



RESISTÊNCIAS
SABERES
PODERES

ENCONTRO
NACIONAL
DE ENSINO
DE GEOGRAFIA

IXfala, 2019 professor(a)

A PRÁTICA
DO(A) PROFESSOR(A)
À MARGEM

EDITORIAL

O número 53 da Revista Terra Livre traz em seu título o tema “A prática do(a) professor(a) à margem: resistências, saberes e poderes”, mesmo tema utilizado para a chamada construída pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) para nomear o IX Encontro Nacional de Ensino de Geografia, o *Fala Professor (a)!* realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, entre os dias 17 e 21 de julho de 2019.

A escolha deste tema partiu do cenário no qual vivemos, um contexto que institui a necessidade de estabelecermos discussões sobre a condição do magistério diante dos ataques à escola pública e das políticas de educação, em especial em relação à comunidade geográfica, mas não restrita à ela. As resistências das professoras e dos professores foram debatidas no encontro como formas de garantir a autonomia intelectual e docente, bem como a manutenção dos seus direitos como trabalhadoras e trabalhadores da educação, assim como dos direitos da população à educação pública de qualidade.

Assim como nos anos anteriores, em 2019 presenciamos ataques à educação mobilizados por diversas frentes, e a realização de encontros como o *Fala Professor (a)!* possibilitam a criação de importantes espaços de debates, diálogos e resistências. Partindo dos princípios da AGB, o *IX Fala Professor (a)!* foi construído através da gestão coletiva e horizontal, e sua realização na Escola Municipal Belo Horizonte foi fundamental para enaltecer a construção do diálogo entre a comunidade escolar, o bairro e o entorno de onde a escola está localizada e a comunidade acadêmica em suas inúmeras escalas.

Este número da Terra Livre não é um compilado dos relatos de experiências apresentados no *IX Fala Professor (a)!*, mas contribuições e reflexões geradas a partir do tema do Encontro. O *Fala Professor (a)!* não é apenas um momento pontual no tempo-espaço, mas uma convergência de diversas contribuições, relatos, vivências e ideias construídas em conjunto permeadas pela prática e pela teoria da docência por todo o Brasil. Deste modo, essa edição da Terra Livre é uma forma de dar continuidade ao *IX Fala Professor (a)!* e os debates nele realizados. Aqui encontram-se artigos que tratam desde panoramas gerais da docência no país, quanto experiências em salas de aula, e também relatos. Todas visam contribuir com a prática da professora e do professor de Geografia.

Desejamos que tenham boas as leituras e que estas elucidem, subsidiem e proponham vários os debates e inquietações, para seguirmos construindo a AGB!

Coletivo de Publicações

*Rachel Facundo Vasconcelos
Maria Clara Salim Cerqueira
Lorena Izá Pereira*

FOREWORD

Issue 53 of the Journal Terra Livre brings in its title the theme “The practice of the teacher on the margins: resistance, knowledge and powers”, the same theme used for the call made by the Association of Brazilian Geographers (AGB) to nominate the IX National Geography Teaching Meeting, Fala Professor (a)! held in Belo Horizonte, Minas Gerais, between July 17 and 21, 2019.

The choice of this theme came from the scenario in which we live, a context that institutes the need to establish discussions about the condition of teaching in the face of attacks on public schools and education policies, especially in relation to the geographic community, but not restricted to it. The resistance of teachers was discussed at the meeting as ways to guarantee intellectual and teaching autonomy, as well as the maintenance of their rights as education workers, as well as the population's rights to quality public education.

As in previous years, in 2019 we witnessed attacks on education mobilized on several fronts, and meetings like Fala Professor (a)! enable the creation of important spaces for debates, dialogues and resistance. Based on the principles of AGB, IX Fala Professor (a)! it was built through collective and horizontal management, and its realization at the Belo Horizonte Municipal School was fundamental to highlight the construction of dialogue between the school community, the neighborhood and the surroundings where the school is located and the academic community in its numerous scales.

This issue of Terra Livre is not a compilation of the experience reports presented in IX Fala Professor (a)!, but contributions and reflections generated from the theme of the Meeting. The Fala Professor (a)! it is not just a punctual moment in time-space, but a convergence of diverse contributions, reports, experiences and ideas built together permeated by the practice and theory of teaching throughout Brazil. Thus, this edition of Terra Livre is a way to continue the IX Fala Professor (a)! and the debates held there. Here you will find articles dealing with general panoramas of teaching in the country, as well as classroom experiences, as well as reports. All aim to contribute to the practice of the teacher and the geography teacher.

We hope that you have good readings and that they elucidate, subsidize and propose several debates and concerns, so that we can continue building the AGB!

Collective of Publication

*Rachel Facundo Vasconcelos
Maria Clara Salim Cerqueira
Lorena Izá Pereira*

EDITORIAL

El número 53 de la revista Terra Livre tiene en su título el tema "La práctica del maestro al margen: resistencia, conocimiento y poderes", el mismo tema utilizado para la convocatoria realizada por la Asociación de Geógrafos Brasileños (AGB) para nombrar la IX Encuentro Nacional de Enseñanza de Geografía, Fala Professor (a)! celebrada en Belo Horizonte, Minas Gerais, entre el 17 y el 21 de julio de 2019.

La elección de este tema provino del escenario en el que vivimos, un contexto que instituye la necesidad de establecer debates sobre la condición de la enseñanza ante los ataques a las escuelas públicas y las políticas educativas, especialmente en relación con la comunidad geográfica, pero no se limita a ella. En el encuentro se discutieron las resistencias de profesoras y profesores como formas de garantizar la autonomía intelectual y docente, así como el mantenimiento de sus derechos como trabajadoras y trabajadores de la educación, así como los derechos de la población a una educación pública de calidad.

Como en años anteriores, en 2019 fuimos testigos de ataques a la educación movilizados en varios frentes, y encuentros como Fala Professor (a)! hacer posible la creación de espacios importantes para debates, diálogos y resistencias. Basado en los principios de la AGB, IX Fala Professor (a)! fue construido a través de la gestión colectiva y horizontal, y su realización en la Escuela Municipal Belo Horizonte fue fundamental para resaltar la construcción del diálogo entre la comunidad escolar, el vecindario y los alrededores donde se encuentra la escuela y la comunidad académica en sus numerosas escalas.

Este número de Terra Livre no es una recopilación de los relatos de experiencia presentados en IX Fala Professor (a)!, sino contribuciones y reflexiones generadas a partir del tema del encuentro. El Fala Professor (a)! no es solo un momento puntual en el espacio-tiempo, sino una convergencia de diversas contribuciones, informes, experiencias e ideas construidas juntas impregnadas por la práctica y la teoría de la enseñanza en todo Brasil. Así, esta edición de Terra Livre es una forma de continuar con el IX Fala Professor (a)! y los debates celebrados allí. Aquí hay artículos que tratan con panoramas generales de enseñanza en el país, así como experiencias en la clase, así como informes. Todos tienen como objetivo contribuir a la práctica del profesora y el profesor de Geografía.

Esperamos que tenga buenas lecturas y que aclaren, subsidien y propongan varios debates y preocupaciones, para que podamos continuar construyendo la AGB!

Colectivo de Publicaciones

Rachel Facundo Vasconcelos

Maria Clara Salim Cerqueira

Lorena Izá Pereira

Terra Livre

**A prática do (a) professor (a) à
margem: resistências, saberes e
poderes**



Associação dos Geógrafos Brasileiros

Diretoria Executiva Nacional

Gestão 2019-2020

Diretoria Executiva Nacional

Presidenta

Lorena Izá Pereira (AGB Presidente Prudente)

Vice-Presidente

José Carlos Dantas (AGB Presidente Prudente)

1ª Secretário

Albert Milles de Souza (AGB Juiz de Fora)

2º Secretária

Amanda Emiliana Santos Baratelli (AGB Três Lagoas)

1º Tesoureiro

Pedro Luiz Damião (AGB São Paulo)

2º Tesoureiro

Rafael Henrique de Moura (AGB Campinas)

Coordenação de Publicações

Rachel Facundo Vasconcelos (AGB Fortaleza)

Maria Clara Salim Cerqueira (AGB Juiz de Fora)

Comunicações

Ronald Coutinho Santos (AGB Niterói)

Paulo Henrique Loffredo de Andrade (AGB ABC)

Paulo Roberto da Silva Rufino (AGB Campinas)

Jéssica Danielle Ferreira do Amaral (AGB Alfenas)

Secretario Administrativo

Caio Tedeschi de Amorim (AGB São Paulo)

ISSN 2674-8355

TERRA LIVRE

*Publicação semestral
da Associação dos Geógrafos Brasileiros*

ANO 34 – VOL. 2
NÚMERO 53

Terra Livre	São Paulo	ISSN 2674-8355	Ano 34, Vol.2, n. 53	Jul.-Dez./2019
-------------	-----------	----------------	----------------------	----------------

TERRA LIVRE

Conselho Científico

André Buonani Pasti – Campinas/SP
Andrea Bezerra Crispim – Fortaleza/CE
Bibiana C. Rezende – Presidente Prudente/SP
Bruno Zucherato – João Pessoa/PB
Caio Zarino Jorge Alves – São Paulo/SP
Camila Zucon Ramos de Siqueira – Belo Horizonte/MG
Cláudio Zamboni Harari – ABC/SP
Eduardo José Pereira Maia – Niterói/RJ
Estevan Leopoldo de Freitas Coca – Alfenas/MG
Fabrício Gallo – Campinas/SP
Felipe Saluti Cardoso – ABC/SP
Gislene F. Ortiz Porangaba – Três Lagoas/MS
Guilherme dos Santos Claudino – Presidente Prudente/SP
Gustavo Pietro – São Paulo/SP
Humberto Goulart Guimarães – Rio de Janeiro/RJ
Isabel C. Moroz Caccia Gouveia – Presidente Prudente/SP
Jader Janer Moreira Lopes – Juiz de Fora/MG
João Alves de Sousa Neto – São Paulo/SP
João César A. de Oliveira Filho – Fortaleza/CE
Jodenir Calixto Teixeira – Três Lagoas/MS
Julia Berezovoya Assis – Rio de Janeiro/RJ
Larissa A. Coutinho de Paula – Presidente Prudente/SP
Luiz Henrique Vieira – Viçosa/MG
Marcos Antônio Campos Couto – Niterói/RJ
Maria Cecília Silva Souza – João Pessoa/PB
Maria Lúcia Pires Menezes – Juiz de Fora/MG
Maria Rita de Castro Lopes – São Paulo/SP
Marina da Silva Teixeira João Pessoa/PB
Marine Dubos-Raoul – Três Lagoas/MS
Mateus Fachin Pedroso – Presidente Prudente/SP
Mauro Henrique Soares – Três Lagoas/MS
Naiemer Ribeiro de Carvalho – Belo Horizonte/MG
Patrícia Helena Milani – Três Lagoas/MS
Patrícia H. Mirandola Garcia – Três Lagoas/MS
Patrícia M. Mendonça e Silva – Rio de Janeiro/RJ
Paulo R. de Albuquerque Bomfim – São Paulo/SP
Pedro Henrique de Mendonça Resende – Belo Horizonte/MG
Rebecca Luna Lucena – Caicó/RN
Rodrigo Coutinho Andrade – Niterói/RJ
Suzana Campos Silva – Rio de Janeiro/RJ
Tereza Sandra Loiola Vasconcelos – Fortaleza/CE
Theo Soares de Lima – Porto Alegre/RS
Thiago Araújo Santos – Três Lagoas/MS
Vicente Eudes Lemos Alves – Campinas/SP
Wagner Barbosa Batella – Juiz de Fora/MG

Pareceristas Ad Hoc da Terra Livre n.53: Astrogildo Luiz de França Filho, Átila de Menezes Lima, Debora Cristina Vieira de Simas, Diógenes Rabello, Emerson Ribeiro, Felipe Moura, Glauciana Teles, Gustavo Henrique Beraldino Teramatsu, Igor Carlos Feitosa Alencar, João Victor Pavesi de Oliveira, José Carlos Dantas, Leônidas de Santana Marques, Livia Tôrres Cabral, Mahalia Gomes de Carvalho Aquino, Pedro Luiz Damião, Rafael Henrique de Moura.

Editores Responsáveis: Rachel Facundo Vasconcelos, Maria Clara Salim Cerqueira e Lorena Izá Pereira.

Associação dos Geógrafos Brasileiros (DEN) – Av. Prof. Lineu Prestes, 322 – Edifício de Geografia e História – Cidade Universitária – CEP. 05508-900 – São Paulo – SP – Brasil – Tel. (11) 3091-3758

Ficha Catalográfica

Terra Livre, ano 1, n.1, São Paulo, 1986 – v. ils. Histórico	
1986 - ano 1, v. 1 – impressa	2004 - ano 19, v.1, n.22; v.2, n.23 – impressa
1987 - n. 2 – impressa	2005 - ano 20, v.1, n. 24; v.2, n.25 – impressa
1988 - n. 3, n.4, n.5 – impressa	2006 - ano 21, v.1, n.26; v.2, n.27 – impressa
1989 - n.6 – impressa	2007 - ano 22, v.1, n.28; v.2, n.29 – impressa e digital
1990 - n.7 – impressa	2008 - ano 23, v.1, n.30; v.2, n.31 – impressa e digital
1991 - n.8, n.9 – impressa	2009 - ano 24, v.1, n.32; v.2, n.33 – impressa e digital
1992 - n.10 – impressa	2010 - ano 25, v.1, n.34; v.2, n.35 – impressa e digital
1992/93 - n.11/12 (editada em 1996) – impressa	2011 - ano 26, v.1, n.36; v.2, n.37 – impressa e digital
1994, 95,96 – interrompida	2012 - ano 27, v.1 n.38; v.2, n.39 – impressa e digital
1997 - n.13 – impressa	2013 - ano 28, v.1 n.40; v. 2, n. 41 – digital
1998 - interrompida	2014 – ano 29, v.1 n. 41; v. 2, n. 43 – digital
1999 - n. 14 – impressa	2015 – ano 30, v.1 n. 44; v. 2, n. 45 – digital
2000 - n.15 – impressa	2016 – ano 31, v. 1 n. 46; v.2, n. 47 – digital
2001 - n.16, n.17 – impressa	2017 – ano 32, v. 1 n. 48; v.2, n. 49 – digital
2002 - ano 17, v.1, n.18; v.2, n.19 – impressa	2018 – ano 33, v. 1 n. 50; v. 2, n. 51 – digital
2003 - ano 18, v.1, n. 20; v.2, n.21 – impressa	2019 – ano 34, v. 1 n. 52; v. 2, n. 53 – digital

ISSN 2674-8355

SUMÁRIO

	EDITORIAL	XII
	ARTIGOS	
	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA	
	Rodrigo José de Góis Queiroz	15
	A FORMAÇÃO-ATUAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE OFENSIVA NEOLIBERAL:	
	ALGUNS APONTAMENTOS	53
	Rodrigo Coutinho de Andrade	
	EM TEMPOS DE DEFESA DO ÓBVIO: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA	
	Victória Sabbado Menezes	93
	ESPAÇO, OUTRIDADE E EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS DO ENSINO EM GEOGRAFIA NA	
	CONTEMPORANEIDADE	124
	Mateus de Moraes Servilha	
	RELATO DA RESISTÊNCIA DOCENTE EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO	
	CAMPUS CASTANHAL DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ	164
	Felipe Garcia Passos e Reinaldo Eduardo da Silva Sales	
	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS POTENCIALIDADES DO	
	PIBID: CONTRIBUIÇÕES NO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA DA UERJ-FFP	193
	Debora Cristina Vieira de Simas	
	AS PESQUISAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA COTIDIANO ESCOLAR: AÇÕES PARA A	
	FORMAÇÃO INICIAL EM EXERCÍCIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA	224
	Ana Claudia Sacramento e Manoel Martins Santana Filho	
	QUE REVOLUÇÃO PODE FAZER UMA PROFISSÃO CARETA NUMA INSTITUIÇÃO AINDA	
	MAIS? O PROFESSOR-ESTAGIÁRIO VAI A “CAMPO” SEM SER UM ANTROPÓLOGO	260
	Nestor André Kaercher e Igor Armindo Rockenbach	
	PRÁTICAS OUTRAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DO	
	MAPEAMENTO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA PARA O TRABALHO DE	
	RECONHECIMENTO DOS TERRITÓRIOS DA JUVENTUDE NUMA ESCOLA DA	285
	PERIFERIA CURITIBANA	
	Danielle Willemann Sutil de Oliveira	
	O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA	
	ESCOLA PÚBLICA DO GAMA-DF	318

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto e Juanice Pereira Santos Silva	
AS METODOLOGIAS ATIVAS PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM BASE NO JÚRI SIMULADO	349
Ana Carolina dos Santos Marques e Ricardo Lopes Fonseca	
JOVENS ESTUDANTES E SEUS PROFESSORES DE GEOGRAFIA COMO AGENTES PARTICIPATIVOS NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	368
Aline Nadal, Ivone Maria Mendes Silva e Maria Silvia Cristofoli	
PAISAGEM, PERTENCIMENTO E ESCOLA: ENTRELAÇANDO CAMINHOS PEDAGÓGICOS E CULTURAIS EM SILVEIRA MARTINS/RS	406
Ana Carla Lenz, Natália Lampert Batista e Cesar De David	
O CINEMA, A GEOGRAFIA E A SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCENTE NO COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG	426
Thiago Macedo Alves de Brito	
CONSCIENTIZAÇÃO E AGROECOLOGIA: PROCESSOS EDUCATIVOS NA EFA PURIS DE ARAPONGA/MG	453
Luiz Henrique Vieira	
A INUTILIDADE NA NATUREZA EM MANOEL DE BARROS COMO PROPOSTA SUBVERSIVA NAS AULAS DE GEOGRAFIA	478
Aline Mello Campos	
IX FALA PROFESSOR (A)!	
ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA – FALA PROFESSORA! “A PRÁTICA DO (A) PROFESSOR (A) À MARGEM: RESISTÊNCIAS, SABERES E PODERES” – RELATO DE CAMPO - LAGOINHA	507
Priscila Vasconcelos	
PANORAMA DO IX FALA PROFESSOR (A)!	517
Diretoria Executiva Nacional (2019-2020)	
NORMAS	
	524

SUMMARY

FOREWORD XII

ARTICLES

- GEOGRAPHIC EDUCATION AND NATURE-SOCIETY RELATION** 15
Rodrigo José de Góis Queiroz
- THE TRAINING-PERFORMANCE TEACHER IN TIMES OF NEOLIBERAL OFFENSIVE:
SOME POINTS** 53
Rodrigo Coutinho de Andrade
- IN TIMES OF DEFENSE OF THE OBVIOUS: THE CHALLENGES OF TEACHING
GEOGRAPHY** 93
Vitória Sabbado Menezes
- SPACE, OTHERNESS AND EDUCATION: THE CHALLENGES OF GEOGRAPHY
TEACHING IN CONTEMPORARY** 124
Mateus de Moraes Servilha
- REPORT OF TEACHING RESISTANCE IN DEFENSE OF INTEGRATED HIGH SCHOOL
AT CAMPUS CASTANHAL OF INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ** 164
Felipe Garcia Passos e Reinaldo Eduardo da Silva Sales
- GEOGRAPHY TEACHER TRAINING AND THE CAPABILITIES IN PIBID: A LOOK AT
THE TEACHER SUPERVISOR OF THE UERJ-FFP GEOGRAPHY** 193
Debora Cristina Vieira de Simas
- RESEARCH IN TEACHING GEOGRAPHY IN SCHOOL EVERYDAY: ACTIONS FOR BASIC
EDUCATION, INITIAL AND EXERCISE TRAINING** 224
Ana Claudia Sacramento e Manoel Martins Santana Filho
- WHAT REVOLUTION CAN DO A CONSERVATIVE PROFESSION IN NA OLD-
FASHIONED INSTITUTION? THE PRE-SERVICE TEACHER GOES TO THE "FIELD"
WITHOUT BEING NA ANTHROPOLOGIST** 260
Nestor André Kaercher e Igor Armindo Rockenbach
- OTHER PRACTICES IN GEOGRAPHY TEACHING: A CASE STUDY OF COLLABORATIVE
MAPPING: AS A TOOL FOR YOUTH TERRITORY RECOGNITION WORK IN A SCHOOL IN
THE CURITIBAN PERIPHERY** 285
Danielle Willemann Sutil de Oliveira

GEOGRAPHICAL REASONING OF INTELLECTUAL DEFICIENT STUDENTS IN A PUBLIC SCHOOL OF GAMA-DF	318
Daniel Rodrigues Silva Luz Neto e Juanice Pereira Santos Silva	
THE ACTIVE METHODOLOGIES PRESENT IN THE INITIAL TRAINING OF THE GEOGRAPHY TEACHER: A REPORT OF A SIMULATED JURY EXPERIENCE	349
Ana Carolina dos Santos Marques e Ricardo Lopes Fonseca	
YOUNG STUDENTS AND THEIR GEOGRAPHY TEACHER AS PARTICIPANTING AGENTS IN ORGANIZING SCHOOL SPACE IN BASICA EDUCATION	368
Aline Nadal, Ivone Maria Mendes Silva e Maria Silvia Cristofoli	
LANDSCAPE, BELONGING AND SCHOLL: INTERLACING PEDAGOGICAL AND CULTURAL PATHS IN SILVEIRA MARTINS/RS	406
Ana Carla Lenz, Natália Lampert Batista e Cesar De David	
CINEMA, GEOGRAPHY AND CLASSROOM: REPORT OF A TEACHING STAGE EXPERIENCE AT UFMG TECHNICAL HIGH SCHOOL	426
Thiago Macedo Alves de Brito	
CONSCIENTIZATION AND AGROECOLOGY: EDUCATIONAL PROCESSES IN THE EFA PURIS OF ARAPONGA/MG	453
Luiz Henrique Vieira	
THE INUTILITY OF NATURE IN MANOEL DE BARROS AS A SUBVERSIVEPROPOSAL IN GEOGRAPHY CLASSES	478
Aline Mello Campos	
IX FALA PROFESSOR (A)!	
NATIONAL MEETING OF GEOGRAPHY TEACHING – FALA PROFESSORA! – “THE PRACTICE OF THE TEACHER ON THE MARGIN: RESISTANCES, KNOWLEDGES AND POWERS” – FIELD REPORT – LAGOINHA	507
Priscila Vasconcelos	
IX FALA PROFESSOR (A)! PANORAMA	517
Diretoria Executiva Nacional (2019-2020)	
STANDARDS	524

SUMARIO

EDITORIAL XII

ARTICULOS

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y RELACIÓN SOCIEDAD-NATURALEZA Rodrigo José de Góis Queiroz	16
FORMACIÓN-ACTUACIÓN DOCENTE EM TIEMPOS DE OFENSIVA NEOLIBERAL: ALGUNOS PUNTOS Rodrigo Coutinho de Andrade	53
EN TIEMPOS DE DEFENSA DE LO OBVIO: LOS RETOS DE LA DOCENCIA EN GEOGRAFÍA Viktória Sabbado Menezes	93
ESPACIO, ALTERIDAD Y EDUCACIÓN: LOS DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA CONTEMPORANEIDAD Mateus de Moraes Servilha	124
RELATO DE LA RESISTENCIA DOCENTE EN DEFENSA DE LA ESCUELA SECUNDARIA INTEGRADA EN EL CAMPUS CASTANHAL DEL INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ Felipe Garcia Passos e Reinaldo Eduardo da Silva Sales	164
FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA Y LAS CAPACIDADES EN PIBID: UNA MIRADA AL SUPERVISOR DE PROFESORES DEL SUBPROYECTO DE GEOGRAFIA DA UERJ-FFP Debora Cristina Vieira de Simas	193
INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA TODOS LOS DÍAS: ACCIONES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA, LA FORMACIÓN INICIAL Y DE EJERCICIO Ana Claudia Sacramento e Manoel Martins Santana Filho	224
¿QUÉ REVOLUCIÓN PUEDE HACER UN OFICIO CONSERVADOR EN UNA INSTITUCIÓN AÚN MÁS? EL PROFESOR PRACTICANTE VA A “TERRENO” SIN SER ANTROPÓLOGO Nestor André Kaercher e Igor Armino Rockenbach	260
OTRAS PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: UN ESTUDIO DE CASO DE MAPEO COLABORATIVO COMO HERRAMIENTA PARA EL TRABAJO DE RECONOCIMIENTO TERRITORIAL JUVENIL EN UNA ESCUELA EN LA PERIFERIA CURITIBANA	285

Danielle Willemann Sutil de Oliveira

RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO DE ESTUDIANTES DEFICIENTES INTELECTUALES EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE GAMA-DF	318
Daniel Rodrigues Silva Luz Neto e Juanice Pereira Santos Silva	
LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS PRESENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA: UN INFORME DE UNA EXPERIENCIA DE JURADO SIMULADA	349
Ana Carolina dos Santos Marques e Ricardo Lopes Fonseca	
ESTUDIANTES JÓVENES Y SU PROFESOR DE GEOGRAFÍA COMO AGENTES PARTICIPANTES EN LA ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS ESCOLARES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	368
Aline Nadal, Ivone Maria Mendes Silva e Maria Silvia Cristofoli	
PAISAJE, PERTENENCIA Y ESCUELA: ENTRETENIMIENTO DE CAMINOS PEDAGÓGICOS Y CULTURALES EN SILVEIRA MARTINS/RS	406
Ana Carla Lenz, Natália Lampert Batista e Cesar De David	
LE CINEMA, LA GEOGRAPHIE ET LA SALLE DE CLASSE: RAPPORT D'UNE EXPERIENCE DE STAGE D'ENSEIGNEMENT A L'ÉCOLE TECHNIQUE DE LA UFMG	426
Thiago Macedo Alves de Brito	
CONCIENTIZACIÓN Y AGROECOLOGÍA: PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS EN LA EFA PURIS DE ARAPONGA/MG	453
Luiz Henrique Vieira	
LA INUTILIDAD DE LA NATURALEZA EN MANOEL DE BARROS COMO PROPUESTA SUBVERSIVA EN LAS CLASES DE GEOGRAFÍA	478
Aline Mello Campos	
IX FALA PROFESSOR (A)!	
ENCUENTRO NACIONAL DE ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA – FALA PROFESSORA! – “LA PRÁCTICA DEL PROFESOR EN EL MARGEN: RESISTENCIAS, CONOCIMIENTOS Y PODERES” – INFORME DE CAMPO – LAGOINHA	507
Priscila Vasconcelos	
PANORAMA DEL IX FALA PROFESSOR (A)!	517
Diretoria Executiva Nacional (2019-2020)	
NORMAS	524

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA

*GEOGRAPHIC EDUCATION AND NATURE-
SOCIETY RELATION*

*EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y RELACIÓN
SOCIEDAD-NATURALEZA*

RODRIGO JOSÉ DE GÓIS QUEIROZ

Universidade Federal do Ceará –
Fortaleza/CE.

E-mail: joserodrigois@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo expõe uma discussão sobre educação geográfica, reafirmando a necessidade do ensino de Geografia através dos conceitos de paisagem e espaço geográfico, apresentando elementos para um debate através dos conteúdos da relação entre sociedade e natureza. Ao primeiro momento, defendemos a importância do ensino-aprendizagem na perspectiva da construção do conhecimento, lembrando o movimento de renovação das propostas do ensino de Geografia desde o final dos anos 1980. No segundo momento, destacamos a necessidade de práticas pedagógicas no ensino de Geografia que articulem as dimensões da sociedade e da natureza através dos conceitos de paisagem e espaço geográfico, finalizando com uma proposta de estudo do solo em uma perspectiva de entendimento da totalidade socioespacial.

Palavras-chave: educação geográfica; paisagem; espaço geográfico; sociedade; natureza.

Abstract: This article presents a discussion about geographic education, reaffirming the need for teaching Geography through the concepts of landscape and geographical space, presenting elements for a debate through the contents of the relationship between society and nature. At first, we defend the importance of teaching-learning from the perspective of knowledge construction. This refers to the movement of renewal of Geography teaching proposals since the late 1980s. In the second moment, we highlight the need for pedagogical practices in the teaching of geography that articulate the dimensions of society and nature through the concepts of landscape and geographical space. We conclude with a proposal of soil study in a perspective of understanding the sociospatial totality.

Keywords: geographic education, landscape, geographical space, society, nature.

Resumen: Este artículo presenta una discusión sobre educación geográfica, reafirmando la necesidad de enseñar Geografía por los conceptos de paisaje y espacio geográfico, presentando elementos para un debate a través de los contenidos de la relación entre sociedad y naturaleza. Al principio, defendemos la importancia de la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la construcción del conocimiento, recordando el movimiento de renovación de las propuestas de enseñanza de la Geografía desde términos de la década de 1980. En el segundo momento, destacamos la necesidad de prácticas pedagógicas en la enseñanza de la geografía. que articulan las dimensiones de la sociedad y la naturaleza por medio de los conceptos de paisaje y espacio geográfico, terminando con una propuesta de estudio del suelo en una perspectiva de comprensión de la totalidad socioespacial.

Palabras clave: educación geográfica, paisaje, espacio geográfico, sociedad, naturaleza.

Introdução

O presente artigo, sobre educação geográfica e a relação sociedade-natureza, compreende a necessidade de ampliar nas escolas da educação básica, bem como na formação docente, a

construção de uma consciência da espacialidade, partindo da premissa de que o conhecimento deve ser contextualizado na prática vivida, problematizando os conteúdos através de práticas pedagógicas reflexivas, pois tanto os educadores como os educandos são encaminhados para processos reflexivos.

Acreditamos que uma educação que tenha como objetivo proporcionar mudanças significativas na vida dos estudantes prioriza a construção do conhecimento através dos processos de desenvolvimento cognitivo. Trata-se da perspectiva onde os estudantes são mobilizados a sair do lugar comum da passividade no processo educacional e atuam como sujeitos em uma construção criativa e artesanal do conhecimento, onde os professores trabalham como mediadores da relação com os conteúdos através das práticas pedagógicas.

Esse processo de mediação do conhecimento, realizado pelos professores, passa pela relação entre o desenvolvimento de conceitos científicos a partir do nível de desenvolvimento dos conceitos cotidianos dos estudantes, ou seja, faz-se necessário uma ação pedagógica do professor em busca de conhecer as representações dos estudantes (seu nível de desenvolvimento real) acerca de determinado conteúdo, no caminho de concretizar as possibilidades de um desenvolvimento potencial de habilidades e funções cognitivas, propiciando uma formação autônoma para a cidadania.

Assim, propomos o ensino-aprendizagem dos conceitos de paisagem e espaço geográfico através dos conteúdos da relação sociedade-natureza, onde aprofundamos o estudo do componente espacial solo. Partindo inicialmente dos conceitos cotidianos dos estudantes, propomos uma instrumentalização dos conteúdos através da observação da paisagem por meio de um trabalho de

campo, avançando no entendimento dos elementos físico-naturais e sociais em uma perspectiva integrada.

Tencionamos uma apreciação do conceito de espaço geográfico, onde podemos compreender as contradições do processo capitalista de transformação da natureza, propondo ao final uma metodologia pedagógica ativa de produção de uma composteira e uma horta escolar para internalização dos conteúdos sobre o solo e a formação dos estudantes na perspectiva da cidadania e das práticas de um sujeito ecológico.

Elementos para uma educação geográfica

De acordo com Cavalcanti (2007), o movimento de renovação das propostas do ensino de Geografia que vem se articulando desde 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia – “Fala Professor” - AGB¹ em 1987, apresenta críticas ao ensino de conteúdos numa perspectiva de estruturação mecânica dos fatos, propondo uma Geografia escolar didaticamente assimilável pelos alunos na perspectiva socioconstrutivista de construção dos conhecimentos.

Como se sabe, historicamente, o ensino de Geografia tem sido marcado pela perspectiva da memorização e enumeração de elementos, aparentemente desconexos, de relevo-clima-vegetação-população-agricultura-cidades-indústrias. Nas palavras de Lacoste (2012, p.53), observa-se uma “ruptura que existe entre o discurso da Geografia dos professores e uma prática espacial qualquer”, pois a geografia que é um saber estratégico na organização do território

¹ De acordo com Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009), a Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB teve papel fundamental no processo de renovação do ensino de Geografia, articulando a universidade com a educação básica.

pelos Estados maiores e firmas, no plano escolar, tem como função mascarar a utilidade prática da análise do espaço para os cidadãos.

No plano contemporâneo, como nos orienta Cavalcanti (2007, p. 26): “A experiência tem mostrado a ineficácia de se ensinar conceitos à criança ou ao jovem apenas transmitindo a eles o conceito definido no livro ou elaborado pelo professor”. E diz mais: “Os experimentos realizados por Vygotsky e colaboradores revelam que a formação de conceitos é um processo criativo e se orienta para a resolução de problemas” (Ibidem).

De todo modo, no âmbito da educação geográfica, Callai (2010) assevera que a mesma tem buscado alternativas que tornem o ensino condizente com as demandas atuais, tendo como finalidade contribuir na construção de um raciocínio geográfico para formação de cidadãos conscientes da espacialidade. Para tanto, a mesma busca investigar os processos de aprendizagem específicos da/na escola básica, bem como tem se dado a formação de professores.

Nesse contexto, é triste chegarmos aos idos do século XXI tendo de constatar que o triângulo da pedagogia tradicional – professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar) permanece enquanto carro-chefe da educação básica. Observa-se o predomínio de uma educação bancária, como diz Paulo Freire (2014), onde o professor seria um narrador do conhecimento e os alunos meros receptáculos. Com isso, surge o questionamento de Castellar (2010, p.44): “Como fazer a leitura de mundo na Geografia que, ainda, mantém o rótulo de matéria decorativa, reforçando a ideia, em sala de aula, de que a informação é mais importante que a formação geográfica?”

Contudo, como nos alerta Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009) estamos presenciando um movimento de valorização da

formação profissão docente, através das teorias em torno do professor reflexivo. Em suas palavras: “uma reação a um modelo formacional que concebe o professor como um transmissor de conhecimentos” (Ibidem, p.92). As novas abordagens ganham terreno na concepção de formação como um processo permanente, destacando o desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa.

Nesse caminho, para Cavalcanti (2007), está claro à problemática da política educacional associada aos interesses ideológicos do Estado capitalista, entretanto, se faz necessário construir uma escola diferenciada através das possibilidades que surgem nas fissuras. Mesmo na precariedade é possível potencializar as poucas oportunidades de interação pedagógica, mas existe a necessidade de um compromisso dos professores com os estudantes.

Ela diz: “o que dizer da escola neste momento histórico? Em primeiro lugar, é preciso reafirmar esta instituição como uma das agências destinadas a propiciar a formação humana” (CAVALCANTI, 2007, p. 124). Desse modo, devemos trabalhar no intuito de superação dos mecanismos de alienação na escola², contribuindo com a auto-reflexão por parte do alunado, mediando o desenvolvimento de operações mentais necessárias à prática cotidiana enquanto cidadãos conscientes e críticos.

Assim, a função mais importante da Geografia escolar é a mediação dos professores na construção de um raciocínio geográfico por parte dos estudantes. Devemos estar cientes de como o espaço pode esconder as relações de poder e, por outro lado, como o conhecimento dos seus mecanismos permite desnudar essas relações de dominação para uma tomada de decisões com maior grau de

² Os mecanismos de alienação presentes na escola são: verbalismo; enumeração de fatos geográficos; o ensino através da memorização; o ensino desvinculado da realidade do aluno. Ver Cavalcanti (2007, p.124).

autonomia por parte dos cidadãos. Observamos que o ensino de Geografia na perspectiva tradicional tem dificuldades de provocar o envolvimento real dos alunos com os conteúdos, justamente pela distância que os mesmos são tratados em relação à vivência dos estudantes³.

Nesse ínterim, argumenta Cavalcanti (2007), é preciso encontrar formas de superar o formalismo didático, envolvendo o aluno ativamente no processo de ensino e aprendizagem, aguçando os seus sentidos na perspectiva do desenvolvimento de habilidades. Para esta autora, dentro dos limites da sala de aula, é possível fazer mudanças, reconhecendo as potencialidades da concepção didática socioconstrutivista para o desenvolvimento intelectual dos estudantes na escola. Como expõe Castellar (2010), é preciso superar os vícios de uma educação estática, inerte e ineficaz, investindo em uma educação com mais qualidade e criatividade.

Apresentando novos elementos para a discussão, Callai (2003) demonstra que a renovação do ensino precisa ocorrer, mas para tanto se faz necessário pensar junto com os professores do ensino básico, através da análise crítica da prática da sala de aula. Trata-se de uma discussão sobre as diversas realidades e as possibilidades de encaminhamento dos problemas que o professor enfrenta no seu dia-a-dia na sala de aula. Em suas palavras, refletindo sobre o ensino universitário nos cursos de licenciatura: “na maioria das vezes nos gastamos em discussões teóricas e, no dia-a-dia da sala de aula [no ensino básico], a prática é a mais tradicional e conservadora possível” (Ibidem, p. 36).

³ “É fundamental então que se consiga transformar a Geografia em algo vivo, que diga respeito à vida, ao mundo real, que não sejam questões estranhas e distantes no sentido de não se perceber que sejam da vida, da sociedade concreta.”(CALLAI, 2003, p.23)

A superação do ensino tradicional, na perspectiva proposta por Callai (2003), passa pela superação do conteudismo, pois ele sempre é demais, é mais que o tempo que se tem para trabalhá-lo. A autora relata sua experiência com o ensino básico e afirma que os professores de Geografia ficam presos no livro didático. A solução mais facilmente encontrada é recorrer ao livro, pois através dele a responsabilidade situa-se fora do professor, está em algum outro ponto que lhe permite ter autoridade de referência.

Os professores do ensino básico de Geografia, de acordo com a autora, ao invés de selecionar os conteúdos, delimitando naquilo que é fundamental, ficam imobilizados no livro e ensinam até onde dá. Para Callai (2003), é devido à má formação cognitiva desde a escola básica até o ensino superior, dentre outros elementos de ordem estrutural relativos à desigualdade social no acesso a educação, que os professores têm dificuldade em se apropriar dos conteúdos para fazer sínteses e expor de forma didática.

Para esta geógrafa, em qualquer nível de ensino (desde a formação docente até a escola básica), se faz necessário transformar as nossas aulas em laboratórios de construção do conhecimento. Nas palavras de Callai (2003, p. 37): “Não se trata de querer [...] descobrir o que já foi descoberto [...], mas sim de trabalhar a partir do conhecimento que o aluno traz consigo, em atividades que lhe permitam construir o seu aprendizado”.

Faz-se fundamental uma articulação entre a universidade e as escolas de educação básica nos processos de formação docente, no que diz respeito às atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo com a possibilidade de uma aproximação com a prática de ensino mesmo antes do estágio obrigatório, enfatizando a dimensão de reflexão sobre a prática. A pesquisa, nos cursos de

licenciatura, deve se aproximar da prática de ensino, refletindo sobre os problemas encontrados na hora da prática, de uma forma construtiva. Como lembra Castellar (2010), o professor deve possuir uma formação que articule a base teórica (da Geografia e da pedagogia) com a cultura escolar, mediante processos de reflexão coletiva que emergem de problemas práticos.

No tocante aos processos de construção do conhecimento, Cavalcanti (2007) evidencia a importância de uma relação dialógica⁴ no confronto entre a experiência sociocultural dos alunos e o saber sistematizado. Deve-se ressaltar que tanto o estudante (sujeito na construção do conhecimento) como o professor (mediador) são ativos em sua relação com o saber elaborado (objeto). Para a autora, o saber elaborado, que é resultado da cultura elaborada cientificamente pela humanidade, deve ser objeto da construção do conhecimento e só pode sê-lo numa relação de interação com o sujeito do conhecimento e o meio sociocultural.

Nesse sentido, devemos trabalhar tanto no âmbito do processo de formação de professores como na educação básica com uma pedagogia problematizadora dos conteúdos e contextualizada com a realidade cotidiana, pois como nos diz Freire (2015, p.134), devemos ter “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade”. Para Bregunci (2009), por sua vez, numa dimensão socioconstrutivista, o professor tem o papel de articulador de experiências socioculturais. Para ela: “Paulo Freire

⁴ “O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade.”(FREIRE, 2015, p.111)

postula pressupostos e valores pedagógicos extremamente convergentes com o construtivismo”⁵ (BREGUNCI, 2009, p.35).

No que tange a pedagogia socioconstrutivista, devemos observar que temos uma triangulação entre o estudante(sujeito), o professor (mediador) e os conteúdos (objeto), na qual as funções mentais superiores do sujeito se desenvolvem na interação com as experiências socioculturais. Em seu livro “A construção do pensamento e da linguagem”, Vigotsky (2001) alerta que o ensino de conceitos desconectados com o meio sociocultural se tornam pedagogicamente estéreis. Em suas palavras: “em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado” (p. 247).

Parte-se de uma relação espontânea do estudante com o cotidiano, onde o mesmo carrega representações sociais que desenvolveu de forma passiva, para uma relação de interação com o mesmo através de conceitos abstratos que permitem uma leitura da realidade vivida, para chegar na possibilidade de intervenção social como cidadão. O papel da escola, nesse contexto, é o de aprendizagem. O estudante, em sua relação espontânea com o cotidiano, está em um nível de desenvolvimento real, mas com a colaboração do professor, em um contexto de ensino e aprendizagem, potencialmente pode desenvolver habilidades cognitivas na relação com o mundo.

⁵“Suas elaborações vanguardistas sobre processos de conhecimento da realidade e de tomada de consciência a partir da ação concreta ou da prática social se aproximam das tendências mais elaboradas do quadro construtivista” (BREGUNCI, 2009, p.35).

As possibilidades do desenvolvimento cognitivo no contexto escolar dependem em boa parte da qualidade dos instrumentos mediadores, ou em outras palavras, das práticas pedagógicas trabalhadas pelo professor. Em um contexto de aprendizagem significativa, tem-se uma apropriação do conhecimento através de uma reconstrução interna do processo cognoscente do estudante, no que Vigotsky chama de internalização. O conhecimento, como um objeto externo ao estudante, desenvolvido pela humanidade ao longo de sua história, através da mediação do professor, passa a ser um objeto interno, onde o estudante se apropria, criando autonomia e reconstruindo com suas palavras a linguagem e a escrita, podendo se materializar em artefatos e ações.

Trata-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ou proximal⁶) que diz respeito ao papel do professor no contexto escolar, na colaboração com os processos de desenvolvimento cognitivo do estudante entre o nível de desenvolvimento atual e potencial:

A investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual. (VIGOTSKY, 2001, p.331)

⁶ Bezerra, tradutor da obra de Vigotsky (2001), no prologo deste livro, afirma que as primeiras traduções de Vigotsky no Brasil tratavam o conceito como Zona de Desenvolvimento proximal, mas ele, em seus estudos, achou mais adequado a tradução como Zona de Desenvolvimento Imediato.

Em outras palavras, o nível de desenvolvimento atual avança na zona de desenvolvimento imediato, através da aprendizagem ativa na escola com a mediação do professor. O que o estudante é capaz de fazer em colaboração com o professor em seu nível de desenvolvimento atual ele tem potencial, através da internalização, de fazer de forma autônoma e esse é o objetivo dos processos de aprendizagem na perspectiva socioconstrutivista.

Nesse caminho, o conhecimento se constrói através de aproximações sucessivas, no qual o professor seria um auxiliar dos alunos no necessário choque entre os conhecimentos cotidianos e científicos, com o intuito de que os mesmos sejam agentes ativos na superação dos problemas práticos/cotidianos. Cabe então situar a perspectiva do professor, apresentando seu papel e seus limites enquanto elemento de tensão da consciência crítica dos estudantes. Uma tarefa fundamental do professor de Geografia é: “criar as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do [e produz o] espaço em que vive” (CALLAI, 2010, p.17).

De acordo com Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009), é fundamental uma formação sólida dos professores de Geografia tendo em vista que o trabalho no ensino básico além dos processos internos da sala de aula, associados ao ensino/aprendizagem, exigem a elaboração de programas de curso; planejamento das aulas; elaboração de projetos pedagógicos. Os futuros professores precisam aprender a elaborar projetos, planejar ações. É de suma importância que os professores de Geografia consigam ter uma interferência qualificada na elaboração do projeto político pedagógico da escola, com a possibilidade de contribuir na organização de um currículo escolar contextualizado com a realidade dos alunos, sem se descuidar dos conteúdos.

Pensando na importância de um currículo contextualizado, Castellar (2010, p. 43) enuncia: “desse modo, o desafio será pensar um desenho curricular mais próximo da realidade e, ao mesmo tempo, em como será o seu desenvolvimento no cotidiano escolar.” E diz mais: “Deve-se reforçar a ideia de que o professor para além da docência necessita participar de projetos educativos e curriculares da escola” (Ibidem, p.40). Para Castellar, é necessário que os futuros professores entendam a importância de trabalhar com projetos coletivos na escola, contribuindo na construção de um currículo que articule os fundamentos teóricos e a prática cotidiana.

Corroborando com essa perspectiva, Callai (2010) diz que é fundamental a operacionalização dos currículos escolares considerando a cultura local. Para tanto, é de fundamental importância que os professores e demais responsáveis pela organização da proposta pedagógica conheçam a realidade local. Em sua argumentação, ela afirma que os professores de Geografia tendo clara a definição do que é a disciplina escolar, podem trabalhar na contextualização do currículo.

Nesse caminho, referente à educação geográfica, Cavalcanti (2005) ressalta que na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio sobre a espacialidade é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de Geografia na escola.

Nesse caso, Cavalcanti (2007) discorre sobre a complexidade da espacialidade na qual os alunos vivem, afirmando que diante do processo de mundialização da sociedade, o espaço dos estudantes extrapola o lugar do convívio imediato, onde “o cidadão não consegue sozinho e, espontaneamente, compreender seu espaço de modo mais articulado e mais crítico; sua prática diária permite-lhe apenas um

conhecimento parcial e frequentemente impreciso do espaço” (Ibidem, p.11).

Como sabemos, os estudantes já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Contudo, de acordo com Callai (2010, p. 22), para uma educação geográfica: “interessa conhecer o mundo interligando os problemas do lugar com as demandas globais.” Destarte, o desenvolvimento de um raciocínio geográfico conceitual pelos alunos que articule as diversas escalas geográficas depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação das linguagens através das práticas pedagógicas.

No processo de conhecer, os objetos são apreendidos por sinais-imagens sensoriais. Há uma relação estreita entre a atividade de produzir e a atividade cognitiva, uma vez que a produção implica o conhecimento e que o conhecimento pressupõe uma produção sociocultural. E aí, enfatizamos o entendimento da produção como uma construção do conhecimento. Para Callai (2010, p. 29): “conceitos não são para serem “passados” aos alunos, são para serem construídos através da discussão e do trabalho com os conteúdos.”

A linguagem é uma ferramenta que se constrói nos processos intersubjetivos para depois se tornar intra-subjetiva (internalização), uma ferramenta do pensamento. Nesta perspectiva socioconstrutivista, o estudante é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual afetivo e social. O professor tem o papel de mediador do processo de formação dos alunos. O objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno. Assim, como destaca Castellar (2010), no que diz respeito aos futuros professores, é preciso se apoiar numa fundamentação

pedagógica, utilizando diferentes linguagens para a aprendizagem, valorizando os aspectos sociais e culturais da comunidade escolar.

Tendo em vista as observações supracitadas, salientamos que a aprendizagem significativa passa pela inter-relação entre os aspectos cotidianos e científicos do conhecimento, pois a aprendizagem somente é significativa a partir da necessária apropriação do objeto do conhecimento pelos educandos. Acreditamos que uma prática pedagógica que se pretenda ser significativa deve passar, necessariamente, por uma reflexão sobre o cotidiano vivido, extrapolando o mesmo através das mediações do conhecimento geográfico, propiciando, em última instância, uma apropriação do conhecimento em uma forma conceitual. Para Callai (2010, p. 29): “Nesse sentido o ensino de Geografia, ao ser realizado, entrelaçando o conhecimento produzido cientificamente com as questões da vida dos sujeitos pode se transformar em uma educação geográfica”.

Relação sociedade-natureza e as práticas pedagógicas no ensino de Geografia

Com o objetivo de expor às contribuições no tocante às práticas pedagógicas do movimento de renovação do ensino de Geografia, tendo como pano de fundo a proposta de articulação entre os conhecimentos de educação geográfica e a relação sociedade e natureza, apresentamos como referência a proposta didática socioconstrutivista de Cavalcanti (2007). Como viemos destacando, o momento inicial dessa prática pedagógica é a valorização da prática social dos educandos em suas representações, onde os mesmos apresentam seus conceitos cotidianos desenvolvidos de forma espontânea, que representam sua visão de mundo, sua concepção de realidade, transformada, com frequência, em senso comum. Essa

fase seria a percepção empírica da realidade pelos estudantes, muitas vezes naturalizada.

Em um segundo momento, o papel do professor seria a problematização do cotidiano vivido pelos estudantes, iniciando uma transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e o saber elaborado – momento de levantar situações-problema que estimulam o raciocínio, momento de levantar desafios. É a ocasião de preparar o terreno para ações didáticas que visam à construção de conceitos geográficos, pois a construção do conhecimento se inicia no plano sensorial e só depois atinge o plano racional.

Assim, Cavalcanti (2005) alerta sobre a complexidade da mediação pedagógica no que diz respeito à formação de conceitos. Para esta autora, as teorias da construção do conhecimento pelos estudantes ressaltam a necessidade da formação de conceitos, pois os mesmos são imprescindíveis para categorização do real e uma ampliação da visão para além das práticas imediatas. No caminho da construção do conhecimento, através da mediação pedagógica, “os conceitos começam a ser formados desde a infância, mas só aos 11, 12 anos a criança é capaz de realizar abstrações que vão além dos significados ligados a suas práticas imediatas” (CAVALCANTI, 2005, p. 196).

Nesse momento é fundamental avaliar a dinâmica do processo para propor as práticas pedagógicas instrumentalizadoras, entendidas como ações didático-pedagógicas necessárias à construção do conhecimento. Este é o momento privilegiado para que o professor possa propor atividades didáticas, privilegiando procedimentos e atividades práticas que propiciem o desenvolvimento cognitivo.

Momento de síntese entre o cotidiano e o científico no conhecimento; articulação entre o teórico e a prática; superação do conhecimento cristalizado no senso-comum pela fertilização do conteúdo com a prática social, momento de criação por parte do educando com vistas a uma internalização e apropriação do conhecimento, onde com o desenvolvimento da linguagem em uma perspectiva dialógica ele traduz oralmente ou por escrito a compreensão que teve de todo o processo de trabalho. Expressa sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social.

Por fim, se faz necessário a verificação dos processos de aprendizagem através da avaliação da internalização e apropriação do conhecimento, para como encaminhamento termos a *prática final*, no qual se tem um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido.

Para a Cavalcanti (2007), é fundamental que esse processo de compreensão do conteúdo se concretize como prática social na vida do estudante. Este exige uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação. Este é o momento de um retorno à prática social, só que não apenas como representação, mas como sujeito social consciente em luta pela cidadania.

Levando em consideração a proposta supracitada, devemos considerar atividade no ensino toda ação que se desencadear com vistas à construção do conhecimento. Sendo assim, após o levantamento dos conhecimentos cotidianos dos estudantes em torno de sua espacialidade vivida, seja através de diálogos, atividades escritas e/ou representações espaciais, passamos para a fase da problematização.

Temos como exemplo a observação como atividade importante na Geografia mais ligada ao plano sensorial, no caminho

de uma problematização do real observado, compreendendo a paisagem como objeto inicial de observação. A paisagem problematizada, através de uma observação direta do lugar de vivência, bem como através dos trabalhos de campo, pode fornecer elementos importantes para a construção do conhecimento.

No que diz respeito à observação da paisagem, temos a necessidade de sistematização das perspectivas observadas, tratando as informações obtidas, analisando e sintetizando conhecimentos já elaborados. Cavalcanti (2007) aponta que a construção do conhecimento se dá via internalização e reelaboração do conhecimento, mediado pelos instrumentais cognitivos. Ela afirma que para além da ação de observar, estão as de investigar, experimentar e inventar. É do confronto entre a dimensão do vivido com o conhecimento socialmente elaborado pela história da humanidade que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido.

Nesse artigo, no caminho do conhecimento científico, propomos uma perspectiva de entendimento do conceito de paisagem em articulação com o de espaço geográfico, superando noções limitantes que não relacionam a sociedade com a natureza. De acordo com Morais (2013), no ensino das temáticas físico-naturais em Geografia deve-se superar um conceito de paisagem inerte e ir para além de uma análise separada que compõe uma somatória mecânica entre os processos sociais e naturais, empreendendo uma análise integrada do espaço.

A despeito das possibilidades de uma pesquisa pura do domínio da paisagem natural através do método geossistêmico proposto por geógrafos como Sotchava, Bertrand e Tricart, Souza (2018) alerta para o problema de compreensão da sociedade apenas

como fator antrópico, que se torna uma “generalização-obstáculo”. Em suas palavras: “não por acaso, no contexto da paisagem vista como um sistema, a sociedade é reduzida a um fator antrópico, discernindo-se mal ou nada as divisões e assimetrias sociais, as classes e frações de classe, os grupos sociais” (SOUZA, 2018, p. 289).

Vale ressaltar que o autor não nega a importância do campo epistemológico, teórico e metodológico de aporte das ciências naturais, mas salienta a necessidade de historicizar a nossa percepção da natureza, lembrando, por outro lado, que os estudiosos da produção social do espaço precisam reconhecer que não devem ignorar os processos e dinâmicas geocológicos. Para Souza (2018), quando se trata da relação entre sociedade e natureza no debate geográfico, existe a necessidade de uma “bipolarização epistemológica”, que supera o dualismo, “no sentido de exigirem a conjugação dos métodos das ciências da natureza e sociedade” (p. 297).

Com isso, nos aproximamos de Carvalho (2011) que afirma que não podemos negar a base “natural” da natureza, mas devemos estar atentos para os limites de sua apreensão apenas física e biológica, adotando a perspectiva da sociobiodiversidade, como uma tentativa de apreender as interações complexas entre sociedade e natureza. Para a autora: “trata-se de reconhecer que, para apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais” (Idem, p. 38).

Para Carvalho (2011), a consequência de uma visão sobre a relação sociedade e natureza apenas pela ótica física e biológica das ciências naturais é uma redução do caráter dinâmico e histórico das relações humanas com o meio ambiente, impedindo leituras para

uma compreensão da questão ambiental contemporânea. De acordo com a autora, existe a necessidade de trocar as lentes sobre a questão ambiental de uma visão naturalista para uma visão da sociobiodiversidade que abarque as demandas dos movimentos sociais ambientalistas que apresentam uma expectativa de futuro para a vida no planeta terra.

Nesse caminho, por sua vez, Santos (2014) alerta sobre a relação entre Geografia física e humana, afirmando que antes da presença do homem no planeta, havia somente a natureza, mas “a Geografia física não podia existir antes do homem. Não há uma Geografia física que não seja uma parte da Geografia humana. O que há, na verdade, é uma Geografia do homem, que podemos subdividir em Geografia física e humana” (p. 98).

Avançando na argumentação, Santos (2014, p. 67) apresenta o conceito de paisagem como “tudo o que nós vemos, o que a nossa visão alcança”, diferenciando a paisagem natural da paisagem artificial, expondo que a primeira é aquela não mudada pelo esforço humano, ao passo que a segunda é aquela transformada pela sociedade. E diz mais: “Se no passado havia paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente já não existe” (Ibidem, p.71).

