervir nessa realidade, a partir da formação de professores, os quais precisam visualizar as possibilidades de uso das TICs e potencializar o uso do instrumento midiático que está ao alcance da maioria dos estudantes, direcionando ao uso produtivo em casa ou no espaço escolar em prol do processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA ATIVA A PARTIR DAS TICS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM GEOGRAFIA: INICIATIVAS DE USOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As potencialidades das TICs para os usos na educação nos convencem a buscar alternativas para a formação de professores no curso de Geografia na UFT/ Câmpus Araguaína.

Os resultados apresentados no decorrer do texto estão inseridos na Região Geográfica Intermediária de Araguaína, sendo que é uma das três regiões intermediárias do estado do Tocantins e uma das 134 regiões intermediárias do Brasil, criadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017. É composta por 65 municípios, distribuídos em cinco regiões geográficas imediatas. Araguaína é o município mais populoso da região intermediária, com 177. 517 habitantes segundo o IBGE (2018).

Araguaína apresenta dinâmicas diferenciadas das demais cidades do Tocantins, fazendo com que se configure como cidade-polo de uma grande região e, também, se apresenta como uma cidade média no contexto regional. A cidade se destaca em oferta de educação básica e superior público e privado com grande área de influência regional no Norte do estado (vide Mapa 5).



Fonte: ALVES, Hudson Damásio, (2020).

Mapa 5. Localização das cidades em estudo dentro da Região intermediária de Araguaína

A Universidade Federal do Tocantins, de acordo com o PDI (2016 - 2020), é a mais importante instituição pública de ensino superior do Estado, em termos de dimensão e desempenho acadêmico e possui representatividade expressiva nos cursos de licenciatura na cidade de Araguaína. As cidades e a Universidade supracitadas estão inseridas na região intermediária de Araguaína.

A Universidade Federal do Tocantins, Campus da cidade de Araguaína, em virtude da sua posição geográfica, situada no norte do estado do Tocantins, recebe muitos estudantes dos estados do Pará e do Maranhão. Essa interface entre o norte e nordeste do Brasil permite a visualização de distintas realidades socioeconômicas e culturais. Estas especificidades podem se traduzir em um vasto campo de estudos e pesquisas.

Com efeito, as informações obtidas por intermédio da pesquisa apresentada no decorrer desse trabalho se traduzem em iniciativas na construção e no desenvolvimento de projetos de extensão e curso de formação, por intermédio do curso de Geografia UFT/Campus Araguaina.

O curso de Geografia foi autorizado pelo Decreto Presidencial nº 91.507, de 5 de agosto de 1985 (DOU, 1985) e pela Resolução nº 030, de 21 de fevereiro de 1985, do Conselho Estadual de Goiás. Em 1992, o Curso de Geografia foi reconhecido pela Portaria nº 1.366, de 16/9/1992, do Conselho Federal de Educação (PPC, 2009).

O Projeto pedagógico do Curso de Geografia- PPC (2009) se insere na problemática ao Garantir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, percebendo o ensino enquanto docência, a pesquisa voltada para o ensino de Geografia e sua prática pedagógica, e a extensão como ação e intervenção na realidade.

O projeto de extensão "TIC na formação inicial e continuada em Geografia: inclusão digital para o ensino por meio de jogos didático-pedagógicos" teve início no

ano de 2019, com o fim de realizar oficinas pedagógicas para capacitação de licenciandos para a docência, preparando-os quanto ao uso das TICs nas escolas básicas, como recurso didático/pedagógico para o ensino de Geografia em sala de sala.

Posteriormente, na segunda etapa do projeto, após a preparação dos graduandos na formação inicial na universidade, e com a colaboração destes, direcionamo-nos para a formação continuada, oferecendo cursos para professores da rede básica na cidade de Araguaína -TO.

O principal intuito é a apropriação das tecnologias, nesse caso, o desenvolvimento de jogos disponíveis nas diversas mídias digitais, como instrumento didático-pedagógico no ensino de Geografia.

São realizados estudos teóricos e minicurso de formação em TICs e produção de material didático-pedagógico para licenciandos na universidade, bem como formação continuada para professores da educação básica.

A justificativa desse projeto se deve aos planos institucionais da UFT, no que diz respeito à formação docente em Geografia, que seja munida de habilidades e competências interdisciplinares para atuar na sociedade da era digital.

É preciso ter claro que a informação existente precisa ser transformada em conhecimento significativo e capaz de ser transformado em aptidões, em capacidade de atuar, produzindo conhecimento.

O uso da plataforma Moodle foi incorporado às atividades regulares do curso, sendo que, a cada semestre, os professores cumprem uma carga horária em atividades relacionadas às novas tecnologias. Isso tendo em vista os objetivos da instituição: Promover e incentivar o uso de metodologias digitais em todos os níveis da Instituição; Melhorar o acesso aos recursos tecnológicos de informação; Implantar o gerenciamento integrado de documentos eletrônicos; Incentivar a utilização de softwares livres, promovendo-se continuamente a capacitação da comunidade acadêmica.

O estímulo ao uso das tecnologias aqui proposto vai além do que já está colocado, do manuseio dos instrumentos, mas o intuito é de interpretação da informação para a mediação docente, como elo entre a comunicação e as possibilidades de construção de novos conhecimentos e ensino-aprendizagem.

Considera-se que o profissional habilitado em Geografia pouco utiliza as TICs durante o curso e, na maioria das vezes, quando atuante em sala de aula, também não possui habilidades de aulas com conteúdos e recursos da mídia ou informática de modo geral. Acrescentado a isso, quando as escolas possuem laboratórios de informática, geralmente são subutilizados.

Entende-se que promover ações que possam qualificar o público escolar docente também é uma das missões da universidade atual, assim como é da Universidade Federal do Tocantins

A metodologia parte de levantamento teórico e se orienta a partir da metodologia ativa sobre jogos e ensino. Em seguida, com a prática, apresenta aplicativos e produz jogos digitais para a educação. Para realizar as atividades com o público externo, realizamos minicurso na universidade com a participação de professores e estudantes da rede básica.

A avaliação é realizada pela produção dos jogos pelos participantes a partir de conteúdo específico e relatório final descrevendo as possibilidades das TICs na educação básica no Tocantins.

A relação Ensino, Pesquisa e Extensão se faz presente na medida em que se trata da preparação inicial de estudantes na universidade para, posteriormente, inserir esse aprendizado na comunidade escolar e local.

A formação inicial e continuada de professores só pode ser efetiva se articulada ao ensino, à pesquisa e à extensão. Por isso, o curso de Geografia se desenvolve nessa articulação, porque aproxima o estudante das possibilidades de utilização das TICs na universidade, buscando a consolidação integral para atuação na conjuntura atual dos estudantes inseridos no contexto da sociedade da era digital.

Como ação prática realizada pelo projeto supracitado, desenvolvemos o curso intitulado "TIC como subsídio para o ensino de Geografia: metodologia ativa[5] através de jogos", cujo escopo era apresentar usos das TICs como recurso didático-pedagógico no ensino de Geografia e reconhecer nas TICs facilidade de acesso à informação na compreensão e interpretação geográficas.

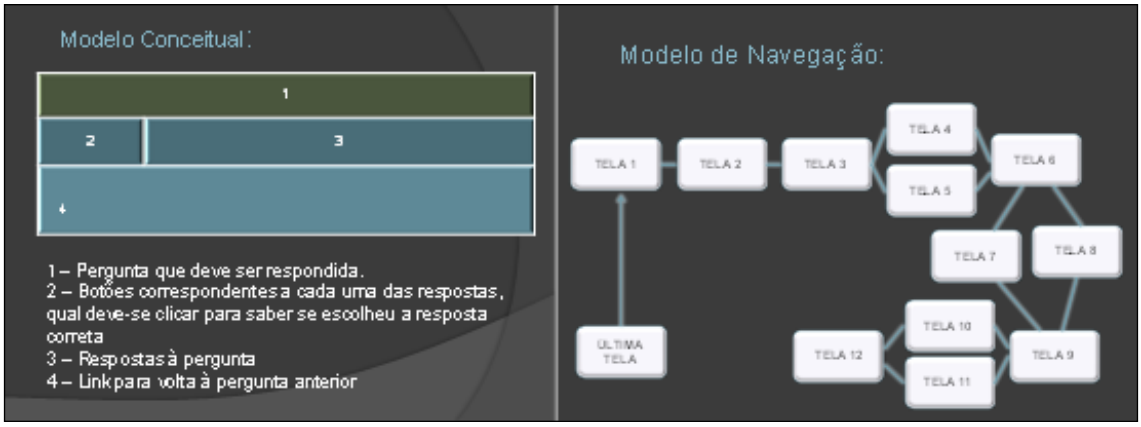
O curso foi ofertado a estudantes de graduação, professores da educação básica e gestores da Diretoria Regional de Araguaína. Apresentamos possibilidades de usos das TICs em sala de aula, orientados pela metodologia ativa durante todo o processo de desenvolvimento e aplicação do curso.

Inicialmente, realizamos uma exposição teórica, trazendo os conceitos e as possibilidades didático-pedagógicas das TICs para o ensino. Posteriormente, apresentamos um tutorial e fomos direcionando o passo a passo no manuseio das ferramentas dos instrumentos digitais, computadores e celulares.

Fonte: Arquivo pessoal da autora Queiroz, A.M.D. (2019)

Figura 5. Curso de formação - abordagem teórica

A primeira abordagem prática foi com a construção do Quiz, um jogo lúdico construído por meio do Microsoft PowerPoint. É um aplicativo cuja função básica é permitir ao usuário criar apresentações na forma de sequência de telas, o que possibilita a confecção de animações, páginas web e inserir vários tipos de mídias (som, vídeo, imagem) na construção do slide.



Fonte: Versão gratuita do programa PowerPoint. https://br.ccm.net/download/baixaki-285-microsoft-powerpoint-viewer. Acesso em: 20 mar. 2018. Adaptado pela autora Queiroz, A.M.D. (2019)

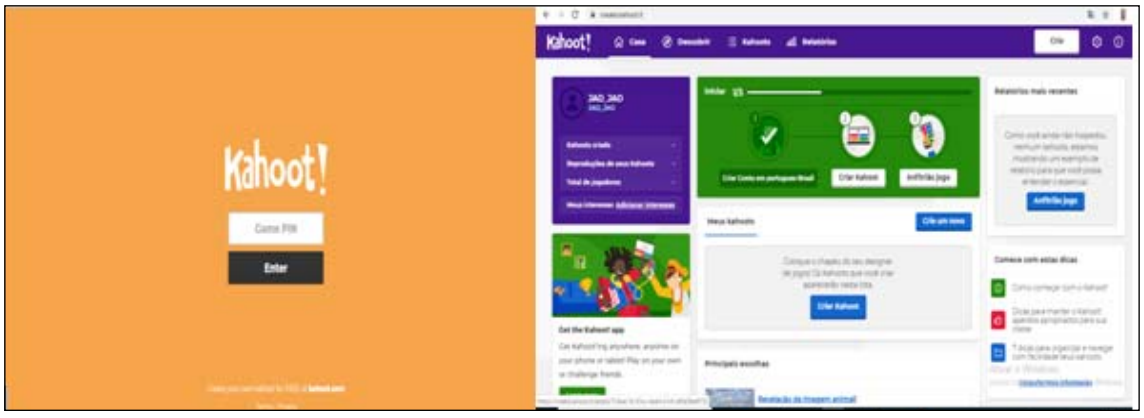
Figura 6. Tutorial para construção do Jogo QUIZ - Microsoft PowerPoint

Na segunda abordagem, apresentamos o Scratch, que é uma linguagem de programação, ou seja, é um método utilizado para comunicar instruções para um computador.

Fonte: O Scratch é um projecto do Lifelong Kindergarten Group do MIT Media Lab. É disponibilizado gratuitamente. disponível em: https://scratch.mit.edu/about. Acesso em 19 mar. 2018. Adaptado pela autora Queiroz, A.M.D. (2020)

Figura 7. Aplicativos SCRATCH

Por último, apresentamos o aplicativo Kahoot, uma plataforma de elaboração de questionário, pesquisa e Quiz. Iniciada em 2013, baseia-se em jogos com perguntas de múltipla escolha, que permitem aos educadores e estudantes investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos e funciona em qualquer dispositivo tecnológico. A diferença desse jogo é que deve estar conectado à internet. Enfim, Kahoot é uma ferramenta de avaliação gratuita na Web, que possibilita o uso de Quiz na sala de aula e ajuda a ativar e envolver os alunos em discussões.



Fonte: Kahoot é uma ferramenta de avaliação gratuita na Web. Disponível em: https://kahoot.com/. Acesso em: 19 mar. 2019. Adaptado pela autora Queiroz, A.M.D. (2019)

Figura 8. Aplicativos Kahoot

O jogo de perguntas e respostas proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. É um tipo de jogo no qual o jogador tenta responder às perguntas corretamente, escolhendo uma resposta entre várias. Nos Estados Unidos, é bastante explorado como avaliação na área da educação para averiguar a evolução do conhecimento, habilidades e/ou competências do aluno ao longo de um período.

O Quiz, como jogo lúdico, foi popularizado e tornou-se comum na internet na versão digital. Para se tornar eficaz, é necessário que o aluno já tenha conhecimento do conteúdo e o coloque em prática ao responder as perguntas.

É primordial entender essas novas ideias e conceitos digitais, a fim de visualizar as extremidades das práticas geográficas do mundo, dando um sentido novo ao conhecimento. Desta forma, implica um conhecimento crítico da realidade na qual se desenvolve o trabalho do professor, com a criação de novas e diferentes formas de ensinar a geografia, com conteúdos suscetíveis de diferentes interpretações, como enfatiza Cavalcanti (2002):

> Esse enriquecimento das diferentes interpretações na Geografia conduz à necessidade de reformular categorias e conceitos para compreender melhor o movimento da sociedade, para refletir sobre a problemática espacial à luz das contribuições de uma teoria social crítica. Conceitos como os de Estado, nação, cultura, imperialismo, dependência, centro, periferia, marginalidade, muito importante no pensamento geográfico, estão sendo colocados em questão, sobretudo com a globalização da sociedade, seja por ganharem conotações substancialmente novas, seja por terem perdido seu poder explicativo (CAVALCANTI, 2002, p. 16).

O mundo em movimento move, ou precisa mover, a ação educativa e, através disso, cria influências múltiplas, que exige do professor um redimensionamento de sua ação, já que o trabalho envolve o conteúdo da Geografia e a preocupação em trabalhar com diferentes e complexos tipos de valores.

Com o avanço da tecnologia, o ensino nas mais diferentes áreas, especialmente na Geografia, tem como pano de fundo a perspectiva de processos evidenciados com as mudanças na estrutura epistemológica. Acerca desse aspecto, Castrogiovanni (1998) destaca:

> Com as tecnologias modernas, os meios de comunicação passam a orientar, a conduzir o comportamento social. Eles ultrapassam as fronteiras políticas e culturais. Rompem com as barreiras lingüísticas, com os regimes políticos e religiosos, com as desigualdades e diversidades socioeconômicas (CASTROGIOVANNI,1998, p. 83).

Essa ferramenta de integração do aluno ao ensino da Geografia ajuda no desenvolvimento do ambiente problematizador, em que questões são colocadas para discutir e refletir a respeito de assuntos variados. A constituição desse ambiente, fundado no contato dos estudantes com as leituras dos textos veiculados pelas mídias, precisa ser orientado de modo a possibilitar que se distinga o contexto em que os artigos foram produzidos. Pelo lado didático, tendo em vista os meios de comunicação de massa e enciclopédias, sobre trabalhar o senso crítico nos relacionamentos estabelecidos por meio das mídias, Castrogiovanni (1998) ressalta:

> Com a globalização, há uma tendência de tornarem-se tudo representações estilizadas, realidades pasteurizadas e virtuais. O específico precisa ser homogeneizado, integralizado nos padrões universais. Tudo se globaliza, como se as coisas, as pessoas e as idéias se transfigurassem pela magia da multimídia. É preciso perceber não mais pelas emoções, pelas experiências, mas pelas sensações provocadas pelos meios de comunicação. São eles que nos robotizam os sentimentos (podem existir ainda sentimentos?). [...] È básico que o ensino da geografia, principalmente no ensino fundamental, análise e textualize o locacional, as diferenças, os conflitos e as ansiedades dos alunos (CASTROGIOVANNI,1998, p. 84).

Sob essa linha de pensamento, nota-se que a globalização anuncia tendências midiáticas que podem transformar os docentes e discentes em reprodutores de padrões universais globalizantes, em todas as áreas de atuação, inclusive interferir na subjetividade do ensino e aprendizagem, transformando-os em meros reprodutores de informações e não em produtores de novos conhecimentos.

Portanto, a educação geográfica está diante de grandes desafios e, entre eles, está a necessidade de criar dinâmicas que permitam estabelecer o diálogo entre as diferentes formas de linguagem, bem como compreender as diferentes formas de representação e comunicação que as novas tecnologias possibilitam e que estão disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho vem contribuir para o debate das TICs para a educação, na medida em que traz a lume uma discussão em torno da formação inicial e continuada de professores de Geografia na Amazônia, a fim de que se tornem providos de habilidades para atuação profissional em meio às transformações da sociedade digital.

O Norte do Tocantins representa um vasto campo de pesquisa da educação geográfica no contexto regional, devido à sua posição estratégica e suas fronteiras com estados do Pará e Maranhão, recebendo influências culturais e socioeconômicas.

Tendo em vista que as políticas públicas para a educação no Brasil começam a se orientar para a importância das TICs na educação, tem se disponibilizado recursos voltados a distribuir computadores para os estudantes e professores.

Nessa seara, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura admite a importância de uma reflexão no momento em que o país tem investido em TIC nas escolas públicas, inclinando para a necessidade de infraestrutura e corpo docente capacitado quanto às novas tecnologias. Como a distribuição do equipamento faz parte da política de tecnologias da informação e da comunicação (TIC), as escolas e os professores estão sendo obrigados a investir na sua qualificação.

Se não bastassem as dificuldades que muitos professores têm em relação a alguns softwares básicos na sala de aula, existem outros problemas que acontecem no Brasil, por exemplo a falta de recursos necessários para se utilizarem os materiais virtuais dentro e fora da sala de aula. Além disso, mesmo algumas escolas possuindo esses recursos, faltam profissionais adequados e professores capacitados para atuar nos laboratórios de informática.

Com efeito, o conhecimento geográfico nesse contexto pode se orientar para outras reflexões em busca de estratégias educativas de interpretação e problematização dos fenômenos incorporados ou disponibilizados nas TICs.

A importância dessa análise para a Geografia parte da realidade de estudantes que, apesar de inseridos no espaço virtual por meio dos telefones móveis, não têm percepção temporal e espacial, por isso estão desconectados das possibilidades geradoras das TICs na construção de novos conhecimentos.

À luz dos documentos da UFT, há uma indicação de que a universidade deve participar no processo regional de integração comunidade/universidade via atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Sendo assim, as investigações e ações realizadas no curso de Geografia/UFT serviram para reafirmar a base teórica e foi possível identificar dificuldades dos estudantes para o acesso efetivo às ferramentas digitais. Ademais, e principalmente, pudemos verificar possibilidades de uma construção didática na formação inicial e continuada para os professores de Geografia no Norte do Tocantins, ancoradas em instrumentos ofertados pelas TICs.

NOTAS

2 Fonte: Tecnologia - iG @ https://tecnologia.ig.com.br/2018-04-27/acesso-a-internet.html. Acesso em: 27 dez. 2019.

3 CETIC: Com a missão de monitorar a adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) – em particular, o acesso e uso de computador, Internet e dispositivos móveis –, foi criado, em 2005, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), que implementa as decisões e os projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br). Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/educacao/. Acesso em: 10 abr. 2019.

4 Destacamos que os gráficos não sofreram correções gramaticais ou design, respeitando a versão original dos textos apresentados pelos orientandos.

5 A metodologia ativa ou invertida parte do princípio de que os estudantes devem ter o domínio do processo de construção do conhecimento de forma autônoma e colaborativa, mediante a resolução de problemas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). **Atlas Brasil 2013**- O que é?. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/. Acesso em 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação- MEC. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, DF, 2018. n. 600. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 18/10/2019

BRASIL. Ministério da Educação- MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL ECONÔMICO. Sessenta e nove porcento dos brasileiros já têm acesso à internet pelo celular, afirma IBGE. **IG Tecnologia**. 2018. Disponível em: https://tecnologia.ig.com.br/2018-04-27/acesso-a-internet.html. Acesso em: 27 dez. 2019.

CASTROGIOVANNI, A. et. al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CETIC. **TIC educação**. 2018. Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/educacao/. Acesso em: 10 abr. 2019.

CETIC. **TIC educação, 2017:** escolas urbanas-alunos. 2017. Disponível em: https://cetic.br/tics/educacao/2017/escolas-urbanas-alunos/F4/expandido. Acesso em: 10 abr. 2019.

DEMARTINI, F. Brasil já tem mais de um smartphone ativo por habitante. **IBM**. 2018. Disponível em: https://canaltech.com.br/produtos/brasil-ja-tem-mais-de-um-smartphone-ativo-por-habitante-112294/. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL: Índice de Desenvolvimento Humano - **IDH** (2010). Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/. Acesso em: 12 fev. 2020.

MORAN, J. M. **Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento**. Revista INTERCOM - Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, v. 17, n. 2, jul./dez. de 1994.

PIRES, H. F. **A Geografia da internet e do ciberespaço na América Latina**. Inserção da América Latina no mundo contemporâneo. ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., São Paulo, 2004. Anais eletrônicos. São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/93782882/Geografia-da-Internet-e-do-Ciberespaco-na-America-Latina-Artigo>. Acesso em: 15 ago. 2017.

QUEIROZ, A. M. D. **Análise geográfica sobre o espaço virtual de ensino a partir das experiências na educação a distância da universidade aberta do Brasil no norte de Minas Gerais.** 2016. 229f. Tese (Doutorado em Geografia). – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

QUEIROZ, A. M. D.; SANTOS, R. J. Produção de conhecimento Geográfico Virtual: abordagens sobre tempo/espaço. **Revista GeoUERJ**, Rio de Janeiro, n. 26, 2015, p. 152-168 | doi: 10.12957/geouerj. 2015.6826.

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

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

TORNERO, J. M. P. **Comunicação e educação na sociedade da informação**: novas linguagens e consciência crítica. Portugal: Porto Editora, 2007.

UFT. Universidade Federal do Tocantins. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Palmas: Conselho Universitário (CONSUNI); UFT, 2011.

UFT. Universidade Federal do Tocantins. Plano Desenvolvimento Institucional-PDI (2016-2020). Universidade Federal do Tocantins. Palmas: Conselho Universitário (CONSUNI); UFT, 2016.

UFT. Universidade Federal do Tocantins. **Projeto Pedagógico-Institucional (PPI).** Palmas: UFT, 2007.

AGRICULTURA E SOBERANIA ALIMENTAR NO ENSINO MÉDIO: TEMAS DO CURRÍCULO AVALIADO

AGRICULTURE AND FOOD SOVEREIGNTY IN HIGH SCHOOL: THEMES OF THE EVALUATED CURRICULUM

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes[1]

RESUMO: As recentes alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação por meio da Reforma do Ensino Médio, Lei n° 13415/2017 e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) , aprovada em 2018, promovem mudanças e questionamentos sobre o currículo de Geografia na educação básica e como os temas recorrentes no ensino de Geografia serão abordados no novo contexto. Considerando as discussões sobre a relação cidade-campo, modelos de produção agrícola e soberania alimentar, o presente artigo propõe-se a analisar como esses temas estão presentes nas avaliações externas, mais especificamente nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Questiona-se qual o lugar dos objetos do conhecimento relação cidade-campo, movimentos sociais e soberania alimentar nas provas do ENEM. Neste artigo[2] analisamos qual a ocorrência desses objetos do conhecimento nas provas de Ciências Humanas do ENEM, no período 2015-2017. Para análise dos dados obtidos, recorreremos às interpretações sobre teorias curriculares e avaliações externas.

Palavras-chave: Exame Nacional do Ensino Médio. Currículo; Relação cidade-campo. Soberania Alimentar. Segurança Alimentar.

ABSTRACT: The recent alterations of the National Educational Bases and Guidelines Law with the High School Reform, Law... approved in... and the elaboration of the National Common Core (BNCC) approved in... promote changes and questions about how the Geography curriculum in the basic education and how the regular themes in the teaching of Geography will be approached in this new context. Considering the discussions about

1 Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP e no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – Territorial do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) e no curso de Ciências Sociais. Doutorado em Sociologia e Mestrado e graduação em Geografia pela UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. E-mail: sas.fernandes@unesp.br.

2 Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação em Geografia, ENANPEGE, em 2019.

Artigo recebido em maio de 2020 e aceito para publicação em junho de 2020.

the city-countryside relation, agricultural production models, and food sovereignty, this article proposes to analyze how these themes are present in the external evaluations, more specifically in the National Exam of Upper Secondary Education (ENEM). What is the place of the city-countryside relation, social movements, and food sovereignty knowlegde objects in the National Exam of Upper Secondary Education tests? In this article we analyze which is the occurrence of these knowlegde objects in the tests of Humanities of the National Exam of Upper Secondary Education from 2015 to 2017. For the analysis of the obtained data we resorted to the interpretations about curriculum theories and external evaluations.

Keywords: National Exam of Upper Secondary Education. Curriculum. City-countryside relation. Food Sovereignty; Security.

INTRODUÇÃO

Este artigo insere-se no projeto de pesquisa intitulado "o currículo de Geografia, políticas avaliativas e a prática pedagógica no Ensino Médio: um estudo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio", que procurou investigar o papel das políticas avaliativas na elaboração do currículo da educação básica, por meio da análise das provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O projeto foi realizado entre 2013 e 2018. Contou com apoio do CNPq na concessão de bolsa de Iniciação Científica durante os anos de 2016, 2017 e 2018. O projeto foi organizado em três eixos de análise: a) políticas públicas de educação básica e avaliação externa, b) currículo de Geografia presente nos documentos curriculares e nas matrizes de referência do Enem, c) práticas pedagógicas de professores de Geografia na educação básica, acompanhando as práticas de professores de Geografia da rede estadual em ensino de Marília, durante quatro anos.

A pesquisa teve por objetivo a análise do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sob dois aspectos: a sua configuração como parte da política externa de avaliação da educação básica no Brasil e a análise do currículo de geografia expresso nos itens das provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Identificou-se quais os temas, conteúdos e habilidades estão presentes nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, tendo como referência a matriz de referência do ENEM publicada em 2009.

Em meio às mudanças nas políticas educacionais no Brasil, a pesquisa buscou investigar o papel das políticas avaliativas na elaboração do currículo da educação básica no Brasil, com ênfase na análise de conteúdos e habilidades exigidos nas das provas de Ciências Humanas (CH) e suas Tecnologias do ENEM e as possibilidades de formação crítica do estudante da educação básica. A prova de CH traz conteúdos e habilidades de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Na pesquisa analisa-se o papel das políticas de avaliação da educação básica, o currículo de Ciências Humanas, em geral e de Geografia, em particular, presente nos documentos curriculares e nas matrizes de referência do ENEM, os conteúdos e habilidades solicitados nos itens das provas no período 2009-2018 e as diretrizes atuais das políticas impostas pela Reforma do Ensino Médio. A metodologia da pesquisa compreende pesquisa bibliográfica em base de dados de periódicos científicos, análise documental e análise qualitativa das avaliações do ENEM no período analisado. A análise documental permitiu identificar três grandes núcleos geográficos: Ambiente, Cartografia e Geografia Humana. Na análise das provas no período 2015-2017, os resultados apontam para a insistência dos temas e conteúdo como agricultura e estrutura fundiária, regionalização mundial e globalização, movimentos sociais.

Diante disso questiona-se qual o lugar dos objetos do conhecimento não contemplados, tais como, relação cidade-campo, movimentos sociais e Soberania Alimentar nas provas do ENEM? Os temas agricultura e modelos de produção agrícola, questão agrária, recorrentes no ensino de Geografia na educação básica são abordados sob qual enfoque? Neste artigo analisamos como o tema Agricultura e Soberania Alimentar e como este tema está presente nas provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza do ENEM, no período 2015-2017. Para análise dos dados obtidos, recorreremos às interpretações sobre teorias curriculares e avaliações externas.

O ENEM COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

De acordo com o documento básico do Enem, fazem parte dos objetivos do exame: compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no país; subsidiar a execução de políticas públicas; criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio e o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira (BRASIL, 2000).

Esse instrumento de avaliação externa do desempenho do estudante que finaliza o Ensino Médio foi criado em 1998 e apresentado como um dos instrumentos de avaliação de qualidade da educação básica no Brasil. A responsabilidade de realização do Enem é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Desde a sua instituição, este exame passou por várias modificações no que se refere ao seu escopo e teve seus objetivos ampliados. Em 2019 anunciam-se novas mudanças, com o início da implantação da Lei n. Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, organizando o currículo em itinerários formativos, o que possibilitaria uma múltipla formação ao estudante do ensino médio, de acordo com a área/percurso definido.

A criação do ENEM e sua longevidade como política de avaliação só é possível ser compreendida como parte das reformas no ensino médio no Brasil, promovidas pelo governo federal e pelos governos estaduais desde os anos 1990, a partir das mudanças propostas para a organização dos sistemas de ensino e etapas da escolarização da Educação Básica, trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9394/96 e suas sucessivas alterações. A LDB assegura a democratização da oferta da educação pública de qualidade; prevê a integração entre modalidades e etapas de escolarização na educação básica (educação como totalidade); e reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social (KUENZER, 2010).

Esta lista de programas e ações permite perceber como as preocupações sobre a qualidade, o financiamento e ampliação da oferta na educação básica tem merecido a atenção das políticas públicas recentes. Dentre esses programas e ações, identificamos o financiamento com a criação do FUNDEF e FUNDEB, as políticas de avaliação externa, com o ENEM, as recentes modificações na LDB com a Lei de Reforma do Ensino Médio, promulgada em 2017 e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018.

As políticas de avaliação trazem em seu bojo a concepção de currículo por competências, os conceitos de produtividade, eficiências e eficácia, a valorização e planos de carreira docentes pautadas na política meritocrática "[...] disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado." (DIAS; LOPES, 2003, p. 1158), tendo em vista que muitos gestores estaduais e municipais fazem aportes salariais às escolas que apresentem bom desempenho nas avaliações externas.

Tanto a descentralização como as novas formas de controle têm como objetivo corresponder aos ideais neoliberais: descentraliza-se para diminuir o papel do Estado e reduzir o orçamento; controla-se, por exemplo, por meio do estabelecimento de currículos mínimos para poder ensinar à grande massa da população, os saberes necessários para inseri-los no mercado de trabalho; realizam-se constantes avaliações para obtenção de dados qualitativos e quantitativos que sirvam de parâmetro para a destinação de recursos financeiros vindos dos organismos internacionais e da administração local.

Na matriz de referência de 2009, para o Enem, há uma lista de cinco competências desenvolvidas em 30 habilidades. Apresentam, também, os objetos de conhecimento associados às competências e habilidades, os seguintes grandes eixos: diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade; formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado; características e transformações das estruturas produtivas; os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente, representação espacial (BRASIL, 2009).

Destaca-se que os 31 objetos do conhecimento estão organizados em eixos temáticos e não divididos entre os campos do conhecimento (Geografia, História, Sociologia, Filosofia), como ocorre com as demais áreas que compõem o exame (Linguagens, códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias). A análise do documento aponta para a existência de objetos do conhecimento diversificados na área. Estão presentes a relação sociedade/natureza, identidade e cultura, produção do espaço geográfico e suas relações de poder. É importante lembrar que o desde o documento básico do Enem, publicado em 2000, o exame se propõe a avaliar habilidades e competências por área e não campo do conhecimento, argumentando em favor da formação interdisciplinar no Ensino Médio.

Esses documentos trazem uma concepção de currículo que pressupõe a integração dos diferentes conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade que propicie as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora. A LDBEN pressupõe a participação, em colaboração, da União, Estados e Municípios, na elaboração do currículo e na organização dos sistemas de ensino, dando-lhes autonomia para organização de seus respectivos currículos seguindo as prescrições da lei.

Na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, propõem que desenvolvam competências e aprendizagens aos estudantes, para que os mesmos entendam a sociedade em que vivem como um processo contínuo e dotado de historicidade, compreendendo os impactos das tecnologias no desenvolvimento social. As áreas que compõe as Ciências Humanas, segundo os documentos oficiais, são as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e seus campos de estudos abrangem os conhecimentos de Psicologia, Política, Antropologia, Economia, entre outros.

Gimeno Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação do currículo como algo construído a partir de influências e campos, que são, ao mesmo tempo, diferenciadas e interrelacionadas. Para este autor, é possível identificar seis níveis ou fases de objetivação do currículo: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado como resultado da prática docente e o currículo avaliado. O currículo prescrito corresponde aos documentos que servem como referência na ordenação do sistema curricular e é ponto de partida para a elaboração de materiais didáticos que serão encaminhados e utilizados pelos professores. Nesta perspectiva, o currículo prescrito assume papel significativo, não porque que chega à escola por meio da ação do Estado, mas porque será referência para uma gama de ações

curriculares, dos agentes modeladores do currículo aos docentes que o realizam e avaliam.

O currículo modelado pelos professores e o currículo em ação, conforme Gimeno Sacristán (2000, p. 165-6), é no processo de planejar a prática e realizá-la que o professor constrói significações e intervém na configuração das propostas curriculares. Nesta perspectiva, os professores são sujeitos de um processo de ensino-aprendizagem, cumprem um papel de mediador entre o currículo estabelecido e o que se realiza na prática, não são meros objetos dos mínimos prescritos pelos acadêmicos e grupos hegemônicos.

Para Goodson (2008, p. 24), o hiato entre o currículo escrito (ou prescrito), a teoria curricular e a prática docente, se exprime na forma como o currículo é elaborado. O *[...] potencial para uma estreita relação entre teoria e prática ou entre currículo escrito e currículo ativo, depende da natureza da construção [...] bem como da sua execução interativa em sala de aula*. Essa reflexão remete para os limites do currículo enquanto prescrição, pois o mesmo pode ser objeto de contestação pelo professor ou legitimação da ação docente. Para este autor, ao estudar o currículo escrito e as condições políticas, históricas e sociais em que foram elaborados é possível encontrar respostas e justificativas para as opções feitas pelos professores em sala de aula, na prática do currículo.

SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR: UMA DISCUSSÃO DESDE OS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS

A Organização das Nações Unidas divulgou por meio da resolução n° 39/19, de 28 de setembro de 2018 a Declaração das Nações Unidas sobre os "Direitos dos Camponeses e outras pessoas que trabalham em áreas rurais". Em maio de 2019 anunciou a "Década da Agricultura Familiar", convidando as agências complementares a ajudar a definir políticas públicas em todo o mundo sobre os temas agricultura, segurança alimentar e desenvolvimento sustentável. Essas declarações irão, ao nosso ver, impulsionar, também, o debate sobre o ensino desta temática em escolas de todo o mundo.

O debate sobre Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil, inicia-se com a elaboração de diretrizes e políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional, por meio da Lei Orgânica de Segurança Alimentar (LOSAN) Lei Nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que instituiu o Sistema Nacional de Segurança Alimentar (SISAN) e da Política Nacional de Segurança Alimentar (PNSAN), instituída pelo Decreto Nº 7.272, de 25 de agosto de 2010. Estas políticas associadas a Programas de Desenvolvimento Social como o Bolsa Família, Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), dentre outros programas, constituem as políticas de Soberania Alimentar no país.

Embora ocorra no âmbito das políticas públicas, o debate inicia-se pela força e pressão que movimentos socioterritoriais exercem sobre os governos populares no Brasil nas primeiras décadas do século XXI. Os movimentos sociais defendem a agricultura camponesa e se contrapõem aos modelos hegemônicos de produção monocultora.

Como Segurança Alimentar e Nutricional a legislação no Brasil define: "a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais" (BRASIL, 2006).

Por outro lado, organizados pela Via Campesina, os movimentos socioterritoriais, associações, cooperativas de produtores, como sujeitos diretamente envolvidos nas políticas públicas, defendem a concepção de Soberania Alimentar.

Para a Via Campesina, a intensificação da crise econômica mundial iniciada em

2008 teve como desdobramento a crise alimentar em diferentes locais do planeta e a resposta dada pelos movimentos sociais e organizações camponesas deve vir por meio da mudança nos sistemas alimentares e produção de alimentos, valorizando os saberes populares e a produção local. Esses pressupostos são apresentados na Carta de Maputo, de 2008, interpretando a crise alimentar como uma consequência da crise do capital, com a crise climática, energética e financeira associadas. O documento evidencia que a crise alimentar tem como propulsor o monopólio internacional de produção de alimentos, com o controle por parte de corporações internacionais ao acesso a sementes, água e terra. Cabe aos movimentos camponeses que integram a Via Campesina opor-se a este modelo de produção e buscar a produção que viabilize a Soberania Alimentar, com a produção de sementes crioulas, produção livre de agrotóxicos, valorização da agricultura camponesa e familiar (STRONZAKE, 2013).

A ONU, na Declaração dos direitos camponeses reconhece que "o conceito de soberania alimentar tem sido usado em muitos Estados e regiões para designar o direito de definir seus sistemas de alimentação e agricultura e a direito à alimentação saudável e culturalmente apropriada produzida através de métodos ecologicamente corretos e sustentáveis que respeitem os direitos humanos." (ONU, 2018). Traz, desse modo, o conceito disseminado pelos movimentos sociais e socioterritoriais para o âmbito das instituições nacionais e supranacionais.

Assim, concordamos com Fernandes (2019) que apresenta que devemos problematizar o tema questão agrária e produção agrícola no Brasil e no mundo por meio do debate sobre os impérios alimentares e soberania alimentar. Os impérios alimentares constituem a produção hegemônica e os modelos de produção agrícola altamente tecnológicos, com o uso excessivo de agrotóxicos e monopolização da produção, inclusive das sementes e tipos de alimentos produzidos e consumidos no mundo. A soberania alimentar corresponde aos modelos de produção não hegemônicos que contemplam a diversificação da produção, modelos agroecológicos e valorização das estratégias de produção e reprodução camponesa.

Considerando a pertinência deste debate no ensino de Geografia, buscamos, na próxima seção, identificar como esses temas estão presentes nas provas do ENEM.

RELAÇÃO CIDADE E CAMPO, SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

A análise das provas do ENEM foi realizada para os anos 2009 a 2018. Para este artigo destacamos a análise das provas de Ciências Humanas do período 2014 a 2017, procurando identificar "*se"* e "*como"* os temas relação cidade e campo, agricultura e modelos de produção agrícola, questão agrária, soberania e segurança alimentar estavam presentes nas provas.

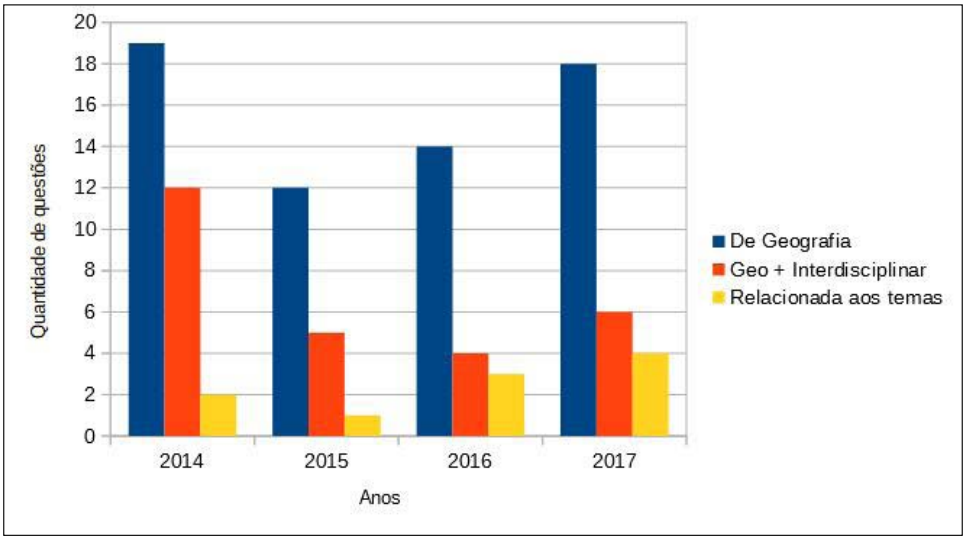
A organização dos dados foi realizada considerando-se as áreas ou os campos do conhecimento que compõem a prova de Ciências Humanas nas provas do ENEM, bem como a possibilidade de que os itens da prova atendam a objetos do conhecimento de um ou mais campos. A matriz de referência do ENEM, como apresentado na seção anterior traz 6 competências 30 habilidades comuns às Ciências Humanas. Já os objetos do conhecimento identificam-se mais proximamente ao que denominamos campos ou áreas: Geografia, História, Ciências Sociais e Filosofia. Assim, para cada item (questão) da prova, identificamos as áreas (disciplinas); o tema, relacionados aos objetos do conhecimento);

P.AMARELA QUESTÃO	ÁREAS CONTEMPLADAS	ASSUNTO/TEMA	Competência de área 1					Competência de área 2					Competência de área 3					Competência de área 4					Competência de área 5					Competência de área 6				
			H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30
1	História e Sociologia	Identidade afro-brasileira	X	X																						X						
2	História	Construção do patrimônio cultural					X																									
3	História e Sociologia	Movimento Social de 1879									X				X																	
4	História e Sociologia	Sistema político brasileiro				X					X			X									X									
5	História e Sociologia	Grécia Antiga												X											X							
6	Sociologia	Clogen Humana																			X											
7	Geografia	Característica física do Planeta Terra																										X				
8	Filosofia e Sociologia	Legulação												X											X							
9	História	Colonização/Catequização indígena no Brasil						X					X				X											X				
10	História e Sociologia	Luta político-social negra no Brasil	X								X						X						X									
11	Geografia e Sociologia	Deslocamento sócio-espacial							X				X															X	X			
12	História	Primeira Guerra Mundial						X		X							X															
13	Filosofia	Pensamento grego		X																				X								
14	Filosofia	Pensamento grego		X																												
15	Geografia e História	Escassez de água																												X	X	X
16	Filosofia	Conhecimento filosófico		X		X															X	X										
17	Sociologia	Tecnologia e organização do trabalho																X			X	X										
18	História e Sociologia	Crise Cafeeira/ Crise mundial 1929									X									X												
19	Sociologia e História	Constituição de 1988												X		X										X						
20	História, Geografia e Sociologia	Viagem Marítima	X	X																								X				
21	História e Filosofia	Grécia Antiga: Cidadania																						X	X							
22	Geografia e Sociologia	Muralha Verde																	X													X
23	Sociologia e Geografia	Rede Telefônica no Brasil																			X		X									
24	História e Sociologia	Moralidade Católica Medieval	X			X	X																									
25	Geografia	Uso tecnológico na geração de energia						X													X									X	X	
26	Geografia	Clima Amazônico						X																								
27	Geografia	Separação dos continentes						X																								
28	História Sociologia	Comissão Nacional da Verdade								X	X			X	X	X	X						X									
29	História, Sociologia e Filosofia	Revolução Científica	X			X																										
30	História	Independência do Brasil							X		X			X																		
31	História	Segundo Reinado								X	X					X																
32	História e Sociologia	Guerra do Paraguai							X		X						X															
33	Geografia e Sociologia	Novo Regime/ Constituição Republicana									X					X																
34	História, Geografia e Sociologia	Expansão Ferroviária									X								X	X	X											
35	História e Sociologia	Meios de comunicação											X										X									
36	História e Sociologia	Ditadura de 1964														X								X								
37	História, Geografia, Sociologia	Patrimônio Cultural Brasileiro	X	X			X																									
38	Geografia e Sociologia	Países de Economia Emergente						X			X																					
39	Geografia	Sustentabilidade						X			X																					X
40	Geografia	Fluxo Migratório						X		X																						
41	Geografia	Urbanização Brasileira																X										X	X	X		
42	Sociologia e Geografia	Produção Rural								X			X																			
43	Sociologia	Tradições Culturais	X	X	X		X																									
44	Geografia e Sociologia	Territorialização						X	X									X	X				X									
45	Sociologia e Geografia	Crise Econômica/Desemprego								X	X					X																

Figura 1. Modelo de análise das provas do ENEM. Elaboração própria.

O Gráfico 1, apresentado a seguir traz os resultados da análise das provas de Ciências Humanas do Exame Nacional do Ensino Médio para os anos 2014 a 2017. A primeira coluna indica o número de questões em que identificamos temáticas de Geografia, em cada ano. A segunda coluna indica o número de questões que abordam temáticas de Geografia mas em que é possível estabelecer correlação com conteúdo de outras áreas que compõem as Ciências Humanas: História, Sociologia ou Filosofia. A terceira coluna apresenta especificamente as questões que abordam as temáticas: agricultura, questão agrária ou que indicam a relação com a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

Gráfico 1. Número de questões nas provas do ENEM que abordam temas de Geografia, Geografia e áreas correlatas e os temas questão agrária e Soberania e Segurança Alimentar.



Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado no gráfico 1, embora os temas de Geografia sejam recorrentemente solicitados nas provas do ENEM, os itens que abordam os temas específicos discutidos neste artigo são poucos. Em 2014, duas questões abordam a temática, em 2015 apenas 1 questão, em 2016 três questões e em 2017 quatro questões.

A Figura 2 apresenta um exemplo de questões que identificamos com a temática na prova de 2015.

QUESTÃO 41

AMARILDO. Disponível em: www.amarildo.com.br. Acesso em: 3 mar. 2013.

Na charge há uma crítica ao processo produtivo agrícola brasileiro relacionada ao

A) elevado preço das mercadorias no comércio.
B) aumento da demanda por produtos naturais.
C) crescimento da produção de alimentos.
D) hábito de adquirir derivados industriais.
E) uso de agrotóxicos nas plantações.

Figura 2. exemplo de item da prova do ENEM de Ciências Humanas - 2015

Percebe-se que a pergunta exige do estudante a habilidade de interpretação do texto/ intertextualidade, neste caso, com a interpretação de uma charge e a correlação com um conteúdo específico de Geografia que se refere à produção agrícola e uso de agrotóxicos em decorrência do modelo agrário exportador. No ano de 2015, destaca-se que esta foi a única questão apresentada em relação às temáticas discutidas neste artigo. Não houve itens que abordassem a questão agrária ou movimentos sociais do campo, por exemplo.

Na prova de 2016 essa temática está presente em uma questão, como apresentado na Figura 3.

QUESTÃO 40

Participei de uma entrevista com o músico Renato Teixeira. Certa hora, alguém pediu para listar as diferenças entre a música sertaneja antiga e a atual. A resposta dele surpreendeu a todos: "Não há diferença alguma. A música caipira sempre foi a mesma. É uma música que espelha a vida do homem no campo, e a música não mente. O que mudou não foi a música, mas a vida no campo". Faz todo sentido: a música caipira de raiz exalava uma solidão, um certo distanciamento do país "moderno". Exigir o mesmo de uma música feita hoje, num interior conectado, globalizado e rico como o que temos, é impossível. Para o bem ou para o mal, a música reflete seu próprio tempo.