Ademais, no sentido de um aprofundamento do conhecimento geográfico para além do visível, Santos (2002) propõe um movimento dialético da aparência à essência, que parte do estudo da paisagem para o estudo do espaço. Ele destaca que existe uma confusão no tratamento dos conceitos supracitados, na medida em que existe um esquecimento da dimensão temporal e das escalas, tendo em vista que o espaço geográfico deve ser tratado em sua dimensão de totalidade.

Para Roque Ascensão e Valadão (2013), a educação geográfica tem como fundamento a formação do raciocínio geográfico pelos estudantes através o ensino-aprendizagem do espaço geográfico, sempre realçando a interação entre os componentes espaciais como clima, relevo, solo, população, economia e etc. dentro da leitura da espacialidade dos fenômenos. Em suas palavras: “a metodologia mais adequada para um estudo geográfico estará relacionada ao fenômeno espacializado e à escala de espacialização desse fenômeno” (Ibidem, p. 52).

Assim, em relação ao desenvolvimento do conceito de espaço geográfico, faz-se fundamental expandir as dimensões da vivência dos estudantes para uma concepção totalizante de produção do espaço, empreendendo discussões sobre a relação sociedade-natureza através de atividades didáticas para a compreensão da transformação da natureza no âmbito do modo de produção vigente. Para Cavalcanti (2007), em busca do entendimento da produção do espaço, é preciso construir no ensino de Geografia um conceito de natureza que seja instrumentalizador das práticas cotidianas, o que requer inserir esse conceito num quadro da problemática ambiental da atualidade.

É preciso superar na educação básica uma Geografia que separa as dimensões física-naturais das dimensões humanas, que contribui para uma apreensão fragmentada do conhecimento. É fundamental que a mediação pedagógica associada ao conceito de espaço desenvolva os conceitos de primeira e segunda natureza com os estudantes, compreendendo que a sociedade produz seus meios de vida no intercâmbio com a natureza, analisando de forma integrada a relação sociedade-natureza. Nesse sentido, “o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for, o tempo todo, um processo do

aluno, que dele parta e nele se desenvolva” (CAVALCANTI, 2007, p. 149).

Para Santos (2002), o espaço geográfico deve ser compreendido como uma transformação da natureza mediada pelo trabalho, na qual a primeira natureza (natureza bruta) é transformada em uma segunda natureza, que retorna dialeticamente sobre a sociedade como espaço. Para este autor, no âmbito histórico, a partir do uso consciente dos instrumentos de trabalho pela sociedade, a natureza deixa de comandar as ações. A partir daí, temos uma produção do espaço compreendida pelas transformações da natureza através das técnicas⁷.

De nossa parte, acreditamos que não há uma separação entre sociedade e natureza, pois o próprio ser humano é natureza que toma consciência de si. Entendemos tal relação como uma produção do espaço onde ocorre um intercâmbio entre ambos, pois na medida em que o homem transforma a natureza, transforma a si mesmo. No entanto, a relação se transforma com a ascensão do capitalismo, tendo em vista a sociedade nascente sob a égide da acumulação de bens passa a enxergar a natureza como recurso.

Como se sabe, a produção capitalista de mercadorias, dentre elas o espaço, depende da transformação da natureza para se perpetuar. Segundo observa Lefebvre (1999, p. 177): “Em escala mundial, o espaço não é somente descoberto e ocupado, ele é transformado, a tal ponto que sua ‘matéria prima’, a ‘natureza’, é ameaçada por esta dominação que não é apropriação”. Os termos do crescimento econômico e da transformação da natureza sob o

⁷ “A longa história de destruição criativa sobre a terra produziu o que é às vezes chamado de “segunda natureza” – a natureza remodelada pela ação humana. Há muito pouco, ou nada, da “primeira natureza”, que existia antes de os seres humanos povoarem a terra”(HARVEY, 2011, p.151).

capitalismo são apresentados por Harvey (2018), que afirma que ao longo da história do capitalismo, desde 1750, existe uma taxa de crescimento econômico mundial de 3%.

Este geógrafo acentua que em meados do século XVIII o valor total da economia global era de 135 bilhões de dólares em bens e serviços, ao passo que no ano 2000 tem-se 42 trilhões de dólares em circulação, existindo a necessidade de encontrar saídas produtivas para o crescimento de 3% em cima desse valor, o que vem impondo custos ambientais. Com isso, ele apresenta uma proposta utópica de socialização das forças produtivas ao nível mundial “em um mundo não capitalista de acumulação zero” (HARVEY, 2018, p. 172), pois a loucura da razão econômica tem a necessidade de transformação da natureza e acumulação perpétua, que vem acarretando uma crise ecológica que pode comprometer a vida humana na terra.

Nesse sentido, Damiani (2011) apresenta um debate sobre o neomalthusianismo. De acordo com a autora, esta teoria defende que em uma economia capitalista teríamos a escassez de matérias primas, tendo em vista o aumento crescente do consumo pelo crescimento demográfico de forma geométrica. Esse argumento é refutado através da denúncia de que essa proposição oculta os níveis desiguais de consumo entre classes e o imperialismo entre países. A autora apresenta as possibilidades de uma socialização qualitativa das forças produtivas da sociedade, que resultaria em menor consumo da natureza, através de uma ruptura com o atual modo de produção.

Por sua vez, Porto-Gonçalves (2004, p. 31) expõe que “20% dos habitantes mais ricos do planeta consomem cerca de 80% da matéria-prima”, asseverando que a ideologia do consumismo no modo de produção capitalista se encontra no limite, “afinal, seriam

necessários cinco planetas para oferecermos a todos os habitantes da Terra o atual estilo de vida, vivido pelos ricos dos países ricos e pelos ricos dos países pobres” (Ibidem, p. 31). E afirma:

Estamos, sim, diante de uma mudança de escala na crise atual de escassez (por poluição) do ar, de escassez (por poluição) de água, de escassez (limites) de minerais, de escassez (limites) de energia, de perda de solos (limites) que demandam um tempo, no mínimo, geomorfológico, para não dizer geológico, para se formarem, enfim, elementos (Ar, Água, Fogo, terra) que estavam dados e de que a cultura ocidental e ocidentalizada acredita poder prescindir. O efeito estufa, o buraco na camada de ozônio, a mudança climática global, o lixo tóxico, para não falar do lixo nosso de cada dia, são os indícios mais fortes desses limites interpostos a escala global. (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 32).

Para o autor, tendo em vista a crise socioambiental vivida sob o modo de produção capitalista, a natureza submetida ao modo de acumulação é reduzida a recurso natural, se transformando ela mesma em mercadoria. Por outro lado, não podemos deixar de levar em consideração as grandes transformações no planeta terra com as transformações em seu tempo geológico, fazendo uma diferenciação com o tempo histórico, próprio da sociedade humana.

De acordo com Porto-Gonçalves (2004) os geólogos e climatólogos assinalam que há 65 milhões de anos houve uma mudança climática global que teria sido provocada pelo impacto de asteroides contra a terra. Essa mudança climática seria responsável, entre outras coisas, pelo desaparecimento dos dinossauros. Já a última grande mudança climática teria ocorrido com o recuo da glaciação as posições das latitudes em que se encontram hoje.

Para Porto-Gonçalves (2004), podemos dizer que o contorno dos oceanos e mares atuais começou a ser efetivamente desenhado

entre 18 mil e 12 mil anos atrás, formando a atual configuração dos climas e ecossistemas, mas que vem sofrendo grandes transformações nos últimos “duzentos anos atrás, quando se generalizou o uso de combustíveis fósseis, com a revolução (nas relações de poder por meio) da máquina a vapor.[...]” (Ibidem, p. 122-123).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que ressalta a importância de levar em consideração o tempo geológico para o entendimento das grandes transformações climáticas, o autor ressalta a importância da aceleração da industrialização e da urbanização como fatores de consumo da natureza de implicações planetárias levantando preocupações em torno da espécie humana e sua vida na terra.

Nesse contexto, Porto-Gonçalves (2004) se questiona: há limites ao mercado do ponto de vista ambiental? Para este autor, vivemos um momento histórico com a hipervalorização da dimensão econômica, no qual o campo ambiental não escapa dessa ilusão. Ele afirma que a noção de desenvolvimento sustentável apresentada na Rio-92 traz a mediação econômica para as políticas setoriais de meio ambiente. Em suas palavras: “É como se qualquer política ambiental, para ganhar cidadania-, isto é, o direito à existência no debate político -, devesse antes se converter à lógica econômica” (Ibidem, p. 53).

No caso brasileiro, dentre os novos fronts de produção do espaço através da reprodução ampliada do capital e transformação da natureza em commodities, tem-se o agronegócio, com a reprodução da dinâmica dos latifúndios e a expansão de monoculturas para exportação. Com a abertura desse mercado, além dos inúmeros impactos ambientais, ocorre a expansão do uso de derivados da

agroquímica como fertilizantes inorgânicos, herbicidas, pesticidas, fungicidas e etc. causando inúmeros danos à saúde, erosão dos solos e poluição dos corpos hídricos. Para este Geógrafo:

O impacto socioambiental do agronegócio já atinge não só as manchas de Cerrado dentro da Amazônia, como também a própria floresta ombrófila densa, com toda a sua diversidade biológica e cultural, como já se vê com o aumento do desmatamento em Rondônia, Mato Grosso, Pará e no Amazonas, que vai além do tristemente famoso “arco do desmatamento”, que abrangia uma extensa faixa de terra na Amazônia meridional e oriental (Mato Grosso, Tocantins e Pará), e já invade a margem esquerda do rio Amazonas (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 105).

Por outro lado, de acordo com este autor, nos anos 1970 e 1980 surge um movimento crítico do processo de acumulação capitalista no campo, com as chamadas agriculturas alternativas, a agricultura orgânica, a agroecologia e a permacultura, propondo formas de autossuficiência e um processo de produção do espaço através de tecnologias sociais que propiciam um convívio e intercâmbio harmônico com a natureza. De acordo com Porto-Gonçalves (2004, p. 108), esse movimento “consagrou expressões como agrotóxico e emprestou sentido negativo a toda a agroquímica”. Nas palavras de uma grande entusiasta: “nestes tempos de instabilidade econômica, climática, social e política [... a permacultura...] é o resgate profundo da relação da sociedade com a natureza” (HANZI, 2003, p. 5).

De nossa parte, em contraponto aos elementos de produção capitalista do espaço e da natureza, enfatizamos os elementos que possibilitam uma agricultura artesanal através das tecnologias alternativas, como a permacultura. Para Bookchin (1985), no

contexto contemporâneo, temos o desenvolvimento de técnicas alternativas que propiciam uma prática social de transformação da natureza e autotransformação do ser, pois vão buscar a energia do sol, do vento, os resíduos urbanos e resíduos agrícolas, num verdadeiro artesanato contemporâneo, que são as práticas de agricultura artesanal, através das técnicas alternativas.

As tecnologias alternativas se apresentam hoje como um resgate dos aspectos mais positivos das sociedades primitivas, no que diz respeito às práticas de autogestão e empoderamento individual do ser. Na opinião de Bookchin (1985), o fato de que elas possam renascer hoje é apenas um indicio de que há a necessidade de operar uma mudança no sistema social atual.

De acordo com Mollison e Holmgren (1983) a permacultura (um termo em inglês que busca articular as palavras agricultura e permanente) foi inicialmente criada como uma ferramenta para o desenvolvimento de áreas rurais na busca da auto-suficiência, levando em consideração os elementos da crise urbana e ecológica no mundo contemporâneo.

Nesse caminho, voltando para o debate educacional, pensando na internalização dos conceitos de paisagem e espaço no âmbito da educação geográfica e a relação sociedade-natureza, o professor deve criar situações de aprendizagem nas quais possa explorar as funções psíquicas que estão em amadurecimento nos estudantes, desestabilizando as certezas prévias, pois os conceitos cotidianos se caracterizam pela ausência de um sistema de generalização, impossibilitando os alunos de uma análise de conjunto.

Trabalhamos com a perspectiva que é fundamental no ensino de Geografia a superação do tradicional professor informador

no caminho da construção do conhecimento. Sendo assim, as ações didáticas devem ser pautadas através de metodologias ativas que propiciem atividades de ensino que estimulem a auto-reflexão por parte dos estudantes. Como já afirmamos, o trabalho de construção do conhecimento pelo estudante passa pelo diálogo entre os conhecimentos cotidianos prévios e o acesso aos conhecimentos científicos, sob a mediação do professor.

Em nosso artigo, que tem como discussão principal a educação geográfica, optamos por uma reflexão em torno da relação sociedade-natureza através dos conceitos de paisagem e espaço geográfico. Tendo em vista a especificidade do capitalismo brasileiro em sua característica de continuidade histórica do latifúndio e um predomínio contemporâneo do agronegócio na degradação da paisagem e na produção capitalista do espaço, propomos partir do estudo do componente espacial solo para um entendimento mais amplo.

Nesse caso, destaca-se a necessidade de aproximação dos conteúdos físico-naturais com a sociedade, contextualizando com a realidade dos alunos, no caminho de uma aprendizagem significativa. De acordo com Moraes (2013, p. 39): “na abordagem sobre o solo, é importante que destaquemos que ele não constitui um elemento isolado ou inerte na paisagem”. Nesse sentido, a teoria que articula os elementos naturais e o contexto social parte do entendimento da paisagem em relação com o espaço geográfico em sua totalidade.

Então, quando frisamos o solo, devemos lembrar diversos elementos que atuam em sua formação como clima; material de origem; organismos vivos (vegetais e animais); o relevo; o tempo de formação; o perfil do solo; o papel que as condições de circulação de

água desempenham no interior do solo, considerando a dinâmica das alterações humanas em áreas urbanas e rurais, no que diz respeito ao escoamento e infiltração, ou seja, contextualizando a problemática do solo com seus usos em sociedade, pois “é necessário especificar as características que a sociedade atual imprime a esse elemento” (MORAIS, 2013, p. 39).

Inicialmente, devemos diferenciar as perspectivas de estudo do solo em áreas rurais e urbanas, em busca do levantamento dos conceitos cotidianos dos estudantes. Estudantes das áreas rurais, de maneira geral, terão uma maior proximidade com a agricultura e, por sua vez, com o solo, ao passo que nas áreas urbanas os estudantes têm um maior distanciamento do tratar com o solo⁸. Levando em consideração essas especificidades, podemos organizar a instrumentalização dos conteúdos pela observação da paisagem através da realização de um trabalho de campo. Com base no compromisso de produção do conhecimento, acreditamos que a realização de trabalhos de campo é fundamental para a reflexão sobre conteúdos através da aproximação da realidade que nos rodeia.

Para tanto, a elaboração deste deve ser meticulosamente planejada previamente, a partir de diálogos com os estudantes sobre as representações que os mesmos apresentam previamente acerca do tema, sobre as diversas ações sentidas pelos mesmos no dia-a-dia, no qual possam socializar suas reflexões sobre a problemática. De acordo com Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009), com o diálogo prévio sobre os interesses e necessidades de aprendizado no trabalho de campo, tanto professor como estudantes refletem a realidade

⁸ Vale ressaltar que dependendo da cidade, sobretudo nas pequenas, a relação com espaços rurais próximos do perímetro urbano é muito forte. Nas metrópoles, muitos bairros periféricos são permeados com terrenos baldios e áreas de encostas que permitem uma aproximação mais direta com o solo.

presente como evidenciam a necessidade de perscrutá-la, a fim de compreendê-la na sua relação teórico-prática.

O trabalho de campo deve priorizar a contradição, visitando agroindústrias, fazendas do agronegócio e assentamentos rurais de produção orgânica e agroecológica. Até mesmo uma visita em um supermercado visando a observação dos rótulos dos produtos enlatados e dos produtos agroindustriais em busca de quais são as empresas e a localidade de produção, evidenciando a predominância de produtos transgênicos, ao contrário das feiras livres e/ou feiras agroecológicas, será fundamental na hora da construção do conhecimento.

Após o trabalho de campo, com a organização pelos alunos dos conhecimentos adquiridos através da observação, teremos a socialização dos mesmos, quando o professor pode avaliar até que ponto ocorreu uma evolução das premissas do senso-comum apresentadas anteriormente, ao passo que o trabalho de instrumentalização do conhecimento sobre o componente espacial solo continua. Até esse momento, já é possível dialogar sobre a inserção do capitalismo na produção de alimentos e os usos diferenciados do solo na perspectiva capitalista e agroecológica, mas ainda existe necessidade de avançar na construção do conhecimento.

Assim, na continuidade das atividades práticas de instrumentalização, propomos dar prosseguimento ao estudo do solo a partir da produção de uma composteira preparada com material orgânico, no intuito de enriquecimento do solo, finalizando com a produção de uma horta escolar. Nesse caminho, podemos ir apresentando novos elementos que vão se articulando no entendimento da formação do solo, sempre lembrando de tratar em

uma perspectiva relacional e integrada os tempos histórico e geológico.

Nesse contexto, mobilizamos os estudantes a sair do lugar comum da passividade no estudo da Geografia, contribuindo na superação do entendimento do espaço geográfico como algo dado e do solo como elemento inerte na paisagem, pois através da produção da composteira, teremos o enriquecimento do solo, finalizando com a produção da horta escolar, estamos produzindo o espaço da escola em uma perspectiva de harmonia da sociedade com a natureza no sentido de uma educação para cidadania e a formação de um sujeito ecológico (CARVALHO, 2011).

Avançando em nossa argumentação, dentre várias técnicas para trabalhar o solo na perspectiva da permacultura, temos a importância da matéria orgânica através da cobertura morta, com a finalidade de proteger o solo do calor excessivo, acumular água, bem como uma forma de transportar nutrientes através do acúmulo de biomassa na produção do solo como ilhas de biofertilidade.

No que diz respeito a composteira, temos a matéria orgânica como uma matéria prima para o enriquecimento do solo. Assim, a produção orgânica se centra em uma posição contrária ao uso de agrotóxicos que repercutem em toda uma forma de produzir que é característica do agronegócio e das monoculturas.

Os princípios conduzem ao manejo do solo através da produção do composto, onde deixamos a terra permanentemente coberta com matéria orgânica. O adubo perfeito está na nossa volta, nas folhas das árvores, no capim cortado, nos galhos e troncos caídos. De acordo com Marsha Henzi:

Quando as plantas são muito delicadas, como as hortaliças, podemos fazer um composto, que não

passa de matéria orgânica decomposta e enriquecida. Para preparar um bom composto, fazemos uma pilha de um metro de altura, com uma mistura de uma parte de material molhado (folhas verdes, esterco, cascas de verdura) para duas partes de material “seco” (capim seco, bagaço de cana, casca de arroz, folhas secas etc.) tudo bem picado (HANZI, 2003, p. 17).

No geral, o uso da composteira na vivificação do solo sempre é bem-vindo, pois serve como alimento para os inúmeros micro-organismos como “bacterias, fungos, besouros, minhocas, formigas e cupins, que vivem livres ou se associam as raízes das plantas.” (Ibidem, p.18). Dependendo da paisagem vivida pelos estudantes, algumas mais degradadas pela ação humana, o uso da compostagem será muito útil para o enriquecimento ou até mesmo a produção do solo que se pretende fazer a horta escolar. Ainda de acordo com Hanzi (2003, p.18), “Quando oferecemos alimento para estes microseres em forma de matéria orgânica, a vida volta rapidamente ao solo.”

Com isso, partindo da composteira vamos acrescentando novos elementos para o estudo do solo em Geografia, onde podemos lançar um questionamento: porque alguns solos são mais ricos que outros? Nesse caminho, podemos inserir novos elementos como a diferença de degradação do solo nos usos capitalista e agroecológico; uso/degradação de uma forma desenfreada sem pousio; o problema das técnicas rudimentares de queimada da vegetação na degradação do solo; elementos como a diferenciação de paisagem pelos domínios morfoclimáticos; o papel da erosão; o relevo, o desgaste do relevo e o processo de sedimentação que contribui com a formação do solo; o tempo geológico de formação do solo em contraponto a degradação em um tempo histórico.

Todos esses elementos vão sendo trabalhados em sala de aula de forma concomitante com a produção da composteira e a

produção da horta escolar pelos estudantes. Nesse ponto, é fundamental a intervenção do professor no plano pedagógico da escola, inserindo a necessidade de atividades práticas no ensino de Geografia.

No tocante a produção da horta escolar, temos a necessidade dos diferentes consórcios de culturas⁹, no qual as mesmas não competem umas com as outras pelo consumo dos nutrientes, água, luz solar e espaço físico (MOLLISON e HOLMGREN, 1983), ao passo que as hortaliças têm a possibilidade de crescimento sem impedimentos, tendo em vista que a competição impossibilitaria a existência de uma horta saudável.

Levando em conta os princípios da permacultura na produção da horta, devemos atentar para o processo de imitar os padrões e características dos ecossistemas naturais, tendo em vista a produção de alimentos de forma orgânica, sem o uso de agrotóxicos. Os ensinamentos levam a compreender as estratégias que a própria natureza utiliza para criar solos. Desse modo, os diferentes consórcios, ao contrário da produção em monocultura (característica do agronegócio), imitam o padrão natural.

Sendo assim, em nossa proposta, a horta escolar surge como uma práxis de autotransformação dos estudantes, onde o conhecimento cotidiano que foi captado serve como parâmetro para mobilização do educando em sua ressignificação e reelaboração nos resultados finais. Assim, a proposta de uma metodologia ativa no estudo do solo, partindo da vivência dos estudantes para uma observação da paisagem, agregando elementos de ordem físico-natural e social, passando pelas contradições capitalistas na

⁹ Ver as possibilidades de consorciação de culturas em Mollison e Holmgren (1983) ou no site Horta Biológica, disponível em: < <https://www.hortabiologica.com/2012/12/consociacao-culturas/> >

produção de alimentos para o uso do solo e, em última instância, a degradação da natureza pela produção capitalista do espaço, permitem afirmar um processo de ensino-aprendizagem que busca uma articulação no entendimento da totalidade socioespacial.

Em vista disso, ressaltamos que o estudo proposto contribui de forma salutar com o debate sobre a relação sociedade-natureza, pois resgata uma dimensão fundamental no que diz respeito ao uso do solo que se aproxime com a dinâmica da natureza, vislumbrando até mesmo uma auto-organização do sistema natural, procurando o cuidado com a terra bem como o cuidado com as pessoas, através de uma produção alimentar orgânica. Um debate que se faz fundamental é a crítica dos agrotóxicos e a perspectiva de enriquecimento do solo através da matéria orgânica, quer seja pelas folhas que vão ao solo por meio da poda, quer seja aquelas que caem, consubstanciando um solo rico para a horta escolar.

Considerações finais

Nesse artigo, nos fundamentamos na educação geográfica e nas metodologias pedagógicas ativas no intuito da construção do raciocínio geográfico no caminho da formação de cidadãos críticos, participantes e criativos. Tivemos como objetivo fomentar a construção de capacidades cognitivas para uma leitura do mundo do ponto de vista da ciência geográfica, onde apresentamos uma leitura dos conceitos de paisagem e espaço geográfico e dos conteúdos da relação entre sociedade e natureza, evidenciando a crise ecológica que a sociedade contemporânea vem passando.

Nesse contexto, se faz fundamental uma troca de saberes entre o professor e os estudantes que apresente elementos para uma prática de cidadania que procure construir as bases para uma relação

de harmonia com a natureza, no caminho da formação do sujeito ecológico. Como argumentamos, não conseguimos identificar uma separação entre sociedade e natureza no transcurso das relações sociais e de transformação da natureza, mas lançamos elementos para a compreensão da relação sociedade-natureza sob o capitalismo, compreendendo que este modo de produção enxerga a natureza como recurso.

Através da análise do espaço geográfico como uma totalidade, identificamos justamente as relações sociais como processos de dominação da natureza e da própria sociedade, no contexto do capitalismo contemporâneo, onde a reprodução social da própria espécie humana se encontra em perigo em face da crise socioambiental limite. Tal análise se faz fundamental no atual momento histórico e na especificidade do Brasil, pois muitos projetos de produção do espaço são efetivados com uma visão de crescimento econômico na perspectiva quantitativa, negando a dimensão do desenvolvimento social de uma forma qualitativa.

Uma educação geográfica através das práticas pedagógicas de aproximação com as chamadas agriculturas alternativas, dentro do espaço escolar, pode contribuir decisivamente na formação humana dos estudantes, sensibilizando-os para uma práxis coletiva da espécie humana nesses tempos de crise que se apresentam.

Referências bibliográficas

BOOKCHIN, Murray. Autogestão e tecnologias alternativas. *Biblioteca do Comum*. Este texto foi publicado originalmente em Portugal na revista "A Idéia", junho de 1985. Acesso em 16 de setembro de 2019. Disponível em: <<http://www.bibliotecadocomum.org/items/show/27>>.

BREGUNCI, Maria das Graças Castro. *Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da Geografia*. 2ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAIS, Loçandra Borges de. (Orgs.) *Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: NEPEG, 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTELLAR, Sônia. Educação Geográfica: formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAIS, Loçandra Borges de. (Orgs.) *Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: NEPEG, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 10 ed. Editora Papirus, São Paulo, 2007.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. In. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n.66, p. 185-207, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DAMIANI, Amélia. *População e Geografia*. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HANZI, Marsha. *O sítio abundante: Co-criando com a Natureza - Permacultura*. 2ed. Edições Alecm, Lauro de Freitas, BA, 2003.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

_____. *A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2018.

LACOSTE, Yves. *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 19ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEFEBVRE, Henri. *A cidade do capital*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MOLLISON, Bill; HOLMGREN, David. *Permacultura um: uma agricultura permanente nas comunidades em geral*. Editora Groundm 1983.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino de Geografia escolar. In: *Temas da Geografia na escola básica*. (Org.) Lana de Souza Cavalcanti. 1ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO -GONÇALVES, Carlos Walter. *O Desafio Ambiental*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Abordagem do conteúdo “relevo” na educação básica. In: *Temas da Geografia na escola básica*. (Org.) Lana de Souza Cavalcanti. 1ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. São Paulo: EDUSP, 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Quando o trunfo se releva um fardo: reexaminando os percalços de um campo disciplinar que se pretendeu uma ponte entre o conhecimento da natureza e o da sociedade. *Geosp – Espaço e Tempo* (Online), v.22, n.2, 2018.

VIGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Submetido em: 21 de setembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 07 de novembro de 2019.

Aprovado em: 26 de novembro de 2019.

Como citar este artigo:

QUEIROZ, Rodrigo José de Góis. Educação geográfica e a relação sociedade-natureza. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 15-52, jul.-dez./2019.

**A FORMAÇÃO-ATUAÇÃO DOCENTE
EM TEMPOS DE OFENSIVA
NEOLIBERAL: ALGUNS
APONTAMENTOS**

*THE TRAINING-PERFORMANCE TEACHER
IN TIMES OF NEOLIBERAL OFFENSIVE:
SOME POINTS*

*FORMACIÓN-ACTUACIÓN DOCENTE EN
TIEMPOS DE OFENSIVA NEOLIBERAL:
ALGUNOS PUNTOS*

RODRIGO COUTINHO ANDRADE

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro (UFRRJ) – Nova Iguaçu/RJ.
E-mail: rodrigoandrade@ufrj.br

Resumo: O processo de intensificação da precariedade docente – inexorável das transformações do mundo do trabalho em sua totalidade sistêmica – que se materializa por meio da proletarização do magistério de acordo com as medidas de/do *accountability* educacional e das transformações curriculares para a formação inicial-continuada sob a premissa da pragmaticidade, indicam explicitamente uma face da atual agenda neoliberal para a educação no país. Tais mutações que impactam o trabalho docente se encontram no âmago das contrarreformas para a educação brasileira no atual contexto sócio-histórico, objetivando a formação sob a égide da pedagogia política do capital, sendo a reengenharia do controle das práticas pedagógicas a última investida após a solidificação das políticas avaliativas e curriculares. Neste sentido, objetivamos no presente estudo examinar os impactos da ofensiva neoliberal sobre o trabalho docente ante à reformulação das finalidades formativas no contexto de recomposição burguesa. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas de tipo bibliográfico-documental.

Palavras-chave: formação docente, atuação docente, ofensiva neoliberal, ensino de geografia.

Abstract: The process of intensifying teacher precariousness - inexorable of the transformations of the world of work in its systemic totality - that materializes through the proletarianization of the teaching profession according to the measures of educational accountability and the curricular transformations for the initial-continued formation under the premise of pragmaticity, explicitly indicate a face of the current neoliberal agenda for education in the country. Such mutations that impact the teaching work are at the core of the counter-reforms for Brazilian education in the current socio-historical context, aiming at the formation under the aegis of the political pedagogy of capital, with the reengineering of the control of pedagogical practices the last one invested after the solidification. evaluative-curricular policies. In this sense, the objective of the present study is to examine the impacts of the neoliberal offensive on the teaching work before the reformulation of formative purposes in the context of bourgeois recomposition. This is a basic research, qualitative analysis, explanatory character, which falls into the category of bibliographic-documentary research.

Keywords: teacher training, teaching performance, neoliberal offensive, geography teaching.

Resumén: El proceso de intensificación de la precariedad docente, inexorable de las transformaciones del mundo del trabajo en su totalidad sistémica, que se materializa a través de la proletarización de la profesión docente según las medidas de responsabilidad educativa y las transformaciones curriculares para la formación inicial continuada bajo La premisa de la pragmática, indica explícitamente una cara de la agenda neoliberal actual para la educación en el país. Tales mutaciones que impactan el trabajo docente están en el centro de las contrarreformas para la educación brasileña en el contexto sociohistórico actual, apuntando a la formación bajo los auspicios de la pedagogía política del capital, con la reingeniería del control de las prácticas pedagógicas, la última invertida después de la solidificación. políticas evaluativas-curriculares. En este sentido, el objetivo del presente estudio es examinar los impactos de la ofensiva neoliberal en el trabajo docente antes de la reformulación de los propósitos formativos en el contexto de la recomposición burguesa. Esta es una investigación básica, análisis cualitativo, de carácter explicativo, que entra en la categoría de investigación bibliográfica-documental.

Palabras-clave: formación del profesorado, desempeño docente, ofensiva neoliberal, enseñanza de geografía.

Introdução

É comum observar nos estudos da área de ensino de geografia e nos relatórios de estágio supervisionado assertivas sobre a reprodução do conhecimento escolar nos mesmos princípios da pedagogia tradicional, alicerçada em parte – explícita ou implicitamente – à crítica exercida por Lacoste (2005) acerca da *Geografia dos Professores* no que tange ao método descritivo-mnemônico. No caso do geógrafo francês citado, o trabalho docente refletia incisivamente as estratégias do bloco no poder (POULANTZAS, 1978) para a formação humana, incidindo intencionalmente sobre a geografia dos bancos escolares, inexorável dos flancos universitários, os elementos teóricos, filosóficos, cognitivos, éticos, políticos e atitudinais para a oclusão dos princípios políticos desta ciência, que espelhou em largo sentido a hegemonia epistemológica daquele contexto sócio-histórico, materializando – dialeticamente – em rotunda escala o *leitmotiv* para o movimento de renovação da geografia brasileira ante às contradições conjunturais-estruturais do sistema capitalista. Podemos ressaltar que isto ainda ocorre nos dias atuais sob novas roupagens, assim como a disputa sobre a concepção de/da ciência em óticas divergentes, ou não, a do capital e sua pedagogia – vide o avanço das contribuições teóricas ao longo destes “40 anos” e a materialização da reação-consentimento docente nos diferentes espaços, tempos e escalas.

No entanto, não objetivamos discutir neste momento as novas concepções teórico-metodológicas para o ensino de geografia no país e seus reflexos na formação inicial-continuada e no trabalho

docente, mas atentar para dois fatores que imputam o necessário cuidado – sob nossa concepção – das/nas elucubrações-considerações no interior da academia sobre a responsabilização e o “fracasso” do magistério. Estas, ao mesmo tempo em que sussurram a lamúria – intencional, quiçá? – do hiato com a escola sem a autocrítica do – hipotético – isolamento, dão largos fôlegos ao projeto do empresariado (inter)nacional para a impetração das contrarreformas em sua face autocrática na contemporaneidade, tendo como último “nó” a regulação política, ideológica e profissional do magistério.

O primeiro fator advém dos riscos generalizantes, e até particularistas, da assertiva que tomamos como problema alegórico da pesquisa, considerando tanto a abstração-ocultamento da realidade do professorado na contemporaneidade para sua reprodução social-material incluindo as condições mínimas para o labor, quanto a impossibilidade empírica para evidenciar e mensurar as práticas pedagógicas no país e a sua coadunação à reprodução mimética nos princípios da pedagogia tradicional, mesmo com a ciência da ofensiva dos mecanismos de regulação do trabalho docente¹ impetrados verticalmente para o cotidiano escolar, que defendem discursivo-materialmente, inclusive, os métodos inovadores “demandados” para a superação do “fracasso pedagógico”. Queremos reiterar que a defesa da “insuficiência docente” para a promoção do “conhecimento flexível” (KUENZER, 2017) abre largo campo para a atuação das fundações, das consultorias e das organizações sociais, estruturados por frações do empresariado no

¹ Entendemos como regulação do trabalho docente as avaliações verticais que combinam a aplicabilidade das prescrições curriculares aos indicadores de eficiência da Educação Básica, em simetria às práticas baseadas nas teses do gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP), justificando os princípios da qualidade pela aferição dos resultados e os aparatos ideológicos da meritocracia e responsabilização – *accountability* educacional –, resultando na contemporaneidade nos mecanismos de remuneração variável, competição administrada e no refino do controle social.

processo de privatização endógena (MONTAÑO, 2008) para a ratificação da “pedagogia do resultado” que, de modo oculto ou explícito, reproduzem as predileções ético-políticas da Pedagogia da Hegemonia (MARTINS; NEVES, 2015) como o caso do Movimento Todos pela Educação², almejando também a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura com maior foco sobre a prática³ – saber fazer –, indissociável da expansão da formação superior sob a égide das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) – Educação a Distância (EaD).

Além disso acrescentamos que a generalização das assertivas sobre o *fracasso docente* ganha um novo ingrediente paradoxal para as pesquisas, os estudos e o desenvolvimento de materiais pedagógicos para o trabalho dos professores na contemporaneidade forjados no ambiente acadêmico, que pode ser concebido no escopo da ciência geográfica, como em outras áreas, no contexto de ampliação dos programas para a formação inicial sob a teleologia da prática reflexiva, como o caso do Programa Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – que são nos dias atuais as principais iniciativas para interlocução escola-universidade. Colocamos isto tanto para a reflexão das ações realizadas no percurso da graduação, que de certo modo (de)anuncia relativo *fracasso* das ações desenvolvidas tendo certeza de que as iniciativas para a iniciação à docência com foco na prática hoje são as mais vultuosas nos cursos de licenciatura, quanto para as ações-

² Movimento composto por organizações da sociedade civil, da sociedade política e do empresariado nacional para a consolidação de políticas educacionais sob os ditames do capitalismo mediado pelas premissas da terceira via.

³ Vide a Resolução Nº 2 de 2015 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2015), que trataremos posteriormente, assim como das premissas para a Base Nacional Curricular Comum para a formação de professores em curso.

vicissitudes no bojo do fetiche da prática (SOUZA, 2018) para a formação docente ancorada pela episteme pós-moderna e sua primazia para o presentismo, o imediatismo e a instrumentalização das práticas pedagógicas sem a necessária reflexão (KUENZER, 2017), ou o *détour* (KOSIK, 1978), sob os princípios da pedagogia flexível – saber fazer. Ou seja, após anos de interlocução academia-escola mediados pelos programas, quais os reais impactos?

O segundo fator, no qual dedicamos os esforços para a realização da presente pesquisa, está arraigado na obliteração das condições materiais de todo tipo que impactam o trabalho docente na contemporaneidade quando verificamos os discursos-afirmações sobre a reprodução do método descritivo nas salas de aula, em simetria às suas repercussões na educação básica. Desde já defendemos, por meio do exame bibliográfico-documental, assim como na averiguação dos dados estatísticos oficiais e das entidades de classe dos profissionais da educação que serão expostos ao longo do texto, que para alcançarmos possíveis críticas ao magistério devemos, no mínimo, compreendê-los não apenas pelo vértice fenomênico-aparente, mas por meio da averiguação da sua condição material-estrutural em diálogo com os mecanismos de supressão da sua condição profissional; em outras palavras, sua autonomia em todos os sentidos. Ao mesmo tempo gostaríamos de ressaltar que não se trata de uma defesa purista dos profissionais da educação, mas um exame das contradições analíticas sobre estes em tempos de intensificação da precariedade do trabalho, não destoante das novas morfologias do labor em sua totalidade no sistema capitalista. Trata-se do pessimismo da razão.

O atual quadro da docência e dos espaços escolares: tempos de intensificação da precariedade

Ressaltamos inicialmente que não utilizaremos o termo/categoria “precarização” por compreender que o trabalho na história do sistema capitalista tem como ente o caráter precário, sendo esta sua condição mais aviltante para o trabalho simples em decorrência dos mecanismos ônticos da burguesia para a extração da mais-valia relativa-absoluta. No segundo momento cabe destacar que o magistério não se desloca, em hipótese alguma, das novas morfologias do trabalho na totalidade sistêmica do capital em suas particularidades materiais e imateriais. A terceira consideração, retida por meio do exame histórico das transformações dos modos de produção até a contemporaneidade, reside na essência da subtração-simplificação do trabalho complexo combinado à assunção de novos postos também complexos, originados do avanço técnico-tecnológico, indissociável dos mecanismos de ocupação da classe trabalhadora no modelo de desenvolvimento dependente desigual e combinado, transparecidos nos dias atuais pelo acréscimo da informalidade. Por fim, ressaltamos que as consequências das transformações laborais na atualidade, e suas consignas físicas e psicológicas, tem como base o esgarçamento das relações sociais do trabalho combinado à instabilidade profissional, que inclui a pulverização da sua identidade como bem intenciona o princípio da flexibilidade. Tomamos as informações a seguir para melhor exemplificação.

Segundo os dados do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, obtidos no primeiro semestre do ano de 2015, 29,8% dos profissionais da educação deste estado se afastaram do cotidiano escolar. Dentre este universo, 36% alegaram más condições de trabalho, 35% devido ao gozo de alguma licença, 22%

por estresse, e 6% por doenças osteomusculares (APP, 2016). Em outro estudo, Diógenes e Ferreira (2017, p. 13) apontam que 26% do adoecimento docente, no estado de Alagoas em 2016, tiveram como causa a depressão, seguido pelos distúrbios osteomusculares em 22%, Síndrome de Bournout em 13%, e paralisia das cordas vocais no mesmo quantum. No estado de Goiás, ao longo do ano de 2015, 49% dos docentes da rede estadual declararam que sua rotina era fatigante, e aproximadamente 57% consideravam sua remuneração como ruim ou péssima (SINPRO, 2016). No caso do estado do Rio de Janeiro, no ano de 2017, em reportagem do Jornal *O Globo* com base nos dados da Secretaria de Fazenda, verificamos que 3.271 servidores solicitaram exoneração, sendo 68% na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) (GLOBO, 2018). Sobre o estado de São Paulo, segundo reportagem da *Folha de São Paulo* com base nos dados do Tribunal de Contas do Estado (TCE), o absenteísmo alcança a média de 36 dias na rede municipal, e aproximadamente 30 dias na rede estadual. Um quarto das razões para as ausências nas redes paulistas são por estresse, sendo os principais sintomas contabilizados em 16,5% por fadiga/cansaço, 15,9% motivados por dor de cabeça, e 15,1% por crise de ansiedade (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017).

Os números do Censo Escolar de 2018 explicitam que a rotina docente em sua grande magnitude – com maior relevância para os subsistemas de ensino municipal e estadual de caráter público – apresentam fatores para o desgaste físico-psicológico. Como podemos verificar na Tabela 1, 64,3% dos professores das diferentes redes de ensino no Brasil trabalham em mais de um turno, em duas ou mais escolas, em diferentes anos de escolarização, e com elevado

número de estudantes por turma de acordo com o nível de ensino, considerado pelo estudo como grupos de maior esforço.

Tabela 1: Nível de esforço docente no Ensino Médio - Brasil, 2018⁴.

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
<i>Total</i>	1,2	9,4	25,1	42,9	14,4	7
<i>Federal</i>	2,4	30,6	33,5	30,8	2,2	0,5
<i>Estadual</i>	0,9	7,3	22,2	44,7	16,6	8,3
<i>Municipal</i>	0,5	9	22,5	43,1	15,8	9,1
<i>Particular</i>	1,1	10,8	31	38,7	11,5	6,9

Fonte: INEP (2018).

Além de apresentar dados relativos ao esforço docente, a Tabela 1 aponta para as variáveis do labor no país de acordo com as redes de ensino, com primazia para a acentuação da precariedade nos sistemas públicos estaduais e municipais que concentram parte significativa das matrículas da educação básica no Brasil – vide a Tabela 2 ao observamos a média de alunos por turma –, sendo tal fato “lamentado” – pasmem, ou não – também no relatório *Education at a Glance: indicators* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As turmas permanecem comparativamente maiores, com 23 alunos por turma nos anos iniciais do ensino fundamental e 27 alunos por turma nos

⁴ O primeiro nível se refere aos docentes com até 25 alunos por turma, atuando em apenas um turno, escola e etapa. O Nível dois se remete aos professores que tem entre 25 e 150 estudantes com a atuação nos mesmos moldes do nível anterior. O Nível três se remete à categorização docente que tem entre 25 e 300 alunos, atuando em um ou dois turnos em uma mesma escola-etapa. O Nível quatro classifica os professores que tem entre 50 e 400 alunos atuando em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. No quinto nível “estão” com mais de 300 alunos, atuando nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. O último nível apresenta o percentual docente com mais de 400 alunos e atuação nos três turnos, e duas ou três escolas-etapas (INEP, 2018).

anos finais do ensino fundamental, índices superiores aos respectivos 21 e 23 da média OCDE. De modo símile a vários países OCDE, o tamanho das turmas no Brasil varia de acordo com o tipo de instituição. Há cerca de 24 alunos por turma nas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental – valor acima da média OCDE de 21 – mas apenas 18 alunos por turma nas escolas privadas (OCDE, 2018, p. 7).

Tabela 2: Média de alunos por turma - Brasil (2018).

	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	2ª série	3ª série
<i>Total</i>	26,8	26,7	26,4	26,3	31,6	30	29,1
<i>Federal</i>	26,1	25,5	25,7	25,9	34,8	30,1	26,4
<i>Estadual</i>	28,3	28,3	28,4	28,6	32,1	30,5	29,6
<i>Municipal</i>	26,8	26,5	25,5	24,8	29,1	27,1	26,9
<i>Privada</i>	23,7	23,5	23,8	24	27,7	27	27
<i>Pública</i>	27,5	27,3	26,9	26,8	32,1	30,4	29,5

Fonte: INEP (2018).

O mesmo estudo (OCDE, 2018) aponta para a condição salarial do magistério no Brasil que, apesar da Lei do Piso Salarial⁵, não alcançou no ano de 2018 a metade da média – 14 mil dólares anuais – dos vencimentos dos países da OCDE, estimado em 30 mil dólares anuais (OCDE, 2018, pp. 6-7).

No Brasil essa remuneração é consideravelmente inferior à de outros países latino americanos, tais como o Chile (cerca de 24.000 dólares), Costa Rica (cerca de 24.900 dólares) e México (variando entre 20.000 dólares na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental até 49.300 no ensino médio). A média do salário real dos professores, o que inclui as características da força de trabalho docente e todas as gratificações e compensações monetá-

⁵ Lei Nº 11.738 de 16 de julho de 2008.

rias, é consideravelmente superior ao salário estatutário, mas continua a ser uma das menores entre os países membros e parceiros da OCDE. No Brasil, o salário médio dos docentes, na faixa etária entre 25 e 64 anos, varia entre 22.000 dólares na pré-escola até 24.100 dólares no ensino médio. Em comparação, a média OCDE varia entre 36.900 e 45.900 dólares. Esses intervalos demonstram também que os salários no Brasil tendem a variar menos entre etapas educacionais diferentes do que em outros países OCDE, nos quais professores do ensino médio ganham aproximadamente 25% a mais do que professores da pré-escola (OCDE, 2018, p. 6).

Esta síntese se confirma, com ressalvas, ao examinarmos a média salarial docente nas diferentes redes de ensino no país.

Tabela 3: Média da remuneração mensal por rede de ensino - Brasil (2018).

Federal (0,8% das matrículas)	7.767,94
Estadual (33,4% das matrículas)	3.476,42
Municipal (47,5% das matrículas)	3.116,35
Privada (18,3% das matrículas)	2.599,33

Fonte: Inep (2018).

Se realizarmos um breve cálculo alcançaremos a conclusão de que a melhor faixa salarial, como o caso da rede de ensino federal, não alcança a média dos países latino-americanos mencionados em relação ao salário anual cotado ao dólar no dia 13 de setembro de 2019 (R\$ 4,10) – 22.732 –, e está muito aquém da média discriminada pela OCDE – deixando explícito um confronto de dados. Excetuando esta rede, concluímos que o rendimento médio anual das demais se encontra abaixo do salário mínimo estipulado pelo Departamento

Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) para o mês de julho do ano de 2019 – R\$ 4.214,62. Apesar de nos basearmos na média de rendimentos do magistério no país, tomando o ano de 2018 como referência, cabe ressaltar que existem variações regionais, estaduais e municipais tanto em relação à renda, quanto ao custo de vida, o que nos imputa devidas ressalvas. Mas, de modo geral, quando comparamos aos países da OCDE, essa perspectiva nos acama para mais uma característica da precariedade do labor no magistério.

Outro fator que cabe para a exposição dos elementos prováveis para a identificação da realidade docente no país, com base nos dados oficiais, se refere à regularidade. Segundo o estudo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o tema, a continuidade dos professores é mais elevada nas redes particular e federal, mas deixando explícito que o grande quantitativo dos docentes no país não permanece em uma escola por mais de quatro anos, o que pode ser considerado um empecilho para o desenvolvimento de atividades ante o necessário conhecimento mais profundo dos ambientes escolares, adquirido mediante o tempo de trabalho – mesmo sendo considerado como alto pelo instituto discriminado. Sobre o tema, a diferenciação entre as redes é similar a conclusão sobre o número de alunos por turma, assim como o nível de esforço.

Tabela 4: Indicador da regularidade docente no Brasil (2018).

	Baixa regularidade (0-2)	Média-baixa (2-3)	Média-alta (3-4)	Alta (4-5)
<i>Total</i>	13,1	37,5	40,4	9
<i>Federal</i>	2,1	32	60,7	5,2
<i>Estadual</i>	6,9	46,4	42,1	4,6
<i>Municipal</i>	16,1	37,4	37,6	8,9
<i>Privada</i>	9,1	30,3	47,5	13,1
<i>Pública</i>	14	39,3	38,6	8,1

Fonte: INEP (2018).

Em relação ao cotidiano escolar e os fatores concernentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, os dados do Censo Escolar (INEP, 2018) apresentam outros elementos para a ratificação da tese sobre a intensificação da precariedade docente – considerando as condições materiais de trabalho. No caso do ensino fundamental, para exemplificação, apenas 55,1% das escolas possuem bibliotecas ou sala de leitura⁶, 33,1% apresentam dependências adequadas para portadores de necessidades especiais, 11,5% detém laboratório de ciências, 44,3% possuem laboratório de informática, 57,6% dispõem de internet banda larga, e 42% dos espaços escolares contam com quadras esportivas. O mesmo estudo apresenta dados alarmantes sobre a estrutura das escolas no Brasil ao explicitar que 58,4% dos estabelecimentos que ofertam o ensino fundamental não contam com rede de esgoto, e 6,1% não tem qualquer tratamento de resíduos. Acrescemos a isto o fato de que 34,2% das escolas do mesmo nível de ensino não possuem abastecimento regular de água, e em 10,1% não há energia, água e esgoto.

⁶ Na rede pública este índice é de 48,9%, com destaque positivo para a rede federal com 95,7%, e negativo para os sistemas municipais de ensino público em 40,1%, enquanto a rede privada detém 81,6% de bibliotecas, ou espaços de leitura, em sua totalidade (INEP, 2018a).

Sobre a premissa inicial, acerca da insuficiência docente para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem para além da descrição-memorização, alertamos para um fato que abarca não só a Geografia, mas os diferentes campos científico-disciplinares. Em 2017, 74,2% dos professores de todas as redes de ensino da educação básica possuíam a titulação adequada para atuarem em sala de aula. No caso da geografia nos anos finais do ensino fundamental, 51,4% docentes haviam concluído o curso de licenciatura neste campo acadêmico, enquanto 1,4% eram bacharéis sem complementação pedagógica, 28,9% licenciados em outra área, 4,1% titulados em qualquer área sem licenciatura, e 25,8% sem formação superior. Ou seja, aproximadamente um quarto dos professores de geografia do país no ensino fundamental não tem diploma universitário, o que coloca em dúvida até o magistério quanto uma profissão – de fato.

Por fim, objetivando a identificação, por meio dos dados oficiais, para a exposição acerca da intensificação da precariedade docente de forma panorâmica, acrescemos a este cenário as “novas”⁷ formas de contratação e os planos de carreira dos professores no país. Venco (2019) analisa o primeiro elemento que destacamos por meio da exposição da “uberização” do trabalho docente, tomando a rede estadual de São Paulo para exemplificação. A autora explicita que as novas formas de contratação dos sistemas públicos de ensino têm como gênese as premissas e institucionalidades da reforma gerencial do Estado, ancorado material e ideologicamente nas teses da Nova

⁷ Venco (2019, pp. 2-7) aponta que esta característica não é nova no estado de São Paulo por meio do exame da historicidade das contratações e os mecanismos institucionais-reguladores para tal, exemplificando através dos efeitos do Decreto Nº 49.532, de 26 de abril de 1968, que regula a contratação de professores para necessidades temporais. A autora acresce que para além da contratação temporária com base na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), se ratifica em 1999, por meio da Portaria DRHU Nº 12/1999, a admissão de estudantes com “pelo menos um semestre cursado” (VENCO, 2019, p. 3).

Gestão Pública (NGP), gerando inicialmente – como as investidas primárias da ofensiva neoliberal (ANDERSON, 1995) – a dialética agregação-dissolução dos “coletivos laborais” (VENCO, 2019, p. 2). Isto pode ser concebido nos dias atuais pela introjeção da competição administrada⁸ na esfera pública, como ímpeto da “boa conduta” – contra as práticas de *rent seeking* – sincrônicas às intencionalidades do Conselho Latino-americano de Administração e Desenvolvimento (CLAD), não descartando as organizações supranacionais e os agentes financeiros da mesma escala, concomitante à dessindicalização dos profissionais da educação (LÜDKE; BOING, 2004).

O sujeito da pesquisa de Venco (2019) é o professor eventual – *uberizado*. Este seria, em nossa concepção, o docente de novo tipo sob a ótica do capital. Ao mesmo tempo em que é destituído de qualquer vínculo de trabalho por não contar com uma atribuição fixa do labor, como a quantidade de aulas ao longo da semana, assim como só lecionar quando convocado pela escola em caso de ausência dos professores efetivos e substitutos, permanece completamente sem qualquer regulamentação nos moldes das medidas de *zero hour contract* (ANTUNES, 2018), além de não demandar formação específica para o cargo que permite o cadastramento de estudantes de graduação – sem formação específica também – (VENCO, 2019, p. 7). Portanto, não estamos diante apenas da contratação precária, ou da intensificação da precariedade, mas da absoluta desprofissionalização sob a farsa da polivalência mediada pela performatividade.

⁸ Podemos mencionar como exemplo as avaliações *high stakes* (BONAMINO; SOUZA, 2012) nas redes estaduais de Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco, que lograram para o magistério a responsabilização dos resultados aferidos nas avaliações externas, resultando em bonificações ou sanções.

Assim, propala-se a imagem de um trabalhador mais qualificado, com a falsa ideia de maior participação no processo de trabalho, uma vez que a participação é compreendida na organização do trabalho para fins de avaliação de performance, como a contribuição a ser dada pelos trabalhadores para aperfeiçoar a produção (VENCO, 2019, p. 9).

Estes docentes – eventuais – não possuem jornada de trabalho definida, formação adequada em grande parte dos casos, é avaliado permanentemente e deve sempre estar disponível à oferta de horas. Soma-se a isso a “tentativa de prescrição do trabalho intelectual, por meio de cadernos cujo texto é invariavelmente elaborado em tempo verbal imperativo, mais do que sugerir atividades, induz a condutas didáticas e de conteúdos aos docentes” (VENCO, 2019, p. 8), sendo o conhecimento aferido pelas avaliações externas o mecanismo de regulação-controle dos resultados e da avaliação deste docente, impetrando a perda da autonomia e sua transformação em tutor – não descartando os demais.

Sob a tutela da liberdade de organização do tempo de trabalho, como o caso da Uber e das demais “ocupações” mediadas por aplicativos nos pressupostos da economia do compartilhamento (SLEE, 2017)⁹, se materializa o mesmo conteúdo da liofilização da

⁹ Para Slee (2017, pp. 21-33) esta categoria se remete ao novo âmbito dos negócios ancorado à internet, e os respectivos aplicativos, que conectam consumidores e serviços variados como transporte, alimentação, hospedagem, etc., tendo como auge o início da presente década. Ao mesmo tempo em que se sustenta sobre a premissa da facilitação-mediação entre demanda e oferta, galgando ideologicamente o nano-empresariamento de si e a flexibilização do trabalho ameaçando antigas redes ante a competitividade pulverizada e atomizada, se materializa nos dias atuais por meio do desmantelamento de pretéritas formas de convívio, das novas formas de regulação do trabalho pela avaliação constante, da destituição completa dos direitos trabalhistas, da intensificação da precariedade do trabalho por não contar com qualquer relação direta com os prestadores de serviço e da assunção de novos grupos empresariais ou a reformulação estratégica dos “antigos” em sua inserção no mundo virtual.

produção nos moldes *toyotistas*, sendo quase institucionalizada de fato na cidade de Ribeirão Preto (SP) que chegou a desenvolver um aplicativo – Professor *Delivery* – para a contratação de professores temporários.

A iniciativa previa uma dinâmica que estabelece um intervalo de 30 minutos entre a convocação e o tempo de resposta do professor, assim como uma hora para chegar à escola. Depreende-se que a lógica, semelhante à praticada pelo governo do Estado de São Paulo há décadas, para além da precariedade do contrato, da disponibilidade incessante e, ao mesmo tempo, ferindo o princípio da isonomia do magistério, responde exclusivamente ao imediatismo do problema, desconsidera a perspectiva do trabalho propriamente dito e ofende a qualidade do ensino (VENCO, 2019, p. 8).

Acrescemos a esta iniciativa o cadastramento de professores voluntários no estado do Rio Grande Sul no contexto da greve dos professores no término do ano de 2017, ou o caso da contratação – pregão – por menor preço global executado pela prefeitura de Angelina (SC) (SILVA; MOTTA, 2019). Ambos os casos ferem diretamente o Artigo Nº 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que regulariza o ingresso docente por meio de concurso público de provas e títulos, e a Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério, sem contar que a contratação temporária – intermitente – anula o tempo de planejamento das aulas em dois terços do contratado, como rege o quarto inciso do Artigo Nº 2 da lei do “piso”. Portanto, os professores eventuais, ou temporários, ficam excluídos de um dos principais fatores para a valorização salarial docente – o tempo de serviço (PRADO, 2019) –,

assim como as fissuras para o tempo de contribuição previdenciária que não de se agravar devido às novas regras em trâmite.