BARCINSKI, A. Mudou a música ou mudaram os caipiras? **Folha de São Paulo**, 4 jun. 2012 (adaptado).

A questão cultural indicada no texto ressalta o seguinte aspecto socioeconômico do atual campo brasileiro:

- **A** Crescimento do sistema de produção extensiva.
- **B** Expansão de atividades das novas ruralidades.
- **C** Persistência de relações de trabalho compulsório.
- **D** Contenção da política de subsídios agrícolas.
- **E** Fortalecimento do modelo de organização cooperativa.

Figura 3. Prova de Ciências Humanas ENEM - 2016

Na elaboração deste item entendemos que a preocupação dos autores é a discussão sobre a relação cidade-campo e o modo idílico de entender o campo no passado em contraposição ao campo modernizado pela revolução verde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das questões das provas do ENEM e da matriz de referência deste exame, podemos afirmar que este exame, como avaliação de um processo curricular, exige do estudante que integraliza o Ensino Médio algumas habilidades de leitura e escrita que não são específicas das Ciências Humanas e ao mesmo tempo elege conteúdos e temas específicos que servem de referência para que o professor defina o que será ou não abordado nesse nível de ensino. Em outras palavras, como qualquer processo avaliativo há eleição de temas que estão presentes e outros que não participam do currículo avaliado.

No caso das temáticas abordadas neste artigo, percebe-se a baixa ocorrência de questões sobre os objetos do conhecimento Agricultura, sistemas e modelos de produção, Soberania Alimentar. Consideramos que isso se deve à maneira como o Estado, como agente facilitador de financiamento para o agronegócio e promotor de políticas excludentes no campo, prefira omitir ou exigir poucas habilidades associadas à leitura do campo, das condições de trabalho e exclusão camponesa. Embora o Estado, afirme sua neutralidade num contexto marcado por interesses de classe antagônicos, na verdade atende aos processos de acumulação e legitimação do capital, marginalizando os interesses dos trabalhadores do campo e camponeses e isso se reflete nos itens selecionados para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio.

Para finalizar é importante mencionar que os itens são elaborados por professores, pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior no Brasil e nos últimos anos, apenas por professores de Instituições Federais de Ensino. A elaboração do item, não assegura, contudo, que esteja presente nas provas do exame anual. A seleção dos itens está sob a responsabilidade da equipe técnica do órgão que elabora as provas, o INEP, que considera na seleção do item, além das habilidades e conteúdo de cada área, o nível de dificuldade da questão, de acordo com as métricas da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Há, portanto, critérios técnicos, políticos e ideológicos ao definir-se o que será exigido nas provas de exames de avaliação externa. No debate curricular, além dos temas e conteúdos

(objetos do conhecimento) que serão abordados e que definem subcampos ou áreas na Geografia, temos que discutir, também, a legitimidade dos governos e equipes que elaboram tais provas.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M. BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristine. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006.** Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento básico ENEM 2000**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro de 2003.

FERNANDES, Bernardo M. Regimes alimentares, impérios alimentares, soberanias alimentares e movimentos alimentares. **Relaer:** Revista Latinoamerica de estudios Rurales, v. 4, n. 7, p. 188-209, jan. jun. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2008.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, set. 2010.

OLIVEIRA, Christian Dennis M.; ASSIS, Rodrigo J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009.

PEREIRA, Marcelo Garrido. El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las urgencias de la educación geográfica. **Cadernos Cedes,** Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 137-163, maio/ago. 2005.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.) **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-35.

STRONZAKE, Janaina. El hambre y la alimentación en perspectiva histórica. **Revista Española de Desarrollo y Cooperación,** nº 32, IUDC-UCM, Madrid, 2013, p. 45-61.

ENSINO DE GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES RACIAIS: O PROJETO QUE NÓS PROPOMOS COMO INTERVENÇÃO METODOLÓGICA PARA O RESGATE DA CULTURA E IDENTIDADE NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE VILA NOVA JUTAÍ – BREU BRANCO - PA

TEACHING GEOGRAPHY AND RACIAL RELATIONSHIPS: THE PROJECT WE PROPOSED AS A METHODOLOGICAL INTERVENTION FOR THE RESCUE OF CULTURE AND IDENTITY IN THE REMAINING QUILOMBOLA COMMUNITY OF VILA NOVA JUTAÍ - BREU BRANCO - PA

Karleison Coelho da Paixão[1]
Marcus Vinicius Mariano de Souza[2]
Robson Alves dos Santos[3]
Dionel Barbosa Ferreira Junior[4]

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo identificar problemas relacionados à perda da cultura e identidade quilombola na Comunidade Remanescente Quilombola de Vila Nova Jutaí – Breu Branco/PA. O intuito foi de elaborar e apresentar possíveis propostas de solução para os problemas encontrados por meio do ensino de Geografia como intervenção metodológica do Projeto Nós Propomos na EMEIEF Jutaí. O projeto foi desenvolvido juntamente aos alunos do 9º ano A do ensino fundamental. A pesquisa foi baseada em levantamento bibliográfico, execução do projeto, elaboração de questionário, formulário e entrevistas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Relações raciais. Projeto Nós Propomos. Comunidade Quilombola.

ABSTRACT: This work aimed to identify problems related to the loss of quilombola culture and identity in the Quilombola Remnant Community of Vila Nova Jutaí - Breu Branco/PA. The aim was to elaborate and present possible solutions for the problems found, through the teaching of Geography as a methodological intervention of the Project *Nós Propomos* at EMEIEF Jutaí. The project was developed with elementary students of the 9th grade. The research was based on bibliographic survey, project execution, elaboration of questionnaire, form and interviews.

Keywords: Geography teaching. Racial relations. Projeto Nós Propomos. Quilombola Community.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Catalão – UFCAT. E-mail: karleisoncoelho@gmail.com.
2 Professor doutor em Geografia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. E-mail: marcussouza@unifesspa.edu.br.
3 Professor doutor em Geografia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. E-mail: robson.geografia@unifesspa.edu.br.
4 Graduando em Geografia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. E-mail: dioneljunior41@gmail.com.

Artigo recebido em março de 2020 e aceito para publicação em junho de 2020.

INTRODUÇÃO

O racismo é um fenômeno excludente e segregador que se manifesta no espaço geográfico, condicionando o negro a estabelecer determinadas espacialidades que o diferem de outros grupos, como a população branca. Na Geografia ou, mais especificamente, no ensino de Geografia, destaca-se a intensidade com que o tema relações raciais é tratado contemporaneamente, e cada vez mais vem ganhado destaque nas plataformas de pesquisas cientificas. Assim, entender, pesquisar e analisar os elementos que compõem essa relação e como elas se comportam torna-se necessário na medida em que este tema é composto de historicidades, culturas e processos formativos que englobam problemas, conflitos, conquistas, perspectivas e etc. Portanto, desde os períodos coloniais do Brasil esta relação existe, de forma desigual e desumana em nosso país.

Destaca-se que a vida do negro no Brasil foi, em um primeiro momento, nas mazelas das fazendas imperiais e, agora, nas periferias das cidades. Desses conflitos nascem as relações raciais e a necessidade de entender que o negro precisa compor a sociedade de forma mais justa e igualitária e, a Geografia, bem como o seu ensino, se faz uma ferramenta importante para que tais mudanças ocorram na sociedade.

O ensino da Geografia agrega conhecimentos e contribui na compreensão do espaço geográfico, bem como na compreensão das relações raciais que o permeiam, tornando-se um agente importante de transformação social. Essa discussão se torna importante para entender como se desenvolve a educação nos quilombos e remanescentes de quilombos, na medida em que o ensino de Geografia e as relações raciais agora estão atrelados.

Cada quilombo carrega consigo sua história de formação, especificidades muitas vezes encontradas somente naquele território. Dentro desta análise se insere a Comunidade Remanescente Quilombola de Vila nova Jutaí – Breu Branco/PA. Vila Nova Jutaí é resultado de conflitos e acidentes naturais, um deles ocorrido em 1980, que dizimou a antiga vila, forçando os moradores a construir a atual. Esses processos acabaram por enfraquecer sua cultura, sua identidade e seus costumes que eram exercidos no antigo território, situado em uma ilha banhada pelo Rio Tocantins no estado do Pará, denominado Ilha Grande Jutaí.

Nesse sentido, o ensino de Geografia surge como ferramenta de intervenção metodológica e didática, com o intuito de identificar elementos causadores do racismo e encontrar possibilidades e alternativas de solução para esse problema. Desse modo, e com essa necessidade, se apresenta o Projeto Nós Propomos como ferramenta de intervenção metodológica na comunidade. Desenvolvido na escola local, o projeto tem como objetivo principal identificar os problemas pertinentes em determinado território e, de forma didática, junto aos alunos, elaborar possíveis propostas de soluções, que serão apresentadas posteriormente junto ao corpo comunitário. Cabe destacar também que o projeto desenvolve nos alunos o sentido crítico de percepção do espaço onde vivem, ao observarem seus elementos por um olhar crítico e assumirem assim seu papel participativo como cidadãos na sociedade.

É a partir deste viés que esta pesquisa se realiza e, referente a este estudo, algumas questões pertinentes são levantadas: a) Diante da realidade em que se encontra a vila, é notório uma desvalorização do contexto histórico e da identidade cultural remanescente quilombola?; b) Como a Geografia se insere no Projeto Nós Propomos em uma comunidade remanescente quilombola no interior da Amazônia a fim de solucionar tais problemas?; c) No que tange a importância do ensino de Geografia para a formação dos estudantes do ensino fundamental, qual o papel que esta componente curricular assume meio ao âmbito cultural como forma de

resgate e valorização da história e a cultura do lugar através do projeto de ensino e extensão Nós Propomos na Comunidade Remanescente Quilombola de Vila Nova Jutaí?

Diante das questões levantadas, o objetivo geral deste trabalho é identificar problemas locais relacionados a perda de identidade e cultura quilombola na CRQ Vila Nova Jutaí e propor medidas de intervenções para as possíveis soluções destes problemas, dando aos envolvidos autonomias para desenvolver a pesquisa, e proporcionar uma relação maior entre escola e comunidade por meio de seus alunos.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos se deram a partir de levantamento bibliográfico acerca das pesquisas e matérias que trabalham a discussão sobre o ensino de Geografia e as relações raciais, não somente como também a formação histórica da vila, juntamente a pesquisas no âmbito da pedagogia, história e Geografia. A execução do projeto, elaborado e desenvolvido a partir da escola local junto aos alunos do 9º ano A, dando ênfase à relação escola e comunidade, tendo como estampas a aplicação do questionário, resultados dos problemas encontrados, divisão dos grupos de acordo com os problemas, elaboração dos formulários pelos grupos e aplicação aos moradores da comunidade, elaboração das propostas de soluções, tabulação e apresentação dos dados, entrevistas e confecção de maquete.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pode-se dizer que o ensino de Geografia é um elemento significativo na educação e formação de qualquer cidadão. Essa formação deve ser munida de aprendizagens e conhecimentos que serão necessários para a vida em sociedade. Levando em consideração tal importância, é necessário conectar o ensino de Geografia e as relações raciais, para que os grupos de pessoas negras que sofrem com a desigualdade na sociedade tenham um ensino qualificado que se dirija à realidade, abordando os conceitos históricos, os modos e costumes, a cultura e sua relação com a sociedade. Assim, serão apresentados alguns elementos estruturais deste tema, abordando as partes primordiais para tal discussão.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES RACIAIS: A LEI 10.639/3 E O ENSINO DE GEOGRAFIA.

Desde os períodos coloniais até os dias atuais Santos (2016) afirma que, o negro vem sendo excluído das oportunidades de escolarização e sofrendo com uma sociedade que, apesar de crer na existência do mito da democracia racial, permanece com seus traços racistas e escravistas do passado.

Em todas as partes apresentadas é nítida a desvalorização e submissão do negro em relação ao branco, restando evidente a postura de superioridade deste.

No entanto o que fez da escravidão no Brasil diferente é que, pela primeira vez, ela era racial, só o negro era escravizado. Havia escravos de aparência branca, mas isso era exceção, isso não fazia parte do comércio de escravos. Então, a escravidão, uma vez, sendo racial, marca seus descendentes com uma mancha que demora a apagar.

E mesmo depois de 131 anos de assinatura da Lei Áurea, que aboliu a escravidão, o negro ainda luta contra o preconceito racial estabelecido pelos padrões societários, isto

porque mesmo após a abolição o negro foi excluído dos privilégios da formação do Brasil pós-colonial, sendo obrigado a se adaptar de modo desigual a sociedade.

O status do negro no Brasil pós-colonial de forma alguma foi discutido, o termo escravo usado no período colonial para classificar estes povos ainda continuou sendo usado por vários anos, agora como forma de exclusão na formação da sociedade brasileira, isto porque a imagem reproduzida do negro e suas origens eram relacionadas e vista de forma negativa, tanto pela igreja quanto pela sociedade. Muito, além disto, Costa (1985), ainda enfatiza que, na verdade, a maior parte dos regulamentos reais criaram formas de controle social que beneficiaram os senhores, não os escravos.

Dentro desta análise cabe destacar a ausência do negro no acesso à educação em um determinado período da história do país, isto porque era proibida a participação deste indivíduo no processo da alfabetização no Brasil colonial, e mesmo depois de aceito em 1824, os conteúdos desenvolvidos não faziam parte de sua história ou realidade de vida. Em contrapartida, somente em 9 de janeiro de 2003 nasce da luta do movimento negro a lei 10.639/2003, sancionada pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, a lei objetiva a execução obrigatória do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras nos estabelecimentos da Educação Básica, oficiais e particulares.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. § 1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 01).

Portanto a Lei 10.639 é o resultado do Movimento Negro na luta pela promoção de uma educação para a igualdade racial, ela manifesta a inquietação por parte do movimento como um ator social na disputa pela construção do currículo inclusivo no que tange as questões raciais. A partir dela, várias questões acabam surgindo, se opondo ao processo de escolarização, e uma delas é mudança nos conteúdos ensinados, o que representa inserção e revisão de conteúdos aplicados, a fim de diminuir as desigualdades sociais e garantir uma inserção democrática deste grupo na sociedade.

Estes entraves se consolidaram e ramificaram desde a formação do Brasil, é claro que se partiu de uma perspectiva desigual a fim de chegar a algo igualitário no que diz respeito a estes grupos e o restante da sociedade, trataremos de algo utópico. O objetivo aqui é diminuir este desiquilíbrio através da educação, desenvolver uma educação inclusiva dando ênfase aos processos históricos, cultura e tradições destes povos africanos e afro-brasileiros e o quanto foram e são importantes para o país. Dadas a proporções cabe agora, por intermédio desta lei, a aplicação dela através de currículos que transformarão em produto as questões pertinentes no espaço escolar. Para Dias (2003, p.5):

> A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso.

Neste cenário a Geografia como disciplina assume um papel fundamental na luta pelo combate à desigualdade, tendo em vista que a mesma proporciona ao aluno uma integração entre seu mundo vivido e o um mundo mais amplo, o qual o mesmo também faz parte, levando em consideração o poder que esta ciência tem de despertar no indivíduo uma ótica crítica do espaço onde vivem capazes de descontruir visões hegemônicas e eurocêntricas de mundo. No tocante as questões raciais concordaram que um ensino reflexivo de Geografia pode criar também elementos significativos e uma concepção complexa e diversificada do espaço, e para a desconstrução dos estereótipos negativos que são atribuídos aos negros e ao continente africano e com isso orientar os educandos a entenderem as complexidades das diversas visões de mundo.

A Geografia, para Anjos (2005), é a área do conhecimento comprometida em tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis aos/às estudantes, dar explicações para as mudanças territoriais e apontar soluções e reflexões para uma organização espacial. Ela é, portanto, "uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial". Considerando a questão racial como elemento estruturante das relações sociais no Brasil, e sendo uma destas heterogeneidades, temos na Geografia a possibilidade de revelar ou ocultar as relações desiguais entre negros e brancos ou, como afirma Santos (2009), deste modo se torna indiscutível a importância da Geografia junto as questões raciais. Esta junção pode se tornar ainda mais significativa se executada com vigor em sala de aula.

Nesse sentido, a abordagem aqui apresentada reconhece a existência de uma Geografia na e da escola, objetivada em analisar qualquer fenômeno no âmbito educacional vinculada às questões raciais que produziram a realidade sócio escolar em que está situado.

O PROJETO NÓS PROPOMOS COMO INTERVENÇÃO METODOLÓGICA PARA O RESGATE DA CULTURA E IDENTIDADE NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE VILA NOVA JUTAÍ.

Para que a discussão deste subtópico tenha uma compreensão mais simplificada, é necessário tratar, acima de qualquer coisa, o termo "projeto". Como surgiu? Qual seu objetivo? Qual sua integração e importância na educação e na escola? Estas são algumas perguntas pertinentes quando se levanta esta discussão. Martins (2003, p. 32) afirma que trabalhar com projetos na escola não é uma ideia nova; ela surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, concebida pelo filósofo e educador John Dewey e desenvolvida por seu discípulo Kilpatrick.

Nos anos 90, no Brasil, o trabalho com projetos, em uma visão mais global, complexa, íntegra e contextualizada do processo educativo, foi aplicado à organização de conteúdos programáticos das disciplinas em escolas de Minas Gerais, depois da grande aceitação na Europa através dos trabalhos de Miguel Arroyo, cuja proposta consistia em:

> Depois de aperfeiçoada e alterada, em desenvolver trabalhos capazes de vincular a sala de aula à realidade social na qual o aluno vive, para que ele pudesse entendê-la melhor, mostrando, assim, que o processo de aprendizagem é um processo global, que integra o saber com o fazer, a prática com a teoria, em outros termos, a pedagogia da palavra com a pedagogia da ação. (Ibidem, 2003, p. 32-33)

Essa aceitação possibilitou um amplo e sadio relacionamento com a educação, a partir dos métodos de aplicação, e com a escola, espaço de reprodução dessas práticas. Sua contribuição na educação se dá pelo fato de que os projetos propõem uma aprendizagem mais significativa em relação a metodologias tradicionais, o que contribui para o desenvolvimento e o despertar da criatividade, possibilitando aos indivíduos que saiam do senso comum e adotem uma consciência crítica Sílvia e Tavares (2010). Na escola, conforme Fonte (2011, p. 34):

> Os projetos de trabalho não se inserem apenas em uma proposta de renovação de atividades – tornando-as mais criativas – o que exige um repensar da prática pedagógica e das teorias que a estão informando. É fundamental que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deva necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as éticas etc., só se torna possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimento.

A palavra projeto não tem um significado específico, podendo ser comparada ao desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro, como também um plano, descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado, um plano, delineamento ou esquema, e retratado de diferentes formas em obras de vários autores, o que nos possibilita pensar em métodos dos mais diversos e variados, já que a palavra "método" tem sua colaboração importante em forma de organização. O longo e amplo arcabouço metodológico acerca desses projetos e como são empregados nos permitem pensar em diversas perspectivas de análises. É dentro de uma delas que este método se introduz: encontrar e propor soluções para os problemas sociais, culturais, políticos, econômicos e etc., pode se torna ainda mais significativo quando incorporado a projetos de intervenção metodológica em sala de aula, junto à realidade vivida pelo aluno, mesmo que na escala local.

É dentro desta análise que nasce o Projeto Nós Propomos, cujo objetivo principal é dinamizar o estudo de caso e promover a autonomia dos estudantes, mediante a identificação de problemas locais, execução de trabalho de campo e apresentação de sugestões de intervenção Claudino (2018). É com esse objetivo que esta pesquisa se desenvolve: encontrar problemas locais relacionados à perda de identidade e cultura quilombola na CRQ Vila Nova Jutaí, e propor medidas de intervenções para as possíveis soluções desses problemas, dando aos envolvidos autonomias para desenvolver a pesquisa e proporcionando uma relação maior entre escola e comunidade através de seus alunos.

Liderado pelo professor Sérgio Claudino, o Projeto Nós Propomos foi idealizado em 2011 pela Universidade de Lisboa Portugal, é coordenado pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) e tem como objetivo promover a cidadania territorial, mobilizando alunos para a identificação das principais orientações do plano diretor municipal e a apresentação de propostas de intervenção nos bairros, objetivando o desenvolvimento local sustentável. O projeto mobiliza o estudo de caso para a identificação de problemas locais e a apresentação de propostas de resolução pelos alunos. Simultaneamente, pretende promover a parceria entre diferentes parceiros (universidade, escolas, autarquias, empresas e associações), com os quais tenta estabelecer protocolos de cooperação, seguindo seus eixos estruturantes.

Depois de uma primeira fase de sensibilização para as questões da cidadania e desafios locais, os alunos identificam, em pequenos grupos, problemas que lhes são significativos, na área da escola e da sua residência. Esses problemas se incorporam dos mais variados tipos, desde a elaboração de um calendário de coleta de lixo semanal, construído em parceria com os moradores do bairro, até a confecção de maquetes relacionadas à necessidade de materializar um possível espaço inexistente/ou que precisa de reformas naquele território, a fim de trazer melhorias para a comunidade. Os alunos realizam, então, um pequeno trabalho de pesquisa sobre o problema que selecionaram e elaboram, junto à comunidade, proposta(s) de resolução dessa questão. Essa interação permite ao aluno um olhar crítico e aprofundado acerca dos problemas existentes no seu espaço habitado.

Hoje, o Projeto Nós Propomos encontra-se em expansão para além de Portugal e vários outros países, como Espanha, Moçambique, Brasil, Colômbia e Peru. Essa expansão se dá devido à eficácia do projeto e o que ele desenvolve. No Brasil, o primeiro estado a receber o projeto foi Tocantins/TO, em 2014, através da UFT (Universidade Federal do Tocantins), e em 23 de fevereiro de 2016, o projeto foi lançado oficialmente e suas atividades passaram a ser programadas com a finalidade de interação entre os agentes: universidade, escola de ensino médio e da população em geral, expandindo-se para outros estados, como Paraíba, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pará, entre outros, distribuindo-se por mais de 20 instituições brasileiras.

No Pará, o projeto está em execução nas cidades de Bragança, Santarém e mais recentemente em Marabá, na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), coordenado pelo o Prof. Dr. Marcus Vinicius Mariano de Souza, e foi desenvolvido através do Laboratório de Estudos Urbanos (LEURB) na Escola Municipal Deuzuita Melo de Albuquerque no ano de 2018.

Fonte: PAIXÃO, K.C (2019).

Figura 1. Marabá (PA): Imagens do Projeto Nós Propomos desenvolvido na Escola Municipal Deuzuita Melo de Albuquerque, 2018.

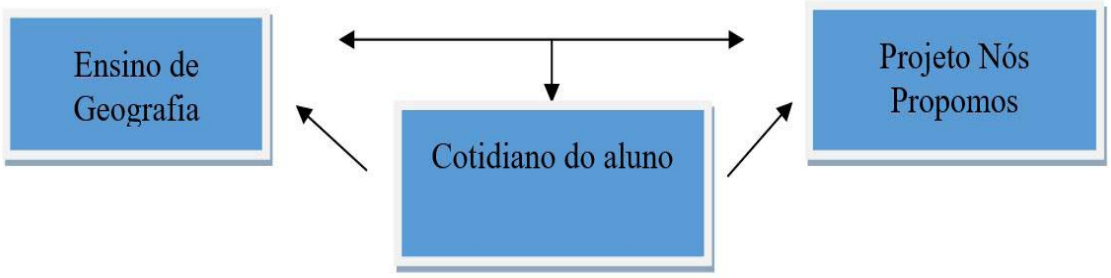
Cabe ressaltar a importância que o projeto tem para as demais disciplinas, tornando-o assim um projeto não somente de cunho geográfico, mas demonstrando a interdisciplinaridade que tende a proporcionar. Os resultados foram apresentados na Feira do Conhecimento da escola, e contribuiu para fortalecer a relação escola e comunidade através dos alunos que, juntos, puderam buscar melhorias para seus respectivos bairros.

O projeto conta também com a colaboração das redes sociais, uma vez que, por meio de sites, Facebook, Instagram e blogs são anunciados e publicados o que está sendo desenvolvido no âmbito do projeto, no Brasil e no mundo. Essa interação com as tecnologias é outra característica do projeto, que busca de forma harmoniosa fazer dessas ferramentas um recurso não só de divulgação como também de didática, auxiliando na construção e desenvolvimento do projeto em diversas etapas.

A dimensão que este projeto atingiu nos permite pensar em quais perspectivas ele pode ser analisado, a partir das mais variadas ciências ao qual ele se adapta. No entanto, o que cabe aqui ressaltar é a relação que o Projeto Nós Propomos tem com a Geografia, especificamente falando, o ensino de Geografia. Esta análise é pertinente na medida em que o ensino dessa disciplina e o projeto, quando agregados, trazem resultados significantes, mas precisamos nos questionar até que ponto chega essa relevância. Mais ainda, o que o ensino de Geografia pode agregar ao projeto? Essas perguntas serão analisadas no próximo tópico.

O PROJETO NÓS PROPOMOS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Contemporaneamente, muito se debate a respeito do ensino de Geografia e a realidade do aluno. A associação entre esses dois aspectos e a importância que essa relação tem para o ensino e aprendizagem traz à tona a necessidade de considerar o lugar/ambiente do aluno, que acaba se tornando um elemento de fundamental importância no processo de construção dos conceitos geográficos a partir de uma perspectiva sociocultural. Segundo Carlos (2007), é no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões. Isso também significa pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios.



Fonte: PAIXÃO, K.C (2019).

Figura 2. Breu Branco: Esquema relacionando ensino de Geografia, cotidiano do aluno e o Projeto Nós Propomos, 2019.

É justamente nessa perspectiva que o Projeto Nós Propomos se torna indispensável na construção desses conhecimentos, não só propiciado novas formas de ensinar como apresentando ao aluno uma nova forma de aprender, ao mesmo tempo despendendo os grilhões que a Geografia carrega consigo como uma disciplina decorativa e desinteressante. Desse modo, o projeto acaba agregando de forma exponencial ao ensino de Geografia e destaca-se a troca mútua de elementos que condicionam essa relação, a forma com que o ensino de Geografia acaba potencializando o projeto, permitindo-nos pensar no mesmo em diversas escalas e variáveis.

A experiência que o projeto produz sobre os atores participantes permite uma compreensão a respeito dos elementos que compõem o seu espaço. Esses elementos, agora

analisados, possibilitam a associação sobre como cada um se comporta nesse ambiente. A partir desta análise é possível, por meio do aluno e seu espaço cultural, construir ferramentas que facilitem o entendimento entre quais elementos são positivos e quais são negativos, lembrando sempre que ambos compõem o espaço, o que se assemelha ao modo sócio construtivista elaborado por Levi S. Vygotsky.

No que tange à interação ensino de Geografia/Projeto Nós Propomos e o quão significante essa interação se torna na construção do ensino e aprendizagem, agora torna-se necessário empregar ambos os aspectos com o objetivo de descobrir problemas que se apresentam na realidade dos alunos e propor possíveis medidas de soluções, com o propósito de sanar esses problemas. Desse modo, o Projeto Nós Propomos permite-nos pensar agora a partir de inúmeras possibilidades, na medida em que esses problemas se apresentam no espaço habitado dos alunos. Esta é a realidade da CRQ Vila Nova Jutaí: assim como todo espaço geográfico, este também possuem elementos positivos e negativos que compõem o espaço. A maioria desses elementos negativos se incorpora em forma de problemas que se manifestam nesse espaço, tornando necessária a aplicação e o desenvolvimento do projeto na vila, com o objetivo de encontrar esses problemas e elaborar possíveis propostas de soluções.

NÓS PROPOMOS: PROBLEMAS E PROPOSTA DE SOLUÇÃO ACERCA DA PERDA DE CULTURA E IDENTIDADE NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA VILA NOVA JUTAÍ

Vila Nova Jutaí surgiu por conta de uma cheia, que obrigou os moradores a se mudarem das casas onde moravam anteriormente, na Ilha Grande de Jutaí, em 1980, período em que o nível do Rio Tocantins subiu de forma nunca vista antes pelos moradores, que assistiram tudo ir por água abaixo, literalmente. Dois anos mais tarde, foram organizadas casas, escola, salão comunitário, igrejas, posto de saúde, mercado, casa agrícola, entre outras obras. Assim, foi possível inaugurar a nova vila no dia 27 de fevereiro de 1982, com a inauguração da comunidade Vila Nova Jutaí. A partir de então, a vila tem buscado se organizar de forma estrutural e cultural, já que esses processos históricos de formação acabaram também afetando a cultura, identidade, tradições e costumes.

Mesmo com a catástrofe natural que castigou os moradores da antiga Ilha Grande, forçando-os a migrarem para a margem direita do rio Tocantins. Os moradores tentam voltar a desfrutar de seus modos de vida, costumes e tradições. Símbolo dessas tentativas é o Samba de Cacete e a Festa da Santíssima Trindade, padroeira da comunidade. Devido a essas questões mencionadas, entende-se que alguns membros da comunidade possuem a necessidade de valorizar a própria cultura, como forma de valorização da identidade quilombola e do lugar.

Não somente os acidentes naturais fomentam a história e formação da Vila Nova Jutaí. Cabe destacar também os entraves que a cultura africana e afro-brasileira enfrenta todos os dias para se estabelecer no território brasileiro. Desde os primórdios da colonização, a identidade negra e suas culturas são desvalorizadas, seja no âmbito religioso, seja no social. Hoje, um dos grandes problemas que assolam os quilombos é a falta de auto reconhecimento negro e de suas raízes. O descaso com a cultura africana está inclusive em sala de aula, visto que ela só é lembrada quando se trabalha a escravidão, minimizando a importância que têm os afrodescendentes para a nossa cultura. Por esse motivo, foi criada a Lei 10.639, de 2003, que tenta corrigir essa dívida, incluindo o ensino

de história e cultura afro-brasileira nas escolas. É difícil entender que, em um país onde 45% da população é afrodescendente, tenha que se criar leis que reconheçam a importância desta cultura e sua importância na nossa sociedade Costa (2019).

Hoje, na comunidade remanescente quilombola de Jutaí, este problema é evidente: boa parte da atual geração não consegue se autor reconhecer remanescente quilombola. Isso se deve muito à falta de continuidade dos costumes e tradições dos antepassados aos processos de formação pelos quais a vila passou e ao novo e moderno modo de vida, na qual a globalização perversa não se limita a fronteiras e se expande de maneira opressora até mesmo no âmbito cultural. Desse modo, cabe destacar aqui a problemática norteadora desta pesquisa. Pois bem, hoje as transformações sofridas pela comunidade de Vila Nova Jutaí em função dos meios de vida modernos e dos fatores que nortearam sua formação, têm posto em cheque a continuidade dos modos de vida, costumes e tradições herdados pelos negros escravos, brancos foragidos e índios bastados. Leva-se em conta que foi a partir dessa junção que o quilombo veio existir.

No que diz respeito à continuidade dessas tradições, há um fator mais agravante ainda, que é a falta de preservação e reprodução destas culturas. Isso pode vir a ocasionar futuramente uma perda de identidade, colocando em risco a existência do quilombo em sua essência, uma vez que as dinâmicas territoriais se alteram constantemente de acordo com as necessidades do capital. No entanto, a cultura e modos de vida afro devem existir, e são esses grupos de resistência que irão não contramão deste sistema em que estamos inseridos.

Portanto, a identificação de pertencimento do indivíduo diante dos valores e conteúdos inerentes à realidade histórico-cultural própria desse contexto incide em uma identidade e possibilita que ele se reconheça enquanto sujeito quilombola. Cabem então, diante desse cenário de perda de identidade em detrimento da cultura, propostas que possibilitem a preservação e continuidade dos modos de vida, costumes e tradições da cultura quilombola na comunidade. É dentro dessa análise que o Projeto Nós Propomos torna-se uma ferramenta metodológica necessária para pesquisar este problema e propor possíveis soluções para o mesmo.

A partir dessa perspectiva, entra a escola como um dos principais agentes mediadores na construção da preservação e continuidade da cultura afro-quilombola. Pois bem, em meio essa relação delicada de perda de cultura e identidade, a escola tem um papel norteador. É no ambiente escolar que serão produzidas as práticas e propostas de solução para tal problema. Assim, a EMEIEF Nova Jutaí assume um papel essencial no resgate à cultura da comunidade, colaborando para que o projeto se desenvolva.

A inquietação a respeito do problema foi de suma importância para instigar e pesquisar sobre ele, posteriormente apresentando o Projeto Nós Propomos ao professor de Geografia Jusicley Bezerra e ao diretor da escola Raileidson da Cunha Alves. Assim, no dia 8 de março de 2019, o projeto foi apresentado para turma do 9° ano A da Escola Jutaí, juntamente à aplicação de um questionário indutivo confeccionado na etapa de construção do projeto, com o objetivo de identificar os problemas da comunidade. A partir da aplicação do questionário, foi possível identificar os principais problemas por meio da tabulação dos dados, e elaborar então um cronograma do projeto com etapas e objetivos propostos junto à turma.

Fonte: PAIXÃO. K.C, 2019.

Figura 3. Breu Branco (PA): Resultado do questionário aplicado na turma do 9º ano "A", 2019.

Na apresentação dos resultados foram identificados três problemas apontados pelos alunos, quais sejam: perda de identidade e cultura quilombola; falta de segurança e policiamento; consumo de drogas. Dentre eles, nesta pesquisa vamos enfatizar especificamente o problema 1 (falta de cultura e identidade quilombola na comunidade), uma vez é nítida a "vantagem" em relação aos outros dois problemas, fortalecendo ainda mais a problemática desta pesquisa. Posteriormente, de acordo com o cronograma do projeto, e concluídas a 1ª e 2ª etapa, foi possível desenvolver a 3ª etapa.

A divisão dos grupos ocorreu de acordo com os problemas, sendo que o grupo foi definido com base na afinidade dos alunos aos problemas apontados. Na 4ª etapa, os alunos, com o auxílio dos colaboradores do projeto, deram início à confecção dos formulários. Cabe ressaltar que o objetivo dessa etapa era fazer com que os alunos produzissem perguntas objetivas para as quais sempre tivessem curiosidade em descobrir as respostas, já que também são moradores da comunidade e vivenciam esses problemas. Por último, procedeu-se à aplicação desses formulários aos moradores da comunidade.

Fonte: PAIXÃO, K.C, 2019.

Figura 4. Breu Branco (PA): Mosaico que representa as entrevistas realizadas aos moradores da comunidade, 2019.

Com a tabulação dos dados junto aos grupos, e as contribuições sobre o que eles observaram na aplicação, ficou claro que os demais moradores também achavam o Problema 1 como um problema agravante na comunidade. Em vídeos, gravações e fotos, os moradores apontaram que um dos fatores que contribuem para o agravamento da situação e também em discussão com os grupos, é a falta de um espaço (local) onde essas culturas sejam reproduzidas cotidianamente envolvendo toda a comunidade, desde as crianças até os moradores mais velhos da vila. Junto aos grupos foram discutidas algumas propostas que materializassem a necessidade de um espaço para preservar e dar continuidade a cultura quilombola na comunidade, em que a principal abordagem e um consenso foi a confecção de uma maquete que representasse um espaço onde fossem desenvolvidas várias práticas culturais que fomentassem a identidade e a tradição da cultura quilombola na/da vila.

Trabalhar maquete não somente facilita a compressão em relação ao material teórico, agora materializado, como também estimula no aluno o conhecimento acerca desse material didático tão significativo para aprendizagem. Silva e Muniz (2012, p. 67) afirmam que: "Incentivar o aluno a produzir maquetes permite uma participação maior deste no processo de aprendizagem, além de dar oportunidade ao educador para perceber o contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos". A confecção da maquete se deu a partir de uma aula acerca do que é maquete e como elaborar uma junto ao

grupo. Uma vez que os alunos compreendam o significado e qual o objetivo se torna mais facilitador o processo de confecção. A maquete é uma representação real e, a partir dela, um espaço proposto ganhou forma. A confecção foi feita em parceria entre alunos e moradores da comunidade, na medida em que os moradores opinavam e davam sugestões a respeito de quais espaços introduzir na maquete, o que ocasionou em um momento de investigação junto à vizinhança, dando a eles a oportunidade de serem sujeitos ativos.

Fonte: PAIXÃO, K.C, 2019.

Figura 5. Breu Branco (PA): Maquete representando o espaço que fomentasse a cultura quilombola na/da vila confeccionado pelos alunos do 9º ano junto aos moradores, 2019.

Cabe ressaltar que a maquete produzida foi elaborada através de propostas feitas pelos alunos e moradores da comunidade, e cada espaço foi pensado e discutido a partir das necessidades relacionadas ao Problema 1 que a comunidade enfrenta. Dessa forma, é possível destacar alguns destes espaços representados na maquete, que são:

Quadro 1. Breu Branco (PA): Espaços criados e representados na maquete e suas finalidades.

ESPAÇOS	FINALIDADES
Sede da associação.	Para devidos fins administrativos acerca da associação.
Salão de eventos e reuniões.	Para festejos, comemorações eventos e reuniões com a comunidade.
Espaço recreativo.	A fim de fomentar a prática esportiva e recreativa não somente como os moradores mais jovens como tão com os idosos e PNE's.

continua

continuação

Espaço de projetos socio/educacionais.	Objetivo de desenvolver projetos socio educacionais de âmbito cultura junto aos moradores, integrando não somente como os moradores mais jovens como tão com os idosos e PNE's e demais.
Museu/casa da cultura quilombola e espaço de moradores de palestra com os moradores mais antigos da comunidade.	Finalidade de proporcionar em forma de objetos aos moradores elementos da cultura quilombola e histórica da vila, resgatando a valorização e dado ênfase as histórias que moradores mais velhos da comunidade carregam consigo.
Centro de oficinas quilombolas (artesanato dança etc.).	Produzir objetos físicos, artes, e danças relacionadas à cultura quilombola, ribeirinha e amazônica.

Fonte: PAIXÃO, K.C, 2019.

Não pensando somente na maquete como também na possibilidade de que ela se torne real, alunos e outros moradores da comunidade propuseram também um local onde poderia ser construído este espaço. Trata-se de um terreno baldio, até então abandonado e pertencente à associação quilombola (AFROBRAJU), que tinha uma instalação feita de palhas de árvore e madeira, porém anos atrás sofreu um incêndio acidental. O terreno tem estrutura e tamanho ideal para suportar as instalações necessárias para o espaço, o que torna ainda mais necessária e considerável a proposta elaborada. As sugestões foram apresentadas pelos colaboradores do projeto e alunos em uma reunião escolar bimestral para toda a comunidade no dia 28 de junho de 2019.

Fonte: PAIXÃO, K.C, 2019

Figura 6. Breu Branco (PA): Apresentação do Projeto Nós Propomos junto à comunidade, 2019.

Na oportunidade, dona Laudelina Moreira, uma das anciãs da vila, ressaltou a importância de dar continuidade à cultura, identidade, crenças e tradições, pois "é isso que nos sustenta e mostra que realmente somos povo negro ribeirinho e batalhador". A comunidade demostrou uma aceitação positiva em relação às propostas apresentadas, e de forma otimista ensaiou recorrer às autoridades locais para colocá-las em prática. Na escola, desde o agente de portaria, passando pela área administrativa, de professores e serviços gerais, todos se mostraram participativos e sempre quando solicitados procuravam contribuir da melhor forma possível, viabilizando uma troca de experiência única entre o corpo administrativo, docente, e predial, alunos e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse cenário, a Geografia, como disciplina, assume um papel fundamental na luta pelo combate à desigualdade, tendo em vista que proporciona ao aluno uma integração entre o mundo vivido e o mundo mais amplo, do qual também faz parte, levando em consideração o poder que esta ciência tem de despertar no indivíduo uma ótica crítica do espaço onde vivem capazes de desconstruir visões hegemônicas e eurocêntricas de mundo. No tocante à questão racial, concordamos que a Geografia, tem um papel fundamental porque considera esta mesma como elemento estruturante das relações sociais no Brasil, e vê na Geografia a possibilidade de revelar ou ocultar as relações desiguais entre negros e brancos, pois, como o mesmo autor afirma, se torna indiscutível a importância da Geografia junto às questões raciais. Esta junção pode se tornar ainda mais significativa se executada com vigor em sala de aula.

Por meio desta pesquisa foi possível analisar alguns pontos pertinentes e norteadores. A importância de trabalhar e agregar os conhecimentos africanos e afro-brasileiros à literatura e educação brasileira é algo necessário. Aprender sobre o tema é também incluir na sociedade esses povos, uma vez que esses cidadãos instruídos se tornam tolerantes a esta questão, e desenvolvem empatia. Até aqui, muito foi conquistado; no entanto, quando recorremos a esses conhecimentos em forma de pesquisa, pouco é atribuído e encontrado de material relacionado. O Projeto Nós Propomos, desenvolvido em Vila Nova Jutaí, município de Breu Branco-PA, teve resultados satisfatórios, uma vez que os objetivos propostos tais como: encontrar problemas locais relacionados à perda de identidade e cultura quilombola na CRQ Vila Nova Jutaí, e propor medidas de intervenções para as possíveis soluções destes problemas, dando aos envolvidos autonomias para desenvolver a pesquisa, e proporcionando uma relação maior entre escola e comunidade através de seus alunos; fazer um levantamento teórico/bibliográfico e debater acerca do ensino de Geografia e as relações raciais; analisar os fatores históricos da formação dos quilombos juntamente a formação da vila, descobrindo quais processos e fatos nortearam sua formação e qual a influencia os mesmo tem sobre a vila hoje; desenvolver o projeto nós propomos como ferramenta de intervenção metodológica com o propósito de identificar os problemas encontrados na comunidade e elaborar possíveis propostas de solução, foram atingidos e as etapas construídas alcançadas.

A inteiração e experiências vivenciadas pelos alunos ao longo do projeto permitiram que os atores olhassem para o espaço onde vivem com uma visão crítica, se colocando no papel de cidadão atuante perante a sociedade. O resultado mais satisfatório foi vivenciar o crescimento educacional de pesquisador e de alunos comprometidos com o projeto, sempre colocando a sua comunidade no bojo das discussões, sempre contribuindo da melhor forma possível quando solicitado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.W. Os quilombos e as novas etnias. In: LEITÃO (org.) **Direitos territoriais das comunidades negras rurais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999.

ANJOS, Rafael Sanzio A. dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.155-172.

ARIAS, P. G. **La cultura. Estrategias Conceptuales para comprender a identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia.** Escuela de Antropologia Aplicada UPS-Quito. Ediciones Abya-yala, 2002.

AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados**.** In: **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960 p.58-82.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União.** Brasília: Poder Executivo, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012

CLAUDINO, S. Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania. O Projeto Nós Propomos! In: VEIGA, Feliciano H. (Coord.). **O ensino na escola de hoje**: teoria, investigação e aplicação. Lisboa: Climepsi Editores p. 265-303, 2018.

COSTA, Edir Ângela. **Desvalorização da cultura afro-brasileira.** São Paulo: Editora Global, 2019.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República:** momentos decisivos**.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

DIAS, L.R. **Quantos passos já foram dados?:** a questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639. Paraná, 2003.

FONTE, Paty. **Projetos pedagógicos dinâmicos**: a paixão de educar e o desafio de inovar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FREITAS, D. **Palmares:** a guerra dos escravos**.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

GIVÂNIA, Maria da Silva. **O currículo escolar: Identidade e educação.** 2011.

GOMES, Laurentino. **Consciência negra:** escravidão é o assunto mais importante da história brasileira**.** Disponível em: https://www.bbc.com/. Acesso em: 5 out. 2019.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia.** São Paulo: Edusp, 2003.

LIMA Fabiane Andréa da Silva Barcheski. **Lei 10.639/03:** suas contribuições para uma educação igualitária. (Monografia) Universidade Estadual de Londrina, PR, 2010.

LIMA, Mônica. A África na sala de aula**. Revista Nossa História**. ano 1, n. 4, fev., 2004

LIMA, Monteiro. **O resgate histórico da comunidade Jutaí pela textualização oral/ escrita de relatos pessoais no 9º ano do fundamental II.** Tucuruí – PA, 2016.

LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

MARQUES, Marta. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. **GEOUSP:** espaço e tempo, n. 32. 2012

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MEC. **Educação escolar quilombola. Educação para as relações étnico raciais.** Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/educacao-escolar-quilombola. Acesso em: 15 jul. 2019

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Editora Global, 2006.

OLIVA, A. R. A história Africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências**. Estudos Afro-asiáticos**, ano 28, n. 1/3, jan./dez. 2006.

PEDROSO, Sérgio Flores. **A carga cultural compartilhada:** a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira**.** 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão.** Brasília: MIC/ SECULT, 1988.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Rita de Cássia Mota. **Geografia e questão racial: A Lei 10.639/03 no Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo.** Monografia (Bacharel em Geografia). Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639**.** In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na Geografia do Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009. p. 21-40.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino de Geografia**: temas da Lei 10.639. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SANTOS, Wellington Oliveira. **Relações raciais, programa nacional do livro didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia.** Curitiba, 2012.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Alberto da Costa**. Especial:** entre o Brasil e a África houve uma troca forte e poderosa**.** 2018. Disponível em: https://nacoesunidas.org/. Acesso em: 30 set. 2019

SILVA, V.; MUNIZ, A. M. V. A Geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 62-68, 2012.

SILVIA, Luciana Pereira; TAVARES, Helenice Maria. Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional**. Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 236- 245, 2010

SOUZA, Marcelo L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná, E. de; GOMES, Paulo Cesar da C.; CORRÊA, Roberto L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 77-116.

TUAN, Yi-Fu. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982. p. 143-164.

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

VIEIRA, A. A. T.; DINIZ, F. G.; MONTEIRO, G. R. F. de F.; SANTOS, R. C. Oficina de filmes e relações raciais: materiais para aplicação da Lei Federal n° 10.639/03 no ensino básico**. Tamoios**. ano, VII, n. 1, p. 60-71, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA COLETA SELETIVA E RECICLAGEM PARA OS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL DO JARDIM CRUZEIRO E COMUNIDADE DE ENTORNO, UMUARAMA - PR

THE IMPORTANCE OF SELECTIVE COLLECT AND RECYCLING FOR STUDENTS OF COLÉGIO ESTADUAL DO JARDIM CRUZEIRO AND SURROUNDING COMMUNITY, UMUARAMA – PR

Léia Cristina Scaldalai[1]
Neocaty Cuevas de Andrade[2]
Odair Delgado Sanches Junior[3]
Juliano Strachulski[4]

RESUMO: O estudo teve como tema a Educação Ambiental, buscando compreender a importância da coleta seletiva e da reciclagem para os alunos do ensino fundamental do Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro e comunidade de entorno, Umuarama - PR. A metodologia consistiu basicamente de entrevistas estruturadas, cujo público-alvo foi composto por 46 alunos dos 6° e 7° anos do período matutino e 32 moradores do Bairro Jardim Cruzeiro. Cada grupo respondeu a quatro perguntas, de um total de oito. Entendeu-se que é preciso trabalhar de forma mais intensa e detalhada os conteúdos e conceitos inerentes à Educação Ambiental. A presença da coleta seletiva e dos coletores autônomos representam ações positivas, que devem ser ampliadas com a sensibilização e conscientização dos alunos e de toda a comunidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Coleta seletiva. Reciclagem. Alunos. Comunidade.