Ademais, ascende o número de professores cadastrados em aplicativos para aulas particulares nos mesmos moldes da Uber – como o caso do *superprof*¹⁰ –, de modo concomitante à ascensão dos *softwares* para a “mediação” da relação ensino-aprendizagem nas diferentes redes de ensino, promovendo o refino do apostilamento. Ao mesmo tempo em que isto indica a saturação do mercado de trabalho mesmo considerando a elevada demanda por docentes, e refletindo a simplificação do trabalho complexo-intelectual, esmera de modo profícuo novas formas de regulação da atividade dos professores por meio do controle dos objetivos de aprendizagem e das habilidades e competências prescritas no currículo com fins avaliativos, baseados na performance.

Outro elemento para a exemplificação da intensificação da precariedade do trabalho docente, indo ao revés da meta 18 do atual Plano Nacional de Educação (PNE), se remete aos planos de carreira e ao regime jurídico dos profissionais da educação básica. Este, que é um dos elementos históricos mais incisivos para o incremento salarial dos professores no país, está sendo cada vez mais suplantado pelas premissas da meritocracia e do *accountability* educacional mesmo que estudos apontem que a melhoria dos resultados – aferidos pelas avaliações externas – está relacionado aos investimentos materiais para a condição do labor, a redução do número de alunos por turma, a ampliação do gasto por aluno, o incentivo à formação continuada/qualificação e a ampliação salarial docente (PRADO, 2019, p. 13), apresentam nos dias atuais elevada disparidade nos sistemas municipais. Enquanto nos estados o

¹⁰ Ver em: <https://www.superprof.com.br/>.

vínculo docente efetivo se classifica como estatutário em sua totalidade, nos municípios isto presencia em apenas 37,6% (PRADO, 2019, p. 20), somado à multiplicidade da jornada de trabalho, do ingresso docente e o do não cumprimento da carga horária, em alguns casos, para o planejamento – estados como Alagoas, Pará, Piauí e o Rio de Janeiro em relação aos professores que atuam 16 horas semanais – se agravando para os professores temporários, deixando nítido a ausência de uma política nacional para contratação e valorização do magistério que se agrava ao observamos os mecanismos de progressão.

Sobre o último, de acordo com a pesquisa de Prado (2019), existem diversos mecanismos de ascensão funcional. Categorizadas como tradicionais¹¹ e/ou contemporâneas¹², apontam para diferentes formas de progressão da carreira, sendo a titulação máxima – principalmente o caso da especialização – o mais recorrente entre os estados, próximo ao tempo de serviço. No entanto, é evidente a disparidade das ações valorativas neste âmbito, limitado muita das vezes às gratificações, cabendo destaque negativo para o estado do Rio de Janeiro que só contabiliza o tempo de serviço para a progressão dos professores efetivos, somado ao fato de que apenas os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná incentivam a participação em eventos científicos, ou a publicação de materiais, deixando subjacente toda perspectiva envolta aos discursos sobre a qualificação docente, limitada em grande parte à pós-graduação – o que enxergamos como algo profícuo; mas em certo sentido limitado.

¹¹ Tempo de serviço, habilitação, titulação máxima como especialização, mestrado e doutorado, participação em eventos acadêmicos e assiduidade-pontualidade (PRADO, 2019, p. 30).

¹² Aperfeiçoamento, permanência mínima na escola, avaliação de desempenho, prova de conhecimento, desempenho dos alunos em avaliação externa, certificação e limite (PRADO, 2019, p. 30).

Cabe ainda ressaltar que a amplitude temporal da carreira é destoante no país. Enquanto o estado do Rio Grande do Sul estabelece que em 16 anos o professor alcance o “teto”, no Amapá isto só aconteceria após 37,5 anos (PRADO, 2019, p. 37).

Outro fator que expõe a carência de uma política nacional para a valorização do magistério é a remuneração e a sua evolução ao longo do tempo, tomando a jornada de 40 horas como exemplo. Enquanto no Estado do Pará o professor ingressa com o salário de R\$ 1.922,37 e tem como vencimento final a quantia de 2.129,07 da mesma espécie, no Amazonas a renda inicial é de R\$ 3.269,49, e a final está estipulada em 11.735,55 reais, apresentando a amplitude do vencimento básico de 259% (PRADO, 2019, p. 38).

As iniciativas para a formação-atuação docente na contemporaneidade

Para o exame das intencionalidades programáticas contemporâneas e sua incidência na formação-atuação docente, considerando este o “último nó” para a consolidação da política do conhecimento em tempos de reconfiguração das morfologias do trabalho, examinaremos três documentos que, sob nossa ótica, representam as investidas hegemônicas para a materialização de “professor de novo tipo”. Este, em tempos de intensificação da precariedade como já exposto, não destoa das transformações do labor nos dias atuais, sendo progressivamente requisitado-responsabilizado pelas vicissitudes da “qualidade” educacional ante os avanços das medidas da NGP e do gerencialismo, que alcança o chão da escola por meio do refino do gerenciamento da relação ensino-aprendizagem aferido pelos indicadores e avaliações externas, representando os anseios meritocráticos imputados pela

competição administrada. O primeiro documento aqui tomado como diretriz para o trabalho docente resulta de uma análise do Banco Mundial – “*Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e do Caribe*” (BANCO MUNDIAL, 2014).

Aumentar o capital humano — o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida — é, portanto, um desafio central para a região. Embora a cobertura da educação na América Latina e no Caribe se tenha expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes — não os anos de escolaridade concluídos — que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação. O fato perturbador neste aspecto é que os estudantes da América Latina e do Caribe permanecerem mais de dois anos atrás de suas contrapartes da OCDE em matemática, leitura e aptidões do pensamento crítico — e ainda mais atrás dos países do Leste Asiático, inclusive do Vietnã (BANCO MUNDIAL, 2014, p. XI).

Esta é a premissa norteadora do banco para a execução das políticas educacionais no bloco latino-americano, logrando de modo rotundo as vicissitudes da relação ensino-aprendizagem para o escopo produtivo, indissociável dos apontamentos em torno do recrudescimento da teoria do capital humano e sua pertinência para o desenvolvimento econômico nos moldes das teses neoliberais¹³. Porém, o vértice está assentado primordialmente na efetividade-produtividade docente para a consolidação dos conhecimentos *úteis* – aprendizagem flexível (KUENZER, 2017) – para a formação do homem de novo tipo (GRAMSCI, 2015). Para tal, mencionam que os vencimentos dos docentes “absorvem cerca de 4% do Produto Interno Bruto (PIB)” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 1), transparecendo que

¹³ Ver Schultz (1973), Becker (1983) e Beeby (1967).

seu elevado “custo” deve se adequar às metas educacionais, e sua categorização enquanto “atores críticos nos esforços da região para melhorar a qualidade e resultados da educação” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 1), deixando implícito a resistência às (contra)reformas educacionais e seu receituário unilinear. Em suma, o documento afirma que:

A baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação na região e, por conseguinte, sobre a contribuição da despesa nacional com educação para a redução da pobreza e prosperidade compartilhada.

A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula: nos países pesquisados os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%), o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC) não conseguem manter os estudantes interessados. Nenhum corpo docente na região hoje (talvez com exceção de Cuba) pode ser considerado de alta qualidade quando comparado globalmente, mas vários países fizeram progresso na última década no sentido de elevar a qualidade dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos, sobretudo o Chile. [...]

O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos; entretanto, um número crescente de casos bem-sucedidos de reformas está produzindo lições que podem ajudar outros países (BANCO MUNDIAL, 2014, pp. 2-3).

Tomando o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) como certificador da qualidade, e de modo comparativo com diferentes países da OCDE, se responsabiliza a baixa efetividade da

aprendizagem no bloco latino-americano por meio do parco pragmatismo e da resistência dos professores. Isto se coaduna à caracterização dos professores da região em questão, que são categorizados com alto índice de educação formal em contraposição às habilidades cognitivas – tomando os processos seletivos como o vestibular para exemplificação –, possuidores de salários relativamente baixos e com pouca variação ao longo da carreira, justificado pelo “número consideravelmente menor de horas, sendo relatada uma média de 30 a 40 horas semanais, em comparação com 40 a 50 horas semanais para outros profissionais de nível superior, técnico e burocrático” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 8), com empregos estáveis e férias que compensariam a remuneração (Ibidem, p. 9), e poucos em relação à demanda – principalmente em casos particulares, como a disciplina Matemática.

Sobre a primeira caracterização exposta no documento em voga, não há qualquer menção que abarque as condições estruturais de trabalho, entendido aqui como um dos princípios básicos para a valorização do magistério. Ao mesmo tempo, também não se considera a particularidade do trabalho docente, que não ocorre apenas em sala de aula, mas em suas horas de planejamento, reuniões pedagógicas, elaboração-correção de provas, ou até no lançamento das notas nos sistemas virtuais.

No segundo momento, o estudo realizado pelo Banco Mundial avança para a caracterização dos professores da América Latina e do Caribe em sala de aula, se apropriando para tal do Método de Stallings e partindo da seguinte premissa:

A mágica da educação — a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem — acontece na sala de aula. Todo elemento de

despesa de um sistema educacional, desde a concepção do currículo até a construção da escola, aquisição de livros, e salários dos professores, reúne-se no momento em que um professor interage com os alunos em sala de aula. A intensidade com que esse tempo de instrução é utilizado é um importante determinante da produtividade do gasto com educação (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 11).

De acordo com o método utilizado para a mensuração da qualidade docente, o mínimo aferido para o desvelo da “boa prática” deve ser quantificado em 85% do tempo de aula direcionados para a instrução – sem explicar o que seria isto. O resultado aponta que, no caso brasileiro, 64% do tempo é utilizado para instrução e, portanto, aproximadamente 21% estaria sendo desperdiçado – equivalente a um dia da semana.

A maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos, que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula: muito acima do padrão de 15%. Os programas de capacitação de professores de muitos países da OCDE transmitem técnicas para administrar as transições em sala de aula e os processos administrativos com o máximo de eficiência possível, com o mantra que “o tempo de instrução é o recurso mais caro de uma escola” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 12).

A primeira caracterização, que se refere à cronometria, também inclui o tempo dos docentes fora da sala de aula em 6 a 8%, sem mencionar a razão. A conclusão inere a otimização do tempo de instrução à positivação dos resultados nas avaliações externas, legitimando os resultados aquém do esperado pela quantidade do tempo desperdiçado. Para o Banco Mundial, a primeira iniciativa sobre o trabalho docente nos dias atuais incorre objetivamente sobre a racionalização da gestão do labor nos moldes tayloristas,

imputando as prerrogativas do pragmatismo, mas logrando ao ostracismo as causas para o “desperdício”.

A segunda menção crítica aos docentes do bloco em questão se refere à parca utilização das TICs, em contraposição ao uso demasiado do quadro negro. Os elaboradores do relatório não consideraram em momento algum a particularidade das redes de ensino em relação à estrutura física dos países do bloco, utilizando apenas de exemplos positivos esparsos – como o caso do programa *One Laptop per Child* (OLPC) no Peru e Honduras. Causa espanto verificar que a não utilização das TICs se arremeda à recusa docente apenas, principalmente em nosso país ante escolas sem saneamento básico.

Em cerca de um terço de todo o tempo dispendido em atividades de ensino os professores utilizam o quadro negro e nada mais. Entre 14% e 24% do tempo, os professores não utilizam qualquer material de aprendizagem. Os professores utilizam as ferramentas de TIC disponíveis na sala de aula somente 2% do tempo (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 16).

O relatório continua, no que consideramos aqui como terceira caracterização, por meio da afirmação do parco envolvimento dos estudantes. A média da “atenção” discente foi cronometrada em aproximadamente 25% das atividades em sala de aula, considerando que em cerca de cinco alunos apresentam distração de modo geral. Outro fator que nos chamou atenção foi o reflexo das taxas de repetência, resultando na presença de estudantes de diferentes idades na mesma sala de aula – o que para o banco seria negativo.

Professores bem treinados, contudo, aprendem a lidar com essas turmas e, com planos de aula bem elaborados, mantêm todos os alunos envolvidos

muito mais do que 20% do tempo. Uma das constatações mais claras desta pesquisa é que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar diretamente relacionados com o fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem. São desafios importantes para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, tanto anteriores ao serviço quanto em serviço: garantir que os professores reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem, estejam equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso e que cheguem à escola todos os dias preparados para usar essas estratégias, e cada minuto do tempo de aula, com eficiência (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 17).

Além de apontar que o “professor excelente” seria aquele que possui uma aula bem elaborada, assim como a situar o fracasso na formação inicial, destoa de qualquer averiguação a materialidade concreta no qual o professor subsiste, como a quantidade de aulas por ele realizada ao longo da semana resultante da insuficiente remuneração, o tempo disponível para o planejamento nas escolas, a estrutura escolar para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, etc. Isto se repete na última caracterização realizada, sobre as variações nas práticas em sala de aula em uma mesma escola.

O documento expõe que em uma mesma unidade escolar os professores agem de forma diferente, sendo estes punidos, ou bonificados, de forma homogênea – o que seria um grave equívoco para os formuladores do relatório. Utilizando-se do Método de Stallings, conclui-se que as piores práticas, refletidas de modo implícito – sem qualquer comprovação – nas avaliações externas, são devido aos professores com reduzido uso do tempo em instrução, ficando a direção das escolas responsáveis pela identificação,

encaminhamento para capacitação, contratação de profissionais mais hábeis, ou a reprodução de “exemplos gravados em vídeo de práticas boas e deficientes por parte dos professores; e a inclusão de avaliações da prática dos professores em sala de aula, seja por vídeo ou observadores treinados, nas avaliações de desempenho dos professores” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 23), o que denota um incentivo à competição administrada e o caminho para a *voucherização*.

Como aconselhamento para a elaboração das políticas educacionais se propõe o refino no recrutamento, o aumento da seletividade, a ampliação dos padrões para o ingresso no curso de formação de professores, e a revisão qualitativa dos cursos superiores de licenciatura tomando como exemplo as ações no Chile¹⁴. O documento ignora rotundamente o baixo valor social da profissão nos dias atuais no Brasil, assim como a pouca atratividade da profissão, encaminhando a fórmula da preparação dos professores excelentes por meio de quatro tarefas essenciais:

Indução: apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos mais críticos de magistério.

Avaliação: sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada professor.

Desenvolvimento profissional: treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho.

Gestão: adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 34).

¹⁴ “Seu ministério está aberto a propostas de mudança importante, incluindo a redução do número de anos necessários, mudanças radicais no conteúdo do currículo e aumento do tempo gasto com o trabalho nas salas de aula” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 28).

Dentre estes, cabe destaque ao desenvolvimento profissional dos professores que se desdobra em quatro ações. A primeira seria o aperfeiçoamento para abordagens orientadas, definido como “treinamento que prepara os professores de ambientes de baixa capacidade para usar determinadas estratégias de ensino e os materiais correspondentes para fornecer um currículo diário bem-definido” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 37). Entende-se aqui o impulso ao apostilamento e a imersão do trabalho docente em recursos didáticos reprodutores do currículo que, em casos brasileiros como o Programa Autonomia mediado-promovido pela Fundação Roberto Marinho, tendem a transformar o professor – polivalente – em mero tutor. A segunda ação se circunscreve no domínio do conteúdo de modo instrumental, objetivando o aprofundamento das habilidades e a eficácia no modo de ensinar que, indissociavelmente do primeiro, se restringiria à aplicação dos procedimentos preestabelecidos com vistas ao conhecimento aferido pelas avaliações externas. O terceiro conselho recai sobre a gestão da sala de aula para o uso eficiente do tempo nas premissas do Método de Stallings. Por fim, recomenda-se a colaboração de colegas nos moldes do *ohnismo*.

O documento encerra suas considerações expondo formas de motivação para a obtenção de melhor rendimento sob os princípios do gerencialismo por meio do incremento às recompensas profissionais¹⁵, a pressão profissional¹⁶, e aos incentivos financeiros¹⁷ (BANCO MUNDIAL, 2014, pp. 40-47). Isto se daria de modo

¹⁵ Condições de trabalho adequadas, motivação intrínseca, reconhecimento e prestígio, e domínio e crescimento profissional (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 41).

¹⁶ Estabilidade no emprego, *Feedback* dos clientes, *Feedback* gerencial (Ibidem).

¹⁷ Pagamento de bonificações, aposentadoria e benefícios, e diferenciais de salário (Ibidem).

individualizado através da revisão dos procedimentos avaliativos, ou a sua inclusão no bloco latino-americano, considerado por Bonamino e Sousa (2012) como avaliações de terceira geração, já praticado pelos sistemas estaduais de ensino – como o caso de São Paulo. Mas, para tal, o banco reitera a resistência às reformas realizadas pelos profissionais da educação e os sindicatos desta categoria, indicando a cristalização de novas formas de ação para a obtenção do consentimento docente. Em suma, se trata da mesma agenda do processo de Bolonha¹⁸.

O segundo documento para o exame das mutações da formação-atuação docente no país reflete a agenda neoliberal para a educação, de modo simétrico às considerações do Banco Mundial. A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada dos cursos de licenciatura, parte das prerrogativas para a o “projeto nacional da educação brasileira” sob as premissas da equidade das condições de acesso, permanência e garantia da aprendizagem na educação básica, obedecendo os princípios do pacto federativo e os apontamentos acerca dos valores ético-políticos e a formação para o mundo do trabalho, tendo como ente basilar o currículo.

Após salutares considerações sobre a educação e a formação docente, indicando abertamente a manutenção e o aprimoramento da relação entre ensino, pesquisa e extensão, assim como da teoria e a prática, aponta para a base comum nacional como forma e equalização e homogeneização das licenciaturas no país. No entanto, para além das premissas expostas no documento, que de fato apontam para melhoras mesmo que discursivas ou ideais, ocorre a

¹⁸ Ver Macedo (2017).

ampliação em 400 horas da prática como componente curricular, somados ao mesmo teor para a realização do Estágio Supervisionado como rege o Artigo Nº 13 (BRASIL, 2015, p. 11). Esta iniciativa se aglutina às principais medidas para os cursos de formação de professores no país ao longo dos últimos anos calcados no pragmatismo.

O segundo apontamento se refere à obtenção da licenciatura para graduados em áreas afins e o segundo diploma, sendo incentivado com o aproveitamento curricular e a carga horária limitada, de forma variável, a aproximadamente um terço das 3.200 horas previstas para a formação inicial, assim como os diferentes meios para a execução – presencial ou à distância (BRASIL, 2015, pp. 11-13)¹⁹. Em tempos de carência e desinteresse pela profissão, estas iniciativas podem ser entendidas como um passo para a polivalência, tendo em vista a sua existência nos dias atuais, como o caso da Sociologia no Ensino Médio, onde apenas 25,8% dos docentes tem a formação adequada, ou da ciência geográfica que conta com 71,4% dos professores habilitados adequadamente no mesmo nível de ensino. Ao mesmo tempo, podemos conceber como sintomático a expansão destas iniciativas por meio da Educação a Distância (EaD), mesmo com todos os apontamentos sobre a evasão, a parca produção da pesquisa científica e a sustentação de suas ações por meio do empirismo puro (MACEDO, 2017).

A terceira e última consideração sobre esta Resolução condiz com a política de valorização do magistério nos sistemas públicos de ensino articulados à avaliação de desempenho e ampliação da

¹⁹ Segundo os dados do INEP (2019), desde 2016 as matrículas do curso de Pedagogia na modalidade à distância superaram o formato presencial.

capilaridade do controle social nos moldes do *consumerism*, como respalda o Artigo N° 19:

V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação (BRASIL, 2015, p. 15).

O último documento para a exposição das intencionalidades formativas para o magistério é a terceira versão do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, atualizada em 18 de setembro deste ano. Em sua introdução, não destoante em relação ao conteúdo dos documentos anteriores devido ao teor discursivo, se pontua a necessidade de adequação da formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a garantia dos direitos de aprendizagem, das demandas educacionais contemporâneas e para a contemplação das habilidades para uma sociedade mais complexa nos moldes da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), objetivando primordialmente a superação das desigualdades educacionais, o tratamento das identidades no Brasil e a consolidação das competências profissionais – o que é comum nos mecanismos institucionais, a relação entre os dispositivos curriculares e a qualidade da educação.

Assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁰ e pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE)²¹, se estipula, como rege a 15^a meta, a promoção de mecanismos avaliativos aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e o incremento da formação geral e específica com a prática didática, com base no estímulo “a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2019, p. 2).

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2019, p. 2).

Sob nossa ótica, o que se intenciona é a completa reprodução da BNCC em todos os poros dos sistemas de ensino, que tem como vértice originário o modelo avaliativo espelhado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (COUTO, 2016) – organizado em áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo em que reproduz as iniciativas lineares do pensamento hegemônico para a educação, como bem propaga os organismos financeiros internacionais acerca das TICs e da qualidade aferida pelas avaliações externas, se dilui, em largo sentido, a autonomia das instituições de ensino superior

²⁰ Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

²¹ Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

para a formulação curricular, tornando-o abertamente instrumentalizado para a reprodução da prescrição curricular oficial na escola básica. Seria a transformação das licenciaturas em cursos para a aplicação do currículo nos espaços escolares limitados e regulados pelas avaliações – o que denominamos aqui como o “último nó” –, ferindo a autonomia docente em todos os níveis de ensino por meio do pragmatismo de cunho neotecnista (FREITAS, 2011).

Esta assertiva se respalda no próprio Parecer quando se examina os indicadores de aprendizagem e da formação de professores, tendo como “sufixo” seu baixo valor social. Após o exame da evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e sua insuficiência ante o projetado, se chega a dois aspectos – conclusões. O primeiro “se refere a regulação da formação e do exercício profissional para o magistério” (BRASIL, 2019, p. 6)

[...] Dentre esses itens chama a atenção o fato de o cuidado com a aprendizagem dos estudantes ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim que compreende o zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 7).

O segundo aspecto coloca a qualidade do professor como elemento central para o desempenho dos estudantes, podendo ser entendido até como capital variável ante à preocupação com a *quantofrenia*²² quando se ressalta que “a qualidade de um sistema educacional não poder ser maior que a qualidade de seus professores, porque ela é a

²² Ver Goulejac (2007).

alavanca mais importante para melhorar os resultados educacionais” (BRASIL, 2019, p. 7), situando tal dilema na precariedade da formação inicial do professor em sete considerações.

- (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática;
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso;
- (d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;
- (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização;
- (f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão;
- (g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos (BRASIL, 2019, p. 7).

É notória a centralidade dos docentes nas prescrições institucionais nos dias atuais com o protagonismo para transformação das licenciaturas em cursos com maior foco na prática, de modo simétrico aos discursos internacionais. Seria este o epicentro na contemporaneidade para a garantia da qualidade da educação básica, após a cimentação das políticas curriculares e avaliativas. Tal investida ao pragmatismo se respalda nas experiências internacionais – sob a ótica dos reformistas – por meio da apresentação de referenciais em diferentes países, com destaque

para a Austrália, incentivando os mecanismos de avaliação dos cursos de licenciatura e dos docentes, imputando este como forma para a progressão salarial, a necessidade de materialização do Currículo Clínico para a ampliação da experiência prática, a existência de agências reguladoras e a exigência de horas mínimas para a EaD (BRASIL 2019, p. 13).

Sobre a competência profissional docente se estipula que todos os cursos e programas no nível superior devem se adequar à BNCC, ferindo a autonomia epistêmica em prol das aprendizagens essenciais e seus princípios teórico-metodológicos na atual prescrição curricular, assegurando também o conhecimento para a prática nos limites das demandas do século XXI. Mas cabe destaque para o protagonismo das competências socioemocionais estruturadas em cinco grupos – abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento e resiliência emocional –, com relação direta à “continuidade dos estudos, com a empregabilidade e outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais” (BRASIL, 2019, p. 16), reflexo das habilidades aplicadas. Seria, de modo explícito, a adequação dos docentes, desde a graduação, às intencionalidades formativas para as novas morfologias do mundo do trabalho no atual contexto do regime de acumulação flexível, categorizado pelo Parecer como “mundo VUCA” (BRASIL, 2019, p. 15) – volátil, incerto, complexo e ambíguo – nos princípios da Educação ao Longo da Vida. Trata-se da adequação dos professores, desde a formação, à pedagogia política do capital.

Faz parte desta pedagogia, também, a disseminação de formas pseudo-científicas de apreensão da realidade social que valorizam o particular, o local, o efêmero, em detrimento de uma compreensão mais objetiva dos elementos que articulam e dão

sentido ao Bloco Histórico que comporta as diversas particularidades da vida social. A naturalização da ideologia da “mão invisível do mercado” como reguladora eficiente do cotidiano social também faz parte do conteúdo desta pedagogia política. De modo geral, esta pedagogia política constitui o mecanismo pelo qual a burguesia busca formar as competências necessárias à conformação ético-política do trabalhador em uma dinâmica renovada de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa (SOUZA, 2015, p. 175).

Considerações finais

Salientamos que as assertivas sobre o “fracasso docente” em relação à reprodução da pedagogia tradicional nas salas de aula devem ser realizadas com o mínimo de cuidado para o desvelo da essência do trabalho docente, não amparado mimeticamente no episódio fenomênico, mas considerando a ofensiva do capital sobre a educação e as vicissitudes que se materializam sobre o magistério nos dias atuais. Ofensiva esta que tem como gênese as contrarreformas ainda na década de 1990, derivadas da consolidação do neoliberalismo na década de 1970, que nos dias atuais logra – com maior proficuidade – à docência a responsabilização dos resultados em tempos de polivalência, tutorização e proletarização, não dissociado até da criminalização das suas práticas – como os diferentes episódios protagonizados pelo Movimento Escola sem Partido.

Para tanto, foi necessário o peculiar estratagema de deslegitimação dos seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectadas das raízes do seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história do seu ofício, esvazia-a de

seu sentido original e em seu lugar procura constituir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 83).

Através do pensamento único para a escola básica se delinea paulatinamente o esfacelamento da identidade docente por meio da sua desprofissionalização, tendo como princípio paradigmático o neotecnicismo com base na pseudocientificidade forjada no racionalismo pedagógico, como espelha as ações despolutizadoras assentadas no *accountability* educacional sob o mantra da produtividade.

Atualmente, a importância dada ao “professor como profissional” está ligada a práticas de avaliação permanente de seu trabalho, das suas competências levando ao seu monitoramento, a alteração da sua remuneração por produtividade, dentre outros. O objetivo é instruir uma forma de controle sobre o trabalho do professor, pela via da estratificação da categoria desses trabalhadores. [...] O discurso que prevalece na “sociedade do conhecimento”, para formar o professor como “trabalhador do conhecimento”, valoriza os seguintes elementos de preparação e formação para o trabalho docente: a formação pautada na experiência, formação inicial e continuada e a formação a distância (MA-CEDO, 2017, pp. 101-102).

Referências bibliográficas

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BANCO MUNDIAL. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe*. Washington: Banco Mundial, 2014.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996.

_____. *Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015*. Brasília: MEC, 2015.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. *3ª versão do Parecer*. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Componente Curricular: Geografia. *Revista da ANPEGE*, v. 12, n. 19, p. 183-203, 2016.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves. Saúde e trabalho docente: inquietações e tensões. In: Seminário Internacional de La Red Estrado, XI, 2017 Colômbia, Universidad Pedagógica Nacional. *Anais...* Colômbia: Universidad Pedagógica, 2017, p. 1-18.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. *Seminário de Educação Brasileira*, v. 3, p. 1-35, 2011.

GOULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 4: temas de cultura, ação católica. Americanismo e fordismo. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica, 2017-2018. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 16 agosto de 2019.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, 2017.

LACOSTE, Yves. *A geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Papirus, 2005.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MACEDO, Jussara Marques de. *Formação para o trabalho docente*. Curitiba: Appris, 2017.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia MV. *Educação básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “Terceiro Setor”. In: ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008, p. 23-42.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OCDE. *Education at a Glance 2018*. Paris: OCDE, 2018.

POULANTZAS, Nico. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

PRADO, Mauricio Almeida. Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada 2019. *Textos para discussão*, n. 46, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. *Roteiro*, v. 44, n. 3, 2019.

SLEE, Tom. *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado*. São Paulo: Elefante, 2017.

SOUZA, José dos Santos. *O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador*. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6. 2015.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, 2019.

Submetido em: 14 de outubro de 2019.

Devolvido para revisão em: 06 de fevereiro de 2020.

Aprovado em: 07 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. A formação-atuação docente em tempos de ofensiva neoliberal: alguns apontamentos. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 53-92, jul.-dez./2019.

**EM TEMPOS DE DEFESA DO ÓBVIO:
OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM
GEOGRAFIA**

*IN TIMES OF DEFENSE OF THE OBVIOUS:
THE CHALLENGES OF TEACHING
GEOGRAPHY*

*EN TIEMPOS DE DEFENSA DE LO OBVIO:
LOS RETOS DE LA DOCENCIA EN
GEOGRAFÍA*

VICTÓRIA SABBADO MENEZES

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS) – Porto Alegre/RS.

E-mail: victoriasabbado@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem o intento de propor uma discussão acerca da necessidade do óbvio no contexto hodierno, com o enfoque para o ensino de Geografia e a formação de professores. Busca problematizar os desafios da docência em Geografia no espaço escolar e apontar possibilidades para seu enfrentamento. Trata-se de um trabalho construído a partir de inquietações provenientes da prática profissional na licenciatura em Geografia, as quais são aprofundadas por meio de um debate teórico realizado a partir de uma revisão bibliográfica. Salienta-se a necessidade de defender o óbvio no contexto contemporâneo e propõe-se alternativas profícuas que podem assentar as práticas docentes, como a clareza epistemológica, a relação professor-aluno dialógica e questionadora e a Arte como impulsionadora de reflexão e sensibilização no ensino de Geografia. Em tempos de defesa do óbvio, urge repensar e ressignificar as posturas docentes com vistas à construção de um ensino de Geografia pautado no estranhamento, na sensibilidade e na humanização.

Palavras-chave: óbvio, ensino, Geografia, formação docente.

Abstract: This article aims at proposing some discussion about the necessity of the obvious in today's context, focusing on the teaching of Geography and the teacher training. It seeks to debate the challenges of teaching in Geography in the school space as well as to point out possibilities for its confrontation. It is about a work built from concerns arising from professional practices in Geography, which are deepened through a theoretical debate carried out from a literature review. It is emphasized the need for defending the obvious in the contemporary context and propose profitable alternatives that may be based on teaching practices, such as the epistemological clarity, the dialogical and questioning teacher-student relationship, and Art as an impeller for reflection and sensitization in the teaching of Geography. In times of defense of the obvious, it is urgent to rethink and redefine the teaching postures aiming at building a Geography teaching based on strangeness, sensitivity and humanization.

Keywords: obvious, teaching, Geography, teacher training.

Resumén: El presente artículo tiene la intención de proponer una discusión acerca de la necesidad de lo obvio en el contexto hodierno, con enfoque en la enseñanza de Geografía y la formación de profesores. Busca problematizar los retos de la docencia en Geografía en el espacio escolar y señalar posibilidades para confrontarlos. Se trata de un trabajo construido a partir de inquietudes provenientes de la práctica profesional en la enseñanza de Geografía, las cuales se profundizan mediante un debate teórico realizado a partir de una revisión bibliográfica. Se resalta la necesidad de defender lo obvio en el contexto contemporáneo y se proponen alternativas productivas que puedan fundamentar las prácticas docentes, como la claridad epistemológica, la relación profesor-alumno dialógica y cuestionadora y el Arte como impulsora de reflexión y sensibilización en la enseñanza de Geografía. En tiempos de defensa de lo obvio, urge repensar y resignificar las posturas docentes con vistas a la construcción de una enseñanza de Geografía caracterizada por el extrañamiento, la sensibilidad y la humanización.

Palabras-clave: obvio, enseñanza, Geografía, formación docente.

Introdução

Na primeira metade do século XX, o dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht já questionava: “Que tempos são esses em que é necessário defender o óbvio?”. Tal provocação permanece atual cerca de um século depois frente ao contexto sociopolítico que estamos vivenciando. Cabe indagar novamente: afinal, “que tempos são estes em que é necessário defender o óbvio?”. Em tempos de pós-verdade, da noção de terra plana, da consideração de que o aquecimento global é uma farsa, das tentativas de desmoralizar o patrono da educação brasileira Paulo Freire, tempos de ataques ao professor e à professora, o cerceamento da nossa liberdade de cátedra, nossa liberdade de ensinar... que tempos são esses em que é necessário defender o óbvio?

Que tempos são esses em que é necessário defender a democracia, a civilização, o respeito, a tolerância, a igualdade de gênero, o repúdio a toda e qualquer forma de violência, de discriminação e de preconceito? Defender a educação, a educação pública, a ciência, a universidade, as ciências humanas, a Geografia, a profissão docente. Que tempos são esses? Enfim, a lista é enorme e não para por aqui. Foram elencados apenas alguns pontos a fim de traçar um breve panorama dos desafios complexos que se enfrenta no contexto contemporâneo brasileiro.

Diante disso, o presente artigo foi pensado e organizado com o intuito de tratar da necessidade do óbvio nos dias de hoje, com o enfoque no ensino e na formação de professores de Geografia. Serão abordadas obviedades sim, porém refere-se àquele óbvio que muitas vezes está esquecido, oculto, adormecido. Desse modo, propõe-se trazer à tona este óbvio visando problematizá-lo enquanto um caminho que deságue na reflexão acerca das práticas de ensino de

Geografia desenvolvidas no espaço escolar e a formação inicial de professores. A partir da aproximação com as obviedades camufladas, pretende-se reconhecer alguns desafios que têm sido (im)postos à docência em Geografia. Contudo, para além disso também se intenciona apresentar algumas alternativas e possibilidades que contribuam para lidar com tal quadro exposto.

Deve-se esclarecer de antemão que os desafios que se colocam estão vinculados às questões estruturais e políticas que abrangem uma escala ampla. Segundo Mészáros (2008, p. 25):

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

As mudanças educacionais, portanto, devem estar acompanhadas de mudanças sociais como um todo. No entanto, salienta-se que o contexto político em voga, marcado por uma postura antidialógica, dificulta a atuação e um abalo direto na macro-escala. Diante disso, serão apontadas algumas possibilidades de ação na micro-escala, ciente da complexidade que envolve a articulação micro e macro. Deve-se deixar claro que os desafios cotidianos do professor são fortemente influenciados por uma questão estrutural e, de forma nenhuma, pretende-se recair no reducionismo de culpabilizar o educador pelo quadro atual do ensino básico brasileiro.

Caminho metodológico

A inquietação e o conseqüente interesse pela escrita deste artigo tem sua gênese em dois convites recebidos, em períodos próximos no ano de 2019, para fazer uma fala. Ambos os convites tratavam-se de seminários voltados à formação de professores de Geografia. Um destes eventos foi organizado por meio da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas/RS e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e o outro evento foi realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Receber o convite foi uma mistura de sentimentos: gratidão, alegria, responsabilidade e preocupação. Preocupação, sobretudo, por me questionar: afinal, de que forma minha fala pode contribuir de alguma maneira para os professores de Geografia em formação? Pois bem, esta indagação que tanto me desacomodou acarretou na escrita deste texto.

Destarte, as ideias escolhidas para serem apresentadas neste artigo são influenciadas diretamente pela experiência da autora com a formação de professores e, principalmente, com a regência das disciplinas de Estágio Supervisionado durante vigência de um contrato como professora substituta de uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul na licenciatura em Geografia. Tal oportunidade possibilitou conhecer mais de trinta escolas entre a rede municipal, estadual e federal do município em questão no processo de acompanhamento dos acadêmicos estagiários. A partir das observações feitas das aulas dos estagiários ao longo de um ano letivo (dois semestres), o que abrangeu a disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental e a disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino Médio, levantaram-se alguns pontos para reflexão. Estes foram pensados e problematizados à luz dos

referenciais teóricos concernentes ao ensino de Geografia e formação de professores.

Por conseguinte, as considerações aqui expostas partem de angústias, constatações e dúvidas oriundas da experiência profissional com a licenciatura em Geografia e é articulada com a literatura científica que fornece subsídios para analisar e investigar as questões emergentes do campo de pesquisa em Ensino de Geografia. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica com vistas a garantir um suporte teórico ao artigo. Os eixos basilares são Ensino de Geografia e Formação de Professores. Pretende-se, assim, construir um corpus teórico que permita o tecer junto, isto é, estabelecer as relações entre os teóricos com as experiências vividas na prática profissional.

Das fragilidades às fortalezas do profissional docente em Geografia

A primeira obviedade a ser destacada e que se configura como condição *sine qua non* para repensar e, quiçá, transformar as práticas de ensino de Geografia na educação básica diz respeito à clareza epistemológica. Estar cômico de qual sua visão de Geografia e de Educação, qual linha de pensamento e/ou corrente epistemológica que se identifica. Nesse sentido,

É importante ressaltar que o educador tem seu fazer pedagógico amparado em uma determinada epistemologia, mas, muitas vezes, não tem consciência disso. Trata-se de uma epistemologia subjacente ao trabalho docente. Para superar práticas reprodutivistas e conservadoras, não basta a crítica ao modelo pedagógico. Torna-se premente que seja realizada também uma crítica epistemológica (MENEZES, 2018, p. 301).

Isso quer dizer que pensar no ensino de Geografia no contexto hodierno, o qual ainda permanece de forma hegemônica caracterizado pelo reproduativismo, conteudismo, transmissão de conhecimento e pouco exercício reflexivo, exige mais do que problematizar as práticas pedagógicas e, por sua vez, as metodologias de ensino adotados. Conforme Castrogiovanni (2014, p. 91), “é inegável que ainda existam, em muitos casos, práticas extremamente tradicionais na sala de aula, não condizentes com a transformação ocorrida na ciência ao longo das últimas décadas”. Desse modo, torna-se necessário buscar a raiz das práticas educativas, ou seja, o que as fundamenta. Esta orientação e sustentação do fazer pedagógico perpassa a concepção epistemológica de Geografia e de Educação dos professores. Contudo, cabe esclarecer que as práticas docentes são marcadas por uma contradição epistemológica, tendo em vista que não é possível classificar ou enquadrar o professor como representante de um determinado modelo epistemológico e/ou pedagógico. O fazer docente é constituído por mais de uma linha teórico-metodológica. Entretanto, este pluralismo epistemológico¹ não justifica a falta de clareza quanto aos pressupostos que embasam e definem sua postura pedagógica.

Não se pode deixar de mencionar que a confusão epistemológica dos sujeitos professores não se refere a uma questão unicamente individual, mas também social. A precarização do trabalho docente, da infraestrutura das escolas, a superlotação das salas de aulas, a carga horária excessiva de trabalho, a imposição de políticas educacionais sem o devido diálogo com os sujeitos

¹ Embora as práticas docentes sejam caracterizadas por uma contradição e pluralismo epistemológico, a epistemologia empirista de Educação é a que está presente de forma mais forte nas concepções e práticas pedagógicas professores, conforme Menezes (2018).

representam alguns fatores que interferem na atuação profissional. Individualizar o processo de ensino no sujeito professor acarretaria em sua culpabilização sem compreendê-lo como parte de um todo.

Por outro lado, não se pretende recair no sentido oposto de supervalorizar o social e não compreender as relações complexas e indissociáveis do individual-social. Ao mesmo tempo em que se reconhece a lógica mercantil e os interesses capitalistas sobre os rumos da Educação, também não se desconsidera a autonomia docente. Sendo assim, algumas questões devem estar presentes na mente dos educadores de Geografia ao longo de toda sua formação e carreira profissional, Estas serão elencadas a seguir e explicadas sobre o porquê de sua relevância. Deve-se perguntar: para que(m) serve a Geografia que eu ensino? Isto é, qual a finalidade e importância social da Geografia que estou trabalhando com os alunos? Sousa Neto (2007, p. 66) já alertara sobre esta questão, ao considerar que “a Geografia, assim como a criança, é um perigo para os homens sérios que fazem do lucro seu sentido existencial, porque no meio da brincadeira ela pode deixar muitos reis completamente nus”.

Em complemento às indagações, emerge outra: o que eu ensino quando estou ensinando tal conteúdo geográfico? Ou seja, o que eu ensino quando estou ensinando globalização, por exemplo? O foco da pergunta não está em “o que é globalização?”, mas sim no que a aprendizagem acerca do conteúdo de globalização pode proporcionar ao aluno no sentido de uma leitura da realidade social a partir da perspectiva da organização do espaço e como se posicionar no mundo. Percebe-se aqui uma virada epistemológica no que se refere à noção sobre o processo de ensino-aprendizagem. O enfoque não está no conteúdo (entender do que se trata a globalização), mas

nas possibilidades que o conteúdo apresenta para compreender os processos que compõem o espaço geográfico e fazer com que o aluno se perceba enquanto sujeito produto e produtor deste espaço. Tal perspectiva converge com a visão de Saviani (1991, p. 21) acerca de trabalho educativo, uma vez que o define como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sendo assim, o conteúdo não deve ser negado do processo, visto que é importante na caminhada de construção do conhecimento do aluno na medida em que o objetivo maior consiste na humanização dos indivíduos.

A virada epistemológica que se menciona elucidada neste exemplo concerne à substituição da visão de que o conteúdo é o fim do processo educativo para a ideia de que o conteúdo deve ser considerado o meio do processo educativo. Dessa maneira, o conteúdo torna-se o caminho e não a linha de chegada, o produto final. De acordo com Costella (2012, p. 9), “o professor enxerga no aluno as possibilidades de ensinar e não no conteúdo, o conteúdo é visto pelo professor como possibilidades de desenvolver potencialidades e não a potencialidade em si”. Ao ensinar conteúdos geográficos, busca-se um objetivo maior, mais amplo que não se reduz ao mero entendimento daquele determinado conteúdo. Não se pode confundir conteúdo com conhecimento, pois para se conhecer é preciso dar significado ao conteúdo. O ensino mecânico pautado exclusivamente na transmissão de conteúdo impossibilita a realização de uma das tarefas essenciais da docência, que diz respeito à construção do conhecimento.

Como exercício constante, urge também nos questionarmos: por que a Geografia deve estar no currículo da escola no Ensino

Fundamental e Médio? Trata-se, aparentemente, de uma pergunta inocente, básica e óbvia. Todavia, mais uma vez reitera-se o intuito central deste artigo: a necessidade do óbvio. Este questionamento simples não parece que já foi contemplado com uma resposta consensual que seja bem fundamentada e com argumentação consistente, tendo em vista a retirada da Geografia enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Médio devido à Reforma do Ensino Médio imposta pelo Ministério da Educação.

Retorna-se aqui à importância da clareza epistemológica. A defesa da Geografia enquanto disciplina escolar fundamental na formação dos alunos pressupõe uma nitidez quanto ao seu objeto de estudo e às suas possíveis contribuições para a sociedade. Na medida em que não há discernimento quanto a estas questões, não há força discursiva que sustente a defesa deste componente curricular. Se nós professores não estarmos cômnicos e seguros em relação à relevância da Geografia na escola, por consequência os alunos também não estarão e não terão motivos e interesses em reivindicar a presença desta disciplina no espaço escolar.

No 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG), realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2019, o professor Manoel Martins de Santana Filho da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) fez uma fala em uma das mesas do evento, em que trouxe uma sábia provocação: se os dados demonstram que a produção acadêmica na linha de Ensino de Geografia cresceu vertiginosamente nos últimos anos, porque neste mesmo período houve a exclusão da obrigatoriedade da Geografia no Ensino Médio? Observa-se que há um descompasso. Ao mesmo tempo em que há um aumento quantitativo da produção científica relacionada ao ensino de

Geografia, isso não quer dizer que houve um aumento qualitativo no sentido do aprofundamento e avanço das discussões. Portanto, este produtivismo considerável nesta linha de pesquisa não possibilitou os subsídios suficientes para garantir a permanência da Geografia no currículo escolar.

Trata-se de uma constatação alarmante que remete à reflexão concernente a outros dois questionamentos: o que diferencia a Geografia de outras disciplinas escolares? E o que a aproxima destas outras? A raiz epistêmica da Geografia é o que a distingue das demais ciências e disciplinas escolares. Por isso, o discurso de que a Geografia serve na escola para formar cidadãos críticos, por mais belo que possa parecer, é carregado por um vazio epistemológico. Torna-se um discurso superficial e frágil teoricamente, visto que a função da escola e o papel das demais disciplinas curriculares assentadas em uma perspectiva progressista é contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. Não é tarefa exclusiva da Geografia e também não a torna mais importante que os outros componentes curriculares. A relevância e identidade da Geografia estão no olhar espacial que confere às relações sociais e à relação sociedade e natureza.

Reconhecer nossa raiz epistêmica, o espaço geográfico como objeto de estudo facilita não apenas a distinção das outras áreas do conhecimento, bem como as possibilidades de inter-relação. A identificação do que nos diferencia resulta também na capacidade de diálogo que permite a aproximação. Morin (2005) ressalta que os problemas e desafios contemporâneos são cada vez mais globais, interdisciplinares e complexos. Desse modo, critica a fragmentação e hiperespecialização do conhecimento que vigora nas universidades ainda ancoradas no paradigma da ciência moderna. Contudo, o autor

propõe a necessidade do metadisciplinar², de forma que o termo “meta” significa ultrapassar e conservar. Assim, preconiza que “não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada” (MORIN, 2008, p. 115).

Nesta linha de pensamento, a formação de professores deve ser repensada, sobretudo a formação inicial. A clareza das concepções teóricas de Geografia e de Educação que embasam as práticas de ensino dos educadores enfatizada nas considerações aqui explicitadas requer das licenciaturas um compromisso maior com a formação teórico-epistemológica dos futuros professores. Estas concepções epistemológicas que se refletem nas práticas educativas se associam a uma visão de mundo, a um projeto de escola e a um projeto de sociedade. Cavalcanti (2012, p. 76) corrobora:

Na formação inicial, nos cursos universitários, considero necessário que seja garantido aos alunos o direito de conhecer as diferentes concepções sobre a ciência geográfica, de participar da reflexão sobre o papel pedagógico da geografia, para que compreendam que a presença da geografia na escola não é neutra nem gratuita; ao contrário, ela deve estar presente na escola com propósitos políticos e pedagógicos bem definidos e conscientes.

Sendo assim, em tempos de necessidade do óbvio torna-se imprescindível reafirmar o caráter político da Educação e, no nosso caso específico, do ensino de Geografia. Não há neutralidade na escola e em nossas práticas docentes. Toda concepção epistemológica

² Este conceito vai ao encontro dos pressupostos teóricos defendidos no que diz respeito à clareza epistemológica. Logo, o conceito de Morin não nega a disciplina, mas a entende como necessária para que se coloque aberta às relações com as demais disciplinas.

que orienta a ação pedagógica é resultado de uma escolha. Os professores fazem continuamente escolhas epistemológicas, pedagógicas, metodológicas, as quais se relacionam entre si. Freire (1996, p. 98) assinala que a “educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

Entretanto, os cursos de licenciatura têm enfrentado alguns obstáculos ao tentar alcançar seu objetivo de contribuir na formação de professores, uma vez que não raro os acadêmicos em período de estágio comentam que estão receosos em como vão abordar determinados conteúdos geográficos em sala de aula. O que espanta é que até poucos anos atrás a preocupação primeira (que ainda há, mas não nesta posição) consistia em “como ensinar” a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa dos educandos. No contexto hodierno, a partir da vivência profissional como ministrante dos Estágios Supervisionados em Ensino Fundamental e Ensino Médio em uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul pode-se constatar que a angústia refere-se a “como ensinar” certos conteúdos que podem gerar polêmica e os professores serem acusados de doutrinação ideológica, seja pelos alunos e/ou pelos pais de alunos. Teme-se em trabalhar conteúdos “políticos”. Afinal, qual conteúdo não é político?

A proposição do projeto como o Escola sem Partido demonstra em seu discurso a intenção de criar mecanismos de controle sobre o que os professores fazem cotidianamente em seu trabalho em sala de aula com os alunos ao defender a ideia de que o trabalho docente deve ser reduzido a uma dimensão técnica. Dimensão esta que se sustenta na perspectiva da suposta

neutralidade do conhecimento e na visão de que o professor é um executor de tarefas previamente definidas por outros sujeitos, de modo que sua função se limita a transmitir conteúdos. Criar, questionar, estimular a criticidade e a capacidade reflexiva dos alunos não são muito desejáveis nesta linha de pensamento. Logo, há o intuito de padronizar as práticas de ensino.

É digno de nota que, de modo convergente ao projeto Escola sem Partido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também traz em seu bojo orientações sobre quais condutas devem ser seguidas pelos professores. Isto é, trata-se de um documento de caráter normativo que incide sobre o currículo escolar, o qual é marcado por um campo de disputas. Logo, possui um caráter ideológico que pode ser expresso na definição de conteúdos e práticas a serem adotadas pelos professores. Ao analisar este documento, Lima (2019, p. 63) destaca:

[...] é possível desvendar para além da aparência toda uma lógica mercadológica, uma perspectiva autoritária e centralizadora dos conteúdos, a perda de autonomia didático-pedagógica dos docentes, além de ideologias de culpabilização dos indivíduos professores no processo de ensinoaprendizagem.

Desse modo, o projeto Escola sem Partido não está isolado, mas faz parte de um pacote de políticas voltadas à Educação que possuem pressupostos e intenções comuns. Cabe salientar que esse discurso construído não parte da escola, dos professores, da equipe diretiva, ou seja, da comunidade escolar. Tal discurso que vem sendo difundido é oriundo de grupos econômicos interessados na Educação para servir ao mercado. Trata-se da lógica neoliberal determinando os rumos da Educação no país. Desse modo, constitui um discurso

carregado de intencionalidades, de projeto de Educação, projeto de sociedade e projeto de país. Conforme Girotto (2016, p. 73),

Portanto, a escola do pensamento único, do controle ideológico, da difusão dos interesses de um grupo específico e de sua visão de mundo, do combate à pluralidade, à multiplicidade de experiências, ao diálogo e à partilha tem sido o objetivo dos grupos empresariais que avançam sobre a educação. Nessa lógica, menosprezam os sujeitos, suas práticas cotidianas, seus desejos, sonhos e perspectivas.

A escola do pensamento único, a qual se refere o autor citado, não é algo distante e pouco provável de acontecer. Já existe! O cerceamento da liberdade de ensinar já vigora em inúmeras escolas por todo este país e não precisa que os professores sejam acusados de doutrinação ideológica para que tal cerceamento se estabeleça. A limitação e/ou apagamento da autonomia do educador ocorre no momento que o professor silencia, no momento que o professor deixa de realizar determinada atividade que costumava fazer com suas turmas com o receio de ser denunciado, no momento que deixa de propor o debate e provocar seus alunos à reflexão pelo temor de ser acusado de “comunista” (rótulo que tem sido considerado como ofensa para grande parte da sociedade). Por conseguinte, o cerceamento da liberdade de ensinar se dá nas sombras através do medo que é instaurado pela possibilidade de que algo grave possa acontecer com o profissional docente, como sua desmoralização, sua acusação, sua exoneração, sua demissão. Chama-se a atenção: trata-se apenas da possibilidade de e, não necessariamente, o fato concreto, embora já existam casos concretos.

O silenciamento por parte dos docentes acerca de determinados conteúdos e temáticas em sala de aula constitui o

exemplo clássico que sua autoridade e autonomia foram afetadas. Freire (2005, p. 90) já alertara há algumas décadas: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Em consonância, Chico Buarque (1978) se apropria de metáforas poéticas para elucidar uma realidade que já foi presente no passado histórico-político do país e, atualmente, tem ocorrido de forma semelhante:

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoados eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

Nesse sentido, é digno de nota que o projeto educacional que está sendo desenvolvido apresenta a finalidade clara de retirar o que é inerente à Educação, isto é, sua natureza política. Há o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, além da vigilância constante sobre o profissional docente. Diante disso, torna-se difícil tencionar as macropolíticas, uma vez que os professores das escolas e universidades, pesquisadores em Educação, profissionais competentes na área não são ouvidos. São desconsiderados, pois instituições privadas e grupos econômicos exercem maior poder de decisão e inserção nas macropolíticas.

Contudo, por mais preocupante que o quadro se apresente há sim possibilidades de enfrentamento e resistência dos educadores. As questões desafiadoras que se apresentam são de ordem estrutural, porém seu enfrentamento se torna difícil com o governo autoritário vigente. De forma alguma se pretende negar a responsabilidade das macro-políticas. Pelo contrário, justamente

pela falta de diálogo com os membros das instâncias superiores da Educação no país, entende-se que os esforços e energias devem se concentrar nas micropolíticas, as quais se desenvolvem no cotidiano da sala de aula. Contudo, deve-se esclarecer que se repudia a ideia de que “cada um faz a sua parte”.

Ressalta-se que o poder de atuação docente está mais localizado. Trata-se da ação direta, o que diz respeito ao trabalho realizado com os alunos diariamente no espaço escolar. Ainda que a autonomia dos professores tenha sido afetada pelo medo que os assombra de forma invisível e sutil (medo da possibilidade antes mesmo de um eventual fato concreto), a mesma não foi totalmente apagada. As políticas públicas, ainda que com caráter normativo, somente se implementam na medida em que se ligam ao trabalho do professor em sala de aula. As macro-políticas, para se concretizarem, também necessitam das micro-políticas. Portanto, nossos espaços de atuação profissional, no universo de quatro paredes de uma sala de aula, são ainda e também espaços de enfrentamento político.

Das práticas de sala de aula: por um ensino de Geografia mais humanizador

Ao partir do pressuposto de que os desafios da docência em Geografia são muitos e envolvem uma série de fatores e escalas, quais seriam as alternativas? Se a atuação docente pode se configurar de forma rica e (re)existir em escala local, no cotidiano da sala de aula, como desenvolver suas práticas de ensino visando alcançar tais objetivos? Quais posturas pedagógicas podem ser assumidas com o intuito de lidar com a necessidade do óbvio? Quais caminhos podem ser trilhados de forma concreta para que professores de Geografia possam contribuir na construção de uma

escola e na formação de sujeitos em que não vigore o pensamento único, conforme colocado por Girotto (2016)?

Urge esclarecer que aqui se propõe um ensino de Geografia mais sensível e humanizador a fim de colaborar na formação de sujeitos reflexivos, críticos, criativos, atuantes na sociedade e cientes de sua posição no mundo. Sujeitos capazes de ler sua realidade social a partir da perspectiva do espaço para que nele possa se colocar, existir e, quiçá, transformar. Para tanto, salienta-se alguns pontos óbvios, porém muitas vezes esquecidos, que possuem importância no processo educativo. Parte-se do princípio de que, para além da clareza epistemológica, outro fator de ordem mais prática que constitui relevância no processo de ensino-aprendizagem refere-se à relação professor-aluno. Desse modo, os pontos que serão colocados a seguir estão diretamente associados à relação estabelecida entre estes sujeitos durante o processo educativo e são ressaltados nesta produção textual em função das observações realizadas dos estágios dos licenciandos em Geografia, as quais desencadearam algumas constatações e inquietações que se considera interessantes de serem problematizadas neste artigo.

O primeiro ponto reside na necessidade de olhar e ouvir, de fato, os alunos. Reconhecê-los enquanto sujeitos carregados de histórias, geografias, vivências, angústias, interesses e curiosidade. A aula não é para o professor ou para o aluno. A aula é com os educandos. A aula é em conjunto. De acordo com Costella (2014, p. 193), “ensinar Geografia é aprender com o aluno as suas leituras, é misturar-se com suas histórias e solicitar deles as imagens que eles mesmos projetam de seus tempos e de seus espaços”. Assim, é imprescindível conhecer os alunos, instigar sua participação em aula e valorizar suas falas. O aluno que percebe que o professor o enxerga

e o considera na construção da aula tende a envolver-se de forma mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, estabelece-se uma relação horizontal pautada no diálogo. A aula torna-se um espaço de socialização de experiências e saberes que caminha na direção da construção do conhecimento. Freire (1996, p. 86) salienta que professor e alunos devem saber que sua postura “é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”. A dialogicidade, para o autor, é princípio basilar da educação problematizadora, isto é, concepção de Educação que considera a historicidade dos sujeitos (ser em constante devir) e assenta-se na desmistificação da realidade visando à transformação social.