ABSTRACT: The study had as its theme Environmental Education, seeking to understand the importance of selective collect and recycling for elementary school students of Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro and surrounding community, Umuarama - PR. The methodology basically consisted of structured interviews, whose target audience was composed for 46 students from the 6th and 7th years of morning period and 32 residents of Bairro Jardim Cruzeiro. Each group answered four questions, of a total of eight. It was understood that it is necessary to work more intensely and in detail the contents

1 Licenciada em geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), professora da Secretaria Municipal de Educação (SME - Umuarama/PR). E-mail: leiacristina23@hotmail.com.
2 Licenciada em geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), professora da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED/PR) e da Rede Prisma Escolas Integradas Ltda. E-mail: caty.geo@hotmail.com.
3 Licenciado em geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), professora da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED/PR). E-mail: boneandclaide@gmail.com.
4 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGG/UEPG). E-mail: julianomundogeo@gmail.com.

Artigo recebido em março de 2020 e aceito para publicação em junho de 2020.

and concepts inherent in Environmental Education. The presence of selective collect and autonomous collectors represent positive actions, which must be expanded with the sensitization and awareness of students and the whole community.

Keywords: Environmental Education. Selective collect. Recycling. Students. Community.

1 INTRODUÇÃO

Com o aumento das taxas de consumo há uma crescente produção de resíduos sólidos, fazendo-se necessário uma mudança dos hábitos em relação à utilização dos recursos naturais e em dar um destino correto aos resíduos decorrentes de sua transformação.

A questão ambiental precisa ser uma temática inserida em todas as disciplinas do ensino fundamental, em especial a Geografia, mas não só ela, pois a temática ambiental permeia vários campos do saber, na análise da relação da sociedade com a natureza, não havendo apenas uma área do conhecimento capaz de falar sobre ela, senão a interdisciplinaridade (PORTO GONÇALVES, 2006). O trabalho pedagógico do professor torna-se fundamental para a sensibilização dos alunos, diretamente, e da sociedade, indiretamente, quanto ao uso dos elementos naturais.

Por meio do diálogo, pode-se promover uma mudança na mentalidade e nas práticas cotidianas, iniciando-se na escola e se disseminando para toda a comunidade de entorno, ou seja, deve-se ocorrer de baixo para cima, do local para o global.

Neste caso, a Educação Ambiental (EA) passa a ser uma realidade que deve ser praticada de forma interdisciplinar nas escolas, promovendo discussões sobre a geração de resíduos sólidos na cidade de Umuarama, visto que aumenta com o desenvolvimento industrial, com os novos padrões de consumo e o crescente processo de urbanização. Na busca por mitigar o problema, a administração pública, por intermédio dos órgãos responsáveis, em conjunto com toda a sociedade promove ações integradas, das quais a coleta seletiva ganha destaque no contexto escolar e social.

Este estudo teve como tema a EA, buscando compreender a importância da coleta seletiva e reciclagem para os alunos do ensino fundamental do Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro e comunidade de entorno, Umuarama - PR (Figura 1).

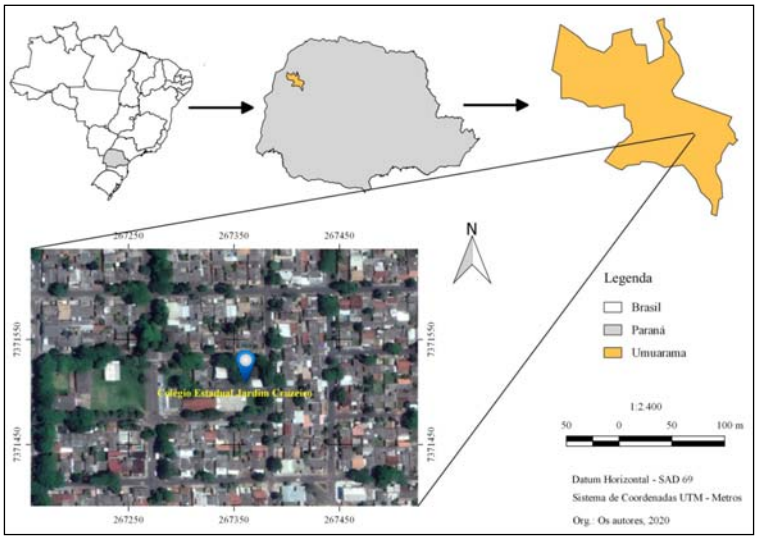


Figura 1. Mapa de localização do Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro e seu entorno

Os alunos dos 6º e 7° anos do Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro e a comunidade por ela atendida estão intimamente atrelados à perspectiva da pesquisa aqui apresentada, visto que a coleta seletiva atende a escola localizada no bairro – o programa da coleta seletiva foi iniciado em 2011 –, e essa, por sua vez, promove a EA dos seus moradores por meio do processo de educação dos alunos.

A problemática da geração de resíduos sólidos e o seu destino é uma questão ambiental que deve envolver escola, Estado (políticas públicas) e comunidade na busca por soluções. Torna-se necessária uma integração entre escola, com seus conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, com a prática cotidiana dos moradores do bairro.

Construir uma cultura ambientalmente sustentável, perante a questão dos resíduos sólidos e da coleta seletiva, para minimizar os impactos ambientais e para a melhoria da sua vida cotidiana, incide na necessidade dos alunos se sensibilizarem quanto à nova realidade ambiental em que vivem e possam desenvolver competências e habilidades, a partir dos conteúdos da Geografia e de outras disciplinas, para uma prática efetiva baseada nos preceitos da EA.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

A EA passa a figurar nas questões de cidadania, desenvolvimento e educação, buscando fazer a articulação entre a produção dos sentidos e as ações práticas em um contexto de degradação do meio ambiente (JACOBI, 2003). Para Gadotti (2000, p. 96) a EA,

> Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, [...] a natureza e que implica atitudes, valores, ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada [...] com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e doméstico.

A partir da problemática ambiental, promove-se uma mudança de mentalidade nos alunos, aguça-se seu sentido de cidadania, permite-se que desenvolvam novas posturas e ações efetivas e que intervenham consistente e continuamente pelo equilíbrio ambiental, em especial na escala local.

As discussões acerca da EA nas escolas devem ser iniciadas na Educação Infantil e dada continuidade nos demais níveis e modalidades de ensino, com o envolvimento de professores, pais, alunos e toda a comunidade escolar, em um compromisso de sensibilizar para a mudança de hábitos e posturas que façam a diferença na melhora da qualidade ambiental e de vida. Em relação à EA, Jacobi (2003, p. 192) infere que,

> Refletir sobre a complexidade ambiental abre uma estimulante oportunidade para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Mas também questiona valores e premissas que norteia as práticas sociais prevalecentes, implicando mudança na forma de pensar e transformação no conhecimento e nas práticas educativas.

A partir dessa premissa, a escola pode desenvolver práticas coletivas e ações solidárias com vistas a fomentar o desenvolvimento sustentável, tanto na própria escola como na comunidade de entorno, oportunizando o diálogo entre áreas do saber e atores sociais.

Um dos aspectos fundamentais da função social da escola é ensinar e dar acesso ao conhecimento, para que todos possam se tornar cidadãos críticos. Neste sentido, questionar sobre o ensino remete à compreensão das relações em que estão pautados os sujeitos e quais aspectos culturais trazem para a escola. Além disso, trabalhar com EA e valores faz com que todos possam "[...] ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares" (PARANÁ, 2008, p. 14).

A EA, a cada dia, vem ganhando importância nas escolas e na sociedade, devendo ser trabalhada como uma prática cotidiana de sensibilização, buscando desenvolver a conscientização e mudança de atitudes de todos os envolvidos neste processo. Para tanto, deve-se oportunizar atividades de sensibilização dos alunos sobre o meio ambiente, sendo que,

> Esta é uma forma de ajudar os alunos na compreensão do metabolismo urbano e levá-los a ações que possam influenciar nesse metabolismo. Estimular a formação de uma mentalidade que o leve a se envolver na identificação e resolução dos problemas de sua comunidade (DIAS, 1998, p. 29).

As informações sobre as questões ambientais devem preparar cidadãos para propor, criticar e pensar em prol do meio em que vivem. Nesse contexto, a escola passa a ser vista como um instrumento que deve promover a socialização, neste espaço de formação de cidadãos conscientes e aptos a transformar suas realidades. Comportamentos podem ser desenvolvidos, responsabilidades e posturas pessoais podem contribuir para uma sociedade justa e sustentável. Desta feita, a EA acaba tendo um papel importante na reeducação e promoção de novos saberes, tornando-se,

> [...] a base científica para a sustentabilidade, sendo que a sustentabilidade é um processo que deverá atingir a sociedade como um todo, sem excluir nenhum elemento físico, mental ou espiritual desse processo de transformação, pois é necessária essa integração para que, finalmente, ocorra o desenvolvimento a partir da sustentabilidade (ROSS; BECKER, 2012, p. 864).

Esse tema relacionado à educação colabora para que haja a relação com o cotidiano dos alunos e professores na escola, devendo ser abordado a partir da realidade da comunidade, proporcionando conhecimentos que despertem a mudança de atitudes.

Obara e Oliveira (2008) inferem que identificar e conhecer o meio ambiente, a partir da educação, torna-se um fator de extrema relevância para o desenvolvimento e mudança de atitudes, valores e dos comportamentos e práticas cotidianas de todos os envolvidos com a problemática socioambiental local.

A partir desse diálogo, podem resultar apontamentos dos mais distintos saberes, capazes de orientar transformações que possibilitem uma relação mais equilibrada entre sociedade e natureza na realidade local. A EA é capaz de aproximar teoria com a realidade prática e levar a percepção dos problemas da comunidade. Assim, pode apontar caminhos para uma realidade mais sustentável, a partir de iniciativas como a coleta seletiva, a reciclagem e outras.

3 RECICLAGEM E COLETA SELETIVA

Com o desenvolvimento industrial e a expansão da urbanização há o crescente processo de consumo de inúmeros bens não duráveis, como alimentícios, farmacêuticos, de vestuário

e outros, acarretando em uma grande produção de resíduos. De acordo com o manual de saneamento da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA (BRASIL, 2004, p. 227),

> Os resíduos sólidos são materiais heterogêneos, (inertes, minerais e orgânicos) resultantes das atividades humanas e da natureza, os quais podem ser parcialmente utilizados, gerando, entre outros aspectos, proteção à saúde pública e economia de recursos naturais.

Os resíduos sólidos representam problemas de ordem sanitária, ambiental, econômica, social e outros. O seu destino final adequado promove contribuições para a sociedade em geral e minimiza os impactos ambientais, sendo a separação dos resíduos o ponto de partida nesse processo.

Na busca por propostas mitigadoras dos problemas ambientais inerentes à destinação dos resíduos sólidos gerados pela sociedade, uma alternativa plausível e eficiente é a reciclagem, que pode atuar na redução do consumo de matéria e energia, o que proporciona um uso mais racional aos elementos naturais.

A reciclagem pode ser entendida enquanto um processo que oportuniza a preservação dos recursos naturais, a partir de ações coordenadas que culminem na separação de elementos como papéis, plásticos, metais, vidros, dentre outros. Reintroduzem-se materiais no processo de produção, com o retorno de materiais, que demoram a se degradar e podem ser novamente processados, implicando na redução dos níveis de consumo físico do meio (MARQUES, 2005).

Para Morais (2009) a reciclagem dos materiais jogados fora, diariamente, nos meios urbanos pode minimizar o problema da exaustão dos recursos naturais e fazer com que esta nova atividade econômica denominada de reciclagem passe a gerar novos empregos.

Da mesma forma, Milaré (2001, p. 195) infere que "[...] o grande mérito que esse sistema dispõe, é a redução da necessidade de exploração de recursos naturais e a otimização da vida útil de aterros sanitários". Para que esse pensamento possa refletir a realidade, torna-se fundamental que os alunos e comunidade em geral compreendam quais são os materiais recicláveis e não recicláveis.

Para se conseguir efetuar a reciclagem é necessário um processo conjunto que é a coleta seletiva de resíduos. Ela permite diminuir a degradação ambiental, a partir da separação de materiais na sua origem – em âmbito residencial, comercial, industrial, escolar, dentre outros –, que podem ser utilizados para a fabricação de novos objetos.

A Lei n.º 12.305/2010 da Política Nacional dos Resíduos Sólidos (BRASIL, 2010) dispõe sobre os instrumentos e os objetivos relativos ao gerenciamento dos resíduos sólidos. Dentre esses instrumentos estão à coleta seletiva e a Educação Ambiental.

Devem-se levar em consideração os resultados econômicos, políticos e culturais para a sociedade e para o meio com a prática da coleta seletiva. Há redução nos níveis de poluição ambiental, os agentes envolvidos na separação e reciclagem podem elevar a sua fonte de renda, minimiza-se o risco de doenças, fortalece-se o processo de sensibilização-conscientização e desenvolve-se o exercício da cidadania.

Desta forma, entende-se como de relevada importância abordar o tema da coleta seletiva nos conteúdos e práticas pedagógicas no ensino de Geografia, tendo em vista o papel da escola na transformação da sociedade e o caráter geográfico das questões ambientais. A sua prática tem importância dentro do pensamento geográfico por traduzir de forma autêntica o envolvimento

do ser humano com o meio, na produção da paisagem, do lugar, enfim, do espaço geográfico.

De modo a fazer uma aproximação à realidade local, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro (CEJC, 2012) aponta que o ser humano deverá estar em condições de enfrentar e participar do desenvolvimento da sociedade, apto a solucionar problemas, pois o seu valor está na sua criatividade, iniciativa e competência perante as vastas transformações no mundo do trabalho, da produção e da vida social.

Essa perspectiva vem ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia, estabelecendo relação com a EA e inferindo que grande parte dos conteúdos presentes no documento acerca do meio ambiente podem ser trabalhados sob a análise geográfica, visto que,

> A compreensão das questões ambientais pressupõe um trabalho interdisciplinar. A análise de problemas ambientais envolve questões políticas, históricas, econômicas, ecológicas, geográficas, enfim, envolve processos variados, portanto, não seria possível compreendê-los e explicá-los pelo olhar de uma única ciência. Como o objeto de estudo da Geografia, no entanto, refere-se às interações entre a sociedade e a natureza, um grande leque de temáticas de meio ambiente está necessariamente dentro do seu estudo (BRASIL, 1998, p. 46).

Como objeto de estudo a relação sociedade e natureza espacialmente contextualizada, a Geografia acaba abordando as ações humanas no meio ambiente e suas consequências na exploração dos recursos naturais, de forma que os alunos possam compreender esse elo inextricável entre o "natural" e o "cultural". Assim, os PCNs (BRASIL, 1998) propõem uma abordagem mais detalhada desse laço, atrelada a atualidade e incumbindo o professor de fazer aproximações à realidade dos alunos a partir de temas como: mudanças ambientais globais, desenvolvimento sustentável, controle de poluição, etc.

4 METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se por um estudo de caso, que teve como tema a Educação Ambiental, buscando compreender a importância da coleta seletiva e da reciclagem para os alunos do Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro e comunidade de entorno em Umuarama - PR. O referido bairro passou a utilizar o serviço público da coleta seletiva, assim como todo o município, no ano de 2011.

O geógrafo brasileiro Aziz Nacib Ab'Saber já destacava a importância da participação dos jovens nas questões da problemática ambiental. No mesmo caminho, Ferreira (2000, apud PROCHNOW; ROSSETTI, 2010, p. 199) destaca que,

> As funções de limpeza de lixo são de responsabilidade da administração pública, porém, a população dever ter consciência da importância da destinação correta dos resíduos sólidos e dos benefícios que a referida ação gera para a própria comunidade, para a sua cidade e para o meio ambiente.

Com esse pensamento em mente, a pesquisa, que ocorreu no segundo semestre de 2014, teve início com a realização de leituras de materiais relacionados à EA, a coleta seletiva e a reciclagem.

Em um segundo momento, houve conversas denominadas de entrevistas informais (GIL, 2008) com os envolvidos, visto que tal técnica permite, de forma exploratória, formar uma visão aproximada da problemática em questão.

Na sequência, foi realizada uma série de entrevistas estruturadas com os alunos do Colégio Estadual do bairro, para conhecer os conceitos pré-adquiridos sobre a prática da coleta seletiva. Esse tipo de entrevista ocorre a partir da elaboração de um conjunto fixo de perguntas, em que a ordem e escrita são inalteráveis a todos os entrevistados. Permite abranger um grande número de pessoas, possibilitando, em especial, o tratamento quantitativo dos dados (GIL, 2008). Por outro lado, não menospreza os aspectos qualitativos quando as questões são mais abertas.

O público-alvo foi composto por alunos do ensino fundamental do Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro e moradores do bairro homônimo. Foram entrevistados 46 alunos, devidamente matriculados nos 6° e 7° anos do período matutino e que residem no bairro, a partir dos quatro primeiros questionamentos que se encontram no próximo tópico. Quanto aos demais moradores do bairro, realizaram-se também quatro questões, em um total de 32 entrevistados.

Os resultados obtidos a partir dos questionamentos foram sistematizados em forma de gráficos, sendo oito no total. Quando se permitiu uma resposta mais livre e aberta houve também a citação de algumas falas mais frequentes e gerais dos entrevistados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

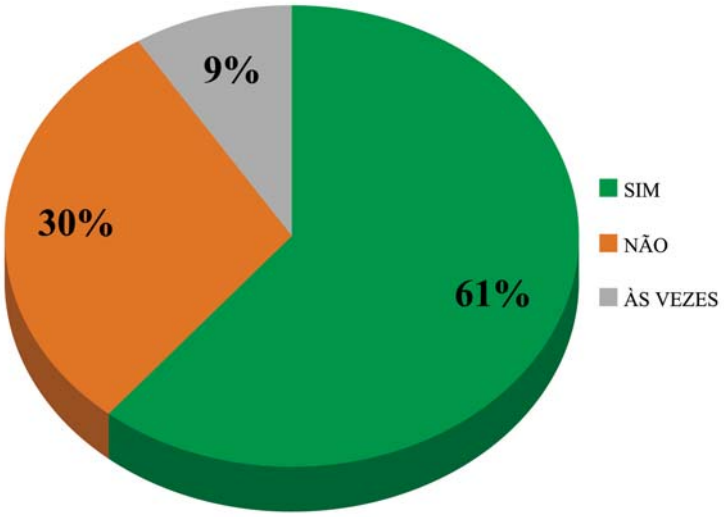
Atualmente, o município de Umuarama, assim como grande parte dos centros urbanos, encontra-se em um processo acelerado de crescimento populacional e industrial. Com isso, há um aumento significativo dos resíduos sólidos, sendo um fator preocupante para a sociedade e órgãos responsáveis.

Para a realização desta pesquisa foi definido como recorte espacial o Bairro Jardim Cruzeiro, onde, a partir de novembro de 2011, começou a ser atendido pela coleta seletiva, que foi implantada em todo o município, e também é onde se localiza o Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro, que oferece o ensino fundamental para a comunidade. Além da coleta seletiva, há a presença de coletores autônomos de resíduos[1], que recolhem materiais recicláveis para vendê-los, o que lhes possibilita renda e uma ação significativa para o bem-estar social e ambiental da comunidade.

Com vistas a compreender a importância da reciclagem e da coleta seletiva para os alunos da escola local e comunidade de entorno, buscou-se realizar perguntas a estes. A primeira é direcionada aos alunos: "Na escola, você tem o hábito de jogar cada tipo de resíduo na lixeira correta?". A Figura 2 apresenta os resultados, sendo que 61% disseram que sim, enquanto 30% falaram que não e 9% responderam às vezes. Porém, algumas pessoas acrescentaram que *"[...] na nossa casa agente tem só uma lixeira"*.

Uma fração considerável dos alunos acaba não realizando a separação dos resíduos na escola, corroborando ao que ocorre em suas residências, como se observará na Figura 4, o que impede a efetivação de uma prática ambientalmente sustentável.

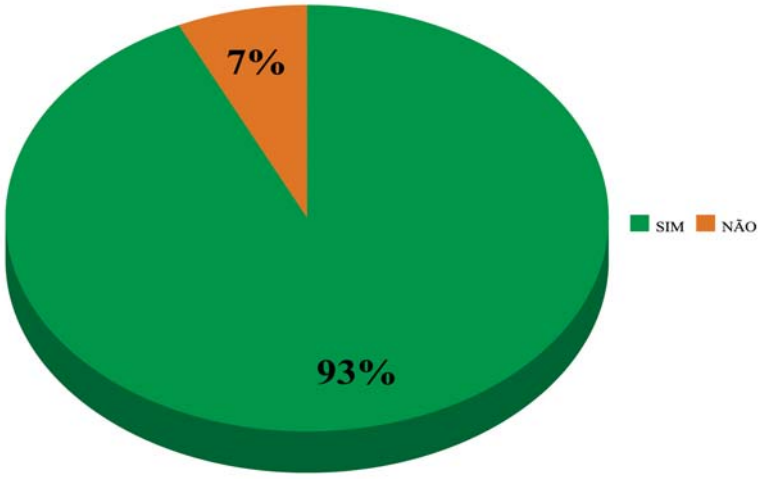
Por outro lado, observou-se que a presença de lixeiras pode criar uma cultura ambiental que segundo Reigota (1994, p. 40) além da compreensão mais global sobre o tema, "[...] o método deve proporcionar o intercâmbio entre as experiências realizadas por professores e alunos, envolvendo a comunidade escolar e a comunidade local". Porém, vale destacar que os professores, sejam de Geografia ou outra disciplina, devem incentivar os alunos para que adquiram o hábito de separar os resíduos e desenvolvam uma consciência coletiva ambientalmente sustentável, com práticas de igual magnitude. Algumas possibilidades para alcançar essa sensibilização e aquisição de novos valores e hábitos são: a realização de gincanas, projetos, aulas de campo, e outras metodologias.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 2. Alunos e o hábito de separar os resíduos na escola

A segunda questão retratava o seguinte: "Você conhece a coleta seletiva? Sabe qual é a sua importância?". A Figura 3 apresenta as respostas sobre o conhecimento da coleta seletiva e a importância para o cotidiano de cada um, obtendo os seguintes resultados: 93% dos alunos disseram que possuem conhecimento sobre a coleta seletiva, enquanto somente 7% apontaram que não conhecem.



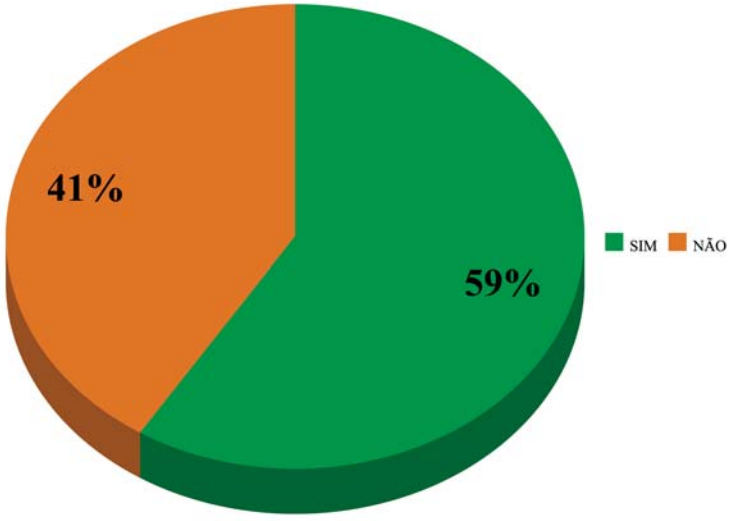
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 3. Alunos e seu conhecimento acerca da coleta seletiva

Como é um programa iniciado desde 2011, a grande maioria dos alunos já teve contato com ele, sendo poucos aqueles que o desconhecem. Quanto à importância da coleta seletiva, foi possível relacionar as respostas mais frequentes: *"para ajudar o meio ambiente e não poluir"; "para não deixar o lixo na rua ou no meio ambiente"; "esses são materiais que podem ser reaproveitado e ainda pode colaborar com a renda das pessoas"*. Assim, observou-se que os alunos estão aprimorando seus conceitos a partir do senso comum sobre a coleta seletiva.