Outro aspecto consiste na importância de provocar, questionar, desacomodar o pensamento dos alunos. Há licenciandos em período de estágio que admitem: “Faço perguntas e eu mesmo respondo”. Isso não basta, não é eficaz. O exercício de instigar as dúvidas dos educandos e indagá-los deve estar acompanhado do exercício da escuta. A responsabilidade do sujeito professor em desenvolver sua função de coordenar e mediar o processo pedagógico corre risco de que o mesmo monopolize a fala. De acordo com Freire (2005, p. 65), “quanto mais analisamos as relações educador-educandos, [...] parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras”. Nesse sentido, a sensibilidade para a escuta apresenta-se como essencial numa perspectiva de Educação que não se pretende ser

epistemologicamente empirista e pedagogicamente diretiva, mas sim uma educação problematizadora.

Na esteira deste pensamento, considera-se a divergência salutar na escola. Provocar uma tensão cognitiva nos alunos e instigar sua manifestação deve resultar num debate de ideias. Ou seja, a discussão deve ser proposta a fim de que haja o confronto entre as visões dos alunos. Se a divergência e o debate organizado de ideias não são trabalhados na escola, em que outro espaço seria? O diálogo entre diferentes, o embate saudável de visões antagônicas deve se fazer presente no espaço escolar. O contexto social marcado por atitudes que reduzem a diversidade de pontos de vista a uma polarização, na qual a discordância de ideias é concebida como ofensa pessoal resultando num abismo entre as relações sociais simboliza que algo deve ser (re)pensado na formação escolar e cultural dos sujeitos.

O ato de discordar e divergir que deve ser entendido de forma positiva e necessária na escola para que se torne natural também em outros espaços pressupõe um outro elemento-chave de ser desenvolvido no fazer pedagógico. Trata-se da proposição de que os alunos elaborem perguntas em vez de somente respostas. Parece uma atividade simples, mas não é. Ao longo de sua história de vida escolar e acadêmica os sujeitos vão perdendo sua capacidade de questionar. Um exemplo claro é pensar em como ocorre uma aula de Geografia com o quinto ano do Ensino Fundamental, com o nono ano deste nível e com o terceiro ano do Ensino Médio. A experiência profissional com os Estágios Supervisionados em uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul possibilitou observar os acadêmicos durante sua regência. Assim, pode-se perceber que os alunos da primeira faixa são majoritariamente agitados, curiosos e

constroem perguntas muito criativas. Os alunos da segunda faixa, na maioria dos casos observados, são mais calmos e participam de forma não tão intensa. Os alunos da terceira faixa, finalizando sua formação escolar pouco perguntam e quando o fazem são questões menos criativas e desconcertantes.

Ensinar a construir perguntas representa uma mudança pedagógica e epistemológica, uma vez que se entende o conhecimento como em construção e não como um produto, algo acabado. Sendo assim, incentivar a formulação de perguntas e não somente de respostas associa-se com a perspectiva de uma educação construtivista, a qual assenta-se no processo de construção do conhecimento a partir da relação dialógica entre os sujeitos. Por intermédio da dúvida e da incerteza que novos conhecimentos e descobertas podem ser realizadas. Ao questionar e inconformar-se com o que está posto, o sujeito percebe-se como um ser em devir, em constante formação.

Pensar num ensino de Geografia que tenha a pergunta como um dos elementos centrais desse processo educativo, tanto por parte do professor quanto do aluno implica no que Kaercher (2013, p. 26) denomina ddd's:

Creio que, em vez de afirmar 'o correto', o mais prudente seria colocar em formas de perguntas para que os alunos pudessem pensar o contraditório, as diferentes visões sobre o mesmo assunto. Ou seja, em vez do afirmativo 'as coisas são assim!' que tal 'as coisas são assim?'. Não é só a troca do sinal de exclamação pelo de interrogação, mas sim toda uma virada epistemológica, uma concepção de ensinar que implica o diálogo, a dúvida, o debate, a discordância (ddd's).

Quando a presença constante da afirmação é substituída pelo exercício da interrogação em sala de aula outros processos são desencadeados no ensino-aprendizado dos educandos. Está se referindo a capacidade crítica e reflexiva que se desenvolve a partir da atividade de questionar. Nesse sentido, ressalta-se outra obviedade: menos foco na lista de informações e mais atenção no potencial reflexivo que os conteúdos podem apresentar. Volta-se à problemática abordada anteriormente concernente à clareza quanto às seguintes perguntas: para que serve este conteúdo? Por que ensiná-lo?

Nessa linha de pensamento, qual seria uma alternativa interessante para provocar a dúvida e a reflexão dos alunos nas aulas de Geografia? Propõe-se a presença da Arte com suas mais diversas linguagens e expressões. É digno de nota que a Geografia é uma ciência e disciplina escolar, enquanto a Arte é não científica. Contudo, ambas proporcionam uma leitura de mundo, cada uma a partir de seu viés. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 262), se a leitura do mundo envolve um processo contínuo “de decodificação de mensagens, de articulação/contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com os novos instrumentos para essa leitura”.

Por conseguinte, a escola é o espaço, por excelência, de reflexão sobre a realidade social nas mais diferentes escalas (local, regional, nacional, global), de modo que o aluno desenvolva a capacidade de pensar e compreender o mundo complexo do qual faz parte. A Arte como promotora do processo reflexivo se justifica pelo seu caráter provocador e desequilibrador. Para além disso, a Arte

sensibiliza e toca o sujeito a enxergar por lentes que a ciência não utiliza. Alves (2007, p. 34) poeticamente resume:

Quero que os pescadores continuem a pescar e a preparar os peixes deliciosos que eles pescam no rio da realidade. Mas quero que os pescadores sejam capazes também de ouvir o canto do sabiá que nenhuma rede pode pegar. Por vezes o canto do sabiá é mais importante que um peixe que se pesca. Ou, para quem não entende: por vezes um poema, uma sonata, um quadro, são mais importantes para a vida e a alegria que artefatos de saber e tecnologia. Precisamos dos dois: do conhecimento e da beleza. Mas beleza não é científica.

Dessa maneira, a Arte tem um valor em si. Não é possível, tampouco se pretende, estabelecer uma hierarquia entre ciência e Arte, tendo em vista que estas são incomparáveis. O olhar que a Arte possibilita para as coisas e para o mundo não é o mesmo que a ciência permite. São pontos de vista distintos, porém também podem ser complementares. Como buscar a compreensão da vida, das relações sociais, da relação sociedade-natureza apenas através da ciência ou, por outro lado, somente por meio da emoção?

Diante disso, o uso de diferentes linguagens em sala de aula torna-se uma alternativa profícua ao engendrar processos que propiciam a ampliação do olhar dos sujeitos para além da visão racional dos diversos campos científicos. A Arte deve estar presente na escola não apenas na disciplina de Artes, onde seu caráter técnico é ressaltado, mas também nos demais componentes curriculares. A contribuição da Arte nas aulas de Geografia não se reduz à procura e identificação de conceitos geográficos em uma poesia, por exemplo. Isso implicaria na limitação das possibilidades desta linguagem.

A Arte pode trazer encantamentos ao ensino de Geografia quando representa um espaço e o conjunto de relações que nele se

estabelece através de um filme, por exemplo. A linguagem cinematográfica pode ser concebida como um artefato metodológico que instiga “pensar sobre práticas sociais e culturais de diferentes povos para além da realidade cotidiana, conduzindo a reflexões sobre si a partir da realidade na qual está inserido” (LIMA, PORTUGAL, 2018, p. 102). A literatura, por sua vez, possibilita a criação de um imaginário geográfico, pois o/a autor/a descreve as cenas que fazem parte de um espaço que deve ser imaginado e construído pelo leitor.

As linguagens são as mais diversas: música, poesia, cinema, literatura, vídeo, teatro, dança, imagem, charge, história em quadrinhos, entre muitas outras. Sua relevância não pode ser restringida à dinamicidade que produz às aulas e ao fato de tornar as mesmas mais atrativas. O uso destas linguagens carrega uma intencionalidade que ultrapassa o lúdico. A Arte possui uma natureza pedagógica. A Arte também ensina. Por conseguinte, pode garantir relevantes contribuições na formação dos alunos ao ressignificar o ensino de Geografia. Pensar o espaço pode ocorrer através de mapas (recurso didático essencial e mais comum a este componente curricular), bem como por meio de outras expressões artísticas. Estas não se excluem, mas complementam-se na composição de uma (ou várias) leitura(s) de mundo. Segundo Kaercher (2014, p. 172):

Sempre, quando queremos ‘humanizar’, ‘sensibilizar’, ‘embelezar’ a educação, o ensino, as aulas de Geografia, damos aos conteúdos, uma pitada de poesia e beleza. [...] Ou seja, a arte como suporte, como ‘isca’ ou andaime para ensinar Geografia, para chegar num ‘conteúdo sério’! Sim, isso já é um passo importante, já é a busca do belo, já é uma tentativa necessária e louvável.

Um ponto fundamental, outra obviedade necessária de se afirmar diz respeito à importância de ressaltar e enfatizar a presença da Geografia nos conteúdos trabalhados. Isto quer dizer que há conteúdos escolares que são comuns entre diferentes componentes curriculares. A Geografia, por exemplo, trata de conteúdos que também aparecem para a Biologia ou para a História. Não raro, há alunos que questionam o porquê de estarem aprendendo conteúdos repetidos que já foram trabalhados em outras disciplinas. Esta manifestação dos educandos sinaliza uma questão crucial para o ensino de Geografia: se os conteúdos estão sendo trabalhados da mesma maneira é porque não está se realizando uma abordagem geográfica dos mesmos. Portanto, mais uma vez a clareza quanto à raiz epistêmica da Geografia se faz imprescindível. Os conteúdos podem ser os mesmos, mas o tratamento concedido será a partir da perspectiva espacial. Se nós, professores, não tivermos esta clareza, tampouco os alunos terão.

Reitera-se que esta é uma questão crucial, pois a confusão no que se refere à abordagem de conteúdos comuns a outros componentes curriculares dá margem para o discurso de que a Geografia não é necessária no currículo escolar. Por que ensinar Geografia se a História ensina conteúdos semelhantes? Este constitui um dos questionamentos que, se não tivermos uma argumentação consistente quanto ao nosso viés de análise, nosso objeto de estudo e nossa contribuição singular, pode resultar na retirada da Geografia do currículo. Esta não seria uma realidade tão improvável, visto que sua obrigatoriedade do Ensino Médio já foi excluída por meio da Reforma do Ensino Médio.

Nesse sentido, urge esclarecer e defender qual é o papel da Geografia na escola e como pode contribuir para a transformação da

sociedade ainda marcadamente desigual, injusta, preconceituosa e excludente. Para tanto, é preciso que as aulas sejam planejadas com o intento de provocar nos alunos o exercício do estranhamento. Nesta perspectiva, Rego e Costella (2019, p. 12) argumentam que:

A Geografia escolar pode nos levar a estranhar o mundo. Estranhar o fato de que, ao sobrepor dois mapas temáticos que representem o globo, aos locais nos quais existem minerais preciosos correspondem em grande parte os locais de conflitos sangrentos. A essa “simples” sobreposição de dois mapas de temas díspares, poderá corresponder o movimento de um pensamento crítico e complexo que emerge aos poucos de um pensamento inicial talvez ingênuo, certamente primário e propenso a confundir a facilidade da apreensão de representações simplistas e reducionistas da realidade com apreensão da realidade.

Estranhar o mundo significa problematizar o que está (im)posto, o que é óbvio, o que é visível, o que está estereotipado. Estranhar o mundo pressupõe uma sensibilidade para não aceitar verdades absolutas e cristalizadas, mas entender que as verdades são provisórias. Estranhar o mundo requer posicionamento, uma postura aberta e atuante para investigar e desvendar o que está por trás das naturalizações cotidianas. Estranhar o mundo implica na não aceitação de permanências que fortalecem o *status quo*, como as contradições sociais e as discriminações de raça, gênero e classe. Por conseguinte, o ensino de Geografia pode contribuir aos sujeitos ao instigar este estranhamento do mundo, visto que esta disciplina colabora para a consciência do seu posicionamento no mundo, de sua grafia no espaço, de sua primeira Geografia, isto é, sua existência.

Considerações finais

O artigo foi construído com a finalidade de versar acerca da necessidade do óbvio no contexto contemporâneo, enfatizando os desafios que se apresentam para o ensino de Geografia na escola e apontando possíveis alternativas para lidar com este quadro. Percebe-se que os desafios são muitos e abarcam questões delicadas que influenciam no trabalho cotidiano do profissional docente. Destarte, reafirma-se a necessidade do óbvio. O contexto exige que o óbvio seja dito, seja praticado, seja visibilizado. Contudo, ao mesmo tempo em que reconhecer que tratar do óbvio como necessário nos dias de hoje pode simbolizar um retrocesso em termos de construção de sociedade; por outro lado, pode fazer com que outras obviedades importantes e esquecidas da docência em Geografia sejam resgatadas e fortaleçam a categoria docente, bem como atuem na ressignificação do ensino de Geografia na escola.

Cabe questionar: o que se concebe como ressignificação da docência em Geografia? Esclarece-se: um ensino de Geografia com outro significado distinto do hegemônico refere-se a um ensino voltado a gerar desequilíbrio de pensamento, provocar a perplexidade dos educandos para a realidade sócio-espacial vigente. Onde tudo é banal e naturalizado, falta perplexidade, falta o óbvio, falta enxergar as invisibilidades cotidianas. Se a Geografia não provoca o estranhamento e a desnaturalização e se nós, professores, não provocamos em nossos alunos por meio de exemplos e práticas, não estaremos cumprindo nosso papel social. Ao mesmo tempo, não é possível desconsiderar as questões estruturais e políticas que contribuem, de forma intencional e coerente com a lógica mercadológica do capital, para que o ensino de Geografia permaneça

mnemônico e reprodutivista e a figura do professor com cada vez menos autonomia no seu exercício profissional.

As possibilidades e/ou alternativas apresentadas ao longo desta produção textual se restringem à dimensão das micro-políticas por entender que estas representam uma via de enfrentamento e resistência às macro-políticas impostas pelo governo federal e pelos grupos financeiros interessados pela precarização do ensino público e controle dos conteúdos e práticas a serem reproduzidas na escola. A discussão teórica aqui engendrada perpassou os seguintes pontos: a clareza epistemológica, a relação professor-aluno dialógica e indagadora e a Arte como propulsora de reflexão e humanização. Por isso, propõe-se um ensino de Geografia mais sensível e humanizador para contribuir na formação de sujeitos críticos, criativos, reflexivos e atuantes no âmbito sócio-político.

Salienta-se que a inércia e a sensação de anestesia vividas atualmente representa a ausência de sonhos e utopias. Há um conto de Galeano sobre uma conversa com sua esposa no café da manhã quando ambos contam os sonhos que tiveram durante a noite. Galeano afirma que, geralmente, tem sonhos medíocres, como sonhar em ter perdido o voo. Sua esposa, então, comenta:

- Ah, sim, você perdeu o voo... Eu ontem tive um sonho de aeroporto. Sonhei que nós dois estávamos numa fila longa, muito longa. E cada passageiro levava um travesseiro debaixo do braço. E os travesseiros passavam pela máquina que lia os sonhos da noite anterior, ou seja, cada travesseiro continha os sonhos, e a máquina era uma investigadora de sonhos perigosos.

E, modesta, me diz:

- Eu acho que alguma coisa tem a ver com a insegurança pública. (GALEANO, 2016, p. 224)

Os tempos estão difíceis para os sonhadores. Todavia, sonhar tornou-se perigoso. Sonhar é também uma ameaça que intimida aqueles que tentam destruir nossa capacidade de sonhar e buscam imobilizar os movimentos docentes. O conto de Galeano remete à reflexão que também é apresentada no documentário “Nunca me sonharam”. Nesta produção cinematográfica que entrevista estudantes do Ensino Médio de escolas públicas do país, há um aluno que afirma: “Nunca me ensinaram a sonhar na escola”. Eis aqui um caminho a ser trilhado: voltem a sonhar, professores, e ensinem e incentivem seus alunos a sonharem. Afinal, que tempos são estes em que é necessário defender o óbvio? São tempos em que não se pode perder o direito de sonhar. Por mais sonhos e utopias no ensino de Geografia, na formação de professores, na escola e na universidade. Como destaca Santos (2013, p. 62), “julgo, pois, que precisamos da utopia como do pão para a boca.”

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. *O que é científico?* São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Subir aos sótãos para descobrir a Geografia. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz. *Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2014. (p. 85-101)

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHICO BUARQUE. *Cálice*. In: CHICO BUARQUE. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1978. 1 LP. Lado A. Faixa 2.

COSTELLA, Roselane Zordan. Escola: espaço de responsabilidade social. *Revista Trajetória Multicursos – Edição Especial XVI Fórum Internacional de Educação*, Osório, ano 3, n. 7, ago. 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. Ensinar o que...para que...quando: desafios da Geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; TONINI, Ivaine Marina; GOULART, Ligia Beatriz. *Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. Santa Cruz, do Sul: EDUNISC, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, Eduardo. *O caçador de histórias*. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GIROTTO, Eduardo. Um ponto na rede: o “Escola sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

KAERCHER, Nestor André. Os movimentos que meus mestres me ensinam: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine Maria.; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). *Movimentos no ensinar geografia*. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

KAERCHER, Nestor André. Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: Uchoa, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). *Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. (p. 39-71)

LIMA, Maristela Rocha; PORTUGAL, Jussara Fraga. A linguagem cinematográfica e a Geografia Cultural: contextualizações e proposições didático-pedagógicas. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). *Educação geográfica: diversas linguagens*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MENEZES, Victória Sabbado. Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia. In:

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan. (Orgs.). *Movimentos para ensinar geografia – oscilações*. Goiânica: C&A Alfa Comunicação, 2018.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. *Signos Geográficos*, Goiânia-GO, V.1, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. *Aula de geografia e algumas crônicas*. 2. Ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

Submetido em: 21 de novembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 17 de fevereiro de 2020.

Aprovado em: 18 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

MENEZES, Victória Sabbado. Em tempos de defesa do óbvio: os desafios da docência em Geografia. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 93-123, jul.-dez./2019.

**ESPAÇO, OUTRIDADE E EDUCAÇÃO:
OS DESAFIOS DO ENSINO DE
GEOGRAFIA NA
CONTEMPORANEIDADE**

*SPACE, OTHERNESS AND EDUCATION:
THE CHALLENGES OF GEOGRAPHY
TEACHING IN CONTEMPORARY*

*ESPACIO, ALTERIDAD Y EDUCACIÓN: LOS
DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LA
GEOGRAFÍA EN LA CONTEMPORANEIDAD*

MATEUS DE MORAES SERVILHA
Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG) – Belo Horizonte/MG.
E-mail: servilhamateus@gmail.com

Resumo: Este trabalho consiste num ensaio teórico acerca das relações entre espaço, outridade e educação. A partir de revisão bibliográfica, dialogamos com tais conceitos buscando reflexões sobre os processos de integração socioespacial em escala global e as relações, nesse contexto, entre sujeito e outridade. Posteriormente, apresentamos reflexões sobre as temáticas debatidas e a educação, apontando elementos para o entendimento da importância do ensino de geografia para a formação, hoje, de caminhos civilizatórios emancipatórios. O paradigma da educação intercultural, o par generalização-desgeneralização, assim como a mediação entre experiência cotidiana e pensamento abstrato são apresentados enquanto centrais para reflexões sobre a outridade em suas interfaces com o ensino de geografia na contemporaneidade.

Palavras-chave: espaço, outridade, generalização, interculturalidade, educação.

Abstract: This paper is a theoretical essay about the relations between space, otherness and education. From a bibliographic review, we dialogue with such concepts seeking reflections on the processes of socio-spatial integration on a global scale and the relations, in this context, between subject and otherness. Subsequently, we present reflections on the debated themes and education, pointing out elements that make us understand the importance of teaching geography for the formation, today, of emancipatory civilizing ways. The paradigm of intercultural education, the generalization-degeneralization pair, as well as the mediation between everyday experience and abstract thinking are presented as central for the reflections about otherness in its interfaces with the teaching of geography in contemporary.

Keywords: space, otherness, generalization, interculturality, education

Resumen: Este trabajo es un ensayo teórico sobre las relaciones entre espacio, alteridad y educación. A partir de una revisión bibliográfica, dialogamos con tales conceptos buscando reflexiones sobre los procesos de integración socioespacial a escala global y las relaciones, en este contexto, entre el sujeto y los demás. Posteriormente, presentamos reflexiones sobre los temas debatidos y la educación, señalando elementos que nos hacen comprender la importancia de enseñar geografía para la formación, hoy, de formas civilizadoras emancipadoras. El paradigma de la educación intercultural, el par generalización-desgeneralización, así como la mediación entre la experiencia cotidiana y el pensamiento abstracto se presentan como centrales para reflexionar sobre el otro e sus interfaces con la enseñanza de la geografía en los tiempos contemporáneos.

Palabras clave: espacio, alteridad, generalización, interculturalidad, educación.

Introdução

A educação se desponta na atualidade como um debate cada dia mais nuclear seja para o entendimento da realidade, seja para as possibilidades de sua transformação. Como nos aponta Arroyo

(2011), os conflitos, hoje abundantes, em torno de diferentes interesses em relação a escola não apontam para sua suposta ineficácia e desimportância, mas, pelo contrário, para sua relevância em relação ao delineamento de nossa sociedade. Nos conflitos em torno da escola estão seus maiores potenciais.

No cotidiano escolar temos a “arena” concreta de possibilidades plurais, muitas vezes contraditórias, de construção da educação a partir de sua ambivalência. Para muitos, a escola é, ao mesmo tempo, o espaço da reprodução social assim como de possibilidades de mudança. Hoje espaço de inevitáveis transformações, para horizontes de aprofundamento de lutas por igualdades e pluralidades, enquanto síntese das contradições da modernidade, ou para o embrutecimento social a partir da agenda de movimentos e concepções de sociedade e educação reacionários e autoritários. Muitas dualidades cortam transversalmente esse processo dialético, tais como entre pesquisar e ensinar, conhecer e transmitir, emoção e razão e, a que mais nos interessa nesse trabalho, entre a personalidade e a outridade. A educação estaria, nesse contexto, em diálogos constantes com a filosofia, as teorias do sujeito e a política.

O presente artigo se propõe um ensaio teórico, objetivando desenvolver reflexões, a partir de revisão bibliográfica, acerca dos processos de produção e vivência socioespaciais tendo como questão interpretativa central a outridade. Entendemos como significativa a relevância dos debates acerca da outridade para a epistemologia e o ensino geográficos, tanto quanto para o pensamento social crítico e, em especial nesse trabalho, para reflexões sobre a educação e os processos de formação humana na contemporaneidade.

Diferença, outriedade e domínio

A escola surge como instituição central no Estado Moderno enquanto promotora do nacionalismo e, ao mesmo tempo, de hábitos urbanos. A escola estaria a serviço da construção de uma identidade moderna no/do Brasil e, concomitantemente, contribuiria para a necessidade do Estado brasileiro de formação, como nos aponta Oliveira (1981), de uma “mão-de-obra nacional” para atender a demanda da industrialização e de uma divisão territorial do trabalho nacional-capitalista em formação.

O desenvolvimento da divisão territorial do trabalho se apresenta como elemento central. Como nos aponta Corrêa (1986), a integração nacional no capitalismo não produz a homogeneização territorial e a redução de desigualdades ditas regionais, mas, pelo contrário, produz contradições e hierarquias, tendo em vista estabelecer diferentes papéis para diferentes espaços e sujeitos sociais na divisão social do trabalho nacional.

Um ponto desse processo, a nosso ver, central está na relação, como nos aponta Bourdieu (2007), entre o controle de espaços e o estigma social. Áreas distantes dos centros econômicos e políticos (não reduzimos aqui distâncias geográficas a distâncias físicas absolutas)¹ sofrem, ao longo de integrações socioespaciais, um processo de valoração social, quase sempre negativa, muitas vezes com o objetivo de adequação das realidades ditas regionais à divisão territorial do trabalho, planejada por grupos hegemônicos via Estado. Integrações territoriais modernas, alicerçadas nas expansões espaciais ininterruptas do capital, nos reordenamentos da

¹ O conceito de perto e longe não se resume a uma distância física, assume um significado político: perto seria o que se encontra bem consolidado pelo poder e longe o vir (talvez) a ser. Sobre o tema sugerimos a leitura de Corrêa e Rosendahl (2004) e Raffestin, (2011).

divisão do trabalho e nas classificações estigmatizadoras de espaços e sujeitos sociais, são processos de imprescindível análise histórica para o entendimento do atual quadro e para os horizontes políticos e educacionais brasileiros, assim como globais.

O estigma é uma estratégia de dominação existente em todos os processos de disputa pelo espaço. A outridade se mostra, nesse caso, elemento central. Dos “bárbaros” do discurso romano aos “provincianos” da gramática desenvolvimentista, passando por sujeitos representados socialmente a partir de adjetivações como herege, miserável, subdesenvolvido, atrasado e atraso, o estereótipo é, como nos aponta Bhabha (2007), a maior das armas de domínio, um instrumento colonial, tendo em vista a produção de entendimentos sociais acerca de determinados sujeitos segundo o isolamento e/ou supervalorização de parte de seus predicados.

A relação entre atributo e estereótipo produz descrédito, invisibilizando outras características do indivíduo ou grupo estigmatizado e produzindo a desqualificação-deslegitimação-dominância-apropriação do “outro”.

O termo estigma (...) será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. (...) Um estigma é (...), na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo (...). Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (GOFFMAN, 2008, p. 13-14).

Fanon (2006) entendia que a maior das perversidades da escravidão estava na “despersonalização” de sujeitos. Sartre (1968, p. 3-4), enfrenta tal forma de opressão ontológica, cujos alicerces

estavam numa profunda contradição entre discursos modernos de emancipação e universalidade e a estrutural negação concreta colonial destas aos sujeitos dominados.

A elite europeia tentou engendrar um indigenato de elite (...). Isto acabou. As bocas passaram a abrir-se sozinhas (...). De início houve um espanto orgulhoso: Quê! Eles falam por eles mesmos! (...) deixemos que se esgoelem, isso os alivia; cão que ladra não morde. Surgiu uma outra geração que alterou o problema. Seus escritores, seus poetas, com incrível paciência trataram de nos explicar que nossos valores não se ajustavam bem à verdade de sua vida, que não lhes era possível rejeitá-los ou assimilá-los inteiramente. Em suma, isso queria dizer: de nós fizestes monstros, vosso humanismo nos supõe universais e vossas práticas racistas nos particularizam.

O estigma não é, nunca foi, uma questão “marginal” na construção social, sendo, pelo contrário, um mecanismo central de poder. Estigmas, a produção de subjetividades sociais e a produção material da sociedade são processos inseparáveis e, portanto, indissociáveis nas análises que busquem o entendimento de nossa formação social.

Como nos alerta Silva (2009, p. 81),

na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder.

Asterix e Obelix, heróis gauleses das fantásticas histórias de Goscinny e Uderso, enquanto representações de sujeitos que não “tombarão” frente a sucessivas e históricas investidas de diferentes impérios, podem ser “qualquer coisa”, menos “provincianos”. Isso porque sua aldeia, enquanto elemento central da trama ficcional, não pode ser considerada parte administrativa do território romano², assim como não pode ser classificada como “área derrotada”³.

O termo “provinciano”, enquanto estigma pejorativo acerca de lugares, saberes, práticas e/ou sujeitos ditos avessos ou desconhecedores de processos não autóctones, também não se adequaria aos perfis dos personagens, já que são apresentados e conhecidos, acima de tudo, como corajosos e incorrigíveis aventureiros, solidários combatentes na defesa de diferentes, muitas vezes geograficamente distantes, lugares ameaçados pelas ambições e injustiças de Júlio César.

Apesar de “invencíveis”, graças aos saberes de seu druida, tais gauleses, em especial Asterix e Obelix, cumprem um relevante papel na formação do projeto imperial e do amálgama cultural romanos: o “Outro”. Assim como não haveria identidade sem o sentimento de alteridade, não haveria coesão imperial sem uma outridade, sem sujeitos que fossem, estrategicamente, a representação de uma ameaça, a serem constantemente temidos, odiados e/ou objetivados.

Safatle (2016), refletindo acerca do afeto do medo presente nas relações entre sujeito e outridade, dialoga com pensamentos de

² O direito romano legou a léxico moderno do Estado Nação a palavra “província” enquanto “divisão territorial, política, administrativa usada em certos países”, entendimento comum em muitos dicionários contemporâneos.

³ O termo provinciano possui, desde sua origem, uma conotação pejorativa. Segundo Foucault (2007), a gênese etimológica da palavra província está no significado “área derrotada”.

Freud bastante férteis para as reflexões desse artigo. “Sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade” (FREUD apud SAFATLE, 2016, p. 48). “Depois que o apóstolo Paulo fez do amor universal aos homens o fundamento de sua congregação, a intolerância extrema do cristianismo ante os que permaneceram fora tornou-se uma consequência inevitável” (FREUD apud SAFATLE, 2016, p. 48).

Quanto mais espacialmente expandidas as estruturas de organização social produzidas pelo ser humano, maior, e mais explícita, a necessidade de compreensão e controle de suas “partes”, de suas diferenças, tanto quanto de suas margens e de suas relações com o externo, com o para além de suas fronteiras. Um processo que nos parece elementar⁴ está na transição do “outro distante”, em outras palavras, do “outro outro”, enquanto (de) outra nação, cultura, língua e território, a um “outro nós”, incorporado, em geral de forma precária e subalternizada, enquanto parte de minha nação, cultura, língua e território.

As expansões espaciais produziram incessantes encontros marcados por “classificações do outro” que foram, ao longo do tempo e de processos de incorporação, se modificando em forma-conteúdo, transformando indissociavelmente tanto as relações com a alteridade quanto a organização das sociedades. Produções de narrativas sobre o “além-horizonte” foram histórica e lentamente sendo substituídas de um modo de representação antes projetada em cosmogonias e especulações por formas de experiências sociais diretas que produziram descrições e classificações de lugares e sujeitos.

⁴ Processo que será tema foco de parte de nossos futuros estudos.

Tais contatos com o “exterior” se davam, quanto maior a hierarquia social de determinada sociedade, sob tutela e controle de seus grupos hegemônicos. A questão do saber geográfico estratégico a serviço do poder se colocava.

Na época em que a maioria dos homens vivia ainda para o essencial, no quadro da auto-subsistência aldeã, a quase totalidade de suas práticas se inscrevia, para cada um deles, no quadro de um único espaço, relativamente limitado: o ‘*terroir*’ da aldeia e, na periferia, os territórios que relevam das aldeias vizinhas. Além, começavam os espaços pouco conhecidos, desconhecidos, míticos. Para se expressarem e falar de suas práticas diversas, os homens se referiam, portanto, antigamente, à representação de um espaço único que eles conheciam bem concretamente, por experiência pessoal. Mas, desde há muito, os chefes de guerra, os príncipes, sentiram necessidade de representar outros espaços, consideravelmente mais vastos, os territórios que eles dominavam ou que queriam dominar, os mercadores, também, precisam conhecer as estradas, as distâncias, em regiões distantes onde eles comercializavam com outros homens. Para esses espaços muito vastos ou dificilmente acessíveis, a experiência pessoal, o olhar e a lembrança não eram mais suficientes. É então que o papel do geógrafo-cartógrafo se torna essencial: ele representa, em diferentes escalas, territórios mais ou menos extensos; a partir das ‘grandes descobertas’, poder-se-á representar a terra inteira num só mapa em escala bem pequena (...) e este será, durante muito tempo, o orgulho dos soberanos que o detém. Durante séculos, só os membros das classes dirigentes puderam apreender, pelo pensamento, espaços bastante amplos para tê-los sob suas vistas e essas representações do espaço eram um instrumento essencial da prática do poder sobre os territórios e homens mais ou menos distantes. O imperador deve ter uma representação global e precisa do império, de suas estruturas espaciais internas (províncias) e dos Estados que o contornam – é uma carta em escala pequena que é necessária. Em contrapartida, para tratar problemas que se

colocam nesta ou naquela província, precisam de uma carta em escala maior, a fim de poder dar ordens a distância, com uma relativa precisão. Mas para a massa dos homens dominados, a representação do império é mítica e a única visão clara e eficaz é a do território (LACOSTE, p. 1988, p. 43-44).

Como, e a partir dos olhares de quem, nos encontramos com a outridade? Que sentimentos estabelecemos em relação aos “outros” que, por processos históricos de integração e/ou incorporação de lugares e sujeitos, se tornaram parte da sociedade em que vivo? Para que outridade meus ódios serão redirecionados? Serão redirecionados ou serão reelaborados para que possam ser projetados naqueles que compõe, agora, internamente, a fronteira de minha nação e território? A “história dos vencedores” trataria da história de sujeitos que conseguem e desejam relações com o “outro” desde que em novos lugares de poder verticalizado?

O Estado Nacional, discursado como a unificação realizada entre uma nação, um território e um Estado, se realiza na modernidade constituído, na verdade, por diversas nações, línguas, religiões e, territorialmente, utiliza-se da regionalização para mais efetivo controle de seu espaço e, ao mesmo tempo, para classificar e determinar papéis sociais a lugares e sujeitos. “Outros outros” passam, ao longo do processo histórico moderno, a comporem unidades políticas de grandes proporções territoriais, e, assim como no Império Romano (protagonista na elaboração de um sistema jurídico territorial imperial), a integração socioespacial se deu por uma incorporação de lugares e sujeitos que, não sem dores, revoltas e resistências, tornam-se, ao olhar dominador, “outros nós”.

Ao nos debruçarmos sobre o significado do termo “região”, encontraremos em sua origem etimológica, em suas raízes, um

sentido ligado a relações de poder. Região vem do latim, “regere”, que significava comandar (região como área de comando ou reino) (HAESBAERT, 2010; GOMES, 2007). A integração socioespacial, as desigualdades regionais e as divisões regionais do trabalho em múltiplas escalas, da municipal a global, passando pela nacional, nos revelam articulados processos de domínio material e simbólico que reorganizam sociedades e reelaboram as relações com o “Outro”.

Uma região, segundo Bourdieu, é o produto de representações e processos sociais que a instituíram/instituem enquanto um recorte da realidade. O conceito de região poderia ser compreendido, portanto, segundo tal leitura, enquanto uma “di-visão”. O princípio de “di-visão”, para Bourdieu (2007), está relacionado aos instrumentos usados por agentes e grupos para, simultaneamente, dividir (recortar o espaço) e produzir categorias de interpretação da realidade através de “regimes de classificação” (“visão”). Categorias mentais participam, segundo essa teoria, das, concomitantes, interpretação e produção do mundo social.

Uma questão que, a nosso ver, está na centralidade dos desafios da civilização contemporânea, altamente complexa, foi tratada, por muitos, como uma questão exclusivamente institucional, administrativa, governamental, federativa. Quem eram os sujeitos que a escola ensinaria a ser “nacional”? Quem seriam os adjetivados como “outros nós”? Quem seriam os nacionalistas que não conseguiriam conviver com as diferenças, e os conflitos em torno delas, no interior do Estado-nação? No discurso contemporâneo de “aldeia global”, quem seriam os sujeitos incorporadores e incorporados? Que lugares e sujeitos receberiam, numa dita sociedade global, o ódio projetado para fora da “comunidade”?

Espaço, outriedade e domínio em tempos de globalização

O processo de integração entre lugares constitui a própria história de construção da sociabilidade humana, nossa ontologia como ser social. As relações de trocas, potencializadas e possíveis através da cultura, assim como da divisão social do trabalho, fazem parte da história da humanidade, a história do encontro, do constante contato com a alteridade. Se não produz tudo o que consumo (material e simbolicamente), troco. Na modernidade, mais do que nunca. “Se a gênese do capitalismo está intrinsecamente ligada à troca, pode-se desprezá-la? Enfim, a produção é a divisão do trabalho e, portanto, obrigatoriamente, a condenação dos homens à troca” (BRAUDEL, 1998, p. 12). Para Marx e Engels (2007), o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das forças produtivas estaria articulado à gênese e ao desenvolvimento das classes sociais. Segundo Santos (2008, p. 129), “a divisão do trabalho constitui um motor da vida social e da diferenciação espacial”.

Após a Segunda Guerra, o desenvolvimentismo protagonizado pelos EUA é acompanhado, segundo Escobar (2008), da “invenção do Terceiro Mundo”; o esquadrinhamento do, agora chamado, “mundo subdesenvolvido” buscando a expansão geográfica do capital classificando sujeitos como “pobres” transformando-os em “assistidos”. A “descoberta” da pobreza, em outros termos, o tratamento da pobreza enquanto questão central e elemento de classificação global, está associada a gênese da globalização contemporânea e transforma, como nunca antes, “outros outros” em “outros nós”.

A integração socioespacial capitalista produziu uma política de eliminação dos sistemas locais de saber, invisibilizando-os e/ou estigmatizando-os enquanto “subdesenvolvidos”, “primitivos” e

“anticientíficos” (SHIVA, 2003). Concordamos com a reflexão apresentada por Shiva, partindo, entretanto, da premissa, fundamental a esse artigo, de que sistemas locais de saber não são sistemas autóctones de saber; tendo em vista 1. o risco do negligenciamento analítico de processos espaço-temporais marcados por fronteiras políticas e culturais instáveis e porosas; 2. a indissociabilidade, já citada, entre organizações sociais e suas relações com a alteridade; 3. um possível reducionismo do debate interestelar geográfico e 4. nosso entendimento, que abordaremos a frente, de uma filosofia dialética hegeliana do tempo e do ser estruturada no papel da contingência e da outridade na constituição do mundo social.

Corroboramos com as críticas de Massey contra uma ideia fechada de lugar, entendendo a atualidade do internacionalismo como resposta ao revigoreamento de nacionalismos reacionários e fechados.

Por um lado, como geógrafa quero reconhecer as especificidades dos espaços, amo os lugares e as diferenças entre eles. Contudo, por outro lado, quero ser internacionalista, tenho interesses nas relações globais. (...) a identidade dos lugares não é algo que surge do solo, mas das relações mantidas com o resto do mundo. Um lugar não é uma coisa fechada, com uma identidade essencial, é uma articulação específica de relações globais, e é esta articulação de relações mais amplas que apresenta a sua particularidade. A especificidade dos lugares é sempre um produto de coisas mais amplas. E essa especificidade é algo que está em disputa⁵.

Vivemos hoje a chamada “globalização”. Para Harvey o “desenvolvimento geográfico desigual”, para Sodr e o “capital-

⁵ Em entrevista, disponível no site <http://www.ihu.unisinos.br>.

mundo”, para Massey a “globalização neoliberal”. Tratar-se-ia de um novo momento estrutural-conjuntural do capitalismo e do mundo, marcado pela integração global de espaços e sujeitos (individuais e coletivos) através de tecnologias da informação e comunicação e lógicas de mercado transfronteiriças cada dia mais subordinadas a flexibilização neoliberal e a financeirização da organização social.

Temos um complexo momento mundial, cujas análises nos remetem a um longo processo histórico do pensamento moderno. Após o desenvolvimento, no século XIX, de uma filosofia não transcendente alicerçada em processos materiais históricos concretos, em especial a partir das teorias de Marx e Engels, sujeitos vistos até então sob uma lente universal de um ângulo de visão metafísico monolítico, passam a ser reposicionados e/ou a se reposicionar nos processos interpretativos e narrativos sociais.

A totalidade, como paradigma moderno herdado da tradição aristotélica, complexificada pela dialética hegeliana e marxista, não nos permitiria mais, por novas formas de pensamento e por um mundo em profundas transformações e integrações, “fechar os olhos” para a contradição como motor da vida social. Já não podíamos mais, sob esse paradigma, nos “hipnotizar” com determinismos e simplificações. A complexidade da natureza, a outridade, e as contradições da sociedade e do ser aprofundam-se, felizmente, como questões.

A Geografia possui relevante influência desse debate em sua formação como pensamento científico. O encontro de pensadores como Ritter e Humboldt com o paradigma da “totalidade” produzido pela filosofia grega clássica, os levou aos iniciais caminhos epistemológicos da Geografia moderna. A ideia da Terra enquanto totalidade inicia uma reflexão sobre o todo e suas partes como

questão elementar; um caminho para o pensamento geográfico científico, apesar de ainda bastante penetrado pela racionalidade teológica, através da qual a Terra teria normas e leis naturais criadas por uma divindade para o desenvolvimento da espécie humana (MORAES, 2002).

Ratzel enfrentará também, através de uma leitura bastante contraditória, a questão da totalidade. Encontrará no Estado Nacional e seu território um “todo” em possível constante expansão. As partes estariam, nesse caso, articuladas pela relação entre espaço, população, recursos e técnicas, consagrada em seu conceito de “espaço vital” que legitimava a expansão territorial, no caso germânica, sobre “outros”, no caso povos nomeados pelo autor de primitivos.

A conhecida busca por uma cientificidade positivista, alicerçada em regras universais, produziu em sua obra, nas palavras de Moraes (1990), um “nó górdio” entre os interesses teóricos não deterministas e a tendência positivista metodológica geradora de leis gerais. O pensamento de Ratzel encontrava numa interpretação global da humanidade seu alicerce. “Vê-se que a própria existência do estudo geográfico é justificada, na argumentação ratzeliana, em nome de uma meta teórica ambiciosa que almejaria uma explicação global da humanidade” (MORAES, 1990, p. 8).

O encontro entre povos e culturas era um pressuposto para a geografia ratzeliana. O movimento histórico se mostraria imprescindível ao pensamento geográfico. Ratzel desloca a pergunta “onde?” para a questão “de onde?”, buscando entender o movimento do ser humano no espaço. O pensador, em suas contradições “górdias”, critica Kant e Fichte a partir dos limites de uma história universal contada exclusivamente a partir da Europa.

Kant, que também foi grande amigo e conhecedor da geografia, foi o primeiro a introduzir-se por uma estrada falsa (...). A ideia de Kant de que a história da humanidade deva ser considerada como a realização de um projeto secreto da natureza, visando efetuar uma constituição política interna e exteriormente perfeita, não teria sido possível se não com a tácita premissa de que o projeto compreendesse apenas a história da Europa, que a Europa devesse, por assim dizer, fazer a história de todos os outros continentes, que provavelmente deveriam receber da Europa algum dia suas leis. Em Fichte essa premissa se apresenta como a condição necessária para a determinação dos seus períodos históricos, e por isso se expressa aqui sem nenhuma atenção ao elemento geográfico; pois este pensador audacioso declara que se limita a seguir aquele fio da civilização que conduz até nós, ‘interrogando apenas a nossa história, isto é, a história da Europa civilizada, que é a sede atual da civilização, e desprezando outros fios secundários que não conduzem diretamente a nós, como a história da civilização chinesa e indiana’(...) (RATZEL, 1990, p. 91-92).

A Geografia é entendida por Ratzel como um saber que estaria articulado a uma análise histórica dos movimentos concretos dos povos pela Terra e, a nosso ver, contribuiria com a fratura de filosofias transcendentais/abstratas da história. “Um filósofo da história [Bernheim], moderno e menos absoluto, acrescenta que se ele [Fichte] assim não o tivesse feito, o sistema dos seus períodos seria inevitavelmente confrontado com a real variedade da matéria histórica” (RATZEL, 1990, p. 92).

Assim como Marx, por caminhos epistemológicos e políticos bastante distintos, Ratzel se questionava sobre uma inevitável integração socioespacial em escala global e como essa acarretaria em uma história universal concreta, produzida, um dia, enfim, por toda a humanidade e planeta.

Se de fato (...) a evolução histórica tende a reunir toda a humanidade em uma sociedade única, e todos os acontecimentos anteriores não representam senão uma preparação para esta, então (...) deveria prever que o movimento histórico acabaria por abarcar toda a Terra (RATZEL, 1990, p. 93).

Tal movimento seria, para Harvey (2005), um dos debates mais centrais para a Geografia contemporânea. A expansão geográfica contínua do capitalismo, gerada, segundo o autor, em especial, como resposta a cíclicas crises de superacumulação, produzindo deslocamentos espaço-temporais do excedente que recomporiam o horizonte de reprodução e acumulação do capital, estava presente, com distintas interpretações, nas obras de Hegel e Marx. Para Hegel, segundo Harvey, o colonialismo e o imperialismo seriam possíveis soluções para além dos limites territoriais, buscando mercados em outros países deficientes nos bens que superproduziu e/ou atrasados no setor industrial. Para Marx, as contradições internas do capitalismo seriam proteladas pela expansão territorial, mas um dia esse deslocamento da crise para outros lugares e para o futuro iria chegar a um limite. As contradições do capitalismo não teriam resolução interna no sistema, somente em novos modos de produção. Crises produto de contradições internas do capitalismo poderiam ser contidas por meio da expansão e da reestruturação geográfica? Para Marx, a longo prazo, não (HARVEY, 2005).

As reestruturações do capitalismo sempre foram articuladas a uma relação do mesmo com espaços e sujeitos não capitalistas. O imperialismo seria, segundo Luxemburgo (1968 apud Harvey, 2005, p. 67), justamente “a expressão política da acumulação de capital em

sua luta competitiva para o que ainda permanece aberto em relação ao ambiente não-capitalista”. Transformações geográficas como respostas a crises estariam articuladas a uma dimensão interna, como urbanização, concentração das forças produtivas e do poder político e econômico no espaço e privatizações e flexibilizações no mundo do trabalho, e indissociavelmente, uma dimensão externa, expansões colonial e imperial (HARVEY, 2005).

Estaria aí uma das contradições centrais do capitalismo que, para Marx, produziam a potência de uma futura consciência de classe trabalhadora global (“trabalhadores uni-vos”), tendo em vista as resoluções de crises cíclicas do capital reorganizarem as sociedades garantindo e/ou ampliando sua reprodução e acumulação ao mesmo tempo proletarizando o ser humano e, simultaneamente, expandindo esse sistema para todos os lugares e sujeitos numa escala global. Processos para além da fronteira nacional poderiam gerar consciência para além da fronteira nacional, superando aquilo que Marx e Engels (2010) chamaram de “tacanhice nacional”.

“Outros outros” se tornando “outros nós”, por integrações socioespaciais estruturadas, na modernidade, pela lógica dos interesses do capital, produz significativos deslocamentos e reorganizações dos discursos de representação da outridade. A Geografia, alicerçada por um “materialismo histórico-geográfico” (SOJA, 1993), no qual a espacialidade, incompatível, na concretude, com discursos transcendentais universais, torna-se crítica a negação do papel da outridade na vida social. A outridade é, no espaço, o motor de nosso desenvolvimento histórico.

Segundo Massey (2004), o espaço seria o produto de inter-relações (não somente sociais) e, simultaneamente, uma esfera de possibilidade da existência da multiplicidade (onde diferentes

trajetórias coexistem). Superando, em consonância com autores como Santos (2008), Haesbaert (2006) e Soja (1993), a ideia de que tempo significaria fluidez e espaço fixidez, Massey contribuiu com a análise de uma trama mais complexa entre espaço-tempo.

A não ser que defendamos uma posição totalmente essencialista, o tempo não pode, de qualquer maneira, existir por si mesmo, sem apoio. Isto é, a menos que se recorra a uma noção de um desdobramento imanente de uma entidade indiferenciada, somente a interação pode produzir mudança (criatividade) e, portanto, tempo. Contudo, a possibilidade da interação depende da existência prévia da multiplicidade (deve existir mais de uma entidade a fim de que a interação seja possível) (2004, p. 13).

O espaço, além de instância de multiplicidade, precisa ser entendido enquanto abertura; estaria sempre num processo de devir, sempre sendo feito, nunca finalizado, nunca fechado, tendo em vista que o mesmo “pode não ser, nunca, aquela simultaneidade completa na qual todas as interconexões foram estabelecidas, e na qual tudo já está interligado com tudo” (2004, p. 9). Certas conexões permanecem, sempre, em potencial. A outridade permanece, sempre, como a possibilidade do desenvolvimento, aqui em seu sentido hegeliano, entendido como potências que se concretizam no processo dialético do tempo.

Outridade, diferença e reconhecimento seriam temáticas impossíveis de interpretação sem o espaço enquanto categoria filosófica.

A verdadeira possibilidade de qualquer reconhecimento sério da multiplicidade e da diferença depende ele próprio de um reconhecimento da espacialidade. (...) para que

haja multiplicidade (e, por extensão, para que haja diferença) deve existir espaço” (MASSEY, 2004, p. 10).

O espaço se coloca como centralidade no debate sobre a outridade, ambos conceitos, a nosso ver, alicerces, ao lado da totalidade, da interpretação dos processos de integração socioespacial e de narrativas do mundo. Estarmos nos integrando apontaria para quais, ou quantas, narrativas universais? Reconhecemos a multiplicidade do espaço, e, nas palavras de Ratzel, “a real variedade da matéria histórica”, as reduzindo, entretanto, a posições em linhas do tempo lineares, fechadas, etapistas e monolíticas, a uma história universal única, eliminaria problemáticamente a dialética, a outridade e o espaço aberto.

O devir nos demanda a valorização do tempo como movimento e, concomitantemente, o abandono do critério temporal para a classificação do espaço. O espaço aberto ao devir implicaria, segundo Massey (2004), na “destemporalização do espaço”, na superação de critérios temporais de classificação, hierarquização e estigmatização (modernos e atrasados, desenvolvidos e subdesenvolvidos, por exemplo), para, a partir daí, múltiplos serem entendidos como coetâneos que se implicam e, dialeticamente, se realizam.

Se existe somente uma narrativa, um único futuro em direção ao qual estamos caminhando (na forma como imaginamos o mundo), então teríamos suprimido as genuínas e potenciais multiplicidades do espacial. (...) Uma recusa a temporalizar o espaço, portanto, abre nossas estórias para a multiplicidade, ao mesmo tempo em que reconhece que o futuro não está escrito previamente, isto é, que o futuro, pelo menos em certa medida, e considerados os constrangimentos das circunstâncias, não é produto de nossa própria

escolha, mas que nós próprios o fazemos (MASSEY, 2004, p. 21).

Para Bourdieu (2007), estigmas, produzidos nas relações de poder com a alteridade, não podem ser apenas invertidos em seu enfrentamento (do feio ao bonito, do atrasado ao moderno, por exemplo), seria necessário o entendimento do processo social que o engendrou e, a partir daí, reconstruir suas categorias sociais de interpretação da realidade. Pensando a questão da educação, o autor (2014) enfrentou o que chamou de “exclusão no interior”, que trata dos limites da universalização da escola pela permanência de hierarquias no poder simbólico associado à não democratização de outras esferas da vida social. Tal questão está associada a produção de sentidos comuns e, no caso da escola, de reprodução de desigualdades ao desconsiderar o complexo jogo do poder simbólico o entendendo como externalidade.

Espaço, outridade e educação

Vigotski (2007) desenvolveu importantes teorizações sobre a cognição humana, entendendo que o ser humano se desenvolve através da aprendizagem. É no encontro com o preexistente, de forma ativa, que processos histórico-culturais são “incorporados” pelo ser em formação. A sociogênese, a história do mundo cultural, seria uma marca e uma matriz; produto do processo histórico cultural, mas também parte nuclear da formação dos sujeitos, em interface constante com a microgênese, ou seja, a história dos processos psicológicos de cada sujeito. Não seríamos diferentes somente porque nascemos como tal, mas, acima de tudo, porque vivemos experiências diferentes em específicos contextos histórico-geográficos-culturais desde nosso nascimento.

Que processos históricos e culturais teriam “mais valor” e status de “verdade”? Como estabelecer padrões de sociabilidade universais, sem mediações com as particularidades sociais e individuais? O “exclusivismo” tanto no acesso a saberes entendidos como mais valorizados quanto na determinação das categorias de interpretação da realidade entendidas como verdade são partes do jogo simbólico (BOURDEIU, 2007).

Um dos mais significativos desafios humanos está no enfrentamento à generalização enquanto processo de universalização de processos particulares, o que poderíamos, em diálogo com Iasi (2011), chamar de “ultrageralização”.

(...) inicialmente, a consciência seria o processo de representação mental (subjetiva) de uma realidade concreta e externa (objetiva), formada neste momento, através de seu vínculo de inserção imediata (percepção). (...) A questão se torna complexa, na medida em que essa representação não é um simples reflexo da materialidade externa que se busca representar na mente, mas, antes, a captação de um concreto aparente, limitado, uma parte do todo e do movimento de sua entificação (...). O novo indivíduo, ao ser inserido no conjunto das relações sociais, que tem uma história que antecede a do indivíduo e vai além dela, capta, assim, um momento abstraído do movimento. A partir daí busca compreender o todo pela parte – ultrageralização – o que consistirá (...) em um dos mecanismos básicos de sua primeira forma de consciência (2011, p. 14).

Defendemos a necessidade de enfrentarmos generalizações nas relações entre sujeitos e a outridade que compõe discursos abstratos de universalidade e, aparentemente de forma contraditória, entendemos nossa constituição enquanto humanos alicerçada no encontro entre pensamento e palavra, possível,

segundo Vigotski (2008, p. 7-8), justamente através da generalização⁶.

A verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

Nos estudos geográficos, temos um acúmulo valoroso acerca das proposições de Vigotski, através das quais temos desenvolvido reflexões e proposições pedagógicas que buscam uma mediação entre a experiência socioespacial de crianças e jovens e o desenvolvimento, pelos mesmos, de pensamento abstrato. O desenvolvimento de raciocínio geográfico demanda, e produz, a capacidade de mudar de uma categoria para outra através de um comportamento categorial.

Segundo Cavalcanti (2012, p. 83),

a capacidade de raciocínio está também articulada com a capacidade de generalizar (...). Isso porque ao se aproximar a reflexão sobre a realidade vivenciada ou conhecida pelo aluno na aula facilita a integração da experiência diária em um raciocínio mais abstrato o qual se pode realizar por meio do domínio da linguagem, do pensamento simbólico e da representação espacial.

Um elemento que nos parece fundamental está na correlação entre a integração socioespacial e as vivências, no sentido vigotskiano, que se tornam, cada vez mais, uma indissociabilidade entre experiência e abstração. Já não podemos mais, sequer na

⁶ A verdadeira comunicação requer significado – isto é, generalização – tanto quanto signos. (...) o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos (VIGOTSKI, 2008, p. 7).

educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, refletir sobre nossos lugares de experiência cotidiana sem o desenvolvimento de reflexões sobre outros lugares, assim como sobre o espaço a partir de outras escalas de interpretação.

O ensino de geografia partiria, metodologicamente, a partir dessa reflexão, não de um caminho linear iniciado no local em direção ao global, mas da experiência para a abstração, do vivido para o imaginado, do espaço concreto vivido para o espaço concreto imaginado. Isso nos demanda a complexificação, no processo pedagógico, do binarismo “perto versus longe”, tendo em vista a inseparabilidade atual dos mesmos; o perto inseparável do longe, o local inseparável de outros locais, o local inseparável do regional, do nacional e do global, o lugar enquanto significação do espaço a partir de experiências indissociáveis da abstração nas relações entre o local e localidades distantes de minha experiência direta. Entender meu lugar para depois o mundo? É possível entendermos nossos lugares como espaços separados do restante? Entendemos cada vez mais o mundo ao entendermos nosso lugar (articulado a vários lugares e escalas). Entendemos cada vez mais nosso lugar ao entendermos o mundo (e outras escalas como a regional e a nacional).