Neste caso, a escola deve trazer a sua contribuição de forma a incrementar e sistematizar os conhecimentos primevos dos alunos, preparada para trabalhar estes conceitos a partir da EA, que deve ser uma prática desenvolvida cotidianamente. Como destaca Travassos (2006), é o nosso dever formar pessoas capazes de desenvolver hábitos, habilidades, competências e comportamentos para que possam evitar que o meio ambiente, pelas ações humanas, torne-se impróprio para uma vida salubre, conservando-o às gerações futuras.

Na terceira questão perguntou-se: "Em sua casa, a família tem o hábito de fazer a separação dos resíduos?". A Figura 4 apresenta as seguintes respostas: 59% dos alunos disseram que sim, enquanto 41% responderam que não.



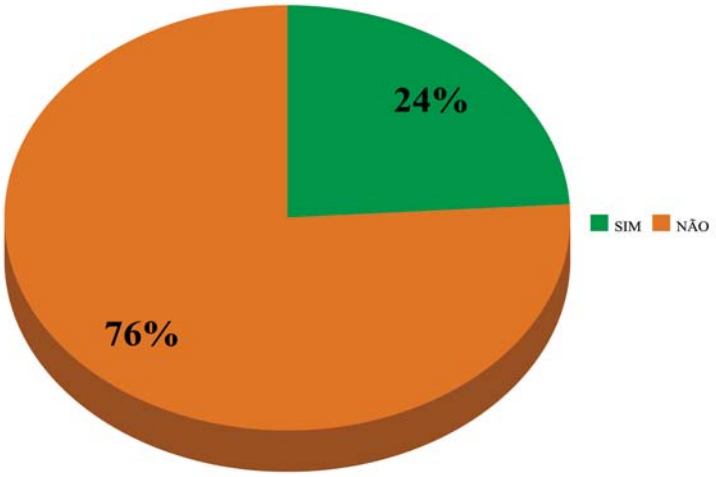
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 4. Alunos e o hábito de separar os resíduos em suas casas

Em relação à resposta afirmativa, os alunos indicam que *"em casa fazemos a separação dos lixos: papelão, ferro e garrafas PET"*. Observou-se que os alunos necessitam de um trabalho mais efetivo sobre a coleta seletiva, visto que na escola o resultado foi similar, uma vez que esta sensibilização deve partir de todos aqueles que possuem o compromisso com as questões ambientais. Neste sentido, Santos (2008, p. 1021) diz que dentro de uma política em que "cada um faz a sua parte",

> [...] a população deve ser incentivada. Algumas motivações para que o cidadão participe de programas de redução/reciclagem de lixo podem ser de caráter pessoal (responder à pressão da família, vizinhos, líderes comunitários etc.), financeiro (receber pagamento pela venda de certos materiais recicláveis) e mesmo de caráter socioambiental como evitar o lixo desnecessário; economizar recursos naturais; reduzir custos e possíveis degradações ambientais da disposição final dos resíduos.

A quarta questão buscou averiguar o seguinte: "Você aprendeu em Geografia algo que falasse sobre a destinação correta dos resíduos produzidos pelas pessoas?". A Figura 5 explicita os seguintes resultados: 76% dos alunos disseram que não foi trabalhada esta temática na disciplina de Geografia, enquanto que 24% dos alunos inferiram que sim, porém de forma superficial.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 5. Alunos e o aprendizado sobre a coleta seletiva em Geografia

A sala de aula é de extrema importância, pois é nela que o educando permanece a maior parte do tempo em que recebe conhecimentos já elaborados por meio de estudos e pesquisas. A partir dos resultados apresentados na Figura 5, é preciso que os professores, em especial de Geografia, lancem mão de alternativas didáticas e metodológicas que permitam aos alunos ter acesso a tais conhecimentos, para que se tornem cidadãos mais ativos e capazes de transformar positivamente suas realidades.

Algumas das alternativas em termos de disposição e apresentação das informações estão atreladas ao ciberespaço, as multimídias, a internet, que utilizadas na sala de aula são capazes de motivar e sensibilizar as pessoas para que aumente seu engajamento em questões que possam trazer uma melhor qualidade de vida (JACOBI, 2003).

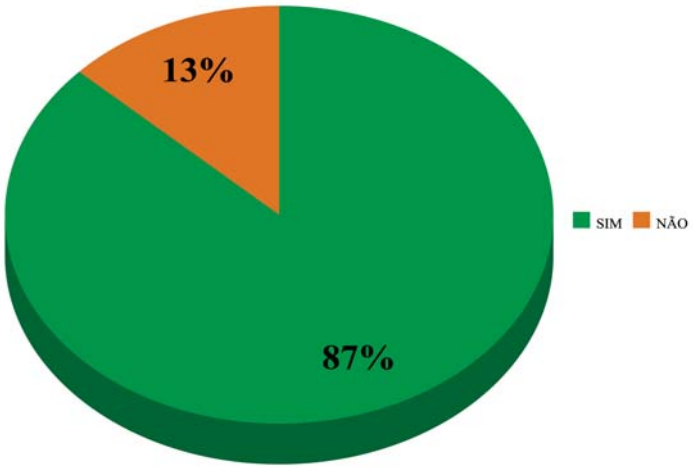
Desta forma, a EA acaba agindo em prol de uma coaprendizagem, seguida de uma coparticipação, incidindo em uma forma de cotransformação, que pode promover uma mudança de pensamento de todos os envolvidos nas questões socioambientais.

Ao professor cabe instigar os alunos a conhecer o meio "[...] exercitar a crítica sobre o que acontece e reconhecer possibilidades alternativas para os objetivos que se quer alcançar" (CALLAI, 2001, p. 137). Ele deve apresentar caminhos para que os alunos possam construir referenciais ambientais e que, assim, sejam capazes de desenvolver uma prática social comprometida com a melhora da qualidade ambiental. Portanto, torna-se relevante na disciplina de Geografia,

> [...] expor as causas e consequências da produção e disposição do lixo, buscar um entendimento mais amplo dessa questão e não somente uma segmentação sob um determinado aspecto, quer seja ele técnico (construção de aterros, otimização da coleta, etc.), econômico (rentabilidade da reciclagem), social (reciclagem/catadores/cidadania), de saúde pública (vetores e transmissão de doenças) ou ambiental (poluição latu sensu) (SANTOS, 2008, p. 1025).

Além de proporcionar o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e uma sensibilização nos alunos é preciso que essas perspectivas sejam estendidas a todas as pessoas ligadas a eles, como em seus bairros, em um primeiro momento, pois a mudança deve ocorrer de baixo para cima, ou seja, do local para o global.

Os alunos poderão se tornar agentes de mudança, atuando nas comunidades e disseminando seus novos saberes, para ajudar a transformar a sociedade a partir do incentivo de ações, como a coleta seletiva, que permitam uma relação mais equilibrada com a natureza. Assim, foram elaboradas questões para os moradores do Bairro Jardim Cruzeiro, cuja primeira é: "O Sr. (Sra.) conhece a coleta seletiva? O que o Sr. (Sra.) entende por ela?". A Figura 6 apresenta as seguintes respostas: 13% dos moradores disseram que não sabem o que é coleta seletiva, enquanto que 87% disseram conhecer e praticá-la.



Fonte: Dados da pesquisa

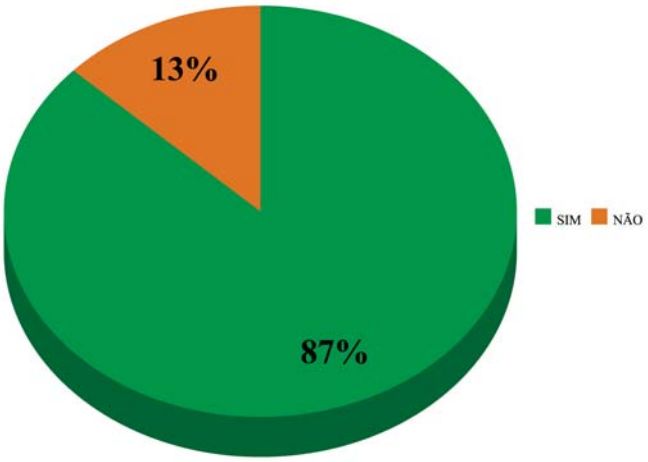
Figura 6. Moradores do bairro e seu conhecimento acerca da coleta seletiva

Em uma visão simplificada as pessoas que responderam o que é coleta seletiva, definiram como *"separação de lixo"; "lixo reciclável"; "é o lixo que o lixeiro não leva"; "é aquele lixo que deve ser tirado do meio ambiente"*.

Ross e Becker (2012) inferem que a EA pode ter um papel preponderante para que a sociedade alcance uma sustentabilidade ambiental, a partir de sua evolução intelectual e espiritual. Ela permite a comunidade mudar sua mentalidade e fomentar novos valores, ações e atitudes espacialmente contextualizadas, de forma que a relação da sociedade com a natureza seja de coevolução e não exploratória, visto que "A questão ambiental parece exigir um novo paradigma onde natureza e cultura não caiam uma fora da outra" (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 82). Nessa perspectiva, ao retratar a importância do direito ambiental e os danos vistos sob a ótica da responsabilidade, Machado (1991, p. 154) afirma que,

> O ambiente ecologicamente equilibrado e sustentável será defendido pelo cidadão que seja capaz de ver a si mesmo não simplesmente como detentor de direitos e obrigações, mas como parte de uma coletividade de homens sedentos de liberdade para decidir sobre as próprias vidas dentro de uma realidade social que permita a todos construir seus rumos [...].

Na questão de número seis inferia-se: "O Sr. (Sra.) tem o hábito de separar os resíduos?". Na Figura 7 as respostas estão assim elucidadas: 13% dos moradores disseram que não fazem a separação dos resíduos, enquanto que 87% dos moradores realizam a sua separação. A porcentagem daqueles que sabem o que é a coleta seletiva corresponde a daqueles que realizam a separação dos resíduos, o que demonstra a relação entre o conhecimento (teoria) e a prática.

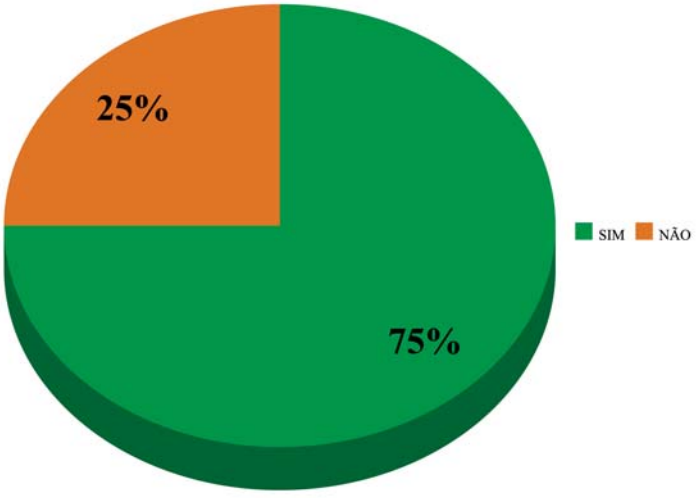


Fonte: Dados da pesquisa

Figura 7. Moradores do bairro e o hábito de separar os resíduos

Ao que apontaram as respostas, a questão da separação dos resíduos está totalmente atrelada ao conhecimento da coleta seletiva pelos morados. Pois, separando-se os resíduos estão colaborando com a coleta seletiva. Fica evidente que a participação da população local na melhora da qualidade ambiental indica uma mudança de mentalidade e criação de uma consciência coletiva ambientalmente sustentável, que são expressas na prática. Portanto, é elementar que a comunidade local esteja mobilizada para a coleta seletiva e a separação correta dos resíduos, facilitando a reciclagem e garantindo a execução de um "[...] instrumento eficaz para a preservação dos recursos naturais [...], reduzindo o desgaste físico do meio" (MARQUES, 2005, p. 122).

A sétima questão trazia a seguinte inquietação: "A coleta seletiva trouxe benefícios para o bairro? Quais?". A Figura 8 aponta para os seguintes resultados: 25% disseram que não percebem benefícios para o bairro, enquanto que 75% vislumbram e apontam alguns aspectos positivos, como melhora da limpeza, higiene, saúde, organização, menor quantidade de lixo jogado pelo bairro, inclusive diminuindo o desperdício em suas casas.



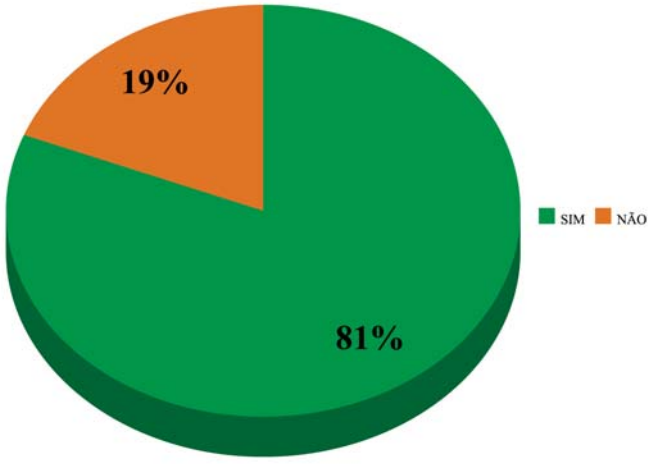
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 8. Moradores do bairro e sua percepção quanto aos benefícios trazidos pela coleta seletiva

De acordo com Jacobi (2003) o grande desafio para a EA está no estímulo de práticas que reforçam a autonomia e legitimidade daqueles que participam e atuam articulando a cooperação, como no caso das comunidades locais. Em relação aos moradores do Bairro Jardim Cruzeiro que não veem melhorias na implantação da coleta seletiva, vale destacar a importância de uma parceria da escola com a comunidade e o Estado em si, a partir da promoção de políticas públicas e o estímulo ao desenvolvimento de práticas ambientais cotidianas mais sustentáveis.

Para que a educação seja o motor propulsor para provocar transformações é preciso que a escola, ambiente da educação formal, abra as portas para a comunidade escolar, movimentos sociais e sociedade como um todo, fomentando um processo emancipatório. Corroborando a essa perspectiva, Lutzenberger (1980, p. 59, grifo nosso) afirma que se agirmos de maneira racional e nos decidirmos pela ação, podemos "[...] devolver às gerações futuras aquilo que hoje lhes arrebatamos. [...] **Sem poupar** esforços no sentido de repor os equilíbrios perdidos e recompor o patrimônio avariado".

A última questão, de número oito, indagava: "O Sr. (Sra.) acha que é importante a presença dos coletores autônomos? O Sr. (Sra.) contribui com a coleta seletiva realizada por eles?". A Figura 9 apresenta as seguintes respostas: 81% dos moradores acham positiva a presença dos coletores de resíduos, pois pode prover uma nova forma de renda, além de melhorar a qualidade ambiental, enquanto que 19% não percebem a presença dos coletores autônomos no bairro, não opinando em relação à contribuição com o seu trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 9. Moradores do bairro e sua visão quanto à importância da presença dos coletores autônomos

Apesar de uma parcela dos moradores dizerem não perceber a presença dos coletores autônomos, eles realizam um importante trabalho ambiental, ao coletar resíduos de cunho reciclável, evitando o acúmulo em vias púbicas e em quintais das residências, pois costumam passar com certa frequência pelas ruas do bairro.

É preciso entender que todos devem colaborar com processos ambientalmente mais sustentáveis, a partir de pensamentos, gestos de solidariedade, hábitos e ações aprendidos, na prática do cotidiano, pelos alunos na escola e disseminados em suas casas com seus pais, familiares e por toda a comunidade (BRASIL, 1997).

Para que realmente se possa criar uma consciência ambiental coletiva e que ocorra uma mudança de perspectiva na relação da sociedade com a natureza, que é exploratória para uma convivência equilibrada, com melhoria da qualidade de vida socioambiental,

algumas ações podem ser iniciadas ou ter continuidade:
a) Trabalhar conceitos e perspectivas da EA na disciplina de Geografia e em outras disciplinas de forma interdisciplinar, mais intensa e detalhada;
b) Desenvolver iniciativas sustentáveis dentro do âmbito escolar;
c) Atuação dos alunos na sensibilização de suas comunidades;
d) Desenvolvimento de projetos sustentáveis e participativos pelas escolas para atender a sociedade e formar alunos mais críticos e capazes de mudar suas realidades;
e) Colaborar com a coleta seletiva e a reciclagem e com o trabalho dos coletores autônomos.

Apesar de, em alguns locais haver atitudes isoladas da sociedade, da escola e das pessoas é possível que haja a mudança de comportamento quando a escola e diversas disciplinas trabalham para o bem comum, para a sensibilização e conscientização das pessoas sobre a nossa conduta danosa em relação ao meio ambiente (TRAVASSOS, 2006). Como infere Lutzenberger (1980, p. 78) "Quanto mais cedo conseguirmos o equilíbrio [...], maior será a qualidade de vida, mais recursos e amenidades haverá per capita".

Destarte, os resultados da pesquisa realizada com os alunos e a comunidade que reside no Bairro Jardim Cruzeiro, demonstraram que a EA é um tema que não se esgota nas escolas, tampouco na disciplina de Geografia. Deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, de modo a se estabelecer diálogo entre as várias disciplinas e dessas (escola em si) com a comunidade de entorno do Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema Educação Ambiental é de grande abrangência e extremamente atinente às questões que envolvem a relação sociedade e natureza, sendo discutido de longa data. Não traz soluções fáceis e prontas para os problemas ambientais, mas aponta caminhos de como fazer. Para tanto, necessita do comprometimento de toda a sociedade (escola, pais, comunidade, governos).

Neste estudo, o tema EA esteve relacionado à coleta seletiva e a reciclagem de resíduos sólidos. Dada a importância da escola como um local de disseminação de conhecimento na disciplina de Geografia e outras com igual afinidade ao tema. No tocante a Geografia, percebeu-se que há uma necessidade em trabalhar de forma mais intensa e detalhada os conteúdos e conceitos inerentes a EA, visto que a maioria dos alunos disse não ter estudado acerca dos resíduos e sua correta destinação.

Os resíduos estão presentes na vida das pessoas, se estas não se preocuparem com o seu destino correto, deixarão o meio ambiente em péssimas condições para as futuras gerações. Dessa forma, deve-se partir do princípio de que "[...] a cada geração não pertence senão a custódia momentânea de um patrimônio eterno" (LUTZENBERGER, 1980, p. 59). É fundamental que se estabeleça um pensamento de que é preciso conviver com e não contra a natureza, de forma que tanto alunos como comunidade se percebam como parte desta, dependente de seus recursos, em que sua qualidade de vida está atrelada ao resultado de seus atos sobre o meio.

Para Freire (1981, p. 28) "Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos". Educar é um ato social, que deve ir além das atividades meramente escolares com repetição de ideias, transpondo os muros da escola com propostas que estimulem reflexões críticas e que congreguem toda a sociedade, em uma perspectiva teórico-prática de pensar e se relacionar com o meio local.

Deste modo, pode despertar uma consciência coletiva (alunos e comunidade) ambientalmente sustentável, oportunizando um conhecimento capaz de promover uma mudança de valores, voltados a alcançar o equilíbrio ambiental e uma melhor qualidade de vida.

A EA deve ser pensada como um trabalho contínuo, com o comprometimento dos professores de certas disciplinas, como a Geografia, os alunos como disseminadores de conhecimentos às comunidades, podendo ser agentes transformadores do meio, e estas colocando em prática novos pensamentos, hábitos e comportamentos, para que as futuras gerações possam ter um meio ambiente saudável.

Como uma perspectiva holística, com especial ênfase à realidade local, é preciso que as escolas criem mais atividades relativas ao desenvolvimento de hábitos de vida ambientalmente sustentáveis, expandindo seus projetos às comunidades de entorno das escolas. No tocante ao Colégio Estadual do Jardim Cruzeiro e comunidade adjacente, a coleta seletiva oferecida pelo governo municipal e a presença dos coletores autônomos no bairro representam ações positivas, que devem ser ampliadas com a sensibilização e conscientização de toda a comunidade, com a EA vista como uma possibilidade de mudança de mentalidade, mais do que como uma ferramenta.

NOTA

1 Em vez de utilizar a denominação de "catadores de lixo", o que seria mais comum, optou-se pela denominação de "coletores autônomos de resíduos", pois a primeira referência parece trazer uma conotação pejorativa, carregada de um certo preconceito e portadora de subjugação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente e saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf. Acesso em: 12 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf. Acesso em: 28 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. **Manual de saneamento**. 3. ed. rev. Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_saneamento_3ed_rev_p1.pdf. Acesso em: 18 set. 2014.

BRASIL. Lei n.º **12.305, de 2 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, altera a Lei n.º 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 11 set. 2014.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, n. 16, p. 133-152, 2001. Disponível em: http://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/353/335. Acesso em: 22 jan. 2020.

COLÉGIO ESTADUAL DO JARDIM CRUZEIRO - CEJC. **Projeto político pedagógico da escola Estadual do Jardim Cruzeiro**. Umuarama: SEED, 2012.

DIAS, G. F. **Educação ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1998.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 5. ed. São Paulo, SP: Peirópolis, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf. Acesso em: 26 set. 2014.

LUTZENBERGER, A. J. **Fim do futuro?:** manifesto ecológico brasileiro. 3. ed. Porto Alegre: Movimento/UFRGS, 1980.
MACHADO, P. A. L. **Direito ambiental brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991.
MARQUES, J. R. **Meio ambiente urbano**. Rio de Janeiro: Forensse Universitária, 2005.
MILARÉ, E. **Direito do ambiente:** doutrina, prática, jurisprudência, glossário. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.
MORAIS, V. **Análise ambiental em Água Boa – MT:** a questão dos resíduos sólidos, reciclagem e direito ambiental. 2009, 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Pós-Graduação em Gestão Ambiental, Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Canarana, 2009.
OBARA, A. T; OLIVEIRA, A. L. **Educação Ambiental e gestão de recursos hídricos**. Maringá, 2008. (Caderno de curso).
PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica:** Geografia. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_geo.pdf. Acesso em: 28 ago. 2014.
PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
PROCHNOW, T. R; ROSSETTI, J. Resíduos sólidos: coleta seletiva e educação ambiental na cidade de Esteio – RS, Brasil. **Ambiente & Educação:** Revista de Educação Ambiental, v. 15, n. 2, p. 197-208, 2010. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1013/1063. Acesso em: 22 jan. 2020.
REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
ROSS, A.; BECKER, E. L. S. Educação ambiental e sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 5, n. 5, p. 857-866, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/index.php/reget/article/viewFile/4259/3035. Acesso em: 15 out. 2013.
SANTOS, L. C. A questão do lixo urbano e a Geografia. In: ISIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1., 2008, Rio Claro. **Anais eletrônicos [...].** Rio Claro: UNESP, 2008, p. 1014-1028. Disponível em: http://www2.rc.unesp.br/eventos/igce/simpgeo/lista_trabalhos.php. Acesso em: 28 jan. 2020.
TRAVASSOS, E. G. **A prática da educação ambiental nas escolas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM NOVA IGUAÇU/RJ

THE GEOGRAPHY OF CHILDHOOD IN ELEMENTARY SCHOOL IN NOVA IGUAÇU/RJ

Clézio dos Santos[1]

RESUMO: O tema da pesquisa é resultado da permanência do ensino de geografia nos cursos de graduação em Geografia e Pedagogia, envolvendo algumas de suas preocupações e temas presentes na formação desses educadores que atuarão diretamente com as crianças na escola. O principal objetivo da pesquisa é analisar e refletir sobre os desenhos produzidos sobre o lugar pelos alunos do ensino fundamental de Nova Iguaçu na Baixada Fluminense. A metodologia da pesquisa está relacionada aos estudos educacionais qualitativos, que envolvem a leitura, análise do referencial teórico da geografia da infância e análise dos desenhos feitos pelos alunos. As mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão presentes no desenvolvimento da criança na visão de Vigotski, podemos verificar por meio do conhecimento geográfico, através do desenho. Dessa forma o desenho se torna um recurso relevante para ajudar a repensar o currículo no ensino fundamental atual.

Palavras-chave: Geografia da Infância. Ensino fundamentaL. Nova Iguaçu. Desenho.

ABSTRACT: The theme of the research is the result of the permanence of geography teaching in undergraduate courses in Geography and Pedagogy, involving some of their concerns and themes present in the formation of these educators who will act directly with the children in school. The main objective of the research is to analyze and reflect on the drawings produced about the place by elementary school students in Nova Iguaçu in baixada Fluminense. The research methodology is related to qualitative educational studies, which involve reading, analysis of the theoretical framework of childhood geography and analysis of drawings made by students. The convulsive and revolutionary

1 Professor Associado I de Ensino de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFRRJ), Pesquisador Universal do CNPq, Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE/FAPERJ) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (GEPEG/UFRRJ). E-mail: cleziogeo@yahoo.com.br.

Artigo recebido em maio de 2020 e aceito para publicação em junho de 2020.

changes that are so present in the child's development in Vigotski vision, we can verify through geographic knowledge, through drawing. Thus, drawing becomes a relevant resource to help rethink the curriculum in current elementary school.

Keywords: Geography of childhood. Elementary school. Nova Iguaçu. Drawing.

INTRODUÇÃO

O texto faz para da pesquisa *(Geo)grafias do Lugar: Educação Geográfica na Escola Básica na Baixada Fluminense,* financiado por meio do Edital 03/2017 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) no Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) - Processo n. E-26/203.283/2017. Conta com o apoio do projeto *Geografia e Formação Cidadã na Baixada Fluminense* do Edital Universal 01/2016 - Processo 429213/2016-6 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A pesquisa vincula-se também ao Laboratório de Ensino Multidisciplinar do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) que foi implantado por meio do edital FAPERJ. No Laboratório de Ensino Multidisciplinar reúnem-se professores de Didática de várias áreas como Geografia, História, Ciências, Matemática e Educação Especial, servindo de apoio as pesquisas e práticas de ensino dos alunos de graduação e pós-graduação da UFRRJ e da comunidade em geral.

A temática que apresentamos é fruto da permanência do ensino de geografia nos cursos de licenciatura em Geografia e em Pedagogia, envolvendo um pouco de suas preocupações e questões presentes na formação desses educadores que estão diretamente envolvidos com a infância na instituição escolar, especialmente o formando em Pedagogia. A permanência do ensino de geografia nos cursos de Pedagogia tem aumentado o interesse por esse conhecimento, desenvolvendo uma área denominada no Brasil de Geografia da Infância, cuja preocupação maior é entender como a criança se relaciona e se apropria do espaço geográfico.

A pesquisa analisa os desenhos feitos por alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental (crianças entre 8 e 11 anos) da Escola Municipal Marcílio Dias no bairro de Cavas no município de Nova Iguaçu (Figura 1). O município de Nova Iguaçu fica na periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro num território denominado Baixada Fluminense. Um território de inúmeros conflitos sociais e culturais que marcam indiscutivelmente a apropriação de espaços, lugares e paisagens distintas pelos educandos da escola básica, destacando as deferentes idades que os alunos no mesmo ano de escolaridade.

Fonte: Autor, 2019

Figura 1. Escola Municipal Maurício Dias – Nova Iguaçu/RJ

O objetivo principal é analisar e refletir sobre os desenhos feitos por alunos do ensino fundamental para compreender a percepção do lugar denominado Nova Iguaçu na Baixada Fluminense. Destacamos que neste texto nos atemos aos desenhos dos alunos.

A metodologia de pesquisa prende-se aos estudos educacionais qualitativos, envolvendo a produção de desenhos com alunos do ensino fundamental. Num primeiro momento discutimos a geografia da infância recorrendo autores que tem contribuído para essa discussão dessa área de pesquisa como Lopes (2008), Vasconcellos (2005), Costa (2008), Lopes e Vasconcellos (2005); e nos segundo momento discutimos os desenhos dos alunos com base nos referenciais: Tuan (1980, 1982), Piaget e Inhelder (1993), Vigotski (1998, 2000), Lynch (1960), Lois e Hollman (2013), Santos (2000, 2002). Destacamos que neste texto não vamos explorar as entrevistas realizadas como os alunos que realizaram os desenhos.

Os estudos da Geografia da Infância encontram no Brasil um quadro bastante vertiginoso, aglomerando cada vez mais um número maior de pesquisadores preocupados com a temática. Destacamos dois fatores importantes: a mudança do entendimento da infância no momento atual, gerando políticas direcionadas e a própria organização da Educação Infantil como período da Escola Básica brasileira após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; e por outro lado, a existência de um número maior de professores universitários ministrando disciplinas voltadas para o desenvolvimento de práticas metodológicas de ensino de geografia presentes nos cursos de licenciatura em pedagogia responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A NECESSIDADE DE TRABALHAR A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E O LUGAR NO CURRÍCULO

A Geografia de Infância é apresentada como área de pesquisa, percorrendo de forma breve os referenciais, as linhas e caminhos traçados dentro da ciência Geográfica. Lopes (2013) evidencia duas formas diferenciadas de se conceber as crianças e suas presenças no espaço geográfico:

> Uma que evidencia sua condição estrutural, compondo os dados estatísticos e demográficos dos países e outra que marca suas ações e ocupações nos lugares, transformados a partir dos atos do brincar. Situações que marcaram diferentes caminhos trilhados pela Geografia da Infância (LOPES, 2013, p.284).

O mesmo autor situa a década de 70, do século passado, como um momento em que se iniciam os acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades. Produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista. Esta corrente de pensamento vai fazer críticas aos estudos estatísticos na Geografia, à descrição racionalista do positivismo e ao reducionismo economicista do movimento marxista, presentes na Geografia desse período.

A Geografia Humanista busca compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural. Buscando acima de tudo, desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço.

Para Tuan (1982), um dos precursores dessa corrente:

> A Geografia Humanística reflete sobre os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição. [...] procura um entendimento do mundo humano através das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar. (TUAN, 1982, p. 143).

O conceito lugar, seu uso e apropriação por parte das crianças ganha destaque tanto nessa corrente de pensamento, como na própria Geografia da Infância.

O lugar, entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço, passa a ter um valor central nas pesquisas em geografia humanista, e a noção de *Topofilia*, desenvolvida por Tuan (1980), ganha notoriedade não só na Geografia, mas também em outros campos de estudos.

> A palavra 'topofilia' é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, terra. Mais permanente e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o lócus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida. (TUAN, 1980, p. 107).

Tal situação nos permite afirmar que a busca por compreender as dinâmicas de determinado grupo cultural passa pela tentativa de leitura de seu lugar de vivência.

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. Espaço é mais abstrato que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. "[...] Se pensamos no espaço como algo que permite o movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar" (Tuan, 1982, p. 6).

Na medida em que o espaço vai sendo ocupado, a partir das diferentes utilizações possíveis, algumas dessas utilizações vão ganhando significados e na medida em que o espaço vai sendo ocupado materialmente, vão se produzindo sentidos.

> A existência do lugar é resultado de um investimento que só se fez possível porque esse espaço não foi apenas um espaço de passagem, mas um espaço onde se fez pausa. Não a pausa da imobilidade, mas aquela necessária para a efetivação de uma ocupação material e simbólica. Esse salto que eleva, qualitativamente, o espaço à condição de lugar é uma construção. O espaço se planeja, o lugar se constrói. Nessa construção o espaço é o suporte. Donde se conclui que todo lugar é um espaço, mas o espaço é apenas potencialmente um lugar. Um suporte à espera da força inaugural da cultura que o fará lugar. Que reunirá numa unidade os diferentes elementos e o configurará como um só objeto. (VASCONCELLOS, 2005, p.78).

Dessa forma a autora reforça a passagem da noção de espaço para lugar como sendo uma construção de significados. A Geografia da Infância tem no lugar uma categoria de apoio e *locus* de pesquisa. Os lugares remetem a identidade, ou mesmo as identidades sociais e culturais.

Os estudos de Piaget irão encontrar, nos trabalhos geográficos com crianças, grandes expressividades, obras diversas como a de Piaget e Inhelder, (1993), por exemplo, levam a um conjunto de afirmativas e pesquisas que tecerão muitas considerações sobre as relações que as crianças estabelecem com seus espaços ditos próximos e distantes, como esses são concebidos e representados.

Piaget e Inhelder (1993) elabora, assim, uma série de etapas contínuas pelas quais passam as pessoas no desenvolvimento da noção espacial. As etapas apontadas por Piaget seguem uma concepção distinta da que utilizamos no texto em relação ao desenvolvimento espacial, já que não adotamos o raciocínio da continuidade, porém sua contribuição a inúmeros trabalhos na Geografia da Infância é relevante e vamos explicar brevemente as etapas nos parágrafos seguintes.

As relações topológicas: são as mais elementares, logo são as primeiras que a criança constrói; são as relações de vizinhança (perto, longe), separação (percepção de que os objetos ocupam lugares distintos no espaço), ordem (sucessão), fechamento (noção de interior e exterior).

As relações projetivas: são aquelas que se definem de acordo com o ponto de vista do observador (direita/esquerda). Relações euclidianas ou métricas: são aquelas baseadas nas noções de eixos e de coordenadas, definindo-se com pontos fora do observador. As relações topológicas e projetivas são construídas pela criança no sentido de se situar no espaço e se relacionar com o meio, assegurando maior segurança em seus deslocamentos. Esses conceitos – dentro, acima, à direita, perto, fora, e outros – são essenciais para a etapa posterior. As relações euclidianas permitem fazer localizações utilizando eixos fora do corpo da criança.

Outro estudioso que repercutiu na Geografia da Infância, foi Kevin Lynch (1960), que identifica que a configuração urbana percebida pelas pessoas que nela habitam e transitam se constitui de forma gradativa, sendo o tempo essencial nesse processo.

No processo de reconhecimento das cidades, Lynch (1960) demonstra que as pessoas formam mapas mentais, que atravessados pelas dimensões como as vias, os caminhos para deslocamentos; os limites, os contornos que criam delimitações; os bairros, espaços marcados por características mais homogêneas e percebidas pelas pessoas em suas diferenças e identidades; os pontos nodais, locais de convergências, tais como praças, cruzamentos e outros; e os marcos, pontos de referências espaciais, que, independentemente de suas escalas, são marcados por suas especificidades e singularidades. Essas dimensões, também são marcados por suas experiências e histórias pessoais.

Os estudos da Geografia da Infância emergem, dessa forma, com interfaces nesses postulados apresentados de forma breve, por onde se entrecruzam outras temáticas, como gênero, idade e condição econômica, perguntam-se como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes camadas sociais concebem, percebem e representam seus espaços.

Para Lopes (2013):

> O final da década de 80 e os anos 90 foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais que colocam as crianças como sujeitos de direitos, a Convenção sobre o Direito das Crianças e muitos outros documentos (por exemplo, o ECA no Brasil) possibilitam outros estatutos para a infância e estendem a ideia do direito da criança ao espaço e, assim, um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido.(LOPES, 2013, p. 289).

Na área da Educação, promoveu-se a reestruturação dos currículos para as áreas de Geografia e de História nas primeiras séries da Educação Básica. Organiza-se um projeto educativo para essas áreas que ainda é presente até o momento, calcado na concepção de espaço mais próximo para o mais distante, noção que se traduziu nas seguintes realidades/espaços que deveriam ser estudados, independente de suas inserções cotidianas. Essa proposta conhecida por muitos como teoria dos círculos concêntricos, tem como base a seguinte lógica espacial: parte-se da sala de aula (considerada o espaço mais próximo), depois a Escola (afinal a sala está na escola), depois o Bairro da Escola, o Bairro dos Alunos, o Município, o Estado, o País, o Continente, até chegar ao Mundo (o espaço mais distante de todos nós).

Já os estudos mais recentes da Geografia da Infância têm buscado trazer as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski, Luria e Leontiev (1996), que busca sistematizar uma outra forma de conceber o ser humano e o seu próprio desenvolvimento.

OS DESENHOS DE NOVA IGUAÇU FEITO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Analisamos 34 desenhos produzidos pelos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Marcílio Dias no bairro de Cava em Nova Iguaçu - Baixada Fluminense. Esses desenhos foram realizados com técnica livre em uma das aulas de Geografia no Ensino Fundamental onde a temática pedida para desenhar era o Bairro dos sonhos de cada aluno.

O desenho fazia parte do conteúdo sobre o estudo do bairro direcionado para o 3º Ano do Ensino Fundamental de rede municipal de Nova Iguaçu. Destacamos que utilizamos letras para identificar os desenhos e não citamos nome, idade ou gênero.

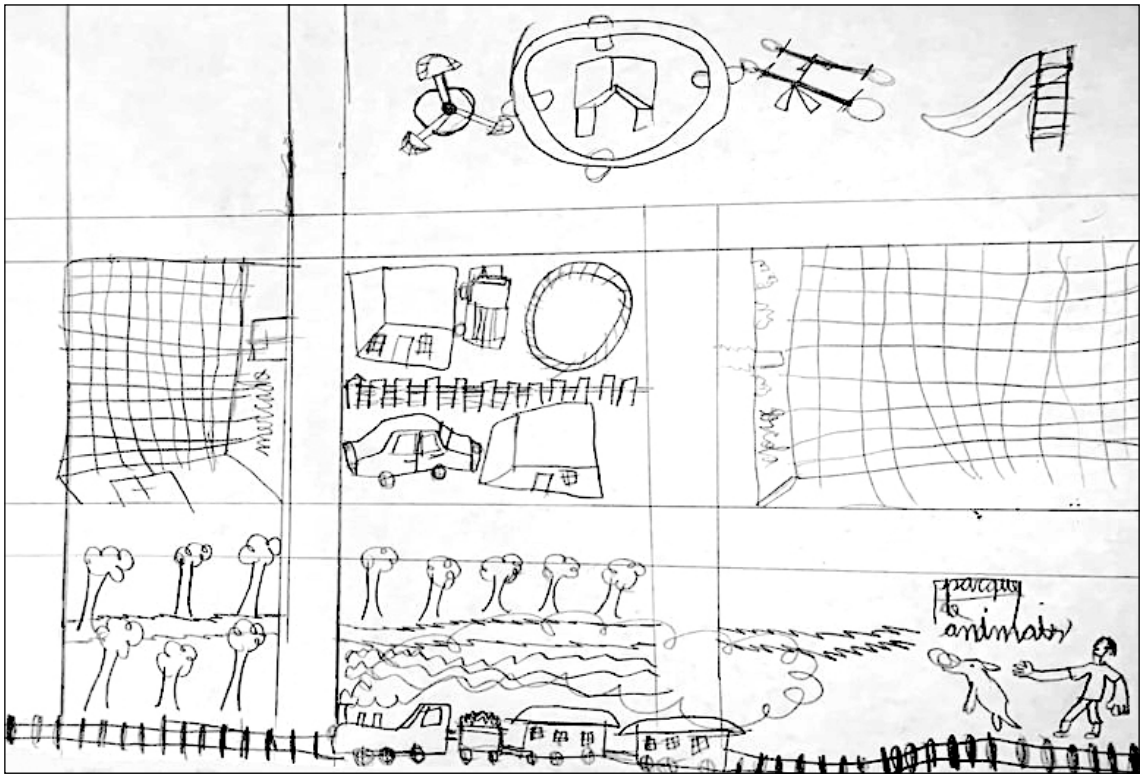
Tratamos os desenhos feitos pelos alunos ao mesmo tempo como "naturais" (espontâneos) e como "imitativos" (copiativos), já que os desenhos são construídos de dentro para fora, passando pelo que Kincheloe (1997) denomina de reino cognitivo.

De acordo com Santos (2000, p. 17), "Para este raciocínio ter fundamento, devemos entender os desenhos das crianças como componentes do desenvolvimento geral do conhecimento da criança. Os desenhos revelam muito sobre a natureza do pensamento humano e a sua capacidade de resolver problemas".

Quando lidamos com desenhos, estamos lidando com o aspecto visual do pensamento e da memória. Os estudos de comunicação têm se concentrado principalmente sobre os vocabulários, esquecendo o mundo visual.

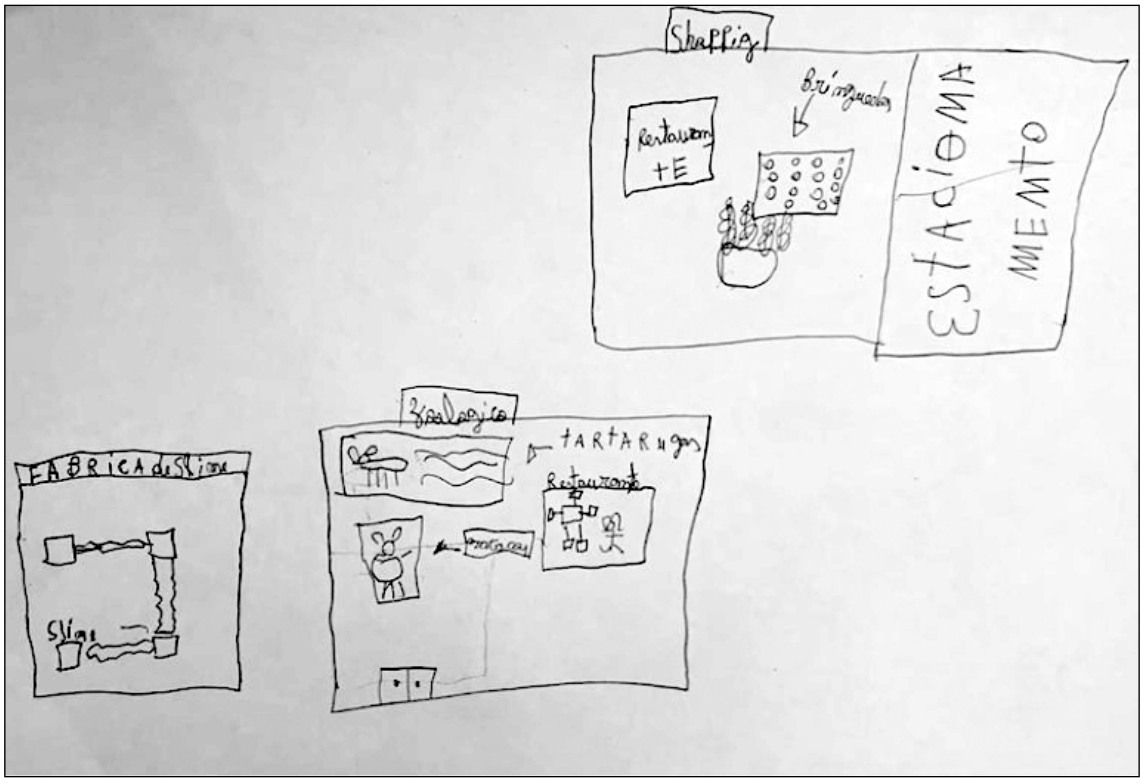
O desenho reformula e recupera o potencial informacional do mundo, trazendo uma comunicação diferente da escrita, a visual. Os desenhos não são fixos e envolvem momentos de percepção que são construídos sucessivamente (pela ação) para resultar numa expressão gráfica. A compreensão da natureza dessa ação envolve a percepção e a representação gráfica, numa tentativa de traduzir este ato. Devemos nos esforçar mais para entender essa "tradução", já que deste ato é que surgirá o desenho.

Alguns desenhos representam o bairro como um todo, explorando vários itens desejados como bairro ideal (veja Figuras 2 e 3)



Fonte: Santos, 2018

Figura 2. Desenho X



Fonte: Santos, 2018

Figura 3. Desenho Y

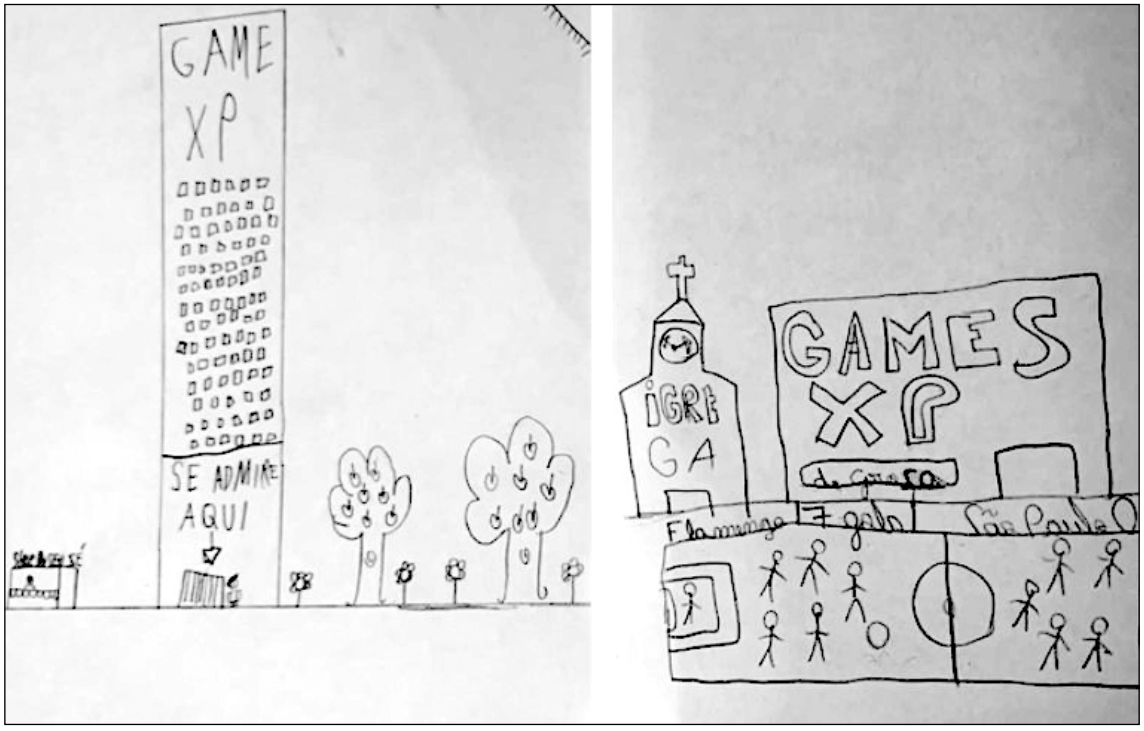
Em ambos os desenhos (X e Y) temos elementos representados como itens desejados coletivamente como zoológico, parques com brinquedos, *shoppings* e estabelecimentos comerciais como os restaurantes e mercados. Destacamos que estes itens são representados em muitos desenhos, prevalecendo os espaços livres e o desenho de árvores, praças e campos de futebol. Aparecem também itens mais específicos como no desenho X, a identificação da linha de trem representando algo que já existiu no bairro mas foi desativada a muitas décadas, ficando na memória (Antiga estão da Cavas pertencente a linha férrea desativada) e no desenho Y uma fábrica de *slime*. Tanto nos elementos coletivos e nos individuais e específicos a os desenhos reformulam o potencial informacional do mundo

Goodnow (1983) assinala três momentos importantes sobre os estudos do desenho infantil. O primeiro no início da década de 1930, com os estudos longitudinais e a possibilidade de descrever a mudança como uma transição entre desenhar "o que se vê" e desenhar "o que deve estar ali". Estes estudos procuravam um modo de descrever o desenvolvimento e a passagem do "ver" e "conhecer", que eram qualidades distintas entre si. O segundo momento de interesse pelo desenho infantil deu-se ainda durante a década de 1930, refletindo preocupações educacionais, trabalhando com as habilidades pictóricas e seu desenvolvimento. O terceiro momento foi por volta de 1950, com o grande interesse por parte da Psicologia do Desenvolvimento, com seus testes e medidas prescritivas. Uma ordem expressa e formal tomava conta da análise dos desenhos. Eles eram empregados como índices de nível intelectual e de estados emocionais.