Para Cavalcanti (2012), um dos caminhos pedagógicos possíveis para enfrentar essas questões estaria no estímulo para que crianças e jovens realizem estudos comparativos com situações familiares de culturas diferentes. Quanto maior, e mais cedo, nosso entendimento da existência de outros particulares, da particularidade de nossa experiência, de que não somos universais, senão através de nossa mediação com outros particulares, mais profunda a formação de solidariedade, empatia, compromisso com a dignidade humana e, ao mesmo tempo, pensamento abstrato.

A rica interface entre Geografia e Antropologia se torna ainda mais potente, e necessária, na contemporaneidade. Houve momentos da universidade brasileira em que etnografia era um conteúdo do curso de Geografia, e sua extinção em nossa formação foi, a nosso ver, um retrocesso. A Antropologia vem, ao longo de sua história, repensando o lugar do “Outro” na sociedade moderna, a partir, entre outros, dos processos de integração socioespacial. O “Outro” não seria mais o distante, o dito primitivo, o dito selvagem, a dita comunidade em oposição a sociedade, o não ocidental, mas todos nós. O que chamamos aqui de “outros nós” se torna questão central na interpretação das culturas, seja pela impossibilidade de definirmos hoje (salve raras exceções) povos autóctones, seja pela difusão de cursos de Antropologia pelo mundo, cujas mudanças de referencial transformaram o antes intérprete no “Outro”, o interpretado.

A inicial contradição entre generalização como processo humano fundante e desgeneralização enquanto demanda para relações horizontalizadas com a outridade poderia ser problematizada, a nosso ver, tendo em vista o foco desse artigo, a partir do paradigma de uma educação intercultural. A ideia de interculturalidade, obviamente crítica ao monoculturalismo, é também, enquanto paradigma, crítica ao multiculturalismo. A passagem do “multi” ao “inter” se dá, de forma significativa, pelo enfrentamento das generalizações contemporâneas. Encontros culturais podem ser entendidos, se de forma não essencialista, tanto quanto não culturalista, enquanto potências de revisão da generalização do “Outro”.

A diversidade cultural, segundo Fleuri (1998), somente poderia existir a partir da consciência da diferença; que deveria

ocorrer, segundo o paradigma da interculturalidade, em movimento e no encontro contínuo com a outridade, caso contrário, mesmo que aberta a diversidade, como o paradigma da multiculturalidade, produziria, inevitavelmente, classificações e estereótipos.

Segundo Scherer-Warren (1998, p. 32),

sobre os valores sociais, os monoculturalistas buscam os valores universais, absolutos, ou um projeto civilizatório único. Por isso mesmo acabam legitimando uma dimensão de dominação frente às minorias e às diversidades culturais. O multiculturalismo tem uma visão relativista em relação aos valores, o que permite pensar alternativas para as minorias. Todavia o relativismo absolutizado, na prática, também legitima as exclusões socialmente existentes. Também pode justificar a fragmentação ou criação de guetos culturais que reproduzem desigualdades e discriminações sociais. (...) as possibilidades que a globalização do mundo trouxe de contatos e confrontos interculturais para os sujeitos sociais, requer (...) considerar como se constroem as identidades particulares (...) e, ao mesmo tempo, conceber que a superação dos confrontos e tensões interculturais só poderá ocorrer através da abertura ao outro (...). A tolerância à diferença é uma noção mais ampla do que a abertura ao pluralismo ideológico, pois implica numa prática de convivibilidade e de reciprocidade.

Estigmas e “contra-estigmas” (BOURDIEU, 2007) são vividos na concretude do espaço. Para autores como Bourdieu (2007) e Goffman (2008), estigmas sociais somente podem ser enfrentados socialmente. Individualmente haveria possibilidades como a aceitação e/ou o mimetismo, entretanto, para a desconstrução de categorias de interpretação da realidade, só a poderíamos realizar coletivamente. Assim nos tem ensinado as mulheres, os negros, os indígenas, tanto como os trabalhadores, entre eles os professores.

Arroyo (2011) nos aponta para uma abertura cada vez maior de horizontes na educação a partir do protagonismo dos professores e do diálogo da escola, e da educação como um todo, com os tensionamentos sociais. O currículo pode ser entendido como um território em disputa, no qual precisamos nos ver mais, nele encontrar a história de vida de professores e estudantes. Nossas narrativas precisam ser visibilizadas, na busca por encontros de linguagens no entendimento do mundo, na produção, como nos aponta Benjamin (2018), da experiência.

A Geografia possui uma profunda relação com os debates da educação no mundo contemporâneo. Podemos hoje pensar a teoria sobre o espaço de Massey e seus profundos possíveis diálogos com os paradigmas da educação intercultural⁷. Lopes (2018), que tem desenvolvido, em diálogo com Vigotski, importantes experiências e reflexões epistemológicas e pedagógicas, propõe uma recém nova tradução para o termo “perejivani”, nos apontando para a centralidade do espaço na vida social. A palavra significaria, na obra vigostkiana, ao mesmo tempo (o que não havia sido enfatizado antes por diferentes traduções), vivência e meio, apontando para, segundo Lopes, o binômio “desenvolvimento (personalidade) / meio (espaço geográfico/tempo histórico)”. Tratar-se-ia de uma inseparabilidade, através da qual o desenvolvimento humano se realiza.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é

⁷ Desejamos produzir no futuro um artigo dialogando especificamente as teorias de Massey, Vigotski e da educação intercultural

retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (...) na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI apud LOPES, 2018, p. 48).

Se complexificarmos essa indissociabilidade entre personalidade e meio, podemos nos encontrar com a crítica a ideia unitária de personalidade presente na teoria freudiana sobre o sujeito dividido⁸.

Ao pensarmos a vivência no tempo, a teoria hegeliana apresenta um enorme desafio ao pensamento pedagógico geográfico. A contingência produz, para Hegel, um reordenamento do tempo. O presente seria constituído de articulações entre processos, na totalidade, que não possuímos capacidade cognitiva de interpretação. O passado seria então, num “novo presente”, as articulações, ao olhar histórico, organizadas e entendidas. Entretanto, o processo temporal, nunca linear, seria constituído por contingências, que produziriam um novo olhar para o passado a partir de uma reorganização dos fatos e de suas articulações. Passado, presente e futuro estariam, nessa ótica, em constante reordenamento e, assim, se constituiria a história (SAFATLE, 2016).

Como nos aponta Safatle (2016, p 115), em diálogo com a teoria hegeliana do tempo,

(...) tempos incomensuráveis mas não indiferentes interpenetram-se em um processo contínuo de

⁸ Apesar dessa temática não ser desenvolvida nesse artigo, a entendemos como bastante relevante para a questão nele enfrentada e pretendemos incorporá-lo em futuras publicações contribuindo para o pensamento geográfico contemporâneo.

mutação. Algo muito diferente da universalidade produzida pelo primado do tempo homogêneo, mensurável e abstrato da produção capitalista global, tão bem descrita por Marx. Nesse sentido, falar em ‘história universal’ implica simplesmente defender que temporalidades incomensuráveis não são indiferentes. Tal interpenetração de temporalidades incomensuráveis significa abertura constante àquilo que não se submete à forma previamente estabilizada do tempo, o que faz da totalidade representada pela história universal, do presente absoluto que ela instaura, uma processualidade em contínua reordenação, por acontecimentos contingentes, da forma das séries de elementos anteriormente postos em relação. Daí sua plasticidade cambiante.

Contingências resignificam o tempo e, assim entendemos, o espaço. Não há “história universal”, entendida por Safatle (2016) (a partir de Hegel) enquanto “progresso na consciência da liberdade”, que não seja a história da constante abertura do ser ao desenvolvimento a partir de seu encontro com a outridade, a ser entendida, contada, compartilhada, narrada; potencialmente a partir de experiências que nos abram ao afeto do desamparo ontológico produzido pelos “outros”. De acordo com Safatle, em diálogo com Freud,

estar desamparado é deixar-se abrir a um afeto que me desposui dos predicados que me identificam. Por isso, afeto que me confronta com uma impotência que é, na verdade, forma de expressão do desabamento de potências que produzem sempre os mesmos atos, sempre os mesmos agentes (2016, p. 21)

Um ensino de geografia para a construção de raciocínios geográficos enquanto consciência espacial da multiplicidade e da interculturalidade pode desenvolver mecanismos de constituição de

afetos que nos possibilitem aberturas a outridade. Uma “Geografia viva”, no encontro de corpos que produziriam uma geograficidade na realidade concreta (LIMA, 2014) para desenvolver o entendimento das heterotopias, do, nos termos foucaultianos, “espaço do outro”. Uma Geografia cuja centralidade estaria no papel da política em nossa geograficidade; reintroduzi-la à educação seria nosso, ainda, mais importante papel como professores de geografia (Lacoste, 1988), em especial na contemporaneidade globalizada.

Profícuos diálogos são possíveis entre as teorias de Sodr e (2012) e Santos (2008), no que tange, em especial, o entendimento da cogni o humana no mundo global, no “meio técnico-científico-informacional”, a, para Santos (2008), “cara geográfica da globaliza o”. Nela estão a ambivalência da tecnologia, o protagonismo autoral em um artefato produzido com intencionalidade de reprodu o social; a autoria para a educa o, a autoria para repensar o espaço geográfico, a partir de seu lugar, como forma de descoloniza o e de reinven o de possibilidades; de produzir, nos termos de Lefebvre (2013), “espaços diferenciais”.

Temos o desafio hoje de enfrentar fechamentos culturais e políticos, propostos por concep es nacionalistas segregacionistas, poucas vezes ou nunca antes vivida nessa intensidade na realidade brasileira, que está afetando, direta e profundamente, os horizontes da educa o e o cotidiano das institui es pedagógicas. Um dos elementos desse processo que nos parece central para uma reinven o de nossa prática pedagógica geográfica está num certo anacronismo dos discursos e propostas nacionalistas fechadas constantemente contraditos por processos, hoje, mais do que nunca, globais. Seja pela integra o mercadológica global neoliberal financista, destruidora de soberanias nacionais e, por outro lado, pelo

desenvolvimento exponencial de consciência globais de pautas humanistas e ecológicas.

As potências de consciências globais de questões de fato universais se tornam precarizadas pela ultrageneralização de processos particulares tanto quanto pela negação xenófoba da outridade como parte constitutiva de nós mesmos. A “tacanhice nacional”, ao contrário das previsões de Marx e Engels, não foram dissolvidas, mas potencializadas, ao menos até aqui, pela integração mundial capitalista moderna.

Uma teoria libidinal da regressão social nos aponta para um regime fascista do desejo que seria, não uma exceção ou anormalidade no processo histórico moderno, mas o resultado bem sucedido de um trabalho de socialização que entendeu, e ainda entende, civilização como repressão. Vivemos hoje a ampliação do delírio, através de uma recusa a retificação da percepção, cuja centralidade estaria na incapacidade de lidarmos com os descompassos e limites entre o saber e o não saber no complexo período global atual. Temos mergulhado, através do medo do desamparo e da insegurança, numa sociedade narcísica e paranoica e em fantasias arcaicas de total amparo e segurança (SAFATLE, 2016).

Precisamos pensar, através da política, uma nova relação com o “outro”. Como nos aponta Lowy, uma integração real que questiona uma pretensa universalidade abstrata não deve caminhar para a negação política da outridade através de fechamentos identitários, mas pelo contrário, deve disputar o “universalismo” em busca de aberturas no devir.

a experiência da opressão enquanto tal não garante um privilégio cognitivo. É apenas por meio

de um “universalismo estratégico” – incompatível com a proliferação dos absolutismos identitários – que o sofrimento e a amargura dos oprimidos e dos excluídos, podem se transformar em busca de uma justiça generalizável reivindicada por toda a humanidade (LOWY, 2013, p. 15).

Ao dialogarmos com Arroyo (2011) e Esteban (2010), encontramos profundas interfaces com o hoje chamado “giro descolonial da Geografia” (CRUZ e OLIVEIRA, 2017). O desafio não se trataria “apenas” de um diálogo de saberes, mas, no nosso entendimento, do “deslocamento” de núcleos epistemológicos da ciência para as “margens” para fins de abertura a indeterminação do saber. Um profundo exercício ontológico de diálogo intercultural.

Conhecer novos lugares e sujeitos nos demanda reelaboração constante de nossas interpretações sobre o mundo. Reelaboro ou encaixo novas realidades e seres aos meus pressupostos, fixando-os, através de ultrageneralizações, me imbecilizando frente a complexidade do “outro”; estigmatizo, esteriotipizo e busco, na realidade concreta, transformar o outro naquilo que meu pensamento experiencial-abstrato consegue então interpretar. A experiência produziria, ou demandaria ser produzido, assim, pensamento abstrato; não um pensamento abstrato universal metafísico, mas um pensamento mediado com o “outro”, outro particular, que aponte para a universalidade, construindo a ressignificação do “meu” mundo conhecido a partir do encontro concreto com a outridade. A imaginação seria então fundamental, não apenas para inventar novas realidades possíveis, mas para desenvolver nossa “elasticidade mental” (Vigotiski, 2018) para que possamos visualizar o mundo.

Caetano Veloso, em recente entrevista sobre o assassinato de seu amigo, Moa do Katende, em razão de uma discussão em torno

das eleições de 2018, usou uma expressão que considero de profunda sensibilidade para entender parte do que estamos vivendo.

Isso dá a impressão que a mente brasileira está num estado que precisa ser superado. Porque é verdade que todo mundo precisa colocar pra fora uma porção de coisas, pra ver se muda o modo de ser da mente do brasileiro, do inconsciente coletivo, entendeu? E pra isso acontecer a gente tem que reconhecer que a gente já está maduro o suficiente pra não se entregar a coisas como essa. Porque isso é muito simbólico do que está se esboçando no Brasil. A mente dos brasileiros, de todos os brasileiros que são capazes de pensar e acalmar a cabeça para receber as coisas, o coração para metabolizar os sentimentos humanos, precisa reconhecer que não pode reduzir o Brasil a essa coisa bárbara. O assassinato de Moa do Katende é um sinal de que a gente não deve seguir com força no caminho que as pessoas ilusoriamente pensam que é superação, quando é atraso, é volta, é *medo da responsabilidade da civilização*⁹.

O medo da responsabilidade da civilização estaria diretamente relacionado a incapacidade de lidarmos com a complexidade do mundo atual associada a um sentimento de impotência frente a diversificados modos de subordinação. O risco estaria no desejo de subordinação como revolta, numa espécie de “servidão voluntária” onde optamos nos engajar em “teorias conspiratórias”, tais como a da “terraplanície”, por uma necessidade de negação de saberes que nos colocariam em lugares de enfrentamento do nosso não saber.

Uma questão crucial está, nas palavras de Sodré (2012, p. 14), em “determinar se a educa o ainda guarda, como fundo duplo da história, a possibilidade de contornar as pretensões

⁹ Transcri o nossa, de vídeo disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=IAJrLCIasiE>.

monoculturalistas de uma verdade universal (...) [e] de apontar para horizontes humanos além das leis do capital e seu mercado de bens, serviços e trabalho”.

Caminhamos para o fechamento de nosso artigo com a ideia-potência de “utopia do concreto” de Lefebvre (2016), para quem o pensamento só é possível na busca pelas possibilidades do real. Utopia que esclarece o atual e problematiza o que o atual afasta para o impossível. Segundo o autor (2016, p. 15), “a utopia concreta fundamenta-se no movimento de uma realidade cujas possibilidades ela descobre. Dialeticamente, o possível é uma categoria da realidade, desde que sejam consideradas as tendências do real, ao invés de mantê-lo no mesmo lugar”.

Considerações finais

Num tempo de Humanidade, abstração do passado, realidade do presente (SANTOS, 2009), devemos ser, precisamos ser, mais que nós mesmos. Vivemos tempos em que as instituições educacionais superiores brasileiras, ao se tornarem espaços de profunda multiplicidade, se transformaram em espaços do conhecimento insuportáveis ao olhar das elites acadêmicas associadas a classes hegemônicas. Por produzirem, enquanto espaços geográficos, um encontro concreto ameaçador de outridades, tornam-se espaços representativos de todo o mal-estar global frente a emergência, não somente de novos sujeitos, mas de uma impredicação, de uma impossibilidade de uma fixação de identidades/personalidades antes vistas, ilusoriamente, como estáticas, como abstratamente universais.

A contemporaneidade é hoje marcada por discursos bélicos que se capilarizaram no campo social, tanto quanto por concepções

psicológicas no mundo do trabalho que buscam, através de paradigmas subordinados à lógica mercantilista (como “empreendedorismo”, “flexibilização”, “competição” e “inovação”), a criação do “empresário de si mesmo” e a entrada do capitalismo em todas as esferas da vida. Nossa subjetividade está, como nunca, em disputa. Nossa intersubjetividade, diríamos.

Se a outridade se torna cada vez mais marcante dos discursos e práticas geográficas, nos relacionamos com ela a partir de que mediações? Se o além de nossas fronteiras não mais são representados e explicados por cosmogonias e especulações, quem são os mediadores do nosso encontro com o “Outro”? Onde, em quem e por que direcionamos medos e ódios? Como um espaço disciplinarizado controla, entre outras coisas, minhas relações com a outridade? Qual o papel dos saberes, das práticas e dos ensinamentos geográficos na produção de reflexões e de novas possibilidades de produção de uma abertura a alteridade e ao devir?

O entendimento de que a generalização é constituinte do desenvolvimento da relação entre pensamento e palavra, essencial para prática pedagógica, nos chama, conseqüentemente, a um debate acerca da concomitante, possibilidade de desgeneralização. Se o uso, por exemplo, a palavra “África” é inicialmente ferramenta generalizante fundamental para o desenvolvimento, via simplificação, do pensamento cognitivo e da comunicação, entendemos que uma ideia abstrata metafísica da mesma não o seja. Os seguintes passos no desenvolvimento da cognição humana nos demanda, distintamente, a nosso ver, o passo contrário, a desgeneralização, através do encontro com uma universalidade somente possível se vivenciada através do constante deslocamento e desamparo ontológico produzido pela consciência da materialidade

do “Outro” no (meu) mundo. O ensino de geografia se pautaria, assim, metodologicamente, num contínuo processo de generalização/desgeneralização, produzido nas fronteiras, mediadas pela prática pedagógica, entre a experiência e a produção de pensamento abstrato.

O “outro” seria uma ameaça a nossa “individualidade” ou uma potência para nosso desenvolvimento enquanto sujeitos? Os zapatistas mexicanos nos apontam uma proposta de mundo que nos parece bastante fértil: “por um mundo onde caibam muitos mundos”. Distinta de interpretações que apontariam em tal reflexão parte do pensamento pós-moderno – ou a parte dele associado a fragmentação do pensamento social e da luta mundial – a entendemos como uma profunda crítica a nossa incapacidade, imprescindível no mundo atual, de compartilhar o espaço social com a alteridade de forma horizontalizante. Utopicamente, vemos em tal expressão um passo para horizontes nos quais relações com a outridade serão, sempre, uma questão, enfrentando continuamente um projeto metafísico universal, e, ao mesmo tempo, nos quais tais mundos nunca estarão descolados de “um mundo”, da totalidade como processo de universalização concreta. Precisamos repensar o espaço como a multiplicidade dos seres e do encontro concreto com a outridade para sermos dialeticamente o que ainda não somos.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Vozes, 2011.

BENJAMIN, Walter. *A arte de contar histórias*. São Paulo, 2018.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007. 191 p.

BOURDEIU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Vozes, 2016.

BRAUDEL, Fernand. *O jogo das trocas*. Civilização material, economia e capitalismo: século XV-XVIII. São Paulo, Martins Fontes, 1996. 573p.

CAVALCANTI, Lana se Souza et al. O estudo do lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. In. *Revista Terra Livre*, São Paulo, ano 28, V.1, n. 38, 2012.

CÔRREA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. São Paulo, Ática, 1986. 96p.

CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de. *Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2017.

ESCOBAR, Arturo. *La invención del Tercer Mundo: construcción y desconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Editorial Norma, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização In. ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (org.). *Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo, Cortez, 2010

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2006.

FLEURI, Reinaldo. Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. In. FLEURI, Reinaldo. (org.) *Intercultura e movimentos sociais*. Flirianópolis, Mover, NUP, 1998.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. São Paulo, Edições Graal, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: nota sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão. In. CASTRO, Iná Elias et al (org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007. p. 49 - 76

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização*: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006. 400 p.

HAESBAERT, Rogério. *Regional-Global*: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010. 208 p.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2009.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo, Annablume, 2005. 252 p.

IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

LACOSTE, Yves. *Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas, Papyrus, 1988. 263 p.

LEFEBVRE, Henri. *La producción del espacio*. Madrid, Capitán Swing Libros, 2013.

LEFEBVRE, Henri. *Espaço e política*: o direito à cidade II. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2016.

LIMA, Elias Lopes de. *Encruzilhadas geográficas*: notas sobre a compreensão do sujeito na teoria social crítica. Rio de Janeiro, Consequência, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia e educação infantil*: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre, Mediação, 2018

LOWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo, Cortez, 2013.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. *GEOgraphia*, Ano 6, Nº 12, 2004. p. 7 - 23

MARX, Karl; Engels, Friederich. *A ideologia alemã*. São Paulo, Boitempo, 2007.

MARX, Karl; Engels, Friederich. *Manifesto comunista*. São Paulo, Boitempo, 2010.

- MORAES, Antônio Carlos Robert. *Ratzel*. São Paulo, Ática, 1990.
- MORAES, Antônio Carlos Robert. *A gênese da geografia moderna*. São Paulo, Hucitec/Annablume, 2002. 206 p.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste, planejamento e conflitos de classes*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 137 p.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo, Ática, 2011.
- RATZEL, Friedrich. O elemento humano na Geografia: a História e a Geografia do homem. In. MORAES, Antônio Carlos Robert. *Ratzel*. São Paulo, Ática, 1990.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo, EDUSP, 2008. 384 p.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo, Record, 2009.
- SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim dos indivíduos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.
- SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In. FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e a dimensão intercultural. In. FLEURI, Reinaldo. (org.) *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis, Mover, NUP, 1998.
- SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo, Gaia, 2003. 240 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2009. p. 73 - 102
- SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, Vozes, 2012.
- SOJA, Edward. *Geografias Pós-Modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos cult urais*. Petrópolis, Vozes, 2009. p. 7 – 72.

Submetido em: 18 de outubro de 2019.

Devolvido para revisão em: 07 de novembro de 2019.

Aprovado em: 18 de novembro de 2019.

Como citar este artigo:

SEVILHA, Mateus de Moraes. Espaço, outridade e educação: os desafios do ensino de Geografia na contemporaneidade. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 124-163, jul.-dez./2019.

**RELATO DA RESISTÊNCIA DOCENTE
EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO CAMPUS
CASTANHAL DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARÁ**

*REPORT OF TEACHING RESISTANCE IN
DEFENSE OF INTEGRATED HIGH SCHOOL
AT CAMPUS CASTANHAL OF INSTITUTO
FEDERAL DO PARÁ*

*RELATO DE LA RESISTENCIA DOCENTE
EN DEFENSA DE LA ESCUELA
SECUNDARIA INTEGRADA EN EL CAMPUS
CASTANHAL DEL INSTITUTO FEDERAL
DO PARÁ*

FELIPE GARCIA PASSOS

Instituto Federal do Pará (IFPA) –
Castanhal/PA.

E-mail: felipe.passos@ifpa.edu.br

REINALDO EDUARDO DA SILVA SALES

Instituto Federal do Pará (IFPA) –
Castanhal/PA.

E-mail: reinaldo.eduardo@ifpa.edu.br

Resumo: Este trabalho recupera o processo de reformulação curricular do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do campus Castanhal do Instituto Federal do Pará. Diante da ameaça de unir disciplinas, principalmente as de ciências humanas, como narrativa dominante para enxugar o currículo, atuamos para contornar a naturalização de uma hierarquização das grandes áreas do conhecimento que tende a achatar a formação básica dos estudantes. Para isso, levantamos documentos e leis orientadoras, articulamos argumentos e ações e, em seguida, sistematizamos o processo vivenciado por meio dos conceitos de ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) e performatividade (BALL, 2002) no contexto da intensificação do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras (FREITAS, 2018). Ao final, a reformulação ocorreu mantendo todas disciplinas básicas do curso independentes, com redução proporcional de carga horária, discussões profícuas sobre o papel das humanidades frente aos problemas sociais e ambientais atuais e a confirmação da importância da práxis política da profissão docente.

Palavras-chave: ensino técnico integrado ao ensino médio, reforma do ensino médio, ciências humanas no ensino médio, neoliberalismo na educação básica, reforma curricular.

Abstract: This work recovers the curriculum reformulation process of the Technical Course in Agricultural Integrated to High School at the Castanhal campus of the Pará's Federal Institute. Faced with the threat of uniting disciplines, especially those of the humanities, as the dominant narrative to streamline the curriculum, we work to circumvent the naturalization of a hierarchy of large areas that tends to flatten the basic training of students. For that, we raise documents and guiding laws, articulate arguments and actions and, then, systematize the process experienced through the concepts of policy cycle (MAINARDES, 2006) and performance (BALL, 2002) in the context of the intensification of neoliberalism in policies Brazilian educational institutions (FREITAS, 2018). In the end, the reformulation took place keeping all basic subjects of the course independent, with proportional reduction of workload and fruitful discussions about the role of the humanities in the face of current social and environmental problems and the confirmation of the importance of the political praxis of the teaching profession.

Keywords: integrated technical education to high school, high school reform, human sciences in the high school, neoliberalism in basic education, curricular reform.

Resumen: Este trabajo recupera el proceso de reformulación curricular del Curso Técnico Agrícola Integrado a la Escuela Secundaria en el campus Castanhal del Instituto Federal de Pará. Ante la amenaza de unir disciplinas, especialmente las de las humanidades, como la narrativa dominante para secar el plan de estudios, trabajamos para eludir la naturalización de una jerarquía de grandes áreas que tiende a aplanar la formación básica de los estudiantes. Para esto, levantamos documentos y leyes orientadoras, articulamos argumentos y acciones y, luego, sistematizamos el proceso experimentado a través de los conceptos de ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) y desempeño (BALL, 2002) en el contexto de la intensificación del neoliberalismo en las políticas educativas brasileñas (FREITAS, 2018). Al final, la reformulación se llevó a cabo manteniendo todas las materias básicas del curso independientes, con una reducción proporcional de la carga de trabajo y discusiones fructíferas sobre el papel de las humanidades frente a los problemas sociales y ambientales actuales y la confirmación de la importancia de la práctica política de la profesión docente.

Palavras chave: educación técnica integrada a la escuela secundaria, reforma de la escuela secundaria, humanidades en la escuela

secundaria, neoliberalismo en la educación básica, reforma curricular.

Introdução

O mundo moderno tem sido marcado por diversas crises: econômica, política, moral e também educacional. Estes aspectos não se configuram de maneira isolada, mas possuem interfaces e múltiplas influências. Uma força central é o modelo econômico neoliberal, que direciona e reordena os espaços e as relações. Os diversos setores da sociedade remodelam-se com impactos diretos das novas desregulações da globalização internacional.

Nesse contexto, a compreensão das crises políticas e econômicas não ocorre se essas não são vistas como produtos e produtoras das incertezas que pairam sobre a função da escola e da educação de modo geral. Faz-se necessário compreender este fenômeno situando-o no âmbito das contradições da sociedade ocidental, que se intensificam nas últimas décadas, para pensarmos as possibilidades que as crises nos oferecem (ARENDDT, 2005).

Para Arendt (2005), a sociedade moderna está dominada pelo imediatismo do trabalho e do consumo, fator que acentua o processo de alienação humana. Sem refletir sobre sua condição, o ser humano valoriza cada vez mais a novidade e o consumismo, aspectos que refletem diretamente nos projetos educacionais contemporâneos.

No cenário atual, os governos neoliberais orientam-se pela opção da alienação e usam-na como mecanismo de dominação social e política. Para tanto, são criadas ferramentas de gestão pública que são e dão formas à subjetividade econômica em voga. Como orientação das tecnologias usadas na educação, se destacam os princípios da gestão para resultados e da performatividade,

desfocando a formação crítica e cidadã dos sujeitos e dando cada vez mais condições para a construção de uma sociedade-empresa.

Em termos práticos, no Brasil, os conceitos de gestão para resultados e performatividade se aplicam e definem os valores dos recursos repassados por meio das políticas públicas como o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A distribuição da verba do fundo para as escolas, como ocorre nos Institutos Federais, está condicionada ao número de estudantes matriculados, tornando os estudantes números centrais para os administradores das instituições manterem e pensarem elementos dos processos formativos, como: tempo de permanência na escola, quantidade de estudantes por sala, número de turmas e de cursos; e também para eles buscarem otimizar a relação do gasto da instituição por aluno/a em relação ao valor que ele representa no repasses públicos de verba.

Assim, o que se propõe com este artigo é uma reflexão sobre a crise na educação brasileira por meio do que tange o caso específico do processo de reformulação do currículo do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, vivenciado pelos autores no Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Castanhal entre 2018 e 2019.

A elaboração da análise, aqui disposta em forma de relato, teve três procedimentos centrais interdependentes: a vivência do processo como um todo, a leitura de documentos institucionais para o planejamento das ações e a sistematização teórica do ocorrido. A vivência acumula a prática profissional anterior ao processo, as conversas com os pares, as reuniões que trataram diretamente da reformulação e a própria configuração do novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Estas últimas exigiram planejamento e leitura de leis

e documentos oficiais para a construção de nossa argumentação e, posteriormente, de nossas práticas no processo. Ao final, as leituras das normas se somaram à busca por uma compreensão do contexto nacional e internacional no qual o processo vivenciado se encontra. Para isso, os trabalhos de Arendt (2005), Ball, Bowe e Gold (1992), Mainardes (2006) e Ball (2002; 2004) foram fonte de conceitos que nos permitiram sistematizar o processo de reformulação do curso.

A estrutura textual deste relato consta de mais cinco seções além da introdução. Na primeira, é apresentada uma fundamentação teórica, tomando centralmente os conceitos de Ciclo de Políticas, performatividade, gestão para resultados. Na segunda seção, monta-se o cenário institucional e legal em que ocorreu o processo de reformulação do curso integrado no ensino médio no IFPA, Castanhal. Nas duas seções seguintes, é relatada a experiência no processo de reformulação curricular e, na última parte, tratamos dos resultados parciais do processo relatado.

Fundamentação teórica

O processo em análise é situado dentro de um contexto maior de reformulação curricular da educação brasileira em um período de intensificação da racionalidade neoliberal que, no Brasil, avança por influência das organizações privadas dentro das instituições públicas. Tal avanço sobre a educação brasileira é denominado de “reforma empresarial da educação” por Freitas (2018) citando Ravitch (2011).

Segundo Freitas (2018), a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tanto do ensino fundamental quanto do médio, foi feita com princípios baseados na perspectiva de uma sociedade de economia de livre concorrência, inclusive para os

serviços públicos, de responsabilização meritocrática dos indivíduos, de aprofundamento da padronização de processos gerenciais e pedagógicos. As reformas curriculares em questão não tiveram seu centro de difusão dentro dos centros de pesquisas das universidades, mas têm sido orientadas por fundações ligadas a bancos e megaempresários, como o Todos Pela Educação, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, entre outros.

Para uma análise do contexto vivenciado, procuramos conectá-lo ao macrocontexto descrito acima. Buscamos teóricos da educação cujos conceitos nos permitissem a compreensão da relação entre as escalas nacional e internacional com a local, do campus que tratamos. Através das lentes de Mainardes (2006), o trabalho de Ball, Bowe e Gold (1992), que trata do Ciclo de Políticas, foi fundamental para tanto. Nele está disposto um conjunto conceitual para compreender e analisar políticas educacionais e suas relações com as conjunturas econômicas, se estabelecendo em um dos marcos teóricos utilizados para fundamentar a vivência da reformulação curricular em questão.

Ball, Bowe e Gold (1992) propõem um ciclo contínuo de políticas educacionais constituídas por no mínimo três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Estes contextos se inter-relacionam e se sobrepõem a depender do caso, não apresentando linearidade no fluxo de análise da elaboração das políticas. Cada um desses conceitos nos permite identificar e analisar ações diferentes de grupos interessados na formação de realidades educacionais em disputa. A compreensão dos contextos nos permite operacionalizá-los para ter uma visão sistemática das disputas e embates das políticas educacionais.

De acordo com Mainardes (2006), é no contexto de influência que as políticas públicas são iniciadas, os discursos políticos são construídos e ocorrem as disputas entre os grupos de interesse, que muitas vezes são potencializadas pelas redes sociais. É também neste contexto que os conceitos e as ideologias adquirem legitimidade e formam um discurso de base para que a política se efetive na prática.

O contexto de influência tem uma relação intrínseca, porém não evidente, com o contexto da produção de texto. Enquanto o contexto de influência se relaciona com interesses mais específicos e ideológicos, os textos políticos frequentemente estão articulados com o interesse público mais difuso. Os textos políticos são “o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Dos três conceitos centrais propostos por Ball, Bowe e Gold (*in* Mainardes, 2006), o terceiro é o contexto da prática. Nele a política fica sujeita à interpretação e recriação e é nele que se produzem os efeitos. Estes efeitos/consequências podem criar mudanças e transformações significativas na política proposta. Cabe argumentar aqui que, neste contexto, a política não vira realidade enquanto processo pedagógico sendo simplesmente implementadas/aplicadas, mas que estão sujeitas à interpretação e interesses de quem lida com a educação na sua dimensão mais concreta.

Há reflexão importante proposta nesta abordagem. Ela reconhece que os sujeitos, e aqui daremos ênfase aos/as professores/as, exercem um papel ativo na elaboração e execução das políticas, produzindo interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, conseqüentemente criando narrativas e ações que

atravessam todos os contextos acima descritos. Dessa forma, o que acreditam e planejam têm implicações para o processo de implementação das políticas, mesmo que inicialmente seja apenas numa escala local.

Além do ciclo de políticas (BALL, BOWE e GOLD, 1992), outro marco teórico importante foram as definições de tecnologias políticas e performatividade apresentadas por Ball (2002). As tecnologias políticas envolvem todas as técnicas e artefatos que deliberadamente visam organizar a capacidade humana para a manutenção de um poder e/ou *status quo*. Em muitos casos, elas se organizam em redes operacionais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação, aumento das tensões no espaço de trabalho e no desempenho quantitativo como única forma de avaliação do trabalho (BALL, 2002).

Dentro dessa concepção, as tecnologias políticas se relacionam frequentemente com as demandas do mercado econômico, a gestão para resultados e a performatividade. Nesse sentido, as tecnologias políticas operam diminuindo o tempo de reflexão e a criatividade e não deixam espaço para a criação de condições que favoreçam a formação de um ser ético, autônomo ou coletivo. Para Ball (2002, p. 19), as tecnologias políticas têm “potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender. Elas não são simplesmente instrumentos, mas uma estrutura na qual emergem questões como quem nós somos ou no que gostaríamos de nos tornar”.

A performatividade é uma tecnologia conceitual política que serve, dentre outras funções, para a regulação e controle dos/as professores/as diante de atritos e mudanças. Sob sua perspectiva, o desempenho dos sujeitos (professores/as ou alunos/as) e da escola

serve como medida de produtividade, rendimento e demonstração de "qualidade", estabelecendo a necessidade de uma avaliação de resultados produzidos por esses sujeitos.

No entendimento de Ball (2002), a performatividade representa a legitimação da política pública, partindo de um determinado âmbito de julgamento e assim desempenhando um papel crucial nesse conjunto de políticas:

Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, permitindo que ele se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo (...) muda significados, produz novos perfis e garante o "alinhamento". Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento das instituições educativas transforma-se em "resultados", "níveis de desempenho", "formas de qualidade" (BALL, 2004, p. 1116).

Diante disso, uma mudança paradigmática torna-se inevitável, principalmente quando o fomento ao ensino está vinculado às medidas de desempenho educacional, administrativo e, ao final, financeiro. Nessa lógica, cada vez mais "o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade" (BALL, 2004, p. 1116).

O olhar performático nos leva a pensar o ensino de modo exógeno, para atingir metas estabelecidas, cuja lógica de mercado substitui sujeitos por colaboradores cuja qualidade é mensurada pelo atendimento a metas estatísticas. Assim, a gestão se torna uma ciência promíscua. Ela não tem relação necessária com a substância do processo. É uma liderança movida pelas preocupações políticas

oscilantes do governo e as vicissitudes do mercado educacional, com qualquer compromisso com valores ou princípios (BALL, 2004).

É imerso nesse cenário de intensificação da performatividade na educação pública que, com base nos conceitos de contextos de produção e efetivação das políticas educacionais, procuraremos a seguir demonstrar como ocorreu o embate, em que estivemos envolvidos como docentes, da reformulação do projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFPA, campus Castanhal.

Contexto do problema

O campus Castanhal está localizado na Região Metropolitana de Belém, é o segundo maior do Instituto Federal do Pará, sendo um dos mais antigos campi. Originalmente foi criado no Distrito do Outeiro, se instalando na cidade de Castanhal em 1972, no formato de Escola Agrotécnica, que oferecia o curso de ensino médio junto ao de Agropecuária. Com a criação dos Institutos Federais em dezembro de 2008, conforme a Lei Nº 11.892, passou a ser chamado de campus Castanhal do IFPA.

Hoje são ofertados um curso de mestrado, cinco cursos superiores, quatro turmas anuais em cursos técnicos integrados ao ensino médio e cinco cursos técnicos subsequentes, com mais de 1.500 estudantes¹. Em sua maior parte, os cursos existentes no campus seguem dois perfis profissionais: um agropecuário e outro ligado a

¹ Os cursos ofertados são de mestrado em Desenvolvimento Rural em Empreendimentos Agroalimentares, as graduações em Agronomia, Engenharia de Pesca, Aquicultura, Engenharia de Alimentos e Licenciatura em Informática; os cursos técnicos subsequentes Meio Ambiente, Agropecuária, Agroindústria, Floresta e Rede de Computadores; e os técnicos integrados ao ensino médio em agropecuária (3 turmas anuais) e em informática.

tecnologias da informática. Pelas características da região e da história da escola agrotécnica, a instituição oferece mais vagas nos cursos com perfil agropecuário, sendo o Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio aquele com maior número de estudantes e, conseqüentemente, aquele cujas disputas curriculares se dão com maior intensidade, fato pelo qual nosso recorte de análise se deu na reformulação deste curso.

Os debates diretos e indiretos ocorridos entre os docentes do referido campus se deram no primeiro semestre do ano de 2019, retomando alguns documentos que balizaram as discussões nas reuniões entre os docentes do curso em reformulação (Quadro 1).

Quadro 1: Documentos para a reformulação curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Documento	Destaques do conteúdo
Lei 11.892 (MEC, 2008)	Institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, determinando que estes tenham no mínimo 50% das matrículas ofertadas em educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em modalidade integrada.
Lei 13.415 (MEC, 2017)	Estabelece nova configuração curricular para o Ensino Médio, indicando a exclusão de disciplinas dentro de suas áreas maiores.
Resoluções 02 e 06 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012) e as Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do IFPA (PROEN IFPA, 2018)	De forma complementar, estipulam para o Ensino Médio com Ensino Técnico Profissionalizante integrado ou concomitante a carga mínima 2000 horas para os conteúdos de Ensino Médio e 1000, 1100 ou 1200 para os componentes do Ensino Técnico, estas conforme a determinação de carga horária de cada curso no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Também estabelecem o máximo 1000 horas e de 16 disciplinas por ano letivo.

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Sobre a prioridade dada ao ensino integrado (Lei 11.892), a reformulação atual dos Projetos Pedagógicos de Curso tem por

objetivo conseguir articular os dois currículos, do ensino médio e do curso técnico, que hoje são oferecidos em uma única matrícula, mas funcionam de modo similar como se tivessem matrículas separadas.

A integração dos currículos encontra barreiras estabelecidas desde o objetivo dos cursos, que são formulados por legislações distintas e devem cumprir, portanto, conteúdos próprios. Estes são lecionados por profissionais com formações diferentes, em licenciaturas e em áreas técnicas (agronomia, engenharias, veterinária...), portanto formações em escolas com saberes que remontam lugares também diferentes na filosofia da ciência. Essa diferença não se encerra, no entanto, nos conteúdos dispostos em sala de aula, mas compõe o entendimento da função primordial da educação, o que gera conflitos entre os/as professores/as quanto se propõe chegar a um perfil de egresso comum e num consenso de desenho curricular, necessidades para a integração dos cursos.

Outro acúmulo refere-se à alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 13.415, a qual propõe uma nova organização curricular para o Ensino Médio. A nova organização deixa autorizado um modo de rearranjar as disciplinas básicas, juntando-as em blocos como ciências humanas, naturais e linguagens. Essa exigência da lei, avaliada negativamente por pesquisadores das diversas disciplinas envolvidas (Matemática, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, História e Geografia), passou a estar presente no discurso de professores/as do campus sem a reflexão sobre os seus impactos na formação dos estudantes. Em geral ela foi entendida como uma lei que deve ser cumprida, autorizando mecanismos para a redução de carga horária do ensino básico, estratégia mais difundida entre os professores para reformulação dos currículos dos cursos do campus.

Tal narrativa dos grandes eixos como forma curricular a ser implantada, se mantém presente mesmo com a Pró Reitoria de Ensino (PROEN) buscando uma alternativa à organização curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio, por considerar um retrocesso a retomada da separação entre os eixos técnico e médio no currículo, dificultando a integração de conhecimentos que se propõem os Institutos Federais (IFs).

Esta alternativa foi estabelecida pela PROEN no *Documento Base: Estratégias para Fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Contexto da Lei 13.415* (2017, p. 7), no qual é destacado o Art. 4º, § 3º da Reforma do Ensino Médio. Neste inciso, dá-se a permissão de itinerários formativos integrados dos 5 eixos previstos pela Base Nacional Curricular Comum, facultando, então à instituição a opção de integrar os conteúdos básicos e técnicos em um desenho curricular e abrindo uma brecha para que a estrutura curricular possa ser organizada pela instituição.

O artigo permite, portanto, não só que os IFs cumpram com a exigência da integração dos cursos, de acordo com a lei de criação da instituição, mas que tenha maior liberdade na construção de sua organização curricular integrada. É com base neste trecho da lei que o IFPA poderá manter a estrutura curricular com disciplinas básicas independentes entre si.

Por último, um conjunto de documentos centrais na composição das narrativas condiz àqueles que estabelecem a quantidade de carga horária para os cursos técnicos e de nível médio. A PROEN se baseia nas resoluções nº 02 e nº 06 de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) para regular a carga dos cursos, sistematizada nos quadros 2 e 3.

Quadro 2: Sistematização da carga horária (CH) total presencial e em EAD dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFPA

Carga Horária prevista no CNCT ²	CH do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio			Período Letivo Anual		Duração do curso
Curso	total	Presencial (mínimo)	EAD (máximo)	CH Presencial (máximo)	CH EAD (máximo)	
Técnico de 1200h	3200h	2560h	640h	1000h	Até 240h	3 anos
Técnico de 1000h	3100h	2480h	620h			
Técnico de 800h	3000h	2400h	600h			

Fonte: Pró Reitoria de Ensino (2018, p.7).

De acordo com o Quadro 2, o ensino médio tem carga mínima de 2.000 quando conjugados com cursos técnicos de 1.200 horas, que é o caso do técnico em Agropecuária. No entanto, ainda neste quadro, podemos notar que está estipulado o máximo de 1.000 horas anuais de ensino presencial. Se distribuirmos as 1.000 horas pelos 3 anos de nível médio, teremos chegado ao mínimo de 3.200 horas do curso integrado como máximo, reservando ainda 200 horas para atividades de formação não presenciais.

O estabelecimento da carga horária mínima como máxima fica claro no Quadro 2. Na distribuição da carga anual, para os cursos integrados de 3.200 horas, tem-se a orientação de como distribuir as 2.000 horas do ensino básico nos três anos de curso. Nesse contexto, considerando que o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio ultrapassava as 4.773 horas, havia o principal desafio de diminuir a carga horária de aula de modo a não comprometer a formação básica do estudante. A distribuição da carga do curso a ser alterada consta no Quadro 3.

² Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Quadro 3: Sistematização da distribuição anual da carga horária dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFPA.

Série	Cursos com 3000h			Cursos com 3100h			Cursos com 3200h		
	Áreas do conhecimento Ensino Médio CH	Formação técnica		Áreas do conhecimento Ensino Médio CH	Formação técnica		Áreas do conhecimento Ensino Médio CH	Formação técnica	
		CH	% da CH anual		CH	% da CH anual		CH	% da CH anual
1º ano	750h	250h	25%	750h	300h	30%	750h	350h	35%
2º ano	750h	250h	25%	750h	300h	30%	750h	350h	35%
3º ano	500h	500h	50%	500h	500h	50%	500h	500h	50%
TOTAL	2000h	1000h	-	2000h	1100h	-	2000h	1200h	-

Fonte: Pró Reitoria de Ensino (2018, p.107).

Como podemos notar, havia a orientação de reduzirmos aproximadamente 1.500 horas, sendo que a carga do conteúdo técnico, que estava com 1.300 horas, poderia ser reduzida em apenas 100 horas, para manter o mínimo exigido pelo CNCT. Em resumo, eram as disciplinas do ensino básico que iriam sofrer a redução e no embalo da Reforma do Ensino Médio a expectativa geral era a de que houvessem união de disciplinas dentro das grandes áreas.

Quadro 4: Distribuição da carga horária do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Quadro resumo com carga horária das disciplinas:	
Disciplinas de Formação Geral: Base Nacional Comum	2971
Disciplinas de Formação Profissional Técnica	1302
Disciplina Optativa: Língua Espanhola I, II, III	200
Estágio Curricular	240
Atividades Complementares	40

Projetos Integradores	20
Carga horária total do curso	4773
Carga horária total aula	5728

Fonte: IFPA - Castanhal (2017, p. 26).

A exigência de diminuição de carga horária do curso pela PROEN tem como circunstância um cenário com variedade de textos oficiais e de formação de docente, gerando grande sobreposição entre os contextos de influência, de produção e de prática. Apesar das diversidades destacadas, houve um consenso entre os docentes que deriva da prática profissional baseada na estrutura curricular do PPC. O principal argumento corrente entre os/as professores/as avalia que no modelo de então os estudantes não dispunham de tempo para participarem de pesquisa, extensão e inovação, para realizarem o estágio, além de práticas de lazer e cultura além da vida estudantil, por terem o acúmulo de mais 4.700 horas no total e mais de 20 disciplinas por semestre.

A partir deste contexto, a preocupação passou a ser como iria ocorrer a redução de carga-horária. A elaboração de uma narrativa de influência com argumentos fortes passou a ser fundamental. Houve a criação de dois contextos de influência, com narrativas divergentes. A primeira delas estava presente antes mesmo de o processo de reformulação se iniciar. Ela foi criada a partir da circulação de duas propostas, ambas baseadas na eliminação de disciplinas do Ensino Básico.

A primeira delas foi a circulação por *e-mail*, grupos de *WhatsApp* e pessoalmente, do recém reformulado PPC de curso equivalente no campus de Breves (IFPA). Neste campus, a redução da carga foi feita pela união de disciplinas do Ensino Médio. Nomeadamente

foram mescladas as disciplinas Filosofia e História, Geografia e Sociologia e Química e Física, passando de 6 para 3 disciplinas nos três anos letivos, com diminuição de carga horária e ementa (IFPA-Breves, 2018, p. 24-25). Essa alternativa, que encontra respaldo na Reforma do Ensino Médio, passou a ser a primeira solução citada em todas as discussões dentro ou fora de reuniões.

A segunda proposta da primeira narrativa foi apresentada em palestra, realizada pela PROEN, como orientação à reformulação. Na ocasião, houve a apresentação da possibilidade união entre disciplinas do ensino básico àquelas do técnico. Um exemplo dado propunha que a disciplina Filosofia se tornasse um conteúdo dentro de uma disciplina de programação do curso de Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio, tendendo a reduzir a primeira aos conteúdos de lógica. A ideia de subserviência das disciplinas do Ensino Básico à formação técnica é uma constante no IFPA e passou a caber como uma possibilidade de redução da carga horária de cursos.

A nosso ver, no entanto, o problema central da narrativa de união de disciplinas do Ensino Médio, em qualquer uma de suas variações, é que ele prejudicaria a formação básica do estudante, formação ampla, autônoma e ética, e favoreceria o ensino técnico do curso, hoje voltado majoritariamente para o mercado de trabalho. Tais soluções, apresentadas inicialmente, derivam de um cenário de reforço de uma educação tecnicista, com finalidade profissionalizante, já no ensino básico e, nesse caso, por serem cursos integrados, tendendo a substituir o direito ao ensino básico de qualidade.

Neste contexto, outras duas instâncias superiores vão agravar esse cenário. Uma delas imediatamente superior, a direção de ensino do campus, convocou uma reunião com os/as professores/as

das disciplinas de humanas e argumentou que a supressão de disciplinas que afetaria a quantidade de aulas dos professores/as, da já denominada “base comum”, poderia ser amenizada com a criação de cursos técnicos cujas disciplinas pudessem ser ministradas por docentes de geografia, história, filosofia e sociologia, acrescentando que tal tarefa dependia, sobretudo do nosso esforço.

Houve duas reuniões dessas, em ambas o diretor repassava orientações da PROEN para os professores/as como se nenhum debate pudesse ser feito. Em contraposição, as falas dos professores/as deixavam claro que a proposta de redução não era bem-vinda, não somente pela redução da carga horária das disciplinas básicas do ensino médio, mas, sobretudo pela importância que tinham para a formação dos estudantes. Aos poucos pôde-se perceber que os coordenadores de curso tinham o objetivo de oferecer as suas formações – técnica e básica –, se possível, em apenas um turno, o matutino, oferecendo duas certificações na mesma quantidade de tempo que o ensino médio é ofertado nas escolas regulares particulares e públicas.

Tínhamos um problema bastante complexo. E, pra piorar, fatores externos conspiravam contra nós. Neste mesmo contexto, autoridades do governo, nossa instância máxima, faziam declarações, via redes sociais, que desvalorizavam, sobretudo a Filosofia e a Sociologia, afirmando que não se tratavam de conhecimentos que geravam riqueza material. O Ministro da Educação à época e o próprio Presidente da República, tentavam de todas as formas construir o entendimento de inutilidade das ciências humanas, no geral, e da filosofia e da sociologia em particular.

Então, tensionados pela necessidade de redução de carga horária nos cursos de ensino médio integrado e pelas maneiras de

redução que já estavam estabelecidas entre os docentes, se constituíam questões-chaves para nós: como manter a formação adequada para os egressos do ensino médio? Como evitar uma descaracterização do curso? Como assegurar formação sólida na área de ciências humanas? Como garantir manutenção de carga horária para os professores/as, sobretudo de história, geografia, sociologia e filosofia? Como garantir a existência da importância política que as áreas têm enquanto saberes para a formação, pesquisa, extensão e inovação? Foram com essas questões em mente que nos reunimos pela primeira vez.

Antes da reformulação: definição de estratégias

Compreendido que era necessária a reformulação dos projetos dos cursos, procuramos entender como funcionaria o processo decisório. Percebemos que a instância deliberativa dos cursos era o Núcleo Docente Estruturante (NDE), a quem caberia a tarefa de debater e dar a palavra final sobre todas as adequações de carga horária, disciplinas e ementas.

Ao mesmo tempo, entendemos que esse movimento de resistência não seria apenas desta ou daquela disciplina. Por isso, procuramos nossos pares das outras disciplinas da área de humanas. Formamos um grupo com 7 professores (2 de sociologia, 2 de filosofia, 2 de história e 1 de geografia). Depois, em conversa com o coordenador do curso que seria reformulado, pedimos nosso ingresso no corpo do NDE, o que foi aceito parcialmente, pois tínhamos que nos dividir entre esse e outros NDEs com processos semelhantes. A partir daquele momento já tínhamos uma “base” estabelecida.

Outra estratégia inicial usada foi estabelecer um canal de diálogo com os outros membros do NDE, sobretudo das disciplinas

que formam o núcleo comum do ensino médio. Antes mesmo que as reuniões do NDE fossem marcadas, fizemos um corpo-a-corpo com estes docentes com o objetivo de provocar neles a reflexão sobre o contexto que estaria por detrás da reformulação dos cursos. Não convencemos todos esses professores/as da nossa causa, mas pelo menos provocamos neles a capacidade de reflexão.

Passo importante no decorrer do processo era apresentar uma contraproposta que reduzisse de forma justa a carga horária de todas as disciplinas. Nesta parte operacional, nos debruçamos sobre o total de horas do curso e estudamos outros Projetos Pedagógicos de Curso que a Pró Reitora de Ensino havia recomendado como modelos.

Como dito anteriormente, este processo de reformulação estava acontecendo na maioria dos campi do IFPA. Via WhatsApp recebíamos as informações desses campi que nos assustavam: redução abrupta de carga horária, discursos de desconstrução das ciências humanas, conteúdos suprimidos e professores/as aflitos. Foi neste cenário que trabalhamos nas planilhas de carga horária.

Sabíamos da importância de escrevermos algumas linhas nesse texto político que se configurava. Era fundamental efetivarmos as características que Mainardes (2006) atribui aos textos que, por serem essencialmente políticos, são produtos de múltiplas influências dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Mesmo sabendo que nem todas essas influências se efetivam na prática, uma vez que algumas vozes são ouvidas e outras não. Ainda assim, estas vozes silenciadas precisam constar nos autos para passar a ideia de que o processo decisório foi democrático e que existia uma contraposição e uma alternativa.

Depois de vários cálculos, elaboramos uma proposta que reduzia a carga horária das disciplinas do ensino médio, mas evitada

a união delas entre si e com componentes do ensino técnico. Sabíamos que uma proposição era fundamental, que somente nossos argumentos não gerariam a conservação das disciplinas pelas mãos de professores/as que não estavam sensibilizados quanto ao papel dos conteúdos, com destaque das ciências humanas.

As contas apresentaram-se a nós como um mecanismo que cooptava a estratégia do lado oposto. Se eles faziam contas para mostrar a importância da supressão de disciplinas, poderíamos fazer o contrário também com números, apresentando outros caminhos e usando argumentos para consubstanciá-los. Se conseguíssemos apresentar uma proposta nesses moldes, teríamos um efeito contundente sobre o corpo do NDE. Isso porque no entendimento de Ball (2004, p. 1117) no âmbito do ciclo das políticas públicas os/as professores/as estão sendo submetidos a um manto ideológico no qual eles têm que acrescentar valor, aumentar a sua produtividade e viver uma existência baseada em cálculos. São considerados "sujeitos empresariais", que vivem imersos na cultura da performatividade, com o uso cada vez mais frequente da análise do desempenho como indicadores claros, em que o cálculo, os números tornam-se um valor comum.

Faltava o momento mais importante que seria a apresentação desta proposta. Além de segura, a apresentação precisaria ser convincente. Este é o momento que definimos como o ponto crucial do *Durante a Reformulação*.

Durante a reformulação: constrangimentos e embates

Este momento, sem dúvida, foi o mais tenso, uma vez que tínhamos que justificar o porquê da necessidade de nossas disciplinas e da forma como elas seriam tratadas no projeto do curso.

Com a proposta de adequação debaixo do braço, tínhamos a convicção que o espaço de luta nos era inóspito, por isso definimos coletivamente esperar cautelosamente o melhor momento para apresentar nossa proposta. A este tempo, não erámos só sete professores, tínhamos constituído uma base mais numerosa que abarcava professores das disciplinas de português³, química, biologia e física.

O presidente do NDE do curso que seria reformulado propôs um cronograma de reuniões: uma reunião por semana durante um mês. Até o tempo jogava contra. Era preciso fazer a reformulação em um mês e a maioria dos professores do Ensino Médio tinha muitas aulas e teve que se adequar para não faltar a essas reuniões.

Segundo Ball (2004), nas novas e invisíveis pedagogias de gestão, pautadas na performatividade, o trabalho do gestor é o de instigar o/a professor/a dizendo que ele também é peça da engrenagem, e ele/a precisa se sentir responsável e ao mesmo tempo comprometido com os resultados da organização.

Uma reunião após a outra e eram discutidos vários assuntos, menos a redução de carga horária, ponto-chave de nossa proposta. Nesse ínterim, em cada pauta das reuniões participamos da reelaboração do objetivo do curso, do perfil do egresso - itens que contemplavam somente objetivos da parte técnica do curso, demonstrando a força que tinha na configuração do curso como um todo -, acrescentamos a Lei 11.645 e discutíamos a Reforma do Ensino Médio e a lei de criação dos IFs.

³ No Caso específico da disciplina Língua Portuguesa, os/as professores/as ou não acompanharam as primeiras reuniões ou mantiveram na maior parte delas uma posição de neutralidade. O discurso predominante era de que a reformulação do ensino teria como ênfase melhorar o rendimento nesta disciplina, fato que não combinaria com a diminuição de carga horaria. Assim se sentiam seguros com sua disciplina. Somente com o processo em franco desenvolvimento que participaram da defesa do ensino médio como um todo.

Foram muitos êxitos, posto que os outros professores/as não estavam exatamente organizados, tendendo a reproduzir ideias correntes da educação voltada para o mercado de trabalho. Crescia nossa influência nas decisões do NDE. A inserção no objetivo do curso de uma formação que deve abrir possibilidades de futuro aos estudantes foi um passo muito importante para fundamentar e convencer de que a proposta com a permanência das disciplinas seria a mais adequada.

Na concepção dos ciclos das políticas educacionais, Ball, Bowe e Gold (1992) entendem que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. É necessário se preocupar e disputar conceitualmente questões como justiça, igualdade e liberdade individual e, no caso do ensino médio, tal a política deve ser analisada em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Procuramos fazer isso contextualizando esses conceitos na proposta curricular que estava sendo reconstruída.

Ao longo das reuniões, sobretudo nas últimas, alguns entendimentos estavam sendo compartilhados com os outros professores/as membros do NDE:

- A redução de carga horária como uma forma de enfraquecer o curso integrado, desqualificando a formação básica ou a formação técnica, dependendo de qual redução fosse feita;

- A exigência da redução colocava um/a professor/a contra o/a outro/a pela “sobrevivência” de sua disciplina e de seu eixo dentro do curso;

- A resistência à exigência dada a nós poderia ser feita por todos docentes de modo a dividir os ônus;

- O curso só teria os resultados esperados se as humanidades estivessem junto, com força dentro do curso, como disciplinas com conhecimentos específicos.

Esse “junto” não se refere a juntar as disciplinas no PPC, mas na atuação de resistência política. Uma das estratégias, inclusive, para enfraquecer as humanidades seria esta: juntá-las como uma disciplina só no PPC. Medida que traria inúmeros prejuízos para os estudantes, para os/as professores/as e para a educação pública como um todo, pois a redução de carga horária e de disciplina enfraqueceria as discussões, a formação, a pesquisa dos IFs. Portanto, a luta era coletiva, mas resguardando as idiossincrasias de cada disciplina.

Isso porque para buscar a defesa da educação de qualidade no Brasil, que está sendo modificada profundamente com novas leis e contingenciamentos de verbas, se faz necessário compreender que o ato de ensinar e a subjetividade do/a professor/a sofrem profundas mudanças se analisadas sob o olhar da performatividade e das novas formas de controle empresarial sobre a educação. É um processo nefasto que destrói a solidariedade baseada na identidade profissional comum. E as ciências humanas trazem um repertório teórico e metodológico identificados na formação de seus profissionais e na pesquisa sobre educação que auxiliam a resistência ao avanço das políticas neoliberais na educação.

Na penúltima reunião, prevista para aquele mês, a proposta foi apresentada. Ela apresenta a redução proporcional de aulas para quase todas disciplinas do ensino médio e a redução das horas que excedem o mínimo do eixo tecnológico, o que já era consenso entre os docentes da área. Dessa forma, não atingíamos exatamente às 3.200 horas esperadas pela PROEN, no entanto reduzimos as 4.773 para

3.640 horas. Embora tensos, nossa fala estava pronta. Em alguns minutos fizemos nosso dever.

Houveram alguns embates, menos inclusive do que esperávamos. Alguns professores/as do núcleo politécnico reproduziam os discursos do governo: a história de que a geografia, filosofia e sociologia não agregam nada em um curso de ensino médio integrado. Embora bastante aborrecidos, mas com serenidade, contra argumentamos lembrando dos fundamentos da criação dos IFs, de oferecer ensino básico e técnico, que só seriam cumpridos com todas disciplinas, para uma formação ampla dos estudantes. A proposta sobre a mesa e com argumentações devidamente embasadas, ela foi votada. Em um ato simbólico, aprovamos a estrutura que desejávamos, com poucos ajustes, mas nada que comprometesse a integridade de uma proposta que procurava atenuar os efeitos do achatamento do ensino médio.

Segundo Ball (2004) o discurso de classificações introduzidas na competição entre grupos, podem criar sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja, como o que ocorreu no processo por nós vivenciado. Neste embate, que foi, sobretudo político, existiram ainda outros efeitos pessoais e psicológicos. Viveu-se uma “esquizofrenia” pelos professores/as, cujos reflexos estavam representados nas posições políticas e ideológicas de cada um. Esta esquizofrenia estrutural e individual foram experienciados no dia a dia de todos, e cujas implicações mais diretas estavam visíveis nos relacionamentos interpessoais entre os professores/as das diferentes áreas do conhecimento. Este processo tornou as tensões comuns, ubíquas, invisíveis e inevitáveis.

Resultados alcançados: perdas, mas nem tanto

O ciclo de políticas de Ball et al. *apud* Mainarde (2006) demonstra que a educação é tanto contínua como não acidental. Hoje, o capitalismo neoliberal ganha a força de ser a nova razão do mundo (DARDOT e LAVAL, 2016) e se introduz na educação pública brasileira, entendendo-a como mercado e como construção de subjetividades, diluído em diversas frentes e mecanismos. O olhar sobre a educação se constitui cheio de incerteza e instabilidade e aos docentes se apresenta a difícil tarefa de se manterem como professores autônomos intelectualmente e agentes conscientes e ativos na produção da política educacional.

Nesse contexto, um primeiro efeito da atuação e reflexão política que tivemos junto a outros professores/as do nosso campus foi a compreensão de que rompimentos em forma de práxis política são extremamente necessários, mesmo que momentâneos, em uma atividade profissional que sofre a ameaça de estar submetida à “frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto” (BALL, 2004, p. 1118). Tal trabalho do docente, de atuação na política da educação, passa a ser uma possibilidade de existência não apenas de uma educação de qualidade, mas também para uma prática coerente com a dimensão profissional que nos constitui, nomeadamente a de promover acesso ao conhecimento garantindo a liberdade intelectual de jovens e adultos.

Embora a disputa pelo significado de qualidade da educação, da importância da formação básica e das ciências humanas para a nossa sociedade seja um processo interminável e em pleno curso de

questionamento, conseguimos reformular o currículo do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio com o que julgamos ser a maneira menos prejudicial possível no contexto e, se olharmos para o processo para além de sua dimensão curricular, tivemos ganhos de formação política que ampliam nossas possibilidades de atuação doravante.

Em termos práticos, tivemos a aprovação do currículo pela PROEN com a permanência de todas as disciplinas independentes, com a redução de carga horária proporcional e a fixação de uma quantidade de horas do curso acima das 3.200 horas. Numericamente, a carga horária de ciências humanas passou de 27 aulas para 20 no total dos três anos do ensino médio. Sociologia e Filosofia perderam uma aula cada, Geografia teve redução de 2 aulas e História de 3 aulas, no total dos anos. Já as ciências naturais passaram de 24 para 18 aulas, isto é, cada disciplina sofreu redução de 2 aulas no total. Português e Matemática passaram de 12 para 9 aulas, Educação Física perdeu 1 aula, Espanhol teve redução de 2 e Inglês de 1 aula, no total dos três anos.

Contudo, um dos principais resultados foi a vivência do processo com longos debates e questionamentos gerados nas reuniões em que tivemos que retomar gradual e cuidadosamente a importância não somente das disciplinas de humanidades, mas do ensino básico. O compartilhamento com os outros professores/as abriu diálogos e reflexões novas a partir do conhecimento das humanidades como alicerce da construção de uma formação ampla, ética e de combate aos problemas sociais e ambientais atuais.

Por fim, entendemos que seja fundamental que professores/as de escolas básicas do Brasil sistematizem suas experiências em processos de reformulação dos projetos político-

pedagógicos de maneira refletida e articulada com teorias, tendo como pano de fundo as mudanças estruturais na educação brasileira, para que sirvam de fonte de conhecimento para resistências, proposições e pesquisas a fim de fortalecer as ações para a construção de um escola pública básica equitativa, gratuita e de qualidade.

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 15, num. 2, 2002, pp. 2-23 Universidade do Ninho, Braga, Portugal.

_____. Performatividade, Privatização e Pós-Estado do Bem-Estar. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BALL Stephen.; BOWE, Richard.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 9.394*, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 11.892*, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 11.645*. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Pará. Pró-Reitoria de Ensino. *Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do IFPA*, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução 02*, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução 06*, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Lei 13.415*, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luis Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, campus Breves. *Projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio*, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, campus Castanhal. *Projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio*, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Submetido em: 30 de setembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 15 de janeiro de 2019.

Aprovado em: 05 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

PASSOS, Felipe Garcia; SALES, Reinaldo Eduardo da Silva. Relato da resistência docente em defesa do ensino médio integrado no campus Castanhal do Instituto Federal do Pará. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 164-192, jul.-dez./2019.

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA E AS
POTENCIALIDADES NO PIBID: O
OLHAR DOS PROFESSORES
SUPERVISORES DO SUBPROJETO DE
GEOGRAFIA DA UERJ-FFP**

*GEOGRAPHY TEACHER TRAINING AND
THE CAPABILITIES IN PIBID: A LOOK AT
THE THEACHER SUPERVISOR OF THE
UERJ-FFP GEOGRAPHY*

*FORMACIÓN DE PROFESORES DE
GEOGRAFÍA Y LAS CAPACIDADES EN
PIBID: UNA MIRADA AL SUPERVISOR DE
PROFESORES DEL SUBPROYECTO DE
GEOGRAFÍA UERJ-FFP*

DEBORA CRISTINA VIEIRA DE SIMAS

Instituto de Educação Clélia Nanci – Seeduc
– São Gonçalo/RJ.

E-mail: deborasimas.uff@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta parte da dissertação de mestrado que se orientou em tratar o papel do PIBID da UERJ- FFP na formação dos docentes de Geografia, pela atuação dos professores supervisores, considerando a práxis do PIBID e a sua influência nas práticas curriculares e na construção dos saberes docentes. Neste artigo será abordada a análise dos questionários dos professores supervisores que participaram do PIBID da UERJ - FFP. Levando em conta o atual cenário de contradição e grande desigualdade social, o PIBID vem se colocando como resistência e reconhecimento da formação docente, mas se faz necessário levantar algumas questões que ajudem a pensar nos limites e possibilidades das propostas e projetos pedagógicos abarcados na perspectiva da construção crítica do conhecimento.

Palavras-chave: formação de professores de geografia, ensino de geografia; currículo, PIBID, políticas públicas educacionais.

Abstract: This article presents part of the master's dissertation that focused on addressing the role of PIBID of UERJ-FFP in the formation of Geography teachers, by the performance of supervising teachers, considering the PIBID praxis and its influence on curricular practices and construction. of teaching knowledge. This article will analyze the questionnaires of the supervising teachers who participated in the PIBID of UERJ - FFP. Taking into account the current scenario of contradiction and great social inequality, PIBID has been posing as resistance and recognition of teacher education, but it is necessary to raise some questions that help to think about the limits and possibilities of pedagogical proposals and projects in the perspective of critical construction of knowledge.

Keywords: geography teacher training, geography teaching, curriculum, PIBID, educational public policies.

Resumen: Este artículo presenta parte de la disertación de maestría que se centró en abordar el papel del PIBID UERJ-FFP en la formación de maestros de Geografía, por el desempeño de los maestros supervisores, considerando la práctica del PIBID y su influencia en las prácticas curriculares y la construcción. de la enseñanza del conocimiento. Este artículo analizará los cuestionarios de los maestros supervisores que participaron en el PIBID de UERJ - FFP. Teniendo en cuenta el escenario actual de contradicción y gran desigualdad social, PIBID se ha planteado como resistencia y reconocimiento de la formación docente, pero es necesario plantear algunas preguntas que ayuden a pensar en los límites y posibilidades de las propuestas y proyectos pedagógicos en la perspectiva de construcción crítica del conocimiento.

Palabras clave: formación de profesores de geografía, enseñanza de geografía, plan de estudios, PIBID, políticas públicas educativa.

Introdução

A formação de docentes para atuação na educação básica, de qualquer ponto de vista, denota uma estratégia de atuação com diversas concepções e propostas de políticas escolares. Em escala nacional, o Brasil viveu poucas ações incentivadoras às formações

inicial e continuada de seus professores ao longo de sua história. Pode-se destacar que a partir anos 2000, um conjunto de ações elaboradas e postas em prática objetivaram integrar as políticas docentes no país e atender à educação básica, permitindo o acesso e a formação profissional no ensino superior aos professores que já possuem magistério, conforme disposto na lei nº 9.394/96.

Pode-se reiterar que no ano de 2002, a partir da separação dos cursos de bacharelado e licenciatura, engendra-se a autonomia para a formação de professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores¹. Como prescrito no documento, a garantir a “integralidade e terminalidade aos cursos de licenciatura”. Foi ainda estabelecida uma série de obrigatoriedades por meio dessas Novas Diretrizes, dentre as quais horas práticas como componentes curriculares e a exigência de um projeto político pedagógico que atribua aos departamentos a responsabilidade pelo curso. Esse novo conjunto normativo acarretou na readequação dos cursos de licenciatura, especialmente em busca da identidade profissional legítima da licenciatura: formar professores.

Para dar conta das novas Diretrizes voltadas à formação de professores, o Governo Federal teceu novas ações políticas destinadas à formação inicial e continuada de docentes do sistema público de ensino, deixando a cargo a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que detém a incumbência da gestão dos investimentos direcionados às universidades, a regulação e coordenação de programas específicos da formação docente. Dentre esses programas está o Programa

¹ Resolução CNE/CP 01/2002 - “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – avaliado pela própria agência como seu programa mais bem-sucedido.

Conforme abordado em “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”, realizado por Gatti et al. (2014) e encomendado pela própria CAPES está exposto a constatação:

...verifica-se que o PIBID vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades (GATTI ET AL., FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 107).

O estudo evidencia que embora haja críticas proposições de melhorias, o PIBID apresenta-se como novo marco na formação de professores no Brasil, em especial desponta com o oferecimento de bolsas de supervisão aos professores da Educação Básica. Pode-se destacar esta modalidade de bolsa por ser a primeira vez que esse segmento é contemplado pela CAPES por sua atividade nas escolas. Neste artigo será contemplado alguns apontamentos apresentados pela categoria de professores supervisores e postas na dissertação defendida na UERJ- FFP em 2018 denominada “A Formação de Professores de Geografia e as potencialidades do PIBID: Contribuições do Subprojeto de Geografia da UERJ-FFP”.

O professor que recebe a bolsa de supervisão recebe o título de supervisor PIBID. Este é o professor da escola básica na rede pública de ensino que viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (ID) na escola orientando-os. Até o edital de

número 61/2013, para participar do programa, era necessário participar de uma seleção realizada pelas instituições de ensino superior (IES) participante. Para tal candidatura, era necessário que a sua escola fosse parceira do programa, o que poderia ser verificado junto ao coordenador ou coordenadora institucional do projeto (CI).

Entre as principais atribuições do professor supervisor pode-se destacar: informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas ID; controlar a frequência dos bolsistas ID nas atividades e participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto, entre outras, que podem ser encontradas na página da CAPES.

Ademais, são atribuídas ainda ao professor supervisor a responsabilidade de comparecer às reuniões convocadas pelos coordenadores para o planejamento das atividades de forma dialógica; o estímulo do diálogo entre os alunos da escola e os ID's, podendo assim ter a contribuição e a participação ativa dos estudantes, tanto da universidade quanto da escola, ao propor atividades e a integração da comunidade na realização do projeto. O envolvimento de outros sujeitos sociais como a vizinhança, familiares, e outros profissionais contribuem para o sucesso das atividades, além de facilitar a organização de eventos, atividades e trabalhos de campo.

É recomendável também pela CAPES que o professor supervisor crie e mantenha atualizado o currículo na Plataforma Freire pois é utilizada pelas instituições de fomento para inscrição em processos seletivos de auxílios.

Vale ressaltar que o bolsista ID não pode assumir as funções de professor da escola nem realizar atividades administrativas, seja na escola, seja no projeto. A proposta é de acompanhamento dos

alunos e a elaboração de projetos em parceria para o melhor aproveitamento tanto dos alunos da rede pública básica quanto do bolsista ID.

Para compreender o papel do PIBID na formação dos professores supervisores foi elaborado e aplicado o questionário aos participantes nesta função desde o início do PIBID na UERJ-FFP em 2011 até o término do Edital 61/ 2013 em fevereiro de 2018, regentes nos municípios de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí e Silva Jardim.

No presente artigo é apresentado parte dos resultados do estudo de caso desenvolvido na dissertação, abordando o projeto proposto pela UERJ-FFP “Saber escolar e formação docente na educação Básica”, sua abrangência e a análise dos participantes envolvidos, principalmente o olhar dos professores supervisores a respeito do PIBID e a influência do programa na sua prática e identidade docente.

Objetivos da pesquisa

O objetivo foi analisar o papel do PIBID na formação continuada dos professores de Geografia pela atuação dos professores supervisores suas impressões e sugestões para o aprimoramento do programa. Visando lograr este objetivo, este texto aborda a concepção de formação de professores que embasa a proposta de criação e atuação do PIBID; e investigar os impactos do PIBID UERJ-FFP nas práticas curriculares dos professores supervisores.

Procedimentos Metodológicos

Em busca da abordagem qualitativa de pesquisa, adota-se a perspectiva de André (2005, p. 67) que “concebe o conhecimento como

um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

O estudo de caso valoriza o fenômeno singular e como este é vivido na escola, no entanto fazendo uma análise profunda. Para a pesquisa educacional o uso do estudo de caso passa a ser uma metodologia de grande relevância, visto que contempla as múltiplas dimensões abarcadas pela escola levando em conta suas demandas particulares e situando o seu lugar.

Stake (1995) distingue três tipos de estudo de caso: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e o estudo de caso coletivo. A categoria de estudo de caso coletivo cabe como metodologia neste estudo pois o objetivo é investigar os efeitos do programa do PIBID na formação de professores e nas práticas da sala de aula bem como espacializá-los. O desenvolvimento dos estudos de caso segue, em geral, três fases. Na primeira delas a Exploratória ou de definição dos focos de estudo foram adotados os seguintes procedimentos:

- Localização da área de abrangência do PIBID de Geografia da UERJ- FFP entre os anos de 2012 e 2018, espacializado em mapas, e o reconhecimento da realidade institucional das escolas parceiras onde foram desenvolvidas as atividades do subprojeto Geografia.

Na segunda fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo foram adotados os seguintes procedimentos:

- Coleta de produções textuais, artigos, trabalhos apresentados em congressos, registros imagéticos (fotografias e vídeos) de atividades especiais planejadas, etc.
- Aplicação de questionário aos supervisores para tratar da sua atuação direta como professor supervisor do PIBID ao longo de sua atuação profissional. Para tal foi delineado um roteiro, dividido em três etapas. São elas: formação inicial, formação continuada na prática e formação continuada acadêmica. Em que foram abordados os pontos críticos, com a intenção de buscar esclarecimento mais abrangente da relação da formação com o PIBID, com posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações.

A terceira fase, de análise sistemática dos dados, é que se procurou verificar de fato a pertinência das questões selecionadas e que análises poderiam partir de tais dados. Assim, segundo André (2005, p.56), foram escolhidas as áreas que deveriam ser mais exploradas, aspectos que mereciam mais atenção e outros que poderiam ser descartados. Essas escolhas aconteceram ao confrontar os fundamentos do estudo e o que foi vivido, percebido e concebido, adotando a tríade Lefreveana em consonância neste estudo ao longo da pesquisa num movimento processual e constante que se deu até a conclusão do estudo. Para atingir tais objetivos adotaram-se os seguintes procedimentos:

- Análise do Projeto institucional do PIBID UERJ- FFP bem como o Subprojeto de Geografia “Saber escolar e formação Docente na Educação Básica”, além da análise de Documentos

oficiais produzidos pela Capes, MEC e demais órgãos existentes no plano legislativo e executivo sobre o PIBID.

- Mapeamento e levantamento estatístico da presença dos subprojetos de Geografia no PIBID no Brasil e suas implicações na distribuição territorial, através dos dados gerados pelo Ideb/Inep/MEC em especial do Subprojeto de Geografia da UERJ- FFP.
- Análise dos questionários para a formulação dos gráficos.

Essas três fases serviram como referência e orientação para a condução dos estudos de caso, sendo a pesquisa uma atividade criativa, cuja criação, portanto, pode conjugar mais de uma fase num determinado momento, ou a ênfase maior em uma delas em outro.

De acordo com André (2005, p.25) geralmente “o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social”. Neste caso de investigação, o programa inovador e o grupo social se referem aos professores supervisores do PIBID de Geografia da UERJ- FFP. Mais especificamente, ao grupo de professores supervisores que atuaram no projeto do PIBID desde a sua implementação na UERJ, em 2012 até o edital que terminou em fevereiro de 2018 para, a partir deles, levantar dados referentes ao programa; a sua especialização em especial na área de abrangência do Subprojeto de Geografia da UERJ- FFP.

Fundamentação Teórica

Neste artigo fez-se o esforço de explanar os desdobramentos do PIBID no cotidiano dos professores supervisores contemplados pelo subprojeto da UERJ- FFP. Para tal, foi utilizado a relação

dialógica e dialética, produzida pela tríade escola, sociedade e universidade e da articulação entre o vivido, concebido e percebido de Henri Lefebvre juntamente ao materialismo- histórico- dialético que permitem entrecruzar as contradições e conflitos vividos na escola por esses professores no atual contexto histórico com as contradições da própria Geografia.

Exercitando o “raciocínio geográfico”, para assim atuar de maneira eficaz no espaço, a analisando o subprojeto de Geografia do PIBID da UERJ-FFP, e ainda, apresentando seu caráter formativo baseado na educação histórico-crítica de Dermeval Saviani, este artigo defende a articulação da tríade prática-teoria-prática que se efetiva em diálogo da universidade com a escola favorecendo as práticas vivenciada nelas para assim atuar de maneira eficaz no espaço. Nesta linha, reconhece e assume a importância da articulação do espaço “vivido ao percebido e ao produzido” à prática social, orientando a formação docente crítica e atuante, característica genuína do PIBID da UERJ- FFP, tendo em vista o histórico de lutas vivenciadas para a manutenção da própria universidade e seus projetos.

Resultados Obtidos

Para compreender o papel do PIBID na formação continuada dos professores supervisores foi elaborado e aplicado o questionário aos participantes nesta função desde o início do PIBID na UERJ-FFP em 2011 até o término do último edital em fevereiro de 2018, regentes nos municípios de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí e Silva Jardim, especializados no Mapa 1 a seguir:

Mapa 1: Localização das escolas contempladas pelo subprojeto de Geografia da UERJ - FFP



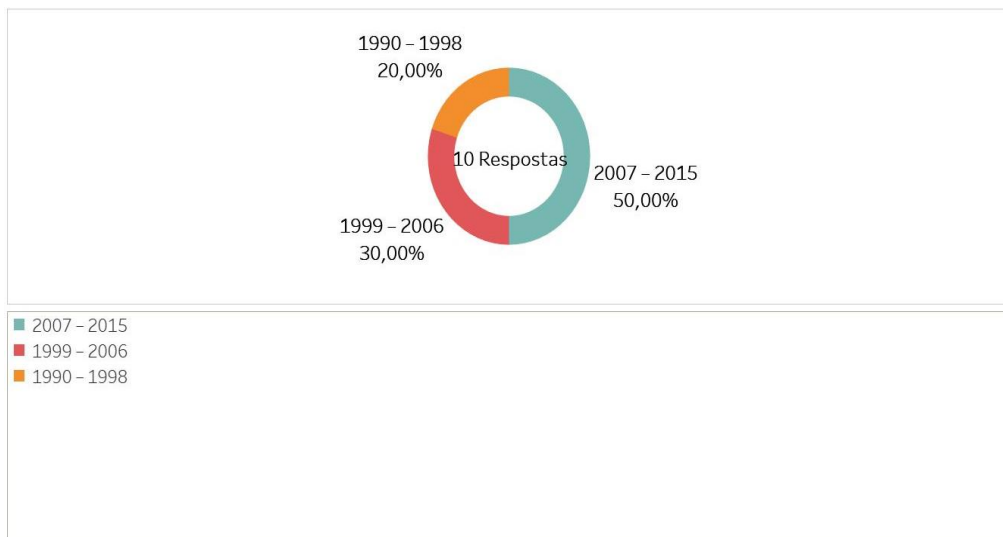
Fonte: A autora, 2018.

Embora a concentração de escolas contempladas pelo Subprojeto de Geografia da UERJ- FFP situe-se no raio de até 10 km da mesma, o mesmo abarcou unidades escolares distantes 25 km e próximas de 100 km de distância. Tal fato dimensiona a amplitude do subprojeto. Foram elaborados questionários para melhor conhecer o perfil dos professores participantes. Este conjunto é composto por

15 supervisores², estes distribuídos pelos municípios de São Gonçalo, Itaboraí e Niterói.

Os resultados obtidos pela análise dos questionários aplicados destacam que a maior parte dos supervisores do subprojeto de Geografia da UERJ- FFP, 60%, se formou na própria universidade. Do total de professores questionados, 80% cursaram apenas a licenciatura e que a maior parte dos mesmos, 80% deles, cursaram apenas a licenciatura, 60% deles na FFP. Vale destacar que o PPP da UERJ- FFP apresenta em seu texto o cuidado de atrelar as disciplinas duras de Geografia a prática docente desde o primeiro período do curso. Outro dado importante é que nenhum deles possui apenas o bacharelado. Observe o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Ano de conclusão do curso de Geografia



Fonte: A autora, 2018.

² Dos quais estavam aptos a participar da pesquisa 13 deles, visto que houve o falecimento de 1 e a última supervisora é a presente pesquisadora. Foram entregues 10 questionários respondidos até a data de análise dos dados.

Segundo as respostas dos professores, mais da metade dos professores supervisores que estiveram atrelados ao subprojeto de Geografia da UERJ- FFP formaram-se recentemente. E sob a égide da reforma curricular do PPP da UERJ- FFP de 2006 ou de outros PPP's que já traziam as reformas curriculares com a prática curricular inserida em seu projeto ou que tivessem o questionamento do modelo “3+1”.

Quando questionados sobre sua formação na graduação, e o que foi mais adequado à sua preparação para o exercício do magistério nas escolas públicas, os supervisores e supervisoras apontaram as seguintes respostas, apresentadas no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2: Maior contribuição para o exercício do magistério durante a graduação



Fonte: A autora, 2018.

Com 41,2% dos apontamentos, o Estágio Supervisionado ou a Prática de Ensino foi seguido com 24% às próprias disciplinas cursadas ao longo de sua trajetória na graduação. Empatados com 12%, a participação em eventos e congressos durante a graduação e

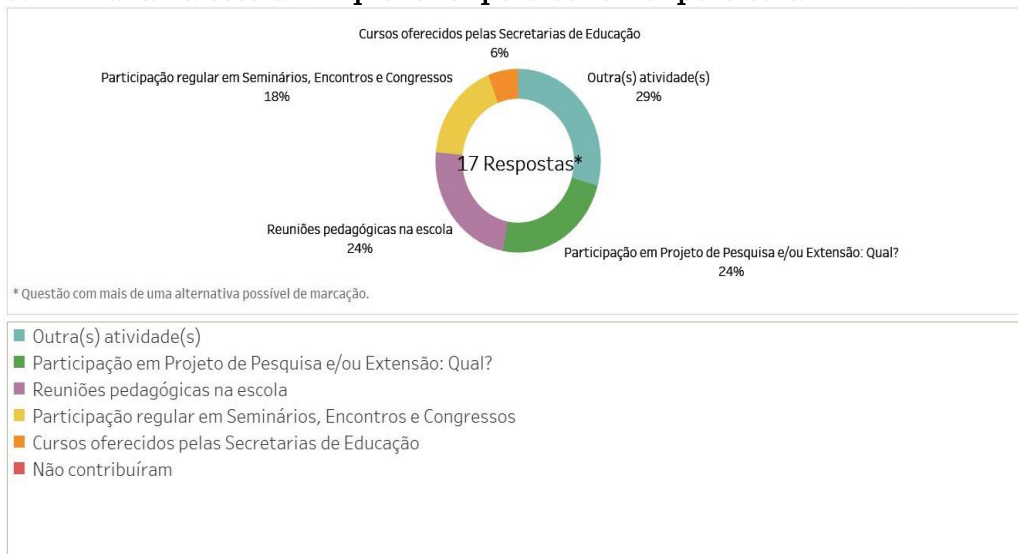
outras atividades, na qual, no primeiro item foram citados o FALA PROFESSOR, o ENPEG e o ENG

Tal dado evidencia a relevância do Estágio Supervisionado ou Prática de Ensino para todos os estudantes licenciandos em seu primeiro contato com a realidade escolar. Entretanto, 70% dos Supervisores apontam que o Estágio Supervisionado ou Prática de Ensino não foi suficiente para conhecer a dinâmica da escola. Segundo apontam as respostas, este contato ainda é muito pouco para que de fato os professores tenham subsídios para lidar com a realidade escolar. Para eles, além da disciplina, é de suma importância a participação em outras atividades acadêmicas como encontros e trabalhos de campo para a contribuição na sua formação, atrelando as teorias à prática.

Entre os supervisores que apontaram o Estágio Supervisionado como insuficiente, o relato apontava o estágio como mera observação, portanto, enquanto licenciandos, os mesmos não tiveram maior envolvimento com os afazeres docentes. Os supervisores que apontam o Estágio Supervisionado ou a Prática de Ensino como suficientes afirmam que esta observação leva ao contato inicial com o ambiente escolar, o que possibilita sentir diversos elementos do cotidiano. Outro destaque foi a importância de ter o professor lecionando a disciplina na universidade que a conduzisse com acompanhamento as unidades escolares, participando também da rotina na escola básica.

No segundo bloco do questionário foi tratado a formação continuada desses profissionais. Para os supervisores questionados as atividades que mais contribuíram para sua formação continuada na escola em atuaram junto ao PIBID foram dadas pelas respostas apresentadas pelo Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3: Quais atividades mais contribuíram para sua formação continuada na escola em que foi Supervisor ou Supervisora PIBID?



Fonte: A autora, 2018.

Em quase 30% das respostas a formação continuada em seu ambiente de trabalho ocorreu por outras atividades, apontadas pelos supervisores como oriundas do PIBID, entre elas, cursos e atividades em diálogo com a universidade. Embora a relevância do PIBID tenha aparecido nas respostas sobre a formação continuada não foi um aspecto explicitado entre os objetivos centrais do Programa, não aparecendo entre os objetivos explicitados no programa.

Em segundo lugar, empatados, vêm a participação em reuniões pedagógicas ou a participação em outros projetos de pesquisa ou extensão, nas quais foram citados o NEGRAM (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais) e o CEDIPE (Centro de Documentação, Informação e Pesquisa sobre Ensino de Geografia), ambos sediados na FFP.

Outra questão sinalizada pelos questionários é a rara ou ausente oferta de cursos de capacitação e formação continuada aos

professores na escola ou por suas redes de ensino. Em geral, quando ocorrem são pontuais e eventuais. Para Tardif (2010), um dos problemas que afetam a formação continuada dos professores é justamente o fato de, muitas vezes, estarem afastados do seu ambiente de trabalho, das suas experiências e suas práticas. Negligenciar a formação continuada pode limitar sua capacidade criativa e reflexiva tolhendo seu aprimoramento.

O terceiro bloco teve como objetivo identificar a importância do PIBID na transformação das práticas docentes, por diversos vieses: em sua formação, no cotidiano escolar e na compreensão das práticas que orientam o desenvolvimento formativo. Ao serem questionados sobre o número de projetos implementados na escola, escolas contempladas pelo PIBID, 60% dos professores e professoras supervisores apontaram mais de 10, conforme o Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4: Quantos projetos foram desenvolvidos na sua escola através do PIBID?



Fonte: A autora, 2018.

É possível constatar o grande número de atividades que foram propostas e implementadas nas escolas contempladas pelo programa. Na complementação da pergunta foi pedido aos professores supervisores que citassem algumas atividades desenvolvidas e os mesmos destacaram as Oficinas Pedagógicas organizadas em conjunto com a universidade. Oficinas estas, feitas pelos estudantes de ID e por outros graduandos vinculados a projetos de pesquisa e extensão da universidade para os alunos das escolas.

Além destas, diversas outras atividades foram citadas como aulas temáticas; exposição de trabalhos elaborados pelos alunos, como a Mostra de Trabalhos PIBID- IECN UERJ, contemplada em 2019 com 4 edições; palestras de professores da universidade e outros convidados tanto para alunos quanto para o corpo docente; trabalho de campo nos bairros da unidade escolar; atividade de campo na UERJ/FFP, a criação de jogos didáticos; “Geografizada”, evento que contemplava debates entre turmas com temas diversos; Geocine, sessão de cinema seguida de debate; diversas feiras disciplinares e interdisciplinares e a Gincana Geográfica..

Foi questionado se os professores supervisores consideravam o PIBID como formação continuada, de acordo com o Gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5: Você considera o PIBID como Formação Continuada?

Fonte: A autora, 2018.

De acordo com as respostas, apenas um dos professores não considerou o PIBID como projeto que também envolva sua formação continuada. Segundo relato dos demais, em suas justificativas, o PIBID “permite no contato com os bolsistas (e) na orientação aprofundar e rever conteúdos formativos”; e ainda, “diminui a distância entre a universidade e a escola no cotidiano de professores já formados”. A formação continuada não foi objeto vislumbrado quando o PIBID teve seu primeiro Edital publicado e permanece sob esta ótica para a CAPES, questão esta que se apresenta como uma nova possibilidade.

A formação continuada de professores pode ser entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docentes e tem sido fruto de diversos embates dentro dos estudos de formação de professores, criando ambiguidades e contrapontos, no que se refere ao caráter dessas

formações e explicitando tensões. Para Cardoso (2006) a formação continuada vem sendo tratada com a finalidade de suprir as necessidades contemporâneas, que podem ser, por exemplo, a preparação para o mercado de trabalho; a especialização da mão de obra, ou sua polivalência; a utilização de instrumentos tecnológicos, ou seja, para dar conta da produção capitalista do espaço no meio técnico-científico-informacional. Mas esta pode ser apenas uma das suas faces.

O ambiente escolar pode ser visto como um espaço de conflitos, tensões e também de resistência. Para Simas (2018) a escola:

Por ela e por meio dela, os professores podem mediar o conhecimento sistematizado aos sujeitos envolvidos na aprendizagem para que eles possam se emancipar, criar autonomia, sabendo se situar no mundo. A pedagogia histórico-crítica propõe educar de forma a intervir sobre a sociedade, contribuindo para sua transformação.

Docentes e estudantes se encontram igualmente inseridos ou inseridas na prática social, ocupando, porém, posições distintas. Esta diferença de posicionamento é condição fundamental para que os mesmos encadeiem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento de soluções das adversidades (SIMAS, 2018, p. 173 e 174).

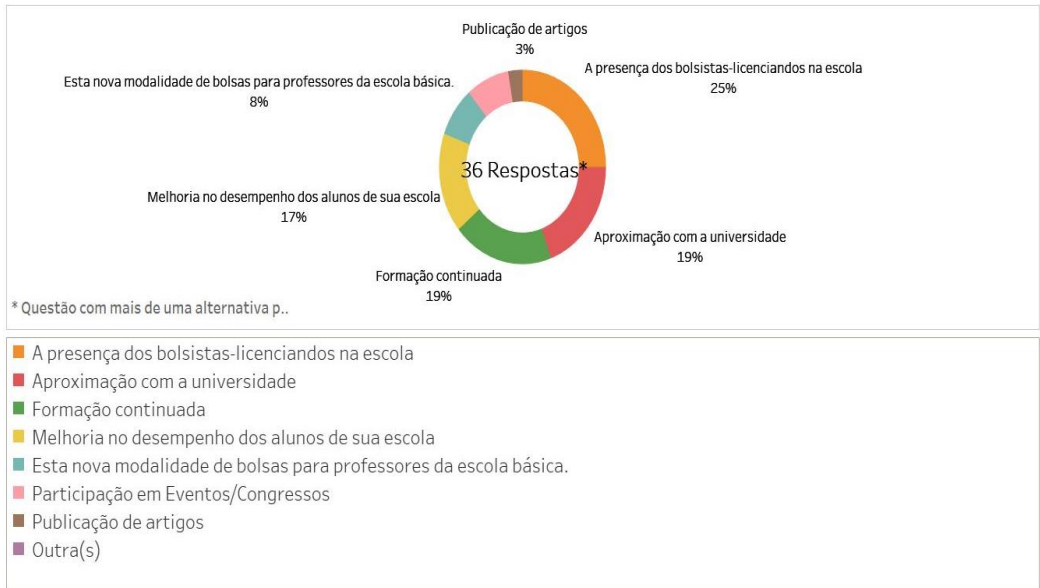
E para que os professores e alunos possam assumir estes papéis, é preciso que os mesmos participem ativamente do processo de ensino e aprendizado. Essa relação proporciona experiências diferenciadas aos sujeitos envolvidos na escola. Partindo do debate dialógico e dialético, respeitando as diferentes escalas que envolvem a construção do conhecimento, os nexos para pensar a concepção teórico-metodológica do ensino de Geografia e própria interação entre os entes na escola possibilitam a construção do conhecimento de maneira ativa e participativa.

Para tal, o professor precisa ter uma formação inicial e continuada de qualidade que favoreça e incentive o seu aprimoramento, participando ativamente tanto no ensino quanto da pesquisa e desta forma tenha clareza do seu papel de mediador do conhecimento.

Lüdke e Cruz (2005) já sinalizavam que existe o distanciamento entre a pesquisa e a escola básica, criando o hiato prejudicial ao desenvolvimento de pesquisas e de políticas. Da mesma maneira é contraproducente, o distanciamento entre a universidade, *locus* orgânico da formação inicial e continuada por meio das teorias, e a escola, espaço de trabalho e formação legítima por meio das práticas. Esse apartamento ocasiona agravo para o desenvolvimento das políticas curriculares de formação de professores, seja na modalidade inicial ou continuada. Essa dinâmica entre universidade e escola básica proporcionada pelo PIBID a aproximação entre as instituições e redes, favorecendo ao diálogo.

As respostas à questão corroboram este efeito. Observe no Gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6: Qualidades do PIBID



Fonte: A autora, 2018.

Foram destacadas como qualidades do PIBID a presença de bolsistas ID na escola com 25% da importância; a aproximação com a universidade e a formação continuada, com 19,4%. Em terceiro lugar vem a melhoria do desempenho dos alunos, com 17%. Outra afirmação que aparece em 8% das respostas é a relevância da modalidade de bolsa para o professor da educação básica regente nas escolas das redes públicas. A bolsa remunera a atividade de conformador dos futuros docentes é vista como ponto positivo para 8% das opiniões.

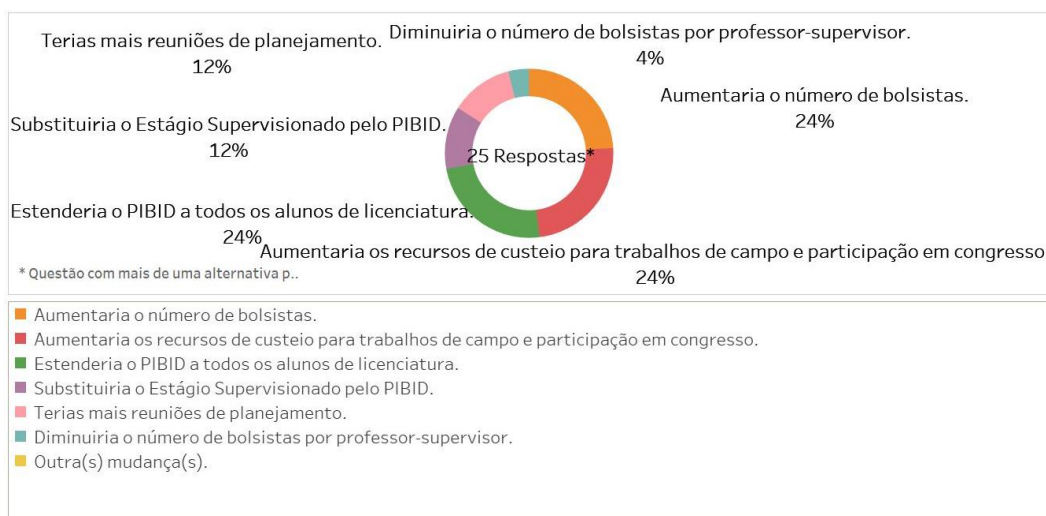
Quando questionados sobre as mudanças profissionais ou acadêmicas em sua carreira vinculadas a participação no PIBID foram apontados por 35,3%, apareceu nas respostas a publicação de artigos. Revela-se, portanto, a importância do subprojeto ao incentivar ou mesmo proporcionar aos professores supervisores a experiência da escrita acadêmica, divulgação das práticas da escola,

além da ponte dos professores da educação básica com a universidade.

Em seguida, aparece a participação em Seminários, Encontros e Congressos, que estão ligados a resposta anterior. A divulgação das práticas e o exercício de erudição mais uma vez aparece em destaque, empatado com a participação em reuniões relacionadas à Gestão na escola. Neste sentido, registra a preocupação com a implementação de práticas curriculares. 11,8% apontam ainda a progressão na Carreira docente em função das atividades do PIBID.

Ao serem questionados sobre as sugestões e possíveis mudanças, foram apontados 3 pontos com destaque que podem ser visualizados no Gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7: Sugestões de melhoria no PIBID.



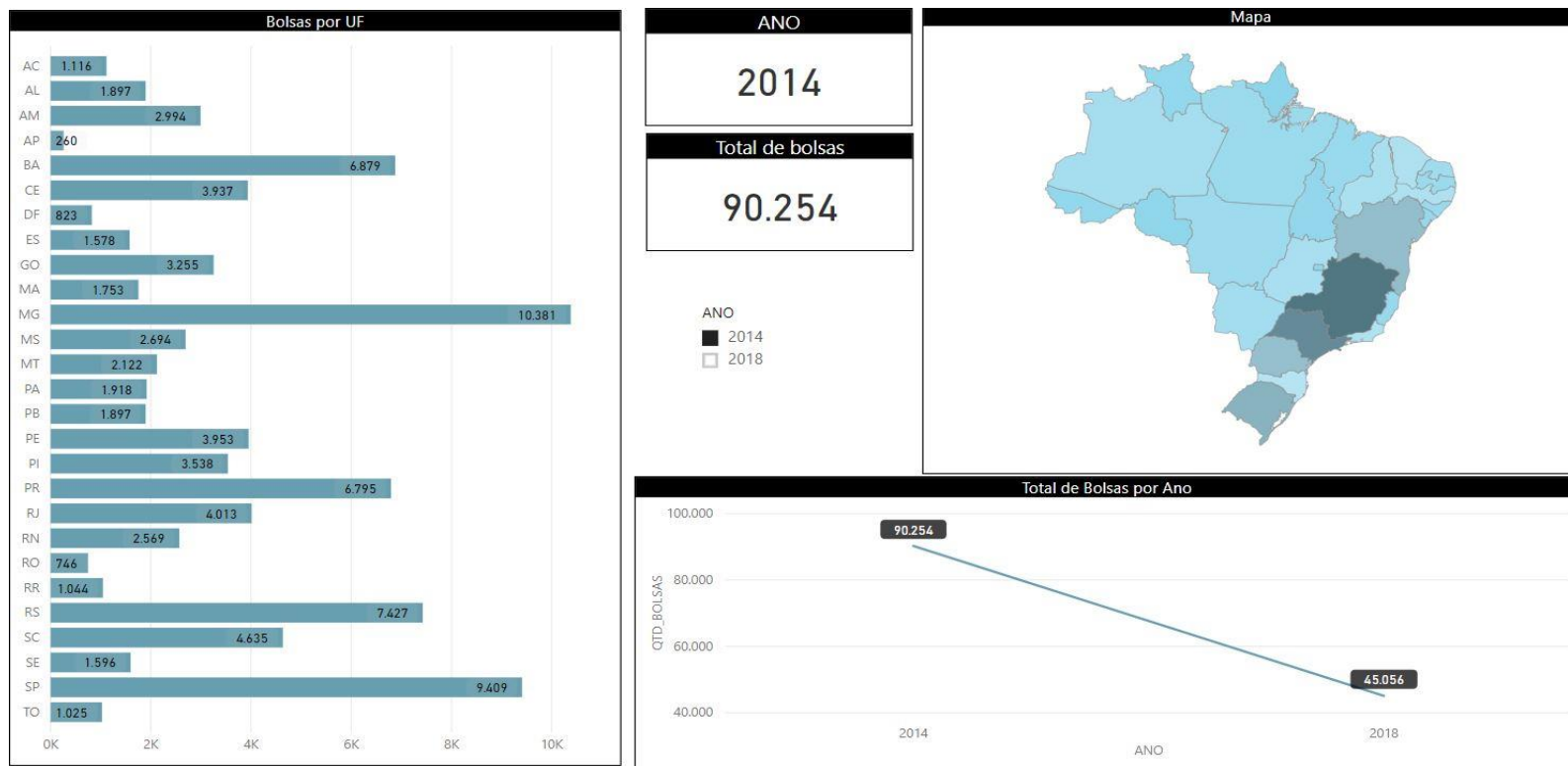
Fonte: A autora, 2018.

O aumento dos recursos de custeio para trabalhos de campo e participação em congressos; a ampliação do número de bolsistas e a extensão do PIBID a todos os alunos de licenciatura aparecem em

24% das respostas cada uma. Desta forma, pode-se perceber que os supervisores apontam a necessidade da maior participação em eventos acadêmicos, assim como a importância das atividades em campo, destacando principalmente que há a necessidade da ampliação de investimentos no custeio dos subprojetos.

A segunda afirmação indica a ampliação do número de bolsas. Até fevereiro de 2018, o total de bolsas chegou a mais de 90 mil bolsas, distribuídas por todo país no Edital 61/2013 como mostra a Figura 1:

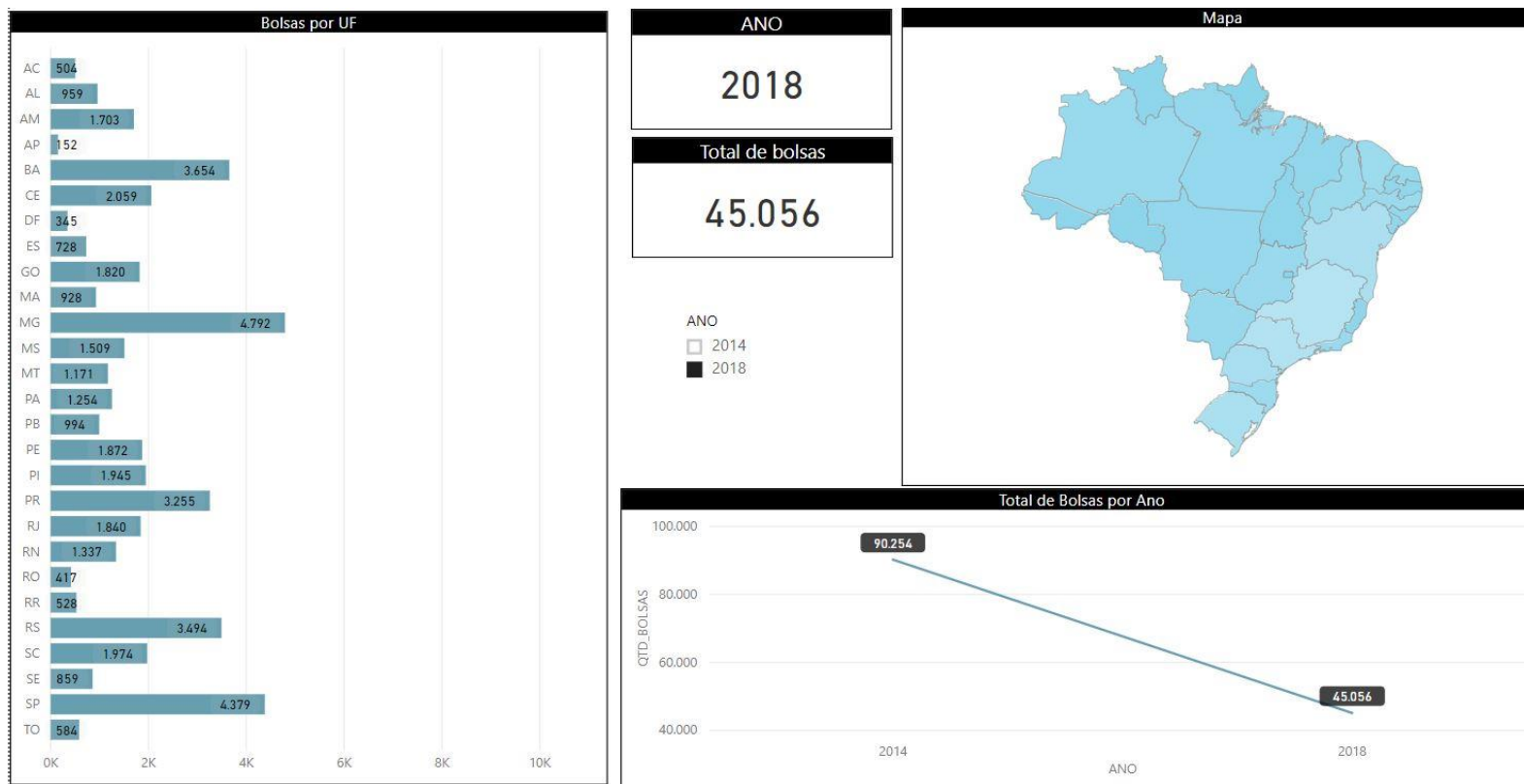
Figura 1: Distribuição de Bolsas PIBID no edital 61/2013



Fonte: A autora, 2019.

O PIBID iniciou com pouco mais de 3 mil bolsas e chegou a mais de 90 mil. Porém sofreu duros cortes e a sugestão dos supervisores, como já é sabido, não se materializou no último Edital 7/2018. Observe a Figura 2 a seguir:

Figura 2: Distribuição de bolsas PIBID edital 7/2018.



Fonte: A autora, 2019.

Esta figura ilustra o atual corte de verbas e bolsas sofridas pelo PIBID. Se compararmos ao edital anterior, que chegou a ter 90.254 bolsistas, foram cortadas 45.198, mais da metade, o que claramente demonstra o descaso com relação as políticas públicas educacionais e os duros cortes sofridos na pesquisa nos últimos anos.

A terceira propõe que o financiamento da ID deva ser para todo licenciando, sendo, portanto, para esses supervisores, fundamental a participação dos futuros professores em iniciativas como o PIBID. 12% indicam inclusive a substituição do antigo Estágio Supervisionado ou atual Prática de Ensino pelo PIBID.

Por meio destes dados pode-se afirmar que pelo olhar dos professores supervisores, o PIBID vem se colocando como importante política educacional na formação dos professores, tanto em sua formação inicial quanto continuada e que tem atuado numa perspectiva de melhoria da rede básica de educação pública.

Considerações Finais

O PIBID, segundo a própria página do programa:

é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2018).

Desta maneira, a página oficial do programa evidencia que objetiva qualificação dos futuros docentes e a melhoria da qualidade do ensino, porém este programa abarca outras dimensões formativas

como a formação continuada de professores. Segundo André (2015), um destaque positivo do programa é a aproximação dos professores supervisores com a universidade possibilitando a continuidade dos estudos e, fundamentalmente, desenvolver trabalhos em parceria, incentivando a pesquisa na escola. Além disso, como destacado em “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).” escrito por Gatti et al. (2014, p.10) os professores supervisores atuam “como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade”. Assumir o papel de coformador oportuna desenvolver práticas formativas e saberes docentes para efetivamente colaborar na formação dos futuros professores.

A potencialidade de “ser/estar professor supervisor” pode irradiar para a comunidade escolar tecendo pontes com os diferentes sujeitos da escola e, assim, colaborando para a construção do conhecimento por meio de pesquisas participativas. Pela análise dos questionários foi constatado que os sujeitos envolvidos defendem a manutenção do programa e fazem apontamentos para seu aprimoramento. Para os professores supervisores o PIBID tem poder, atribuição, inserção e características essenciais para ser uma política abraçada pelas secretarias de educação como parte das práticas formativas dos seus professores e que efetivamente carece de ampliação e aumento de investimentos que poderiam ser apresentados na forma de incentivo financeiros para fins acadêmicos, tais como, congressos, eventos, financiamento de pesquisa, entre outras possibilidades de custeio.

Outra defesa significativa do programa é que as políticas educacionais precisam ser contextualizadas com o fazer pedagógico, tratando a formação de professores como algo contínuo, permanente

e associando a universidade e escola básica. Para tal êxito é fundamental que a relação universidade- escola- comunidade seja dialógica. Se a universidade pretende atrelar ensino, pesquisa e extensão, principalmente na educação, é essencial dialogar com aqueles que vivem o cotidiano da escola e podem atuar de maneira direta em sua base.

Neste artigo destaca-se o olhar dos professores supervisores e os processos de desenvolvimento profissional na participação no PIBID e percebe-se ao longo da investigação as potencialidades deste programa que concebe a formação docente centrada na escola e no trabalho integrado de professores da universidade, professores da escola básica e iniciantes da docência. Dentre os fatores essenciais para o sucesso do programa pode-se citar seu papel de formador e conformador de docentes em relação dialógica e participativa com a comunidade escolar.

A forma como esta relação é conduzida pelas instituições participantes e seus agentes é fundamental para que o PIBID consiga atingir seus objetivos de maneira efetiva e é nessa perspectiva que apontamos para a essencialidade do professor supervisor dentro do programa. Do ponto de vista do crescimento do supervisor, o que está colocado pelo próprio programa, uma visão de PIBID como um programa meramente assistencialista, ou seja, que tem como principal objetivo contribuir de forma paliativa com a escola, pouco pode influenciar no desenvolvimento profissional desse professor em exercício. Porém o que percebe-se é a aproximação destes supervisores da Universidade, um maior desenvolvimento profissional e a participação maior em eventos acadêmicos. Ou seja, de acordo com os dados levantados por esta pesquisa há um

dinamismo intrínseco aos processos de desenvolvimento profissional para além do que estava proposto nos documentos oficiais da CAPES.

Pode-se afirmar que o Programa traz avanços como reconhecer o professor da escola como parceiro da universidade na tarefa de formar novos professores, a escola como espaço de pesquisa e os alunos como participantes ativos do seu processo de aprendizado. Evidencia ainda que a formação continuada precisa ser um processo dinâmico, processual e constante, algo que vem se materializando no PIBID de Geografia da UERJ- FFP.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. Espaços alternativos de formação docente. In: GATTI, B. A. et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.97-115.