Apesar desses momentos de interesse pelo desenho infantil, enfatizados por Goodnow, ficam muitas dúvidas e há muito para compreender sobre os desenhos. Grande parte do que conhecemos é fragmentado, razão pela qual, temos grandes dificuldades em

trabalhos de pesquisas como este. Consideramos como desenho os seguintes: realizar a expressão gráfica, copiar formas geométricas, reproduzir alfabetos; copiar e fazer mapas, garatuchas e símbolos. Todos possuem traços comuns e semelhanças e marcam áreas distintas: Artes, Linguagem, Geografia. Devemos procurar conceitos que unam estas áreas distintas. Nossa meta deve ser as semelhanças e os traços comuns, caso contrário, teremos um longo caminho talvez com pouco êxito.

Com base em Goodnow (1983), discutiremos a forma mais comum de possíveis relações, o desenho tem certos traços ou conjunto de traços que são semelhantes entre si e de um modo são diferentes em outros (Figura 4).



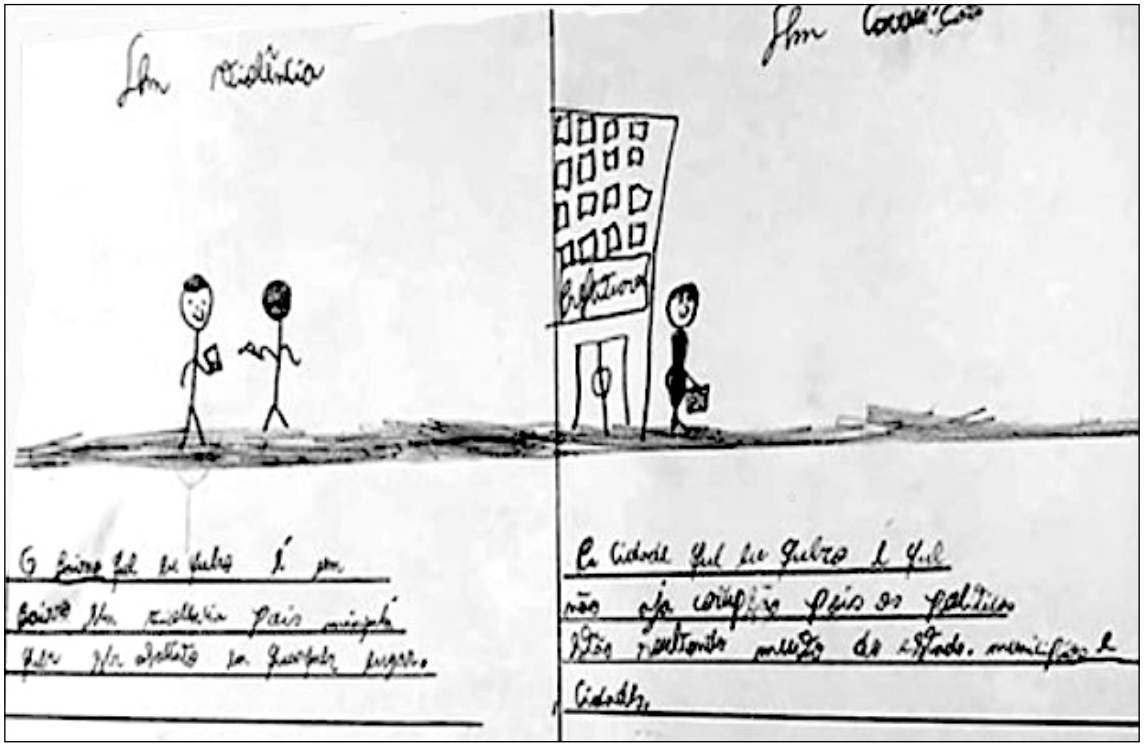
Fonte: Santos, 2018

Figura 4. Fragmentos dos desenhos W e Z

No fragmento do desenho W (esquerda da figura) e no fragmento do desenho Z (direita de figura), temos o mesmo destaque para um prédio de *Games XP* onde ocupa relativa centralidade, indicando a super valorizado a mundo dos jogos e a vontade de se aproximar cada vez mais desse universo e por outro lado elementos distintos como a praça, o campo de futebol e a igreja. Espaços distintos representados.

A utilidade dessa relação é ver se o observador possui um novo ponto de vista, ou seja, uma nova série de questões. Dessa forma porque ambos os desenhos identificam uma vontade coletiva como a presença no bairro de um prédio de *Games XP*, aparecendo também em outros desenhos. A aproximação como o mundo dos jogos é um desejo ampliado? Temos desejos coletivos e desejos individuais e os desenhos expressam esses desejos? Este tipo de análise de desenhos é uma forma válida de verificar uma relação entre diferentes objetos e não está limitada à arte, mas pode envolver também o contexto histórico entre outros.

O desenho R (Figura 5) expressa graficamente, tanto por meio do desenho como pelo texto escrito, duas situações muito importantes para a efetivação da cidadania na Baixada Fluminense, e em grande parte dos grandes centros urbanos brasileiros e latino-americanos, a violência e a corrupção.



Fonte: Santos. 2018.

Figura 5. Desenho R

O desenho R, destaca dois elementos, ressalta o desejo de um bairro, uma cidade, um estado, um país livro desses dois infortúnios que chega até as grafias de uma criança. A violência está presente no cotidiano da Baixada Fluminense, assim como a corrupção. Duas questões que devem ser trabalhadas intensamente para a construção da cidadania.

CONSIDERANDO FINAIS

Os desenhos dos alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Marcílio Dias no bairro de Cava em Nova Iguaçu, permite a concepção de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza e como suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza tem consequências, não só para si como para a sociedade também.

O lugar nos desenhos dos alunos é entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço, relação que têm valor central nas investigações em geografia humanista, com a noção de topofilia desenvolvida por Tuan (1980), destacando o vínculo afetivo entre o indivíduo e o lugar. Esse vínculo expressado nos desenhos dos alunos do ensino fundamental podendo ter uma relação de proximidade presente no desejado ou mesmo de distanciamento em relação ao que não ser quer.

É importante que os objetivos do ensino de Geografia para o seguimento do ensino fundamental, deva ter como objetivo mostrar ao estudante que a cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado, em movimento o qual todos fazem parte. A criança é um membro participante desse processo amplo e plural.

> Dessa forma, se a infância é uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre; existe uma pluralidade de infâncias que se configuram. Localizar, mapear, descrever e interpretar essas infâncias são também pontos pertinentes aos estudos da Geografia. (LOPES, 2013, p.290).

Como diz Cavalcanti (2002, p. 37) "o ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética, física". Por isso, necessita estar voltado não só para a construção de conceitos, mas também para o desenvolvimento de capacidade e habilidades para se operarem esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço.

A perspectiva do desenho das crianças como expressão cultural presente em trabalhos como de Santos (2000, 2002) e Dias (2013) não admite o empobrecimento do desenho infantil, mas entende que a criança reconhece a forma de representar graficamente sua cultura e deseja aprendê-la em ritmos próprios, de cada criança e cada grupo social.

O desenho é uma linguagem gráfica própria dos alunos e tem seus próprios códigos, se tornando um recurso didático relevante para auxiliar e repensar o currículo da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nova Iguaçu/RJ atrelado ao referencial teórico da Geografia da Infância.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

COSTA, B. M. F. **Crianças e suas Geografias:** processos de interação no meio técnico-científico-informacional. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

DIAS, J. M. T. Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças**. Educ. Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1029-1048, out./dez. 2013.

GOODNOW, J. **El dibujo infantil.** 3. ed. Madrid: Ed. Morata, 1983.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Tradução Nize M. C. Pellada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOIS, C.; HOLLMAN, V. **Geografía y cultura visual**: los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio. Rosário, Argentina: Prohistoria, 2013.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora, Brasil: FEME/UFJF, 2005.

LOPES, J. J. M. Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da

Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, V.23, n.79, jan./jun. 2008, pp.65-82.
LOPES, J. J. M. Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de infância In: LOPES, J. J. M.; ANDRADE, D. B. S. F. (Org.). **Infância e Crianças:** lugares em diálogos. Cuiabá: EDUFMT, 2012.
LYNCH, K. **The Image of the City.** Cambridge: M. I. T. Press, 1960.
MENDES, R. S. Paisagens culturais da Baixada Fluminense. **Boletim CX, Geografia**, USP: FFLC, n. 4, 1948.
PIAGET, J., INHELDER, B. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
SANTOS, C. **O desenho feito por alunos do ensino fundamental**. 2000. Dissertação (Mestrado). - IG/UNICAMP, 2000.
SANTOS, C. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. In PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, pp.195-208, 2002.
SANTOS. C. O desenho do lugar: uma experiência da geografia da infância na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 11, p.185-207. 2016.
TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.
TUAN, Y. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectiva da geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 143-164.
TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo, Brasil: Difel, 1983.
VASCONCELLOS, T. **Criança do lugar e lugar de criança:** territorialidades infantis no noroeste fluminense. 2005. Tese (Doutorado em Educação). UFF, 2005.
VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 23-44, 2000.
VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Estudos sobre a história do comportamento**: símio, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Revista Ciência Geográfica

Ensino - Pesquisa - Método

Corpo de Pareceristas/Referees' Board

1- Fundamentos e Pesquisa em Geografia:
Prof. Dr. Carlos José Espíndola (UFSC/Florianópolis – SC – Brasil)
Prof. Dr. Gil Sodero de Toledo (USP/São Paulo – SP – Brasil)
Prof. Dr. Lucas Labigalini Fuini (IFSP/São João da Boa Vista – SP – Brasil)
Prof. Dr. Ruy Moreira (UFF/Niterói – RJ – Brasil)
Prof. Dr. Zeno Soares Crocetti (UNILA/Foz do Iguaçu – PR – Brasil)

2- Geografia Humana:
Prof. Dr. Antonio Thomaz Júnior (UNESP/Presidente Prudente – SP – Brasil)
Prof. Dr. Edson Belo Clemente de Souza (UEPG/Ponta Grossa – PR – Brasil)
Profª. Drª. Franciele Miranda Ferreira Dias (SEE/Ourinhos – SP – Brasil)
Profª Drª Maria da Graça Mello Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Prof. Dr. Nelson Rego (UFRGS/Porto Alegre – RS – Brasil)
Prof. Dr. Ruy Moreira (UFF/Niterói – RJ – Brasil)

3- Geografia Física:
Prof. Dr. André Luiz Nascentes Coelho (UFES/Vitória – ES – Brasil)
Prof. Dr. Humberto Alves Barbosa (UFAL/Maceió – AL – Brasil)
Prof. Dr. Lucivânio Jatobá (UFPE/Recife – PE – Brasil)
Profª Drª Nilza Aparecida Freres Stipp (UEL/Londrina – PR – Brasil)
Profª Drª Patrícia Helena Mirandola Garcia (UFMS/Três Lagoas – MS – Brasil)

4- Ensino e Aprendizagem de Geografia:
Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (UFPA/Belém – PA – Brasil)
Profª Drª Helena Copetti Callai (UNIJUÍ/Ijuí – RS – Brasil)
Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Profª. Drª Lana de Souza Cavalcanti (UFGO/Goiânia – GO – Brasil)
Prof. Dr. Lourenço Magnoni Júnior (Centro Paula Souza/Lins – SP – Brasil)
Profª Drª Maria da Graça Mello Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Profª Drª Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (UNESP/Marília – SP – Brasil)
Profª. Drª Sonia Maria Vanzella Castellar (USP/São Paulo – SP – Brasil)

Corpo de Consultores (ad hoc)

Prof. Dr. Adnilson de Almeida Silva (UNIR/Porto Velho – RO – Brasil)
Prof. Dr. Celbo Antonio Fonseca Rosas (UEPG/Ponta Grossa – PR – Brasil)
Profª Drª Célia Alves de Souza (UNEMAT/Cáceres – MT – Brasil)
Dr. Danton Leonel de Camargo Bini (IEA/Araçatuba – SP – Brasil)
Prof. Dr. Edson Luís Piroli (UNESP/Ourinhos – SP – Brasil)
Prof. Dr. Elvis Christian Madureira Ramos (UFMS/Corumbá – MS – Brasil)
Profª Drª Helena Copetti Callai (UNIJUÍ/Ijuí – RS – Brasil)
Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira (UFGO/Goiânia – GO – Brasil)
Profª. Drª Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL/Londrina – PR – Brasil)
Profª Drª Lisandra Pereira Lamoso (UFMS/Dourados – MS – Brasil)
Profª. Drª Lucy Ribeiro Ayach (UFMS/Aquidauana – MS – Brasil)
Profª. Drª Márcia Siqueira de Carvalho (UEL/Londrina – PR – Brasil)
Prof. Dr. Marcos Aurélio da Silva (UFSC/Florianópolis – SC – Brasil)
Profª. Drª Maria José Martinelli S. Calixto (UFMS/Dourados – MS – Brasil)
Prof. Dr. Paulo Roberto Joia (UFMS/Aquidauana – MS – Brasil)
Prof. Dr. Ricardo Castillo (UNICAMP/Campinas – SP – Brasil)
Prof. Dr. Rodrigo Lilla Manzione (UNESP/Tupã – SP – Brasil)
Prof. Dr. Rodrigo Penna-Firme (PUC/Rio de Janeiro – RJ – Brasil)
Prof. Dr. Roberto Braga (UNESP/Rio Claro – SP – Brasil)
Prof. Dr. Saint-Clair Cordeiro da Trindade Júnior (UFPA/Belém - PA – Brasil)

Diretoria Executiva 2018/2020

DIRETOR
Elian Alabi Lucci

VICE–DIRETOR
Lourenço Magnoni Júnior

PRIMEIRO SECRETÁRIO
Wellington dos Santos Figueiredo

SEGUNDO SECRETÁRIO
Antonio Carlos da Silva Barros

PRIMEIRA TESOUREIRA
Maria da Graça Mello Magnoni

SEGUNDO TESOUREIRO
Elvis Christian Madureira Ramos

COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO
Antônio Francisco Magnoni

COMISSÃO DE AGRÁRIA
Danton Leonel de Camargo Bini

COMISSÃO DE ENSINO:
José Misael Ferreira do Vale

COMISSÃO DE MEIO AMBIENTE
Sebastião Clementino da Silva

COMISSÃO DE URBANA:
Celso Faustino da Silva Júnior

REPRESENTANTE DA ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS - SEÇÃO BAURU, JUNTO AO CREA:
Evandro Antonio Cavarsan

Normas para apresentação dos originais para publicação

1 - A Revista CIÊNCIA GEOGRÁFICA – Ensino, Pesquisa e Método é a publicação eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru – SP. Recebe e publica artigos inéditos e resenhas elaboradas por geógrafos, estudantes de pós-graduação, professores de Geografia da educação básica e superior e ou de ciências afins.

2 - Os artigos serão publicados a partir de revisão realizada dentro das normas técnicas do periódico, podendo conter, no mínimo 10 (dez) e no máximo 40 (quarenta) páginas, incluindo resumos e referências bibliográficas. Os títulos, resumos e palavras-chave dos respectivos artigos deverão vir em língua portuguesa, inglesa e espanhola ou francesa.

2.1 - Os artigos deverão ser revisados por profissional de Língua Portuguesa antes de envio para avaliação e publicação (ENVIAR DECLARAÇÃO EM ANEXO).

3 - A Revista Ciência Geográfica publica artigos em Português, Inglês, Francês e Espanhol sobre Geografia ou de ciências afins dentro das modalidades a seguir:

3.1 - Artigos originais: texto inédito que seja resultado de investigação científica e/ou tecnológica, projeto de qualquer natureza ou notas de pesquisa de campo;

3.2 – Não publicamos artigos oriundos de Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (TCC). O estudante de graduação, contudo, poderá enviar artigos na qualidade de coautor do texto elaborado por mestres ou doutores que aparecerão como autores principais.

3.3 - Notas de pesquisa de campo: sistematização de dados ou informações inéditas colhidas em campo. Mínimo de 8 (oito) e máximo 25 (vinte e cinco) páginas, incluindo resumos e referências bibliográficas;

3.4 - Artigos sobre Educação: trabalhos de pesquisas desenvolvidos no âmbito da educação básica e superior de Graduação e Pós-Graduação, relacionados com o ensino de Geografia ou de ciências afins;

3.5 - Artigos sobre assuntos relevantes de interesse geral da Geografia ou de ciências afins;

3.6 - Artigos de revisão destinados à apresentação do progresso em área específica da Geografia;

3.7 - Resenhas sobre textos clássicos ou de referência para os estudos de Geografia ou de ciências afins (no máximo de 1.200 palavras);

3.8 - Cartografias, imagens e outras expressões gráficas: mapas, gráficos e outras figuras em que se descrevam a metodologia ou o modo de criação (softwares, técnicas etc.) (no máximo de 1.200 palavras);

3.9 - Artigos didáticos-pedagógicos sobre temas relacionados à Geografia ou de ciências afins, empregados na prática docente, que serão incluídos na seção "A Sala de Aula", sendo no máximo cinco artigos por edição da Revista, com mínimo de 8 (oito) e máximo de 12 (doze) páginas.

4 - Os artigos submetidos deverão ter no máximo 4 autores. Artigos com mais autores serão desclassificados automaticamente.

4.1 - Para a análise, o artigo será encaminhado pelos Editores da Revista aos avaliadores ad hoc, mas sem conter o nome dos autores. Caso existam críticas ou sugestões dos avaliadores, o artigo será remetido pelos Editores ao(s) autor(es) para que se procedam as alterações solicitadas.

4.1.1 - Quando houver referência ao próprio autor, usar-se-á a forma (Autor, ano).

4.2 - Um Autor só pode voltar a publicar na Revista Ciência Geográfica após haver transcorrido **seis meses** de sua última publicação.

5 - Direitos autorais: Ao submeter um artigo para a Revista Ciência Geográfica, o(s) Autor (es) assume(m) que a contribuição é original e inédita. Que não está em processo de avaliação ou foi publicada em outra revista, no mesmo formato, sem a permissão por escrito dos editores. Quando um artigo com mais de um Autor subentende-se que o responsável pela submissão tem o consentimento dos demais Autores.

6 - A apresentação dos originais deve obedecer, obrigatoriamente, ao que se especifica a seguir:

a) O artigo deverá ser remetido via "e-mail" em arquivo anexado, gravado em formato DOC (não DOCX) em quaisquer dos aplicativos de edição de textos a seguir: Microsoft Word, OpenOffice, BrOffice, LibreOffice. A página será de tamanho A4, fonte Arial, corpo 12, entrelinhas com espaçamento 1,5 cm, margens com 2,5 cm e sem número de página;

b) Título em caixa alta e negrito. Subtítulo em fonte de corpo 10;

c) Identificação dos Autores, abaixo do título e subtítulo;

d) Referência, sobre o(s) Autor(es) no rodapé da primeira página do texto;

e) Artigos contendo mapas, tabelas, gráficos ou figuras só serão aceitos com os artigos devidamente "escaneados" na resolução de 300 dpi's para tamanho de área igual ou maior que 10x15 cm; caso sejam menores do que 10x15 cm, deverão ser "escaneados" com resolução de 600 dpi's;

g) Fotos deverão ter a resolução mínima de 3MP (Megapíxel) para o formato original da câmera digital ou devidamente "escaneadas" na resolução de 300 dpi's para tamanho de área igual ou maior que 10x15 cm; caso sejam menores do que 10x15 cm, deverão ser "escaneadas" com 600 dpi's, gravados com extensão JPG, TIF ou PNG.

h) Notas relativas ao texto, identificadas numericamente, serão apresentadas obrigatoriamente ao final do texto, antes das referências bibliográficas.

i) O resumo poderá ter o máximo de 150 palavras; nas palavras-chave, apenas de 3 a 5 palavras.

7 - Idioma da submissão do resumo. Será obrigatório em três idiomas:

a) em português;

b) em Inglês;

c) em espanhol ou francês.

8 - Citações:

8.1 - Todas as citações devem constar o sobrenome do Autor e o ano da publicação;

8.2 - Citações literais devem constar também o número da(s) página(s) onde ocorrem;

8.2.1 - Citações literais de até três linhas serão registradas no corpo do parágrafo, entre aspas e sem itálico;

8.2.2 - Citações literais com mais de três linhas serão registradas com recuo à esquerda de 4 cm, em corpo 11, entrelinha simples, sem aspas e sem itálico.

9 - Referências:

A indicação bibliográfica (se houver) após o texto, será registrada em ordem alfabética, obedecendo as normas da ABNT:

9.1 - Livro: SOBRENOME, nomes. Título do livro: subtítulo (se houver). Edição (se houver). Local de Publicação: Editora, ano da publicação. No caso de autoria coletiva, devem constar os nomes do(s) organizador(es);

9.2 - Artigo: SOBRENOME, I. N. A. Título do artigo. Título do periódico, Cidade, volume, número, páginas (inicial e final), mês, ano.

9.3 - Tese/dissertação/monografia: SOBRENOME, I. N. A. Título: subtítulo. Tese/Dissertação/Monografia (Doutorado/Mestrado/Graduação em [Área de Conhecimento]) – Instituto/Faculdade, Universidade, Cidade, ano.

10 - A ordem de publicação dos trabalhos é de competência exclusiva dos Editores da revista e do conselho editorial. A ordem de publicação levará em conta:

a) data da apresentação dos originais obedecidas as normas acima;

b) temática atual, envolvendo interesse científico, didático, de divulgação, extensão, afinidade com outros artigos e retomada de abordagens dos temas e situações afins;

c) disponibilidade de espaço em cada edição do periódico.

11 - As opiniões expressas nos artigos são de inteira responsabilidade dos respectivos Autores.

12 - Dado o caráter não lucrativo do periódico, os Autores não são ressarcidos pela publicação dos artigos.

13 - Os artigos devem ser encaminhados para os seguintes endereços eletrônicos: agb@agbbauru.org.br ou lourenco.junior@fatec.sp.gov.br

14 - ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS SEÇÃO LOCAL BAURU - SP
CNPJ 00.407.524/0001–00
Rua Pedro Oliveira Tavares, 2-148 – Jardim Colonial
Bauru – SP – CEP 17047-595
Fone: (14) 99711-1450 (Prof. Lourenço Magnoni Júnior)

E-mail: agb@agbbauru.org.br

Site: http://www.agbbauru.org.br

CIÊNCIA Geográfica

ISSN 1413-7461

Editora Saraiva

associação dos geógrafos brasileiros
Seção Bauru