CAPES. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 03 Setembro 2008. Disponível em:<<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 22 nov. 2018.

MOREIRA, R. *Uma ciência das práticas e saberes espaciais*. Texto digitado, 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

SIMAS, D. *A formação de professores de Geografia e as potencialidades do PIBID*. As contribuições do subprojeto de Geografia da UERJ-FFP. São Gonçalo. 2018, 197f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores –

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), São Gonçalo, 2018. Link para acesso: <http://www.ppgg.ffp.uerj.br/egressos.html> .

STAKE, R. E. Case Studies. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. Newbury Park: SAGE Publications, 1994: 236-247.

Submetido em: 30 de setembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 07 de novembro de 2019.

Aprovado em: 25 de novembro de 2019.

Como citar este artigo:

SIMAS, Debora Cristina Vieira. A formação de professores de Geografia e as potencialidades no PIBID: contribuições no subprojeto de Geografia da UERJ- FFP. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 193-223, jul.-dez./2019.

**AS PESQUISAS NO ENSINO DE
GEOGRAFIA NO COTIDIANO
ESCOLAR: AÇÕES PARA EDUCAÇÃO
BÁSICA, FORMAÇÃO INICIAL E EM
EXERCÍCIO**

*RESEARCH IN TEACHING GEOGRAPHY IN
SCHOOL EVERYDAY: ACTIONS FOR BASIC
EDUCATION, INITIAL AND EXERCISE
TRAINING*

*INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE
LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA TODOS
LOS DÍAS: ACCIONES PARA LA
EDUCACIÓN BÁSICA, LA FORMACIÓN
INICIAL Y DE EJERCICIO*

ANA CLAUDIA RAMOS SACRAMENTO

Faculdade de Formação de Professores,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(FFP/UERJ) – São Gonçalo/RJ
E-mail: anaclaudia.sacramento@hotmail.com

MANOEL MARTINS DE SANTANA FILHO

Faculdade de Formação de Professores,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(FFP/UERJ) – São Gonçalo/RJ
E-mail: manoelsantanaprof@gmail.com

Resumo: O trabalho tem por objetivo debater sobre o desenvolvimento de pesquisas no cotidiano na escola, tendo por lastro os projetos realizados no Departamento de Geografia da UERJ-FFP no período de 2001-2018. Nos últimos anos, agências de fomento vinham disponibilizando editais referentes à escola pública. Tal fato permitiu que se conhecessem práticas pedagógicas realizadas pelo docente no seu cotidiano, bem como trazê-las para as universidades a fim de serem estudadas e refletidas. Entende-se que a escola, além de um ambiente de trabalho docente, é um espaço de pesquisa e de formação, principalmente, para o discente. A Geografia – como disciplina escolar – é mais um elemento importante para se pensar a escola, pois a problematização da realidade vivida permite que se atualizem, se redefinam e transponham os conceitos e os conteúdos geográficos de modo que ganhem novos significados. Assim, a universidade e a escola pública se articulam e se aproximam para realização de pesquisas e para a compreensão das dinâmicas próprias da escola e das suas propostas teórico-metodológicas e, conseqüentemente, renovando-as.

Palavras-chave: cotidiano escolar, pesquisa, formação docente, ensino de Geografia.

Abstract: The aim of this paper is to discuss the development of research in everyday life at school, with the support of projects carried out in the Department of Geography of UERJ-FFP in the period 2001-2018. In recent years, funding agencies have been making public calls for tenders available for public schools. This fact allowed them to get to know the pedagogical practices carried out by the teacher in his daily life, as well as to bring them to universities in order to be studied and reflected. It is understood that the school, in addition to a teaching work environment, is a space for research and training, especially for the student. Geography - as a school discipline - is another important element to think about the school, since the problematization of the lived reality allows it to be updated, to be redefined and to transpose the concepts and the geographical contents so that they gain new meanings. Thus, the university and the public school come together and come together to carry out research and to understand the school's own dynamics and its theoretical-methodological proposals and, consequently, renewing them.

Keywords: school life, search, teacher training, geography teaching.

Resumen: El objetivo de este documento es discutir el desarrollo de la investigación en la vida cotidiana en la escuela, con el apoyo de proyectos realizados en el Departamento de Geografía de UERJ-FFP en el período 2001-2018. En los últimos años, las agencias de financiación han estado haciendo licitaciones públicas para las escuelas públicas. Este hecho les permitió conocer las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por el profesor en su vida diaria, así como llevarlos a las universidades para estudiarlos y reflexionar. Se entiende que la escuela, además de ser un entorno de trabajo docente, es un espacio de investigación y formación, especialmente para estudiantes. La geografía, como disciplina escolar, es otro elemento importante para pensar en la escuela, ya que la problematización de la realidad vivida le permite actualizar, redefinir y transponer los conceptos y los contenidos geográficos para que adquieran nuevos significados. Así, la universidad y la escuela pública se unen y se unen para llevar a cabo investigaciones y comprender la propia dinámica de la escuela y sus propuestas teórico-metodológicas y, en consecuencia, renovarlas.

Palabras clave: vida escolar, investigación, formación del profesorado, enseñanza de la geografía.

Introdução

A importância do estudo sobre a formação docente e o cotidiano escolar tem crescido nos últimos anos no Brasil. Este crescimento é decorrente de três pontos centrais: (i) uma breve valorização das licenciaturas; (ii) expansão das universidades públicas; (iii) proposição de editais de fomentos e bolsas, visando a melhoria da formação docente e a relação universidade-escola.

Problematizar a valorização das licenciaturas é uma questão que deve ser discutida, pois têm-se vivido trágicas mudanças nos últimos quatro anos indicadas, inclusive, pela desvalorização do significado e da importância da docência no país. Essas mudanças causam e revelam, dentre outras dificuldades, a baixa remuneração e desrespeito à profissão, o prejuízo da saúde mental do profissional, a redução de mecanismos de financiamento no ambiente de trabalho para a formação continuada e recursos didáticos, principalmente. Com a desqualificação dos professores tanto do ponto de vista socioeconômico quanto do psicológico e profissional, acaba-se gerando um contexto preocupante na educação brasileira que é a baixa procura pela licenciatura e, com isso, um expressivo aumento na carência de professores bem formados no país.

No Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, Tavares (2019) tenciona que o professor é o elemento mais importante para a melhoria da educação no país. Deste modo, a necessidade de políticas de formação docente deve ser uma prioridade.

Os dados levantados na pesquisa mostram que o rendimento médio recebido pelos professores da Educação Básica brasileira em relação aos profissionais de outras áreas com formação superior é menor tanto no setor público como no privado das áreas da saúde, humanas e exatas entre 2012 a 2018. As Regiões Norte e Sudeste

têm mais de 15% de municípios que não possuem um plano de carreira docente. Há ainda registros de 21% de professores que lecionam em pelo menos dois estabelecimentos escolares, sendo a maior quantidade na Região Sudeste.

A expansão das universidades públicas é um ponto de debate constante, sobretudo, pelo atual governo que vem combatendo essas instituições. Durante os períodos de 2002 a 2014, houve um número expressivo na ampliação e criação de novas universidades devido às demandas da sociedade para qualificação profissional. Também houve ampliação de pesquisa e extensão, conforme dados do censo INEP. Os dados atuais mostram 296 instituições de Ensino Superior – cerca de 13,1% – são públicas. Tais dados revelam a carência destas instituições do ponto de vista quantitativo, quando comparados aos dados estatísticos das instituições privadas.

Desta forma, note-se que tal expansão e investimento com as instituições públicas de ensino superior ainda não correspondem à necessidade real do país com mais de 200 milhões de habitantes, sendo que grande parte é jovem. Pode-se observar que a questão de que o gasto com o ensino superior é grande em relação aos gastos gerais não se aplica, uma vez que os dados registrados comprovam que o investimento na área não contempla de modo eficaz a dimensão do país. Na discussão a respeito dos cursos de licenciatura, de acordo com os dados de Inep (2018), somente 20% das vagas são preenchidas com licenciatura. Deste percentual de matrículas registradas em 2018, 37,6% estão em instituições públicas e 62,4% estão em privadas.

Outro ponto importante e tratado neste artigo é a questão dos editais de fomentos ligados a temas de ensino e educação. São projetos que envolvem materiais e bolsas para pesquisas em escolas

públicas. Eles viabilizam a promoção de discussões sobre maior interação do espaço escolar com a universidade e ensino básico. Assim, a articulação da universidade e o ensino básico com o ambiente escolar visa repensar o cotidiano, a gestão, a formação docente e discente e, é claro, o processo de ensino e de aprendizagem. A elaboração de pesquisas voltadas à escola possibilita estar dentro do universo escolar e compreender, efetivamente, as dificuldades de não só ensinar geografia e seus componentes, como também das diferentes atividades que são desenvolvidas pelo docente que transforma o processo de aprendizagem.

Deste modo, se observa a existência de um processo único na escola de construção de conhecimento e a possibilidade de intervenção das universidades por meio de suas pesquisas para entender e contribuir sobre a escola e os seus sujeitos. Cavalcanti (2006) destaca a importância de se repensar as bases teórico-metodológicas da Geografia frente às novas concepções do mundo contemporâneo. Atesta-se que a escola permite discutir como os conhecimentos geográficos contribuem para a formação espacial cidadã. Pode-se dizer que nos últimos anos os estudos acadêmicos dentro do ambiente escolar cresceram e a demanda por projetos de pesquisa mesmo que ainda pequena tem ocorrido.

Sendo assim, de 2002 até 2014, houve iniciativas do Governo Federal por meio da CAPES e do Cnpq e de vários órgãos de fomentos estaduais como Faperj e Fapesp¹ que vinham proporcionando aos pesquisadores na área de ensino de Geografia realizar seus estudos com direito a bolsas e a financiamento, conjuntamente com

¹ CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), Faperj (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

professores, estudantes de graduação e de pós-graduação. Em alguns casos, as iniciativas contemplaram estudantes do ensino médio, resultando em múltiplas possibilidades de intervenção na realidade escolar.

Contudo, nos últimos quatro anos, percebe-se um número menor de pesquisas financiadas na área da Educação, sendo reflexo de uma política de cortes como a PEC 55/2016. A partir de 2018, os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada, conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). O que isto gera para a Educação Brasileira? A diminuição e precarização de investimento básico no setor essencial para a sociedade: a educação em seus níveis básico e superior. Fato ainda é mais grave, se se compara que são as instituições públicas que conduzem as pesquisas de ponta e não as instituições privadas.

Portanto, o que se busca neste artigo é compreender como a formação inicial e continuada dos professores, a partir dos projetos de fomento, são alternativas para pensar uma construção do conhecimento no cotidiano escolar. Desta forma, pode-se problematizar qual é o papel dos projetos de pesquisa na formação inicial e em exercício dos professores e os impactos na educação básica pública. Partindo da concepção metodológica realizado por André (2008) sobre “estado do conhecimento” ou “estado da arte”, buscaram-se analisar os projetos de pesquisa sobre ensino de geografia no Departamento de Geografia - Faculdade de Formação de Professores – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em instituições de fomento, tem-se como instrumento metodológico: (I) a busca em bancos de pesquisas das instituições, (II) os critérios de seleção de material, (III) coleta do material, (IV) leitura do material e (V) organização dos dados. A metodologia de estudo oportuniza a

melhor reflexão sobre o papel que os projetos têm atualmente para o ensino e a aprendizagem bem como a formação docente.

André (2008) aponta o crescimento de estudos sobre a escola e a educação através do quantitativo de análises dissertações e teses, e de projetos de pesquisa financiados. A autora aponta que em várias áreas do conhecimento houve o crescimento de pesquisas vinculadas à educação, à formação de professores e a outros temas (cf. André (2002), Gatti; Sá e André (2011)). O estudo das diferentes pesquisas realizadas em diferentes universidades e escolas permite compreender a sua importância para a construção de novas possibilidades de intervenção sobre a educação.

No caso do ensino da Geografia, houve um expressivo aumento em pesquisas científicas como apontado por Pinheiro (2003) em sua tese de doutorado. O pesquisador delimitou sua análise sobre o Ensino de Geografia entre os anos de 1972-2000, dividindo a pesquisa em núcleos temáticos para interpretar características mais relevantes de cada uma das dissertações e das teses pesquisadas. Assim, ele traçou elementos para definir um tema comum entre as pesquisas.

O autor concluiu que o aumento das pesquisas sobre o ensino de Geografia no país revelou, na Geografia universitária, o interesse pelos geógrafos, sobretudo, pelos professores, em estudar o ensino em várias modalidades. Os estudos na área cresceram, principalmente, com a criação de curso de programas de pós-graduação que começaram a trabalhar com o tema em questão a partir dos anos 1990. Desta maneira, pode-se perceber a relevância de desta pesquisa para articular a formação inicial e em exercício dos professores bem como o ensino da Geografia, pois com as novas

pesquisas as possibilidades de qualificação profissional e do ensino aumentaram.

Já Silva (2013) buscou revelar as tendências, desafios e perspectivas que caracterizam esse campo de conhecimento do ensino de geografia na atualidade com o levantamento na área de ensino dos anos 2004-2012. O autor discorreu sobre a compreensão que os diferentes tipos de pesquisas comprovam o aumento dos artigos, textos e afins que mostram o papel da geografia atual, bem como dos temas. Muitos delas forma realizadas nas escolas na relação entre Universidade e Escola, bem como vinculadas à formação de professores. Desta forma, chegou-se à conclusão das importantes contribuições de pesquisas sobre pensar a temática de ensino para produzir conhecimentos geográficos.

Esses dois trabalhos sinalizam a importância de compreender como as diferentes pesquisas na área permitem fazer uma discussão teórica-conceitual e metodológica para pensar o desenvolvimento do ensino de geografia no país. Esses trabalhos mostram a preocupação com o estudo do conhecimento para analisar os principais temas discutidos em diferentes pesquisas, bem como aparecem as concepções teórico-metodológicas no ensino de geografia.

Outra parte do estudo de André (2008) aponta para os números de projetos de pesquisa pelo Cnpq/CAPES sobre educação, sendo que 45% estão relacionados à escola pública. Nos últimos anos, observam-se projetos aprovados sobre Ensino de Geografia para a escola pública. A criação do Pibid² (CAPES), o Programa de Melhoria

² Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede

ao Ensino Público (Faperj), o Programa Ensino Público (Fapesp) também agregaram – e ainda agregam – contribuições para construção do conhecimento na escola e na universidade. Possibilitam um estreitamento entre a universidade e a escola básica, a fim de promover conjuntamente a melhoria do ensino público, a reflexão das práticas docentes e a aprendizagem dos discentes na construção de uma geografia escolar para a cidadania.

Com esses estudos, desenvolve-se no trabalho a reflexão sobre a importância de projetos de pesquisas para a melhoria do ensino público em geografia, na formação inicial e exercício para a valorização profissional e também o seu papel de pesquisador. Este artigo é derivado do projeto de pesquisa intitulado “As reformas nas Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: o caso das Ciências Humanas e da disciplina Geografia na Formação de Professores”. É financiado pela Faperj por meio do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado nos períodos de 2018 a 2021. O projeto tem o intuito de avaliar os impactos das reformas educacionais nacionais na formação de professores de Geografia nos cursos de licenciatura no Estado do Rio de Janeiro.

Ao longo do trabalho, propõe-se pensar a importância da pesquisa no cotidiano escolar para o ensino da geografia. Depois, trata dos projetos de pesquisas em relação a formação de professores e em seguida, os diferentes projetos sobre temas de ensino de Geografia na Educação Básica ligados ao Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Formação de Professores – Uerj-FFP – em relação à formação inicial

bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Com bolsas também para professores das escolas de educação básica atuantes no projeto.

e em exercício para pensar a construção do conhecimento. Para concluir, o estudo mostra que apesar da adversidade os diferentes projetos promovem potencialidades, bem como conquistas, devido ao esforço e à dedicação na parceria entre universidade e a escola.

A importância de estudar o cotidiano escolar para o ensino de Geografia

As escolas têm seus ritmos tanto temporal quanto espacial. Tal fato implica dizer que o cotidiano escolar intervém nas condições de trabalho dos professores, pois suas atividades são plurais – sociais, políticas, culturais e educativas. André (2000) destaca a importância da pesquisa de campo na escola, pois é o lugar onde os fenômenos acontecem, onde a interação do conhecimento, da vivência e da organização sociopolítico e cultural de vários grupos surgem e onde se vivencia o cotidiano escolar.

As escolas e seus sujeitos têm suas próprias experiências, já que vivenciam e se relacionam entre si neste cotidiano. Para Thompson (1981), a forma como os sujeitos experienciam mental e emocionalmente faz com que os acontecimentos sejam inter-relacionados ou por diversas vezes as repetições do cotidiano individual ou coletivamente. Assim, as maneiras que se vivencia o mundo e o que são impostos permitem a construção das experiências que promovem. Segundo o autor, é na experiência que se tem pressão sobre outras atividades, inferindo no pensar e no agir dos sujeitos. A experiência constitui uma forma histórica de ser e vivenciar o que está a sua volta. A relação da classe e sua consciência resultam em lutas para pensar e se valorizar como classe, dentre outros.

A pesquisa no cotidiano escolar implica na forma como a escola se organiza e, conseqüentemente, na forma como o professor

constrói suas práticas, suas atividades (no “seu fazer”, no “como pensa” e no “seu agir” sobre sua profissão e sua classe); e sua experiência histórica de trabalho. O cotidiano escolar é impregnado de ritmos, símbolos e signos do que é interno e externo a ele. As pessoas que o vivenciam são as mesmas que estão em um ambiente externo a ele também. Carregam consigo as experiências deste ambiente externo, das lutas de classe, das relações familiares, da cultura, das relações com as leis e, conseqüente, com o Estado que dita a forma de trabalhar como a própria contextualização histórica.

Penin (1989) afirma que o cotidiano da escola é como uma obra sendo construída. Esta percepção a conduziu para notar que há diferentes formas de entendimento sobre a realidade escolar e todos os seus componentes. Destarte, Penin (1989), André (1987, 2000, 2008), e Menga e Cruz (2005) concluem que se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas na escola. Inicialmente, é ele que permite compreender quem são os sujeitos que vivenciam o ambiente escolar e quais os sentidos que dão a ele. Por meio do desenvolvimento de pesquisas no ambiente escolar, se compreende o processo de ensino e aprendizagem que o professor desenvolve ao longo das aulas e os impactos na formação dos estudantes.

Também é uma forma de repensar e refletir sobre as diferentes experiências e práticas educativas construídas pelo docente para que possam entender o processo de concepção e elaboração do conhecimento. Além disso, permite analisar os diversos elementos de aula que só ocorrem na vivência do cotidiano. Finalmente, permite apreender as formas de relação das diferentes disciplinas dentre outros aspectos relevantes e fundamentais na análise de pesquisa vinculadas à escola e, neste caso, ao ensino da Geografia. Ao pensar sobre o ensino de Geografia com os trabalhos

de Pinheiro (2003) e Silva (2013), analisa-se a importância que as pesquisas apontam para os estudos realizados dentro do ambiente escolar.

Isto proporciona aos leitores e aos pesquisados entender as diferentes temáticas na construção do pensamento de geografia escolar a partir das pesquisas desenvolvidas em lócus. Um conjunto expressivo de trabalhos ³trazem compreensões fundamentais para diversos temas relativos ao ensino da Geografia e à geografia escolar, e diversos aspectos teóricos e práticos (cf. Resende (1986), Cavalcanti (1998), Couto (2005), Moraes (2010), Castellar (2010), Santana Filho (2010), Sacramento (2012)).

No trabalho de Resende (1986) observou a construção de conhecimento dos alunos de escolas noturnas. Desta maneira, o estudo objetivou analisar e compreender como se desenvolve a produção de um saber espacial proveniente do espaço social do trabalho, articulando o cotidiano com os conteúdos de geografia. O resultado mostrou a necessidade de se trabalhar atividades pedagógicas vinculadas ao cotidiano dos estudantes.

Cavalcanti (1998) buscou por meio do construtivismo desenvolver os conceitos geográficos com os alunos de 5^a e 6^a séries – na faixa etária de 11 a 15 anos. Assim, pode-se estabelecer uma relação entre casa, rua, bairro e cidade em que moram. Destarte, a construção do estudo foi revelando que tais práticas pedagógicas contribuem para formação dos conceitos do estudante, mostrando ao professor modos mais eficientes de se pensar o ensino de geografia em suas aulas.

³ Os trabalhos citados compõem um recorte desse estudo, mas que se sabe de inúmeros outros trabalhos realizados Brasil a fora, que se puseram e põem em diálogo nos eventos sobre ensino de Geografia no Brasil. Poderiam estar acrescentados a esses, por exemplo, as teses de doutoramento dos autores.

Couto (2005) desenvolveu uma análise do papel da construção dos conceitos científicos na organização do ensino de Geografia em uma escola pública de São Gonçalo. A pesquisa visou compreender como o estudante apreende os conhecimentos geográficos. O resultado mostrou a relevância de articular a teoria de aprendizagem histórico crítica de Davidóv para pensar a construção dos conceitos geográficos e para fomentar novas formas de ensino para o professor da escola básica.

Moraes (2010) em sua tese de doutorado buscou analisar o PBL (Aprendizagem baseado de problemas) como uma metodologia para o ensino de Geografia como contribuição para as práticas pedagógicas e da aprendizagem dos conceitos científicos. O resultado de sua pesquisa concluiu a necessidade de se pensar teorias de aprendizagem que contribuem para a aprendizagem do estudante assim promovendo formas de ensinar o conhecimento mais eficientes para construção das práticas de ensino da disciplina.

Castellar (2010) em sua tese de livre docência buscou trabalhar com as metodologias inovadoras e ativas como forma de construção do conhecimento para melhorar a qualidade da aprendizagem, organizando atividades em espaços não-formais que estimulassem as diferentes maneiras de ensinar. O resultado potencializou as discussões a respeito da necessidade do docente de construir novas formas metodológicas de ensinar geografia na escola.

Santana Filho (2010) discorreu a respeito das dificuldades que marcam a aula da Geografia na escola básica a partir das referências de diferentes professores sobre os conteúdos de suas aulas bem como de suas concepções conceituais tanto da ciência geográfica quanto pedagógica presentes em seu trabalho. Desta forma, o resultado de pesquisa possibilitou compreender como o

professor atua na escola e quais eram os seus referencias didático-pedagógicos utilizados para o ensino em sala de aula da disciplina em questão.

Sacramento (2012) buscou analisar a consciência e mediação didática dos professores para compreender a maneira como ensinam a disciplina em suas aulas. O resultado do seu trabalho mostrou a importância de se debater de que modo a construção e mediação da aula se processam a fim de observar analiticamente como ocorre o ensino da geografia e o debate da formação docente.

Os resultados destas pesquisas e de tantas outras não citadas tiveram como objetivo pensar as concepções teórico-metodológicas do ensino de geografia, tendo como campo de estudo uma análise no ambiente escolar por meio do trabalho com os professores ou com os alunos de diferentes escolas. As pesquisas possibilitaram analisar científico-pedagogicamente o cotidiano escolar, bem como entender o processo de construção do conhecimento. Pensar a pesquisa na escola é perceber:

- i) o papel atual da disciplina para os docentes e discentes;
- ii) a concepção de Geografia que está sendo desenvolvida na escola;
- iii) os temas emergentes e necessários para articular os conteúdos e os conceitos geográficos;
- iv) as diferentes problemáticas no campo da profissão trazidas pelos docentes;
- v) as metodologias desenvolvidas nas escolas;
- vi) os recursos utilizados ou construídos pelos docentes;
- vii) o sentido de pensar a formação docente inicial e em exercício e como o mesmo se analisa frente a novos desafios.

Para Cavalcanti (2010), as questões levantadas pelos docentes em serviço seriam: (a) o aluno e a motivação para a aprendizagem – encontrar alunos motivados pela matéria; (b) as condições de trabalho docentes – os diferentes problemas acerca da escola pública; e (c) a aprendizagem em geografia – as diferentes dificuldades de mobilizar os alunos a aprendizagem. A partir do momento que as pesquisas são divulgadas, revela-se a necessidade delas dentro do ambiente escolar e, mais ainda, dos professores como sujeitos que estão envolvidos como agentes representantes do ensino da disciplina.

O professor de Geografia é responsável pela construção de atividades que permitem o aluno experienciar os saberes da disciplina. Por meio dos seus conhecimentos geográficos, o profissional organiza a sua forma de pensar e agir sobre este domínio, tornando-se consciente sobre parte da sua relação social com os outros e, principalmente, com seus alunos que carregam uma gama de diversidade sociocultural, já que se identificam e se articulam com os outros, criando uma representação social escolar cotidiana.

Projetos de pesquisa e sua relação com o ensino e formação docente

O desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas públicas tem promovido debates importantes acerca do papel das universidades públicas para a compreensão do conhecimento do cotidiano das escolas, da educação, do docente e discente na construção de um novo olhar sobre o conhecimento. Torna-se, então, relevante pensar a relação universidade-escola para a promoção de um aprofundado trabalho para mudança de comportamento de ambas as partes em busca de uma melhoria para a educação.

Para tanto, é necessário ter um referencial do significado dos projetos de pesquisa que são documentos nos quais estão descritos

como serão desenvolvidos e organizados uma proposta de pesquisa de acordo com (GIL, 1995). Desta forma, para se pensar um projeto, é necessário entender o que se quer com determinados sujeitos e objetos. Sendo assim, são orientados, a partir de tais elementos: a) a formulação do problema; b) a construção dos objetivos; c) a identificação do tipo de pesquisa; d) a metodologia e a elaboração de instrumentos da pesquisa, de plano de trabalho, de cronograma de execução da pesquisa; de definição dos recursos humanos, materiais e financeiros a serem usados.

As finalidades são desenvolver e mapear os caminhos a serem seguidos na investigação, orientar o pesquisador no percurso, analisar e comunicar os resultados na pesquisa para comunidade. A partir destes elementos, compreende-se que a importância dos projetos na escola para a formação docente e para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Os projetos viabilizam analisar o interior escolar com suas diferentes concepções teórico-metodológicas sobre a disciplina. Também viabiliza analisar os elementos teórico-práticos e outros recursos pedagógicos que mobilizam a ação não só do pesquisador em si, como também do professor-pesquisador e do discente-pesquisador sobre compreensão dos elementos que compõem a escola.

Este pensar possibilita entender a necessidade constante das discussões sobre as Políticas Públicas Educacionais. Observa-se que estas políticas a cada ano busca, de certa maneira, modificar o panorama dos currículos, dos programas de formação continuada de professores, das avaliações, de produção de materiais didáticos, de investimento em projetos e programas de pesquisas. Para Menga e Cruz (2005), a articulação entre o ensino e a pesquisa no trabalho

docente da educação básica tem sido algo que tem se destacado desde a década de 1990.

Esta articulação acaba desempenhando um papel importante para o desenvolvimento do docente como pesquisador da própria prática pedagógica. Tal fato faz com que ocorra o encaminhamento crítico e sistemático de suas atividades em sala de aula. Neste artigo, constata-se que grande parte dos professores não teve em sua formação inicial indícios de formação para pesquisa. Dentre outras análises, constatam-se também uma precariedade de condições de trabalho e, quando há na escola projetos de pesquisa, o número de professores a realizar mestrados e doutorados aumenta consideravelmente.

Este trabalho possibilita pensar o papel dos projetos de pesquisa no desenvolvimento na formação docente, bem como nos estudos de diferentes metodologias de ensino que promovem o repensar das práticas docentes no ~~dentro do~~ cotidiano escolar. Pode-se perceber que há um avanço, já que, nos últimos anos, se analisa o aumento de projetos de pesquisa ou programas vinculados ao Ensino de Geografia. Tal situação promove uma discussão sobre como auxilia o aperfeiçoamento não só do ensino, como também da formação em serviço do docente.

Os projetos possibilitam a compreensão sobre o cotidiano e as experiências, segundo Thompson (1981), na forma como se relaciona e se analisa aquilo que está sendo vivenciado pelos sujeitos. Eles também orientam os pesquisadores a perceberem, refletirem e descreverem as concepções do “ensinar geografia” materializada no decorrer do cotidiano, já que as escolas e o cotidiano são únicos como destaca (PENIN, 1989).

Os temas gerais dos projetos articulam a prática do cotidiano, gerando a possibilidade de intervenção direta sobre esta. Inclusive, podem condicionar uma mudança na forma de entender os processos educativos dentro da escola. Essas mudanças derivam do que Thompson destaca como sendo parte da produção da classe, como também a produção histórica da vida. Esses projetos promovem novas formas de experiências e de interferências na vida cotidiana da escola, do docente e do discente envolvidos, uma vez que também estão vivenciando e produzindo saberes e conhecimentos geográficos.

Portanto, a compreensão que resulta sobre a relação dos projetos de pesquisa com a formação docente tanto inicial como em exercício seria as possibilidades de construção do conhecimento geográfico escolar. Ela também permite promover nos futuros professores muito aprendizado para o aprimoramento de suas práticas de aula. Por exemplo, na articulação entre universidade e escola pública por meio de produção de pesquisas, é possível fazer com que as diferentes formas de intervenção do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Resulta que esses sujeitos possam se constituir no processo formador para pensar a prática de “ser” e “estar professor” frente às diferentes demandas da profissão.

A parceria Universidade e Escola Pública por meio de projetos de pesquisa financiados ou não podem causar impactos cotidiano escolar, bem como universitária, uma vez que as pesquisas buscam criar diferentes tipos de conhecimento para contribuir com a construção de outras formas de ciências dentro da escola e fora dela. Mais além disso, a ciência do estudante de que a Universidade está na Escola causa curiosidade e predisposição nele. A vinculação de docente com a pesquisa e a experimentação de práticas e metodologias pelo licenciando e licencianda têm impactos

significativos na formação. Por fim, os questionamentos feitos aos docentes universitários lhes permitem repensar a formação inicial que promovem.

À vista disto, a realização de um projeto requer primeiro uma reflexão sobre os procedimentos teórico-metodológicos para a condução das etapas, as quais promoverão tanto a parte da formação inicial como em exercício. Compreendidas as múltiplas dimensões e contextos com seus sujeitos, define-se a proposta para a organização, elaboração, produção, análise e resultados da intervenção realizada em parceria.

Por isso, é um desafio trazer não só a problematização original que inspira a ideia, como também os conceitos, conteúdos e métodos a serem produzidos durante o processo de articulação. Além disso, trazer as propostas de atividades na realização e condições objetivas da pesquisa.

Projetos sobre temas de ensino de Geografia na Educação Básica-2001-2018 no âmbito do Departamento de Geografia da UERJ-FFP

O papel da universidade é possibilitar o conhecer, o aprender, o criticar e o analisar sobre um determinado conhecimento, sendo capaz de inferir e intervir sobre uma dada realidade. A UERJ-FFP dentro das atividades de pesquisa tem construído e possibilitado uma série de atividades acadêmicas e de formação docente – palestras, ministração de minicursos e oficinas, grupos de estudos, pesquisas nas escolas, projetos de pesquisa e outras – as quais fomentam trabalhos em várias temáticas dentro do ensino de geografia.

O curso de Licenciatura em Geografia tem origem em 1994. O Departamento de Geografia realiza suas pesquisas desde 1995, a

Pós-graduação *Latu-senso*, desde 2005, e o Mestrado, desde 2012. Pode-se notar o papel que curso desenvolve dentro da uma área periférica do Estado do Rio de Janeiro, pois é a única Universidade Pública dentro de São Gonçalo – município fluminense com mais de 1.000.000 de habitantes.

Ampliando o olhar, tem-se um conjunto de municípios dessa área periférica de direta de influência no leste metropolitano e adjacências (o curso da UFF - Universidade Federal Fluminense, em Niterói é mais antigo e mais próximo). Dentre estes municípios, podem-se citar Araruama, Armação de Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Cachoeira de Macacu, Casimiro de Abreu, Friburgo, Guapimirim, Iguaba, Itaboraí, Magé, Maricá, Niterói, Rio Bonito, Rio das Ostras, Saquarema, São Gonçalo, São Pedro da Aldeia, Silva Jardim, Tanguá.

Assim, há vários estudantes não somente destes municípios, como inclusive de outros fora do Leste Metropolitano beneficiados por este espaço de formação acadêmica. Isto permite dimensionar a quantidade de pessoas que, de certa maneira, tem formação dentro deste campus em São Gonçalo o qual oferta cursos, pesquisas e atividades de extensão em diferentes escolas nos municípios e em outros. As atividades no cotidiano escolar oportunizam contribuição de formação docente, bem como as múltiplas possibilidades de se trabalhar com a construção de um ensino voltado para as discussões críticas e sociais sobre a realidade.

O desenvolvimento de atividades na escola igualmente garante uma real discussão sobre os sujeitos envolvidos no processo, pois vivenciam na prática as problemáticas da escola. Este desenvolvimento propicia aprimoramento do ensino da geografia, compreendendo a importância e a dinâmica da teoria e da prática

para sua formação e do estudante da escola pública envolvido na construção da pesquisa.

Pensar a escola, o ensino e a formação docente é um aspecto contemplado na construção de pesquisas sobre o ensino de geografia por parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidade e dos outros grupos vinculados ao ensino de Geografia do Departamento de Geografia da Uerj-FFP. Dentro dos projetos, buscam-se repensar as práticas educativas e curriculares do docente para melhoria do ensino público, bem como para melhoria do papel da universidade com a sociedade.

Desta maneira, os integrantes do grupo desenvolvem (desenvolveram) os seguintes projetos que foram contabilizados nas tabelas 1 e 2 os projetos ligados à temática de ensino de 2001-2018 por diferentes áreas do conhecimento dentro do curso de formação. No total de 49 (quarenta e nove) projetos, a tabela 1 apresenta 20 (vinte) finalizados e a tabela 2 retrata 29 (vinte e nove) em andamento.

Tabela 1: projetos de pesquisa, extensão e outros vinculados à temática de ensino de Geografia finalizados do DGEO-UERJ-FFP 2001-2018.

PERÍODO	PROJETO	TIPO DE PROJETO	FINANCIAMENTO
2001-2003	Raça e Classe no Pré-Vestibular para Negros e Carentes	Pesquisa	Fundação Ford
2003-2006	Projeto Político Pedagógico	Outros	
2003-2007	Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira	Extensão	Fundação Ford
2006-2010	Escolarização de jovens e adultos em acampamentos e assentamentos rurais no estado do Rio de Janeiro	Pesquisa	INCRA
2006-2008	A recente produção teórico-metodológica sobre o ensino	Pesquisa	Faperj

	de geografia: inventariando os seus avanços e impasses		
2006-2011	O Ensino de Geografia, a Globalização e o Imperialismo*	Pesquisa	
2007-2008	Laboratórios de Pesquisa em Ensino: desenvolvimento de propostas e produção de material didático	Desenvolvimento	Faperj
2010-2014	Perspectivas de desenvolvimento da Educação do Campo nos acampamentos e assentamentos rurais do Estado do Rio de Janeiro	Pesquisa	
2011-2018	PIBID UERJ Saber escolar e formação docente na Educação Básica	Programa	CAPES
2011-2012	Prática socioespacial, didática e currículo de Geografia	Extensão	Faperj
2012-2015	Educação Geográfica: aprendizagem, metodologia, currículo e docência	Pesquisa	Faperj
2012-2013	Reconstruindo práticas curriculares de Geografia: experiências, a partir da Lei 10.639	Extensão	
2012-2015	O Uso do geoprocessamento no desenvolvimento de atividades práticas para sala de aula*	Pesquisa	
2013-2014	O Ensino de Geografia da África: descolonizando pensamentos, imaginários e representações	Pesquisa	
2013-2015	Popularização e difusão da responsabilidade ambiental através das Estações Experimentais da Faculdade de Formação de Professores/UERJ em São Gonçalo – RJ	Pesquisa	Faperj
2013-2015	Educação Geográfica e o Estudo da Cidade e do	Pesquisa	Faperj

	Urbano em São Gonçalo: um estudo da construção das práticas docentes e discentes		
2013-2016	Um estudo sobre as didáticas e as concepções de cidade e de urbano dos alunos e professores de Geografia da cidade de São Gonçalo	Pesquisa	Cnpq
2013-2016	A disciplina de Geografia nos currículos estaduais de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo no contexto da educação básica nacional	Pesquisa	Faperj
2014-2014	Curso de Formação de Professores em educação para as relações étnico-raciais (Lei 10.639/03)	Extensão	
2017-2017	O livro didático de Geografia: Contribuições para a Prática e Autonomia Docente na Educação Básica	Extensão	

Fonte: Dados coletados dos currículos lattes dos(das) professores(as) – www.lattes.cnpq.br

* Projetos sem financiamento de insumos (bens de consumo ou de capital), mas com bolsas da FAPERJ, CNPQ, UERJ.

Os projetos finalizados até 2018 se distribuem do seguinte modo:

- a) 12 (doze) projetos de pesquisa – 8 (oito) projetos com financiamentos e 4 (quatro) projetos sem financiamento;
- b) 5 (cinco) projetos da Faperj,
- c) 1 (um) projeto do INCRA⁴,
- d) 1 (um) projeto do Cnpq e 1 (um) projeto da Fundação Ford;

⁴ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é uma Autarquia Federal da Administração Pública brasileira.

e) 5 (cinco) projetos de extensão - 2 (dois) projetos financiados – 1 (um) projeto da Fundação Ford e 1 (um) projeto da Faperj;

f) 1 (um) projeto de desenvolvimento financiado pela FAPERJ;

g) 1 (um) projeto de atividade em articulação da prática docente e universidade e o PIBID (CAPES) que não é considerado um projeto em si, mas um programa de formação.

Tabela 2: projetos de pesquisa, extensão e outros vinculados à temática de ensino de Geografia em andamento do DGEO-UERJ-FFP 2004-2018.

PERÍODO	PROJETO	TIPO DE PROJETO	FINANCIAMENTO
2004-atual	Bibliotecas Populares nos Assentamentos Rurais do Estado do Rio de Janeiro	Extensão	
2005- atual	Geografia e Literatura: diálogos sobre conhecimento e cultura*	Pesquisa	
2005- atual	Novas metodologias no ensino de geografia agrária*	Pesquisa	Uerj/CETREINA
2006- atual	Centro de Documentação, Informação e Pesquisa sobre Ensino de Geografia*	Pesquisa	Faperj
2007-atual	Tendências Metodológicas no Ensino de Geografia	Pesquisa	Faperj
2007- atual	Educação do campo	Pesquisa	
2007-atual	A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia	Pesquisa	Cnpq
2009- atual	Laboratórios de Pesquisa e Ensino: As transformações no mundo contemporâneo e o ensino de geografia na educação básica	Pesquisa	
2009- atual	O Ensino de Geografia no Contexto da Educação do Campo	Pesquisa	
2009-atual	Educação Ambiental, Transformações da Natureza e o Ensino da Geografia	Pesquisa	

2010- atual	Saber Para Mudar*	Extensão	Uerj/CETREINA
2010-atual	Sábado é Dia de Cinema em São Gonçalo	Extensão	
2010- atual	Educação geográfica: fundamentos, didática, aprendizagem e docência	Pesquisa	
2010- atual	Prática Socioespacial, Didática e Currículo da Geografia	Pesquisa	
2013-atual	Utilização de Geotecnologias no ensino de Geografia*	Pesquisa	Uerj/CETREINA
2014 - atual	Didática e Mediação dos Professores de Geografia em São Gonçalo-RJ*	Pesquisa	Uerj/CETREINA
2014-atual	Geografia Política e Geopolítica no Ensino de Geografia*	Pesquisa	Uerj/CETREINA
2014- atual	Ensino de Geografia Física na Formação de Professores de Geografia*	Pesquisa	
2016- atual	As práticas pedagógicas docentes em Geografia e os textos e as políticas curriculares nos estados do Rio de Janeiro e Goiás	Pesquisa	Faperj
2016- atual	Oficinas escolares de Geografia: diferentes ações didáticas*	Extensão	
2016- atual	Descolonizando o ensino de Geografia da África: algumas propostas teórico-metodológicas	Pesquisa	
2017- atual	O Desenvolvimento do Atlas municipal de São Gonçalo*	Pesquisa	Faperj
2017- atual	Estação climatológica como ferramenta para o ensino de Climatologia Geográfica*	Pesquisa	Faperj
2017- atual	Trajetórias de jovens de Origem Popular e sentidos de pertencimento nos espaços educativos	Extensão	
2017- atual	Juventude e espaços populares: trajetórias	Extensão	

	formativas para/com a universidade		
2018-atual	Cartografia para crianças: Uma proposta para a alfabetização cartográfica	Extensão	
2018-atual	Atlas Escolares: Uma proposta de construção de um Atlas participativo*	Extensão	Uerj/CETREINA
2018-atual	Uso de Geotecnologias para Produção de Material Didático em Geografia	Extensão	
2018-atual	As reformas nas Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: o caso das Ciências Humanas e da disciplina Geografia na formação de professores	Pesquisa	Faperj

Fonte: Dados coletados dos currículos lattes dos(das) professores(as) – www.lattes.cnpq.br

* Projetos sem financiamento de insumos (bens de consumo ou de capital), mas com bolsas da FAPERJ, CNPQ, UERJ.

Dos 29 (vinte e nove) projetos em andamento, 20 (vinte) são de pesquisa e 9 (nove) são de extensão. Dentre eles, 4 (quatro) projetos de pesquisa são financiados pela Faperj e 1 (um) projeto pelo Cnpq. Outros 2 (dois) projetos de pesquisa têm bolsas de iniciação científica da Faperj. E ainda, há 6 (seis) projetos que têm algum tipo de bolsa da UERJ, sendo Iniciação Científica, Iniciação à docência ou Estágio Interno Complementar. Estes dados são relevantes para mostrar a importância institucional desempenhada pelo Departamento de Geografia para pensar e refletir sobre os diferentes temas do ensino da área. Num agrupamento preliminar, pode-se apontar as temáticas referentes:

a) à formação de professores – os projetos com essa temática buscam refletir e pensar as diferentes formas de articulação

da formação docente com as concepções teórico-metodológicas de pensar o ensino de geografia;

b) à aprendizagem dos alunos – compreender como os estudantes pensam sobre a disciplina geografia, como também construir formas de mobilizar a aprendizagem desse aluno por meio de suas representações e práticas socioespaciais.

c) à análise e à problematização dos currículos e das práticas curriculares – temática cara que mobiliza as concepções teórica-metodológicas dos discursos curriculares, bem como as práticas desenvolvidas nas escolas em todos os níveis de ensino e de modalidades;

d) à metodologia e à didática da geografia – produzir e refletir métodos didáticos de construção do conhecimento para uma Educação Geográfica;

e) ao estudo da cidade e do urbano em São Gonçalo – produzir conhecimento geográfico, a partir da cidade onde se localiza a universidade, bem como as relações com os espaços vividos pelo estudante e professor, para organizar referenciais teóricos sobre não só de São Gonçalo, como também das cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro;

f) à produção de materiais didáticos e às metodologias inovadoras – contribuir para produção didática de produção de materiais das várias temáticas desenvolvidas pelos grupos de estudos e pesquisa;

g) à divulgação científica dos Anais da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) para compreensão da ciência geográfica: fotografias e vídeos – organizar e produzir materiais para criar um acervo acerca da importância da AGB como entidade geográfica na memória brasileira;

h) à lei 10.639/2003 e às questões étnico-raciais no ensino de geografia – construir fundamentos teórico-metodológicos para compreensão da formação territorial do país, para análise espacial e da paisagem das diferentes formas de combater o preconceito racial e a valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura afro-brasileira para a História e Geografia do Brasil.

i) à educação geográfica e à aprendizagem: temas de geografia política e ensino – formar o professor de geografia sobre processos políticos de produção do espaço para avaliar os conteúdos e conceitos veiculados nos materiais didáticos dentro do campo da Geografia Política e Geopolítica.

j) ao ensino de cartografia e à produção de materiais – elaborar atividades práticas para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio para trabalhar com a Cartografia utilizando mapas, atlas, croquis, imagens de Sensoriamento Remoto, em específico, com o software livre *Google Earth* e outros recursos didáticos. Objetiva-se melhorar a qualidade de ensino de Geografia e buscar o interesse pelos saberes da disciplina. Com isso, pode-se desenvolver as habilidades do educando em perceber o mundo. Para fins de exemplificação, pode-se citar a produção do atlas escolar de São Gonçalo.

k) à Educação do Campo – refletir sobre o papel do ensino de geografia no contexto da Educação do Campo, contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias e práticas pedagógicas condizentes ao projeto político-pedagógico voltado ao ensino rural. O trabalho, com isso, visa transformar a educação existente no campo brasileiro em uma educação efetivamente transformadora que valorize o trabalhador rural, o saber e a cultura popular, os valores humanistas, as práticas solidárias e o cuidado com o meio ambiente.

Os projetos desenvolvidos têm como objetivo tanto promover pesquisa como proporcionar ao discente e professor diferentes abordagens teórico-metodológicas. Além disso, visam promover a discussão sobre o currículo, sobre a mediação do conhecimento geográfico por tratarem de assuntos de relevância social, cultural e política da conjuntura mais contemporânea. De modo geral, a tônica nesses projetos é buscar reunir os professores de escola básica que, por meio de leituras e reflexões acerca do seu trabalho, podem repensar suas ações em sala de aula. Sendo assim, proporcionam o diálogo entre docente e licenciando, de modo que os questionamentos e desafios comuns e específicos sejam interpretados e redefinidos mutuamente.

Acredita-se que o professor para ser autônomo necessita assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social. Pode fazer isso interrogando-se quanto aos resultados e à pertinência de seu trabalho, buscando referenciais teóricos que lhe possibilitem melhor compreendê-los e aperfeiçoá-los, produzindo, por meio de suas próprias investigações, transformações no seu pensamento e na sua prática docente (ANDRÉ, 2002, p 117-118).

Assim, o professor é instigado a assumir o papel de pesquisadores dentro do universo escolar, a elaborar estratégias para melhorar o próprio trabalho e a qualidade do ensino. Além disso, pode mostrar as diferentes experiências que se desenvolvem na escola básica – um contexto múltiplo e complexo da formação cidadã à alfabetização científica passando pela experiência estética, cultural, política e outras as quais são tão destacadas em artigos e publicações.

Para tanto, as contribuições de Cavalcanti (1998, 2010), Castellar (2010), Couto (2005), Resende (1986), Moraes (2010), Santana Filho (2010) e Sacramento (2012) e outros são relevantes, para que se possam compreender o valor de trabalhar com diferentes metodologias para alcançar uma aprendizagem significativa. Os trabalhos de pesquisa no ensino de Geografia têm a importante tarefa de ressignificar os conteúdos e os conceitos contextualizando-os, e provocar no docente e graduando reflexões sobre as práticas na sala de aula.

Os projetos têm oferecido ao docente em exercício, bem como ao estudante da escola básica e da graduação novas possibilidades metodológicas e didático-pedagógicas: temas, conteúdos, usos das diversas linguagens e tecnologias. Fica possibilitado pensar a formação docente de dentro da escola (NÓVOA, 2014). Os projetos têm essa contribuição em especial, permitindo o autoconhecimento das práticas profissionais e uma tomada de consciência sobre o próprio trabalho e a identidade como professor. Eles oportunizam a compreensão sobre qual geografia está sendo desenvolvida na escola – as concepções sobre ciência geográfica; as diferentes metodologias trabalhadas pelos docentes; sobre o currículo, a função do ensinar e da aprendizagem; as temáticas contemporâneas mais urgentes no âmbito da disciplina, etc.

Considerações

O presente artigo propôs um pensar sobre como o cotidiano escolar e as pesquisas dentro da área do ensino de Geografia são importantes para a formação docente. Procurou conhecer e apontar a construção e a reflexão definidoras das temáticas nos projetos de

pesquisa. Observou-se que promovem diferentes olhares sobre o papel da escola e da universidade para melhoria do ensino público.

Apreendeu-se no trabalho que tais projetos concretizam novas possibilidades de intervenção dos fomentos de pesquisa ao possibilitar suportes e condições para execução de projetos investigativos sobre ensino de geografia. Constatou-se um crescimento contínuo no período, o que possibilitou maior conhecimento sobre o docente, sobre a escola e os diferentes processos educativos que acontecem dentro dela. Isto resultou em aportes teórico-metodológicos para construção de propostas de ensino para uma educação geográfica pertinente para esses novos tempos e múltiplos contextos.

Além disso, as experiências de pesquisa e de ações de extensão que dialogam com as escolas ou com temas relativos à educação geográfica, escolar ou não vêm se desdobrando em crescente produção de trabalhos voltados para elaboração de dissertações e teses, bem como de pesquisas que tratam de distintos temas nos conhecimentos geográficos-escolares. Entende-se que as experiências se coadunam aos diferentes projetos espalhados pelo Brasil que têm possibilitado a discussão sobre o ensino de Geografia em diferentes temáticas. Outro resultado é que são projetos que têm demonstram aos cursos de pós-graduação e graduação a demanda por bolsas de estudos para constituir as linhas de pesquisas em ensino, é claro, proporcionando ao graduando conhecer mais sobre a realidade cotidiana da escola.

Sabe-se que o cenário político nacional atual tem promovido vários questionamentos a respeito da valorização da ciência e da licenciatura para a formação profissional. A todo o momento, desqualificam-se o docente em sua condição histórica e profissional.

Os cortes em financiamento para as universidades públicas têm impactado na diminuição de recursos para os projetos de pesquisa que possuem bolsas vinculadas às Ciências Humanas e, principalmente, na área da Educação. Essa constatação se percebe no número de projetos de pesquisa não financiados em departamento e também nos cortes das bolsas da pós-graduação com programas notas 3 e 4 pela CAPES.

A universidade pública brasileira vem buscando, há tempos, trabalhar com os desafios da produção científica e da qualificação das novas gerações (as bolsas são parte dessa qualificação). Por isso, a importância dela para que os pesquisadores possam se dedicar aos avanços da ciência e ao conhecimento no país. Programas como PIBID e Residência Pedagógica não resolvem toda questão da pesquisa, ensino e extensão e a cada dia têm perdido seus significados dentro do sentido de formação.

Todas as áreas estão atingidas, mas está explícito como as áreas de humanidades, ciências sociais e estudos clássicos já estão sofrendo com a diminuição dos investimentos. Pode-se observar nos últimos editais do CNPq tendo como foco central as ciências médicas e ciências tecnológicas. As áreas de formação que, no primeiro momento, não têm uma relação direta com o mercado, têm sido prejudicadas num contexto de corte de investimento público e, com isso, surgindo um quadro desanimador.

No caso da Geografia, a percepção é que o número de pesquisas financiado está decaindo, assim como o número de estudantes vinculados à pós-graduação e de graduação vinculados às pesquisas. Isto porque precisam trabalhar para continuar na universidade, já que lhes faltam condições de permanência. Desta forma, não se torna possível atrair ou manter novos e experientes

cientistas sem dar-lhes condições de pesquisa e remuneração compatível. Os projetos em andamento tanto os de extensão bem como de pesquisa têm sofrido com a falta de bolsistas para dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos.

O resultado é uma imensa falta de recurso para os pesquisadores trabalharem e promoverem as ações necessárias para idas às escolas para se desenvolver as atividades de ensino, para a compra de materiais para execução das atividades e para o desenvolvimento de materiais e outras. Para a UERJ, este cenário ~~que~~ foi agravado fortemente pela crise – cujo ápice foi de em 2017 com a falta de pagamento de salários por 5 meses – que afeta o Estado do Rio de Janeiro e as universidades estaduais desde 2015.

O estudo em tela aponta diversas potencialidades e conquistas, apesar do cenário adverso. É resultado do esforço e dedicação institucional dos sujeitos: homens e mulheres concretos que movem a universidade e a escola através de seus sacrifícios em prol do melhoramento da Educação. Portanto, depreende-se que educação pública tem solução e pode estar a serviço da população periférica e que a pesquisa aponta caminhos possíveis e fecundos ao professor que está presente na escola e na Universidade.

Referências bibliográficas

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.) *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. 1. ed. Brasília: INEP/MEC, 2002. 364p.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola*. Eccos. Revista Científica, v. 10, p. 133-145, 2008.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. *Didática da Geografia (escolar): possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental*. 2010. Tese de livre docência. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e Construção de conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org). Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: *Formação do professor: concepções e práticas no campo da Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006, p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas: In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte: *Anais...*, 2010. p. 1-15.

COUTO, Marcos Antônio Campos. *Construção dos conceitos científicos e escolares: caminhos para a organização da educação geográfica*. Tese de doutorado – FFLCH-USP. São Paulo, 2005.

GATTI, Bernardete Angelica, BARRETTO, Elba S. de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4^a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*. Brasília. Inep/MEC, 2019. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 25 de fevereiro de 2020.

MENGA, Hermengarda Alves Ludke; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)*. São Paulo-Fund. Carlos Chagas. 2005, v. 35, n.125, p. 81-109.

MORAES, Jerusa Vilhena de. *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino da Geografia*. 2010. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação-USP. 2010.

NOVOA, Antonio. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 05 de maio de 2019.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

PINHEIRO, Antônio Carlos. *Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil - 1972-2000*. Tese de doutorado. 2003. UNICAMP, Pós-graduação em Geociências. 2003.

RESENDE, Márcia Spyer. *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Loyola 1986.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. *A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas dos professores de geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro*. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012, 325 p.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. *A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes*. Tese de Doutorado. 2010. São Paulo: Pós-graduação em Geografia Humana - FFLCH/ Departamento de Geografia-USP, 2010, 421p.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da. Pesquisa em Ensino de Geografia no Brasil: tendências, desafios e perspectivas. In: 14º Encontro de Geógrafos de América Latina, 2013. Lima: IGU/UGI. v. Único. *Anais... s/p*.

TAVARES, Caroline. *Anuário Brasileiro de Educação Básica*. Editora Moderna; Todos pela Educação. 2019. Disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Submetido em: 01 de outubro de 2019.

Devolvido para revisão em: 18 de fevereiro de 2019.

Aprovado em: 02 de março de 2020.

Como citar este artigo:

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; SANTANA FILHO, Manoel Martins de. As pesquisas no ensino de Geografia no cotidiano escolar: ações para educação básica, formação inicial e em exercício. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 224-259, jul.-dez./2019.

**QUE REVOLUÇÃO PODE FAZER UMA
PROFISSÃO CARETA NUMA
INSTITUIÇÃO AINDA MAIS? O
PROFESSOR ESTAGIÁRIO VAI A
“CAMPO” SEM SER UM
ANTROPÓLOGO**

*WHAT REVOLUTION CAN DO A
CONSERVATIVE PROFESSION IN NA OLD-
FASHIONED INSTITUTION? THE PRE-
SERVICE TEACHER GOES TO THE “FIELD”
WITHOUT BEING NA ANTHROPOLOGIST*

*¿QUÉ REVOLUCIÓN PUEDE HACER UN
OFICIO CONSERVADOR EN UNA
INSTITUCIÓN AÚN MÁS? EL PROFESOR
PRACTICANTE VA A “TERRENO” SIN SER
ANTROPÓLOGO*

NESTOR ANDRÉ KAERCHER

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS) – Porto Alegre/RS
E-mail: nestorandrek@gmail.com

IGOR ARMINDO ROCKENBACH

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS) – Porto Alegre/RS
E-mail: irockenbach@outlook.com

Resumo: O texto faz o diálogo entre os professores-autores e os alunos (professores-estagiários) do curso de Licenciatura em Geografia (turno noturno) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS). O estágio de docência ocorreu no 1º semestre de 2019 em várias escolas públicas de Ensino Fundamental. O material básico produtor das reflexões foram os relatórios finais dos alunos. O que dizem os professores iniciantes a partir de suas experiências docentes? Como se dá a construção da incipiente identidade de docente? Como fazer das muitas novidades oriundas dos estágios – e alguns sustos, angústias e frustrações – mola propulsora para uma prática docente reflexiva que estimule a interação e a curiosidade dos envolvidos no processo educativo? No professor como um produtor de espantos que estimule o desejo de saber e fazer da sala de aula uma ágora que pense e ensine a condição humana

Palavras-chave: estágio docente, ensinar Geografia, identidade do licenciado.

Abstract: This paper is a dialogue between the teachers-authors and the students (pre-service teachers) of the Geography Degree course (night shift) of the Federal University of Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS). The teacher's internship took place in the first semester of 2019 in different public schools. The basic material that produced the reflections was the students' final reports about the internships. What do these students say from their early experiences as geography teachers? How does the teacher identity construction begin? How to make the many novelties experienced in the internships – and some scares, anguishes and frustrations – a stimulus for a reflective teaching practice that stimulates the interaction and curiosity of those involved in the educational process? In the teacher as a producer of astonishment that stimulates the desire to know and make the classroom an agora that thinks and teaches the human condition.

Keywords: teacher internship, Geography teaching, student identity.

Resumen: El texto establece el diálogo entre los profesores-autores y los estudiantes (profesores-pasantes) del curso de Geografía (turno nocturno) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS). La pasantía docente tuvo lugar en el primer semestre de 2019 en distintas escuelas primarias públicas. El material básico que produjo las reflexiones fueron los trabajos finales de los estudiantes. ¿Qué dicen los maestros novatos de sus experiencias docentes? ¿Cómo se construye la identidad incipiente docente? ¿Cómo aprovechar las numerosas novedades de las pasantías – y algunos sustos, angustias y frustraciones – que impulsan una práctica docente reflexiva que estimula la interacción y la curiosidad de los involucrados en el proceso educativo? En el profesor como productor de asombro que estimula el deseo de conocer y hacer del aula un ágora que piense y enseñe la condición humana.

Palabras clave: pasantía docente, enseñanza de Geografía, identidad del graduado.

Introdução: a beleza e o espanto de nossa ignorância

“A ciência é uma filosofia da descoberta (...) tornando possível cruzar a fronteira seguinte da ignorância” (TYSON, 2016, p. 411).

O objetivo deste texto é dialogar com os relatórios finais de semestre da disciplina ‘Estágio Supervisionado III’ – destinada aos anos finais do Ensino Fundamental - dos alunos do curso de Licenciatura Noturna do curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Porto Alegre). O relatório é exigência final do semestre da disciplina. Tem um modelo o relatório, mas ao fim e ao cabo, cada aluno tem liberdade para fazer de sua maneira, conquanto, claro, que converse com os planos de aula entregues ao professor orientador – eu, no caso – e inclua as aprendizagens com as aulas dadas nas escolas de Ensino Fundamental que estagiaram. Também solicito que analisem os livros didáticos usados e que reflitam as trocas que tiveram como o grupo de colegas nos ‘confessionários’, encontros semanais que os alunos tem comigo e com os seus colegas de turma, ocasião em que apresentam para mim seus planos de aula.

O que se segue é uma escuta atenta de minha parte com algumas passagens do que eles me relatam. Do mar de coisas escritas procuro valorizar a palavra de meus alunos. Escutar com atenção é condição de qualquer educador. Ao fazer a ‘tréplica’ com os trechos selecionados não busco dar ou tirar a razão de meus interlocutores. Busco pensar e escrever sobre o que me diz o que eles me disseram, pois, como já escrevi em tantos outros artigos, não há como docenciar sem existir, isto é, ninguém ao dar aula de Geografia ensina (ou aprende) somente Geografia. Expõe-se, desnuda-se, raspa a tinta com o qual lhe pintaram na busca de uma maior clareza no seu ato professoral, na busca de conciliar sua razão e sua emoção. Razão e emoção que nunca são no singular. O que penso é já fruto de minha existência com o outro. Não nos arvoramos em ser considerados antropólogos (palavra que está no título deste artigo), mas nosso

ofício requer muito da sensibilidade em olhar para o outro: o aluno. Muitos problemas da nossa profissão advêm dessa dificuldade em entender a vivência do outro. E são tantos os outros com os quais convivo. São tantos os outros que carrego dentro de mim. Desde meus antigos mestres lá da infância, passando por tantos livros, colegas e alunos. O que sinto, também, é reflexo das muitas águas onde me banhei para ser o que sou. E o que eu sou? Penso ser tantos. Sou tantos. O professor reflexivo não é o que, uma vez tendo estudado e racionalizado sabe o que é a ‘boa docência’ ou o que é ser um ‘bom professor’, quimeras que mesmo sendo inalcançáveis, são parte de nossa busca constante. Então, neste texto valho-me (utilitarista?) das escritas de meus alunos para continuar o processo de formação continuada que vive em mim: eu me refazendo permanentemente no processo dialógico com os meus alunos, posto que eles me reeducam.

O esquema que embala este texto é um mantra que tenta operacionalizar a pergunta que faço para meus alunos: o que é um professor reflexivo? Esquematizo da seguinte maneira: (a) o professor faz, diz e pede coisas para seus alunos; (b) os alunos fazem e dizem coisas para nós, professores; e, (c) o mais importante: o que você, professor, faz com o que os alunos lhe ‘fizeram’? Ou seja, os alunos podem fazer e dizer o que quiserem – você não controla a boca e a mente deles, ainda bem – o que vai me interessar é o que fazemos com o que a vida, os alunos, a escola fez em nós. Dizendo de forma explícita: o que me interessa é como meus alunos me reeducam com sua ação – e até com sua inação e silêncio, posto que esses também são muito desestabilizadores e desafiadores. Preciso deste diálogo para manter viva a chama de querer educar. E esta chama se reaviva quando converso com as sistematizações que meus alunos fizeram por ocasião de seus estágios docentes.

Os trechos selecionados não tem ordem de maior ou menor importância. Disparam em mim algumas ideias que tem o intuito de, uma vez lidas, manterem viva a nossa formação continuada. Sequer vou utilizar todos os relatórios entregues (foram 21). Às vezes farei pequenas adaptações nos textos para que se tornem mais facilmente inteligíveis, mas nunca haverá troca de sentido no que os autores querem dizer. Tampouco vou identificá-los, posto que o autor aqui não importa. No final de cada relato coloco apenas as iniciais dos autores, no caso, estudantes de Licenciatura em final de curso.

A epígrafe deste texto (frase adaptada, mas fiel ao sentido) quer trazer uma ideia simples e incomum. A ciência traz novos conhecimentos, sempre parciais, que carregam um paradoxo: cada vez que expandimos nossos conhecimentos, expandimos também as fronteiras de nossa ignorância. Ótimo, pois é ela que vai gerar a sede por novas descobertas. A beleza disso: o conhecimento não é dogmático, não valoriza o argumento pela autoridade de quem diz o que diz, independente de ser Presidente da República, líder espiritual, rei, doutor ou seja lá quem for. O que vale é o argumento. E qual o atrativo disso: a exposição pública dos argumentos para que possam ser entendidos, refletidos e, novamente, diatribizados e desestabilizados. Temos a **chance para nosso trabalho docente propor aos alunos a expansão da ciência (sic) de nossa ignorância**. O fascínio não vem de nossa autoridade (eu sei, você não) e sim da busca conjunta de respostas. O encanto está na caminhada conjunta entre você e eu, leitor, entre professores e alunos.

O que me diz o que me dizem? A fala de um raramente é a fala de só um

Começemos, pois:

‘A escola (federal) possui uma ótima infraestrutura e tudo o mais que a torna quase perfeita. Fiz minhas observações (precedentes à entrada na sala). Que bela maravilha, comecei as práticas, tudo como manda o figurino. Sem muitas esperanças decidi me candidatar a uma vaga de professora temporária do Estado para lecionar no município de (região metropolitana de Porto Alegre). Então, o inesperado ocorreu: fui chamada. Mas, não para apenas uma escola. Para duas, com uma carga horária grande e uma responsabilidade enorme.

Tive que desistir da escola federal. Mudei de mundo, com certeza. Ao chegar na nova escola, em X., percebi a discrepância ente uma escola Federal e uma Estadual. Eu estava acostumada com quase tudo perfeito, as salas, a disposição de recursos audiovisuais, acesso à internet, mapas, quadro branco, salas limpas, organização, e tudo o mais, e, então fui para uma escola onde é muito, mas muito, carente de quase tudo. Salas superlotadas, não há infraestrutura suficiente, não há mapas, os recursos audiovisuais são muito antigos – a escola é assaltada constantemente – enfim, quase tudo mudou. Minha realidade mudou (de cidade, de escola). A turma que peguei para o estágio (dentre várias outras que assumi) é composta por alunos muito carentes, pois a escola é num lugar de muita vulnerabilidade social.

Já na primeira aula me assustei bastante ao notar que os alunos não tinham compreensão de saber nem em que cidade residiam. Eles respondiam “X” como se fosse o bairro deles. Não tinham compreensão do que é o Rio Grande do Sul, que é o nosso estado. Tive a impressão de que a Geografia até então quase nada lhes dizia. Que eu ser de X era como ser de São Paulo. Eles acharam incrível alguém vir de tão longe dar aula para eles. Eu estava perdida, sem saber por onde começar. Mas, inegavelmente, eu estava feliz de estagiar numa turma que parecia tão ‘carente’ de conhecimentos geográficos, pois isso me dava o ‘poder’ de tornar a Geografia algo menos maçante do que para a maioria das pessoas é.” (CMF, p. 2 e 3)

Nossa! Quanta coisa este trecho nos convida a refletir. Não, a CMF não estava perdida. Estava muito lúcida, ‘louca a frio’, como

diria F. Pessoa. Estava, como é muito normal, estramontada com o caminhão que a atropelava. Socorro! Quem não estaria ‘perdida’ diante deste mundo de novidades? A docência extrapola totalmente o simples ‘lecionar Geografia’ ou qualquer que seja a disciplina. A necessidade do educador se reformular diante de tantas novidades é constante. Impossível não ressaltar a pobreza de recursos com as quais o docente, novato ou não, tem que trabalhar. A pobreza da escola que atende as comunidades pobres mais do que pobreza se revela um projeto de Estado que, abandonando a escola pública às condições vis, maltrata educadores e educandos num processo político de construção de uma cidadania precária, como de resto, a autora já alerta: escola pobre para uma comunidade pobre. A médio prazo levando tantos educadores a diminuírem seu envolvimento com a própria profissão. Muitos, inclusive, num processo de *burnout*, um quadro de sofrimento psíquico quase permanente que prejudica demais a relação professor-aluno. Como cobrar dos professores ‘criatividade’ e ‘aulas atrativas’ quando quase tudo no entorno escolar conspira contra? Que efeito perverso isso provoca no meu entender: professores maltratados por condições precárias, quando não degradantes, de trabalho conduzem uma docência precarizada, levando os alunos a se sentirem pouco atraídos pela escola, pelas aulas. Fácil apontar o professor como ‘responsável’ quando toda uma estrutura material e política lhe é negada. Efeito perverso disso: professores e alunos com baixa autoestima, pouco interesse em estar no ambiente escolar, relações entre professor e alunos acinzentadas e desgastadas. Colhemos os frutos disso: um processo de alfabetização precário, uma dificuldade grande na expressão por escrito, um aluno com dificuldade de criar, posto que dele muito se exige a cópia e a reprodução. Efeito perverso na cidadania já que

fugir do conformismo e do senso comum exige uma vida, uma escola, menos cinza e enfadonha.

Outra coisa que chama a atenção é como nossa profissão convive com a angústia, o (sentimento do) fracasso e com a frustração. Claro que, num primeiro momento, o estagiário vê isso como um problema dele (“eu não estou preparado”) ou da instituição formadora (a universidade, a Faculdade de Educação não me prepararam...). Sim, a universidade falha muito, incluo-me aqui, afinal, quantos assuntos deixei de trabalhar com vocês, meus alunos?! Ao mesmo tempo, como preparar alguém para este choque de realidade? A solução aqui não é ‘técnica’, ler mais um ou outro texto – algo sempre necessário e fortalecedor – ajuda-nos a ... ver mais claramente os limites de nossa razão técnica. Aliás, parece-me que não há ‘solução’, há o processo cotidiano de se apropriar da realidade onde atuamos profissionalmente e fazer dela também um momento de diálogo com nossos alunos, sejam eles quais forem. Qual a realidade que atuo? Como aproximar a Geografia da vida dos alunos? Como eu professor posso, valendo-me dos conteúdos de Geografia, refletir sobre a escola, a cidade/estado/país que vivo? Que sociedade temos? Quem é o jovem que está diante de mim? O que ele tem a dizer? Duas coisas me parecem inegáveis: os alunos tem muito a dizer. E querem dizer. Outra: ouvi-los e ‘falar’ da realidade não é propor uma aula meramente queixosa confundindo o ‘chororô’ com criticidade. Falar mal de a, b ou c não é ser crítico e pode ter o efeito desmobilizador posto que as coisas parecem imutáveis aos que nos ouvem. Lamúria não produz ação.

Devolvo a palavra a CMF:

‘Gostaria de encerrar este capítulo falando, sem dúvida, dos principais atores desse tempo de

Estágio, os meus alunos. Durante esses dois meses eu senti um orgulho progressivo de cada uma dessas crianças. Tudo que eles me diziam e faziam era reflexo do que eu estava sendo lá na frente (deles). Minha ação gerava uma reação deles e foi assim que aos poucos consegui ver meu progresso. As perguntas deles eram meu “gol”. O momento que eu estava despertando a dúvida, a crítica neles foram de extrema importância para minha auto reflexão, para a construção de minha personagem e o meu desempenho como atriz. Foram os alunos os diretores da minha atuação, eles inventaram a “professora C”, eles aperfeiçoaram o meu aprendizado” (CMF, p. 7 e 8).

Fica claro aqui o princípio de que o professor constrói sua identidade na interação com seus alunos. A universidade dá o pontapé inicial, cheio de lacunas, mas pode mostrar que um bom professor está atento ao que seus alunos lhe dizem. Um dos segredos do docente é ele permanecer ciente de sua incompletude. O fracasso e a angústia nos acompanharão sempre (COSTA, 2019). Ambos sentimentos, no entanto, podem ser **mola propulsora** para uma docência que permanece sensível à formulação de perguntas abertas que propiciem a interação professor-aluno. E essa abertura ao outro não é simplesmente ‘bondade’ do professor. É condição *sine qua non* para que possamos também nos nutrir da vitalidade dos educandos. É CMF que vai dizer duas outras coisas importantes: o ‘choque’ que ela sentiu ao ver que a Geografia pouco faz parte da vida escolar dos alunos e, ao mesmo tempo, como é surpreendente e rica a fala dos alunos quando lhes é oportunizada a chance de falarem abertamente sobre os temas sem que lhes seja exigida apenas a reprodução do livro didático e/ou das falas dos professores. A dica que fica é justamente propiciar desafios e perguntas que lhes convidam a participar como sujeitos da aula e não mero receptáculos do que a ‘ciência’ geográfica tem para lhes dizer.

Em termos diretos: como fazer valer um princípio que cremos e que é de difícil execução: como aproximar a Geografia do cotidiano dos alunos? Como existenciar-se com a Geografia? Existenciar-se não como um exercício abstrato e egóico, mas como uma busca de fazer das aulas de Geografia algo significativo e atrativo ao aluno. E vai aqui um alerta: só com Geografia (conteúdos de) o professor não segura o rojão que é educar.

Manter a janela da dúvida em responder esta pergunta ajuda-nos, inclusive, a repensar um compromisso que julgamos ‘obrigatório’ em nossas aulas: ensinar uma Geografia ‘Crítica’, mostrar ‘a realidade’, ‘ensinar os alunos a pensarem’. Ora, os alunos já pensam desde sempre, não há uma realidade a ser desvelada. São várias as visões de uma mesma situação. Ser crítico não é apenas falar ‘mal’ (do capitalismo, da globalização, dos políticos, da escola, da universidade etc.). Talvez a atitude ‘crítica’ seja a suspensão do julgamento sem que se suspenda a avaliação, a constatação de que para cada fenômeno há distintas leituras e que nem sempre temos que fazer um cabo de guerra para ver quem tem, afinal, ‘a’ razão.

Passo a palavra para outro aluno:

‘Para evitar a “cola” nessa atividade, manejei a aula de forma que todos nós resolvêssemos em conjunto a experiência. Isso porque, havia notado que eles, quando questionados com perguntas que não são apenas baseadas na extração de conteúdo de um livro ou texto, tendiam a recorrer aos colegas para achar uma resposta. Propus que fizéssemos a atividade juntos, “regulamentando” a cola para que não fosse apenas uma cópia, mas sim que todos pudessem participar com o que sabiam. Alguns alunos mais “bagunceiros” me surpreenderam ao mostrar deter bastante conhecimento de cartografia, ajudando os colegas no exercício. (...) Muitos utilizaram o celular para conferir a localização dos países, o que me deixou

chateado no início. Porém, agora vejo que isso não impede a descoberta deles acerca do assunto tratado, por mais que tenham “colado” (LNFD, p. 10 e 11).

Mais uma vez, o professor iniciante vai reformulando suas práticas baseando-se em suas reflexões no calor dos acontecimentos. A ‘cola’, no geral temida por nós pois vista como fraude, pode ser vista como uma forma não só de estudo, como de cooperação e interação, tanto entre os colegas como entre professores e alunos. Se na escola a tentativa de burla é constante (colar pra enganar o professor) podemos fazer combinados que mobilizem esta prática como um momento de estudo conquanto as regras sejam claras. Exemplo: para a prova vocês poderão trazer uma página com o ‘resumo’ da matéria. Isso mobiliza-os a fazerem sínteses que os levará a lerem e organizarem seu material. Também o relato mostra que os estereótipos, no geral, negativos, acerca dos alunos, muitas vezes se esfumam quando damos a eles outras tarefas, que não as de sempre. Tarefas que, muitas vezes, os levam a se desinteressarem. O desafio do professor passa não ser tanto o de controlar ‘a cola’ ou a ‘bagunça’, mas de propor atividades que os levem a mostrarem suas distintas capacidades. Sempre há alunos com habilidades a serem valorizadas e/ou descobertas. Um sabe desenhar bem, outro faz paródias com músicas, outro é experto em tal habilidade e por aí vai. Mobilizar eles a fazerem algo é canalizar suas capacidades que estão, não raro, adormecidas ou por nós desconhecidas. Dizendo em outras palavras: o bom professor dá trabalho aos alunos de forma tal que, eles ... trabalhem sem perceber que estão ... trabalhando reflexivamente.

Aqui convêm uma pausa para anotações que se fazem nos relatórios. Nada incomum que escrevam sobre momentos marcantes do estágio, tanto aulas que ‘deram certo’ quanto aquelas em que o

sentimento de ‘fracasso’ preponderou. Por que vocês meus alunos não compartilham essas vivências em sala mesmo quando eu lhes peço encarecidamente que socializem suas experiências? Sei que ao relatar o que ocorreu nas aulas do estágio é um momento rico, seja porque ao relatar algo é preciso clareza na exposição das ideias, seja porque ao compartilhar o que se vive, permitimos que os demais colegas se identifiquem constatando que as experiências não são únicas, se repetem aqui e acolá. Inclusive tenho o papel necessário de dividir a angústia – palavra repetida por muitos – da sensação de ‘fracasso’. Ora, ao publicizarmos o que se vive no estágio com facilidade se percebe que estas ocasiões servem para vermos que não estamos sozinhos, que os problemas se repetem, mas que juntos podemos visualizar alternativas para evitar o marasmo ou a impotência. Assim, como a cola pode impulsionar o aluno a estudar e se organizar, a exposição de uma aula, seja ela considerada ‘boa’ ou ‘ruim’ fortalece a formação reflexiva em serviço tão desejada.

Um exemplo disso se dá na sequência quando LNFD (p. 17) escreve ao falar de leituras que lhe foram úteis:

‘A segunda leitura é uma obra da qual não me separo. A minha edição de bolso da Pedagogia da Autonomia cumpre seu papel literal na minha mochila todos os dias. Este livro de Paulo Freire é um pequeno, porém denso, guia para o educando. A liberdade não é algo que se dá ou se ganha, mas se constrói em conflito. E esta leitura revela em mim um pouco dos meus conflitos e preocupações: como lidar com a autoridade de ser professor’

Este aluno expressa uma dúvida comum entre os iniciantes. O medo de ser autoritário. A busca - legítima e salutar – de ser querido pelos alunos, ser ‘amigo’ deles.

Digo-lhes de forma direta: conflito 'bobo' entre autoridade (necessária, imprescindível ao docente) e autoritarismo (dispensável). A autoridade do professor é inerente à função. Sequer posso abrir mão dela. Estaria fraudando o que se demanda de mim, adulto de referência. Os alunos sempre têm o professor como autoridade, modelo. O professor que, em nome da 'democracia', abdica da autoridade em nome da 'igualdade' entre professores e alunos, está confundindo os alunos e, no limite, deseducando-os. Professor não é igual ao aluno. Nem pode ser. O professor tem a responsabilidade de conduzir o processo pedagógico. É ele que seleciona conteúdos e abordagens, propõe tarefas e avaliações, estimula comportamentos e inibe outros, dá dicas de assuntos que não exclusivamente geográficos, é solicitado a opinar sobre os mais variados temas e, sem dúvida, é observado em suas atitudes e palavras. É ele que dispõe de um conjunto de saberes complexos que lhe permite tomar determinadas ações em sala de aula (ROCKENBACH, 2018). Isso não equivale a dizer que tudo o que fazemos é 'correto' ou 'bom', equivale apenas a dizer que, independente de nossas crenças, o aluno nos tem como referência, aliás, somos modelo. Abdicar da autoridade não faz da sala de aula um ambiente 'democrático' ou igualitário. Apenas deixa os alunos mais confusos. O educador ao ensinar Geografia ensina um conjunto muito mais amplo de valores e atitudes. O que se pode intentar construir é a dissociação entre 'ter autoridade' e usá-la de forma injusta e/ou de forma que o educando não entenda as regras do jogo. A escola terá um sem número de professores, distintos em suas ações e pensamentos, muitos deles contraditórios e opostos. E são estas diferenças e divergências que também educam os alunos. Não mais duvido de que os adolescentes – e creio que os adultos não sejamos

muito diferentes – querem um adulto que exerça sua autoridade de forma intencional e clara, abdicando do autoritarismo e/ou da parcialidade do comum ‘dois pesos, duas medidas’.

Com isso colocamos no texto um contrabando acerca do excessivo patrulhamento ideológico do movimento “Escola Sem Partido” que, sem explicitar, almeja na verdade a escola do mutismo ou a escola de um (só) ‘partido’, o deles próprios. Com o argumento do senso comum de que a escola deve se ater apenas aos conteúdos, pois tudo o mais seria ‘doutrinação’ dos infantes – leia-se, inculcação de valores ‘marxistas’, ‘comunistas’, ‘ideologia de gênero’ e outras simplificações – o que estão tentando é impor o cerceamento da livre circulação de ideias divergentes as suas próprias. De que tem medo estes pais? De que seus filhos pensem diferente deles próprios? A vida nos mostra que o que pensamos e somos advêm de uma gama muito variada de fontes e ‘mestres’, quais sejam, não nos educamos só pelo verbo de nossos pais e mestres. Colegas, mídia, amigos, livros, filmes e um sem número de espaços e tempos educativos estão a nos formar cotidianamente.

A nossa dificuldade como educadores é deixarmos aos educandos claras as regras de funcionamento das aulas e das avaliações a fim de diminuir a arbitrariedade e a confusão dos combinados de funcionamento da nossa relação com eles em sala.

Vamos a outros relatos:

‘O jogo – do V (Verdadeiro) ou F (Falso) – era para ter durado um período, conforme planejado. Chegando na escola, disseram-me que seriam dois períodos. Prolonguei o jogo, mas não sabia como parar o mesmo e fazer com que me ouvissem, então prolonguei o jogo até o final, o que ficou extremamente cansativo’. (MDBZ, p. 8).

Comentemos rapidamente: o professor tem seu plano, mas não precisa ‘morrer abraçado’ a ele. Pelo exemplo dado vemos que o plano é refeito durante sua própria execução. Algo como ‘a vida é o que acontece enquanto fazemos planos para ela’. Como e quando aprendemos este ‘*timing*’? Pensamos que cada um tem esse aprendizado e disso se trata justamente a construção de nossa identidade docente.

Na sequência:

‘Muitas coisas saíram melhor do que o esperado. A recepção deles foi incrível. Foram super abertos às temáticas em geral. O professor titular me deu liberdade para trabalhar o que eu quisesse. **Não sabia o que fazer com tamanha liberdade.** Fui esperto e passei a bola para os alunos. Perguntei o que gostariam de estudar em Geografia. Fizeram uma votação e os temas mais votados foram: a temática LGBTQ+, etnia e feminismo. O fato de a questão LGBTQ+ ser a primeira a aparecer e ser a “vencedora” me surpreendeu e muito. Os alunos tinham total convicção de que estudar isso é Geografia. Eu mesmo só fui me dar conta disso já na graduação’ (MDBZ, p. 10, negrito nosso).

E, ainda:

‘Das coisas que mudaria no estágio eu mudaria, principalmente, a falta de um plano B. Ter sempre uma segunda ou 3ª opção. (...) Um dos piores momentos, ou as coisas ruins que vivenciei foram as tentativas falhas de inclusão de alguns alunos. E como já havia dito, a frustração é diária. Mas, no outro dia, a gente tenta outra vez. (...) Gostaria de reafirmar que o que mais prezei neste estágio foi o desenvolvimento de um aluno criativo e crítico. Sigo crendo que a função da escola e do professor é construir o pensamento criativo e a criticidade’ (MDBZ, p.16).

Muitas coisas o referido professor-estagiário nos incita a pensar:

- A necessidade de um plano prévio de aula que organize a ação docente. Sim, é comum este plano não ser seguido à risca. Vemos que, na prática, o plano é mudado ainda no seu transcorrer. O fato de o estagiário não ter maleabilidade – insistir em levar o plano adiante quando já percebeu o esgotamento dele – já é a prova de nossa profissão ser reflexiva no seu cotidiano. O plano é abandonado e transformado mal se inicia a aula.
- Outra coisa muito legal é a capacidade dos alunos contribuírem quando se propicia um clima de liberdade. Curioso também como, ao contrário da crença arraigada, muitas vezes nós professores temos mais liberdade de ação do que imaginamos. Não que nossa sociedade – inclua-se aí a escola e nós professores – seja radicalmente democrática ou libertária. Longe disso. Mas, não raro, uma certa desorganização da escola permite que propostas e temas menos estanques ou ações mais criativas tenham espaço para serem testadas. São vícios que nós educadores temos de romper. Acreditar que os jovens são capazes, que podem e devem nos surpreender, que eles têm potencial para isso (BOHRER, 2017). Aliás, uma das formas de lidar com a frustração, tantas vezes citadas neste texto, é justamente buscar pontes de comunicação com os discentes. A trabalhadeira de ‘convencê-los’ a se engajarem em nossas aulas é árdua, concordamos, mas aqui podemos retomar a concepção de que

o professor que consegue ativar a participação dos alunos ganha um fôlego com a produção dos mesmos.

- Uma indagação: queremos alunos ‘críticos’, queremos uma ‘Geografia crítica’. Certo, mas o que é isso? Ser crítico a que(m)? Quem de nós não se julga ‘crítico’? Ser crítico é falar mal (do governo? Dos políticos? Dos ricos? Dos pobres? De quem?). Nosso alerta é que não nos contentemos com rótulos. Rotular a Geografia de ‘Crítica’ não nos faz bons professores, assim como ter espaço para uma Geografia ‘Tradicional’ não implica em ser um professor ‘ruim’. Sempre vamos aprender com esta ou aquela linha pedagógica ou teoria, mas o que podemos nos perguntar é: o que ensinamos quando ensinamos Geografia? Os rótulos facilitam nossa organização mental, mas não garantem reflexividade e interação com os alunos.

Insistimos aqui, seja lá qual for a Geografia que ensinas, não te preocupe em rotulá-la aprioristicamente de “Crítica” enquanto a dos outros seria “Tradicional”. Tentemos pensar a que(m) serve nossa educação geográfica (REGO, 2009; REGO; COSTELLA, 2019). Uma coisa é certa: o que caracteriza a Geografia não são seus conteúdos e sim os objetivos que almejas ao propor estes ou aqueles conteúdos. É comum, entre iniciantes, confundirmos ‘objetivos’ com conteúdos. Não podemos ensinar conteúdos para entendermos os ... conteúdos!

Reiteramos também aqui alguns toques tidos como ‘tradicionais’ e importantes: usar bem o quadro negro (ou branco), usar o livro didático – há neles tantas imagens, gráficos e dicas ricas –, desenvolver a observação e a descrição, incluindo aí o desenhar e

pintar (sic), são atividades que bem direcionadas, qualificam nossa ação como docentes e organizam a vida dos estudantes.

Docenciar: uma maneira de causar o desejo do outro e criar uma ignorância nova

A ideia acima não é minha/nossa. Aliás, o que é ‘meu/nosso’ (dos autores)? Quem de nós é ‘original’, criou algo ‘novo’? Estamos a provocar você, raro leitor, pois a educação é uma prodigalidade de mantras de fácil enunciação e difícil execução. ‘Ensinar a pensar ‘criticamente’, ‘ensinar autonomia’! Quem de vocês é autônomo? Mais do que provocar queremos é convidar continuamente a sermos humildes, a não temer pensar pela cabeça dos outros, pois muitos gigantes nos fornecem os ombros para que possamos mirar mais longe. Em quais ombros você se apoia?

Rendemos, portanto, crédito a Pereira por este subtítulo (p. 216-217). Logo adiante nos brinda com outra reflexo-provocação:

“Precisamos auxiliar os professores a atuar em situações de incerteza e descontinuidades, a dar respostas mais ou menos rápidas, a lidar com a apatia do alunado sem se tornar também apático” (PEREIRA, p. 223).

Mas, seguimos com outro estagiário:

‘Penso muitas coisas sobre o estágio. E pra isso um valor se faz absolutamente necessário: a honestidade.

É fundamental entregar os planos de aulas antes das práticas. Afinal de contas é para isso e outras coisas que temos o auxílio das aulas com o prof. Nestor. Isso ajuda tranquilizando-nos na hora de dar aula faz pensar sobre como vamos trabalhar e, principalmente, evita que façamos bobagens absurdas. (...) (Mas) a sala de aula é uma caixinha de surpresas. Nenhuma das minhas aulas saiu

como o programado. Precisei ter um bom jogo de cintura para com determinadas situações: alunos que visivelmente não estavam entendendo minhas explicações, gritaria e balbúrdias, alunos falando palavrões, agressão entre os alunos, dias em que eu não estava emocionalmente bem, mas precisava dar continuidade às aulas.... variáveis infinitas. O Estágio me concedeu uma pequena noção e explicação do porque muitos profissionais da educação sofrem com doenças provenientes do estresse. Eu lidei apenas com duas turmas, dando apenas quatro horas semanais. Imagina o que é dar 40 horas semanais?

Dar aulas é um constante processo de estudo. Tive que revisar e estudar muito para trabalhar com os alunos. A docência me motiva a estudar e o professor precisa estudar constantemente' (SdS, p. 36).

Mas, porque ter um plano de aula, (e ainda por escrito!) se a gente acaba fazendo diferente na hora?

Bom, em 1º lugar porque escrever é uma forma de organizarmos nossas ideias (KAERCHER, 2011) e nos obriga a sermos mais claros. No plano posso ver os objetivos das aulas – e quão comumente objetivos e conteúdos estão claros num lugar muito específico: a cabeça do professor. Ensinamos relevo do Brasil para eles entenderem o ... relevo do Brasil. Mas... o que queremos ensinar quando ensinamos relevo? Também é possível ver os momentos distintos de uma aula (é comum tentarmos numa aula falar e fazer muitas coisas que, simplesmente, não 'cabem' naquele tempo estipulado). E, super importante: posso ajudá-los a interagirem com os alunos, tornando as participações destes parte crucial da aula (e não uma 'perturbação' que atrapalha o nosso plano), ou seja, posso entender a aula sobretudo como a relação entre educador e educando usando como meio o conteúdo. Ao me apresentarem um plano, com minha experiência, podemos – os autores - sugerir cortes, substituições, apontar alternativas (os tais planos 'B' já falados).

Agora, se este processo de escrever e dialogar for feito no coletivo (os confessionários), daí é certo que vocês, incluído eu, aprenderemos muito mais, pois a aula pode ser um caldeirão onde cada um traz seu ingrediente e tempero. Não tem como sairmos menos preparados ao interagirem conosco (os autores) e com os colegas. E esta postura mais ativa e participativa já é um ato formativo que, mais do que uma obrigação, é um privilégio, posto que depois de formados, é mais raro os professores trabalharem em conjunto. Predomina o isolacionismo. Nos educamos em conjunto. E eu estou aqui para ajudar, não para pôr vocês no chão. Mesmo as críticas que faço não precisam ser ‘respondidas’ de imediato. Repito: pense no que digo, com calma. Suspender o julgamento sem suspender a avaliação. Não preciso ter razão. Nem você precisa ter. Com os contrapontos já os ajudo a terem um pouco mais claro o que querem com esta ou aquela temática, com este ou aquele recurso, com esta ou aquela avaliação.

GTA (p. 4-5) faz um desabafo (comum acontecer, necessaríssimo):

Demorei quase um mês para conseguir alguma conexão com a turma. Tive que ficar uns dez períodos com eles para, finalmente conseguir dizer a almejada e singela frase: ‘hoje eu dei uma aula’, ‘hoje foi bom’.

Não foram poucas as vezes que pensei em desistir, mas chegando nos confessionários, o simples fato de conversar, às vezes, desabafar, as coisas pareciam mudar, não ser tão ruins. Renovava minha crença na próxima aula, a insistência em me conectar com aquelas crianças. Buscava empatia com elas. Não raro me deparava com alunos resistentes e difíceis. Eles estavam empenhados, neste 1º mês, em sabotar minha aula e estavam tendo sucesso. Mas, uma aula no pátio (na horta) provocou uma ruptura para melhor.

Na sequência GTA reitera o quanto o ambiente diverso da universidade ajudou a sua formação, o quanto os confessionários eram momentos de trocas ricas e como todas estas vivências construíram sua identidade – sempre em reconstrução – docente

Óbvio está que os motivos para desanimar não faltam, mas uma virada epistemológica pode diminuir nossa frustração. Muitas vezes cremos no nosso voluntarismo apaixonado (planejei bem a aula, o assunto é interessante, eu vou ganhar de pronto a adesão dos alunos, a Geografia é a ‘bambambã’) bastará para colhermos frutos imediatos. Acontece que a educação (não confundir com instrução, dar um simples pacote de informações) é um processo lento, com retrocessos, sem garantia de adesão ou aplausos imediatos. Muitas vezes os frutos de nossas aulas e atividades não serão colhidos por nós. Não são imediatos. Educar não raro almeja mudar ‘consciências’ – quando não algo maior, ‘conscientizar’, ‘dar criticidade’ aos alunos – (re)construir ou substituir valores. **Tudo isso é incerto, vago e facilmente falível.** Mas, não, achamos que basta uma ou duas ‘boas’ aulas e os alunos estão ‘no papo’, isto é, pensarão e agirão parecido conosco. Não funciona assim! Ainda bem. Nossos alunos resistem a nós (COSTA, 2019). Eles têm suas crenças e não vão abandoná-las só porque um canto de sereia mavioso (você) lhe diz: ‘vai por aqui, vai por mim’. O rico da sala é justamente a convivência com a diversidade. Rico e tenso, sim. Rico e difícil, desgastante. Agora, se deixarmos de lado esta crença ingênua (deles aderirem de imediato a nossa presença) e se trocarmos a ideia de ‘aula perfeita’ ou ‘aluno perfeito’, vamos ficar mais leves.

Busquemos uma docência não tão pesada, pois motivos pra nos preocupar já existem e muitos no plano macro (salários, condições de trabalho, excesso de carga horária). Os alunos – e por

isso falo em ruptura epistemológica – não estão ali para ‘aderirem’ a nós, nos ‘amarem’. Não vamos mudar a vida deles com nossas aulas. Não temos este poder. Mas a virada que proponho é que esta impotência (nosso poder sobre eles) não é fraqueza. É aceitação da realidade. Pode nos tornar mais leves na condução do que importa: uma maior densidade na reflexão com eles, posto que uma coisa é inequívoca: os alunos, quando lhes oferecemos condições de participação, tem muito a nos dizer e a oferecer. A virada que propomos é que o poder deles (em avacalhar ou não nossa aula) não deve ser visto como um grito de guerra a nós. São chatices normais deles, assim como temos as nossas. A aposta é que impondo menos o papel de corretor de costumes (diminuindo nosso pseudo poder de disciplinadores) podemos ficar menos angustiados e tensos. E isso se refletirá em nossa relação com eles. É uma aposta que faço não em meus desejos utópicos e sim na experiência que meus próprios alunos me mostram. Sim, há turmas chatas, algumas quase ‘terríveis’, mas, inequivocamente, estes alunos percebem quando os professores os tratam com respeito, ouvindo-os. Há aí a possibilidade de um pacto, uma cooperação entre educadores e educandos. Continuamos crendo que todo educador é um crente. A questão talvez seja pensarmos quais são as nossas crenças e qual o papel e poder que damos aos nossos alunos.

Finalizando com o começo: o título, a revolução, a caretice

A instituição escola, como qualquer instituição, não existe para revolucionar a sociedade. O contrário, ela está aí para mantê-la. Instituições são ‘caretas’, tradicionais, conservadoras. Tentar mudar a escola – ou a universidade – é sinal de necessária louca lucidez (um internado num manicômio é alguém. Eu estou lúcido e

louco, internado ‘a frio’, já escreveu F. Pessoa). Temos que fustigar a apatia, o comodismo, o conservadorismo, etc. da escola e de nós, professores. Sem, no entanto, esquecer que nosso poder para tal é pequeno. O professor pode muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível (KAERCHER, 2014). Mas, indo além dos rótulos, o que é, afinal, revolução? Um mantra? Uma utopia? Um dogma? Uma possibilidade de discussão dialogada e reflexiva com alunos já nos parece uma boa possibilidade. O professor pode fazer duas imensamente pequenas e lindas revoluções: parir boas aulas e não desprezar a capacidade dos seus alunos. Pode não mudar o mundo, mas muda a relação dos alunos contigo e com a Geografia, despertando neles o desejo da falta, de querer saber mais, produzindo um espanto que alimenta novas curiosidades e dialogicidades entre vocês.

Neste sentido não temamos nossa caretice. Nossa profissão é ontologicamente careta: somos adultos que cremos que a Geografia (nossa ciência), e nós próprios temos algo a dizer para ampliar a capacidade de leitura, entendimento e intervenção no mundo, nos espaços que frequentamos, sejam quais forem as escalas.

Ainda que não sejamos titulados como antropólogos, todo educador aventura-se na tentativa de, a partir do ato educativo, humanizar a si e aos alunos com os quais ele contata. Eis aqui uma baita pretensão morineana:

“Aprender o que significa ser humano. De modo que cada indivíduo, onde quer que esteja, tenha conhecimentos e consciência de sua identidade singular e, ao mesmo tempo, de sua identidade comum com todos os outros seres humanos. Por isso, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino” (MORIN, 2015, p.140-141).

Caretas do mundo inteiro, uni-vos.

‘Tamo’ junto nessa, sor!

Porto Alegre, 7 de agosto de 2019.

Referências bibliográficas

BOHRER, Marcos. *O ensino médio técnico integrado visto por quem sente e vê: os jovens fronteiriços e o professor de geografia*. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

COSTA, Felipe Velho Azevedo. *Da busca de certezas à aceitação da dúvida: uma colaboração entre ensino de Geografia, Psicanálise e Educação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

KAERCHER, Nestor A. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo (p. 15 – 33). In: REGO, Nelson et al (org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir seu espaço (p. 77 – 90). In: *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. 9ª ed. NEVES, Iara et al (orgs.) Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

_____. *Se a Geografia escolar é um pastel de vento o Gato come a Geografia Crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

Todos os textos de Kaercher estão disponíveis em ‘geografiadonestor.weebly.com’ (aba “Referências”)

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Marcelo R. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

REGO, Nelson. Geografia, Educação, Linguagem: elementos de uma reconstrução ontológica? *Revista da ANPEGE*, v. 5, p. 3-21, 2009.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Z. Educação Geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. *Signos Geográficos*, v. 1, p. 1-15, 2019.

ROCKENBACH, Igor Armindo. *A formação inicial de professores de Geografia: diálogos com os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*. 2018. 114f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

TYSON, Neil Degrasse. *Morte no buraco negro: e outros dilemas cósmicos*. São Paulo: Planeta, 2016.

Submetido em: 20 de agosto de 2019.

Devolvido para revisão em: 06 de fevereiro de 2019.

Aprovado em: 11 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

KAERCHER, Nestor André; ROCKENBACH, Igor Armindo. Que revolução pode fazer uma profissão careta numa instituição ainda mais? O professor-estagiário vai a "campo" sem ser um antropólogo. *Terra Livre*, v. 2, n. 53, p. 260-284, jul.-dez./2019.

**PRÁTICAS OUTRAS NO ENSINO DA
GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO
DO MAPEAMENTO COLABORATIVO
COMO FERRAMENTA PARA O
TRABALHO DE RECONHECIMENTO
DOS TERRITÓRIOS DA JUVENTUDE
NUMA ESCOLA DA PERIFERIA
CURITIBANA**

*OTHER PRACTICES IN GEOGRAPHY
TEACHING: A CASE STUDY OF
COLLABORATIVE MAPPING: AS A TOOL
FOR YOUTH TERRITORY RECOGNITION
WORK IN A SCHOOL IN THE CURITIBAN
PERIPHERY*

*OTRAS PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE
GEOGRAFÍA: UN ESTUDIO DE CASO DE
MAPEO COLABORATIVO COMO
HERRAMIENTA PARA EL TRABAJO DE
RECONOCIMIENTO TERRITORIAL
JUVENIL EN UNA ESCUELA EN LA
PERIFERIA CURITIBANA*

**DANIELLE WILLEMANN SUTIL DE
OLIVEIRA**

Universidade Federal do Paraná (UFPR) –
Curitiba/PR.

E-mail: danniwillemann@gmail.com

Resumo: O presente trabalho refere-se a um recorte da dissertação defendida no ano de 2018, cujo título é “Entre vozes, espaços, cartografias e ações: Os territórios da juventude do bairro Sítio Cercado e o ensino da geografia”. Ao longo de dois anos construiu-se um trabalho em conjunto com jovens estudantes de escolas públicas do bairro Sítio Cercado em Curitiba/PR, protagonistas do movimento de Ocupação das Escolas em 2016. Dentre as dinâmicas realizadas, construímos um Mapeamento Colaborativo com o objetivo de materializar seus territórios no bairro, evidenciando a importância existente do espaço escolar para os mesmos. As reflexões tecidas neste processo permitiram pensar em nossa prática em sala de aula, fazendo com que este artigo busque explorar a possibilidade de utilização da ferramenta de Mapeamento Colaborativo para a aproximação e reconhecimento dos territórios de vida dos educandos, auxiliando na construção de um ensino de geografia que dialogue com as geograficidades e cotidiano dos sujeitos.

Palavras-Chave: ensino de geografia, mapeamento colaborativo, juventude, periferia, território.

Abstract: The present work refers to a section of the dissertation defended in 2018, whose title is "Between voices, spaces, cartographies and actions: The territories of the youth of Sítio Cercado neighborhood and the teaching of geography". Over two years, a work was built with young students from public schools in the Sítio Cercado neighborhood in Curitiba / PR, protagonists of the School Occupation movement in 2016. Among the dynamics performed, we built a Collaborative Mapping with the objective of materialize their territories in the neighborhood, highlighting the existing importance of the school space for them. The reflections made in this process allowed us to think about our classroom practice, so that this article seeks to explore the possibility of using the Collaborative Mapping tool to approach and recognize the students' life territories, helping in the construction of a teaching of geography that dialogues with the geographies and daily life of the subjects.

Keywords: geography teaching, collaborative mapping, youth, periphery, territory.

Resumen: El presente trabajo se refiere a una sección de la disertación defendida en 2018, cuyo título es "Entre voces, espacios, cartografías y acciones: los territorios de la juventud del barrio Sítio Cercado y la enseñanza de la geografía". Durante dos años, se construyó un trabajo con jóvenes estudiantes de escuelas públicas en el barrio Sítio Cercado en Curitiba / PR, protagonistas del movimiento de Ocupación Escolar en 2016. Entre las dinámicas realizadas, construimos un mapeo colaborativo con el objetivo de materializar sus territorios en el barrio, destacando la importancia existente del espacio escolar para ellos. Las reflexiones realizadas en este proceso nos permitieron pensar sobre nuestra práctica en el aula, por lo que este artículo busca explorar la posibilidad de utilizar la herramienta de mapeo colaborativo para acercarse y reconocer los territorios de vida de los estudiantes, ayudando en la construcción de una enseñanza de geografía que dialoga con las geografías y la vida cotidiana de los sujetos.

Palabras clave: enseñanza de geografía, mapeo colaborativo, juventud, periferia, territorio.

Introdução

Ao longo dos anos de 2016 a 2018 tive a oportunidade de construir um trabalho com um grupo de jovens¹ estudantes do Ensino Médio de escolas públicas localizadas no bairro Sítio Cercado, periferia sul da capital Curitiba/Paraná. Todos estes tinham como característica comum o papel de liderança dentro do movimento de Ocupações de escolas ocorridas no segundo semestre de 2016, cuja motivação se deu em contraposição à reforma do Ensino Médio, apresentada em setembro por Michel Temer, em defesa do Ensino Médio público para todos.

Tais ocupações tiveram início nas escolas públicas da região metropolitana do Paraná (especificamente em São José dos Pinhais), e rapidamente irradiaram para mais de 500 instituições pelo estado e, em menor proporção, pelo país. O bairro Sítio Cercado, com suas seis escolas estaduais², teve grande mobilização estudantil, criando uma teia de resistências e solidariedades entre diversos estudantes que ali estavam. Por ser professora da rede em uma destas instituições pude acompanhar no cotidiano os desdobramentos de suas ações – individuais e conjuntas –, visualizando uma significativa potência de transformação da realidade por meio de organizações horizontais e pautadas em demandas específicas.

Logo evidenciou-se que o evento³ das ocupações não se construiu instantaneamente, sendo possível constatar que os

¹ Ao todo participaram do trabalho oito jovens, entre 17 e 21 anos, oriundos de escolas públicas (5 já haviam concluído o Ensino Médio no momento da pesquisa e 3 estavam no último ano deste ciclo).

² Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro, Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard, Colégio Estadual Guido Arzua, Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz, Colégio Estadual Teobaldo Leonardo Kletemberg, Colégio Estadual Inez Vicente Machado.

³ Evento aqui é considerado como um processo que ocorre em um tempo e espaço em que as resistências cotidianas são organizadas de tal forma que tornam-se visíveis, dando corpo a um movimento com pautas direcionadas e específicas. É importante

movimentos de resistência, ainda que não aparentes, compõem o chão da escola⁴, em especial da periferia, local onde o acesso ao ensino público de qualidade sempre foi demandado pela comunidade em geral. Spósito (1993) nos diz que os setores populares urbanos, a partir da década de 1970 – quando se intensifica a expulsão de famílias de trabalhadores do campo que, em consequência, buscam nova vida na cidade -, irão lutar para que seus filhos tenham acesso à educação formal, visto que esta apresenta-se como a solução para que tenham chances de inserção sócio territorial na cidade e, talvez, ascensão social. Assim, verificou-se que a luta fazia parte de suas origens no próprio bairro, formado por ocupações de migrantes vindos de várias partes do estado.

Partindo deste ponto, objetivou-se entender quais são os territórios desta juventude, à qual repetidamente é negado o direito à cidade, fazendo com que através deste processo fosse constatada a centralidade da escola para os mesmos. Assim, o espaço escolar é lido por este grupo tanto como principal local de convivência, construção de sociabilidades e de identidades (e, conseqüentemente, territorialidades), bem como possibilidade de – por meio de sua aprovação – ascensão social (numa sociedade organizada em torno da conquista do diploma e do certificado do ensino formal)⁵.

As considerações tecidas tornaram-se possíveis por conta da metodologia utilizada, na qual realizamos entrevistas (coletivas e individuais) e oficinas de Mapeamento Colaborativo⁶, espacializando

ainda salientar que estes são, segundo Campos (2014), resultados de longuíssimos processos de mudança, estruturação e construção.

⁴ Por chão da escola entende-se o cotidiano desdobrado no espaço escolar, as relações ali tecidas, os territórios desenrolados, os conflitos e diálogos presentes, enfim, a complexidade formada pelos diferentes sujeitos e grupos que ali se encontram.

⁵ Lopes (2012)

⁶ A utilização do termo Mapeamento Colaborativo refere-se à um conjunto de práticas relacionadas à construção de cartografias a partir dos educandos, utilizando

os territórios vividos e/ou construídos por estes no bairro e, em menor proporção, na cidade. O resultado apresentado contou com poucos pontos dispostos no mapa – sendo o mais evidenciado a referência às escolas – levando ao questionamento e discussão das “ausências” existentes naquela produção.

Foi por conta da constatação e visualização de poucos espaços de vivência que estes jovens passaram a discutir seu papel no território do bairro, os motivos pelo qual não possuem localidades para se reunirem (para o lazer/convivência), a falta de políticas públicas para sua faixa etária, o alto índice de criminalidade e, sobretudo, o sentido pelo qual a escola ganha tanto significado (já que parte das faltas relatadas são supridas, ainda que parcialmente, neste local).

Estes diálogos nos possibilitaram pensar e repensar o Ensino de Geografia realizado no cotidiano e as ferramentas metodológicas que fazemos uso em sala de aula, tema a ser abordado neste artigo. Dentre as reflexões derivadas do trabalho realizado com estes jovens se evidencia a possibilidade de utilizar o Mapeamento Colaborativo como ferramenta para reconhecimento de territórios e aproximação da realidade do educando. Isto porque este instrumento possibilita que o jovem se automapeie e espacialize seus territórios, permitindo que o educador faça uso do mesmo para se aproximar da realidade do educando, evidenciando a sua geografia e, assim, os diferentes aspectos espaciais que podem ser trabalhados dentro da disciplina.

Longe de apresentar-se como fórmula ou modelo pronto a ser aplicado homogeneamente em diferentes salas de aulas espalhadas

como base metodológica e teórica as discussões acerca da Cartografia Social, assumindo a cartografia como linguagem da geografia.

pelo país, o objetivo deste artigo está em apresentar uma experiência realizada na periferia de Curitiba, com jovens protagonistas de movimentos pelo direito à escola, estudantes de instituições públicas, demonstrando que é possível utilizar a cartografia como instrumento para apresentar a realidade desde uma perspectiva crítica. Neste sentido, buscamos reforçar a importância de um ensino de geografia que se ancore na escala do local, do cotidiano e dos processos dialógicos com o educando.

Para tanto, subdividimos esta discussão em quatro momentos distintos, sendo os dois primeiros referentes a organização e realização das oficinas de Mapeamento Colaborativo; e os dois últimos sobre as reflexões tecidas a partir desta prática. Assim, decidimos por uma organização que “inverte” algumas lógicas, trazendo o resultado das oficinas como possibilitador das discussões e reflexões acadêmicas aqui dispostas.

Deste modo, nos primeiros subtítulos, iremos dialogar sobre nosso entendimento acerca do conceito de Mapeamento Colaborativo, bem como apresentar a forma como ocorreram as oficinas e os resultados tecidos a partir das mesmas.

Após a exposição da experiência construída buscamos tecer considerações a partir de dois pontos: um sobre a importância de vincularmos a construção destes mapas com a possibilidade de práticas emancipatórias em sala de aula e; outro reforçando a necessidade de o ensino de geografia ser construído a partir da escala e perspectiva do cotidiano, local e vivido.

Por fim, resgataremos, desde a prática apresentada, a possibilidade de utilização da ferramenta de Mapeamento Colaborativo para tornar o ensino de geografia conectado às experiências dos educandos, e possibilitando que os mesmos se

apropriem destes conceitos para tecerem suas identidades e emancipações.

Entre mapas e representações: A dimensão educativa dos Mapeamentos Colaborativos

Para dar início a esta exposição precisamos pontuar que, segundo Santos, R. E. (2011), a cartografia, enquanto corpo disciplinar, acadêmico e científico, terá seu desenvolvimento atrelado ao eurocentrismo do mundo moderno, remetendo então a uma ordem e à afirmação de hegemonias nas relações de poder, o que a tornou instrumento de dominação e controle. Do mesmo modo que outros campos da ciência geográfica, este instrumento foi, ao longo dos séculos, formulado na direção de um sentido único, no qual os postulados permitiam a criação de um mapa oficial, que possuía os elementos necessários à visualização do espaço desde a demanda das elites, ocultando neste processo as geografias, os signos e significados das populações marginalizadas.

No mesmo sentido, Katuta (2013), dirá que ao desconsiderar estas outras geografias, cartografias, concepções de espaços e cosmologias, a geografia hegemonicamente ensinada na escola estancará o movimento de conhecimento, fazendo com que se reproduza nestas espacialidades uma educação bancária⁷, voltada para a manutenção da história única, acrítica e linear. Os mapas tem um importante significado neste ponto, visto que expressam e ilustram a materialidade das relações tecidas no espaço pelos diferentes sujeitos.

Assim, a cartografia, majoritariamente trabalhada na escola terá seus conhecimentos elaborados a partir dos saberes científicos

⁷ Freire (2011)

hegemônicos, que estão de acordo com os pressupostos de um sistema mundo moderno colonial⁸ baseado numa sociedade industrial, urbana, eurocentrada, masculina, branca e heterossexual. Isto faz com que se traga para este meio, a difusão de mapas e cartogramas que não representam a realidade dos sujeitos periféricos, mas sim as espacialidades inerentes ao capital.

Tal invisibilização nos produtos cartográficos causa a falsa impressão de que estes sujeitos não estão no mundo, uma vez que seus espaços, territórios, trajetos e lugares não se encontram materializados naquelas folhas e que, quando aparecem, são vistos como “problemas a serem resolvidos”, tal como os mapas de ocupações irregulares das cidades, dos acampamentos e assentamentos no Brasil. Dada esta constatação, percebe-se que a cartografia social constitui-se na contramão da cartografia dita tradicional, surgindo como uma nova forma para abordar esta área. Bruckmann e Ranck (2017) dizem que esta tem por finalidade incluir elementos capazes de demonstrar fenômenos sociais a partir da percepção do espaço pela própria comunidade, fator ignorado na maior parte do tempo na visão “oficial”.

Além disto, Acserald e Viegas (2013) expressam que esta ferramenta refere-se a apropriação de técnicas e modos de representação cartográfica realizada por grupos sociais historicamente excluídos do processo de tomada de decisão, no qual as experiências formadas pelas oficinas manifestam-se como um campo amplo e de constante construção, que traz a relativização do sentido oficial da construção de mapas. A cartografia, nesta perspectiva, deixa de caminhar apenas nos meios técnicos e acadêmicos e passa para a mão dos próprios sujeitos, que possuem agora o papel de se auto cartografarem.

⁸ Quijano (2005)

Por entendermos que o instrumento de Cartografia Social encontra-se intrinsecamente relacionado aos Movimentos Sociais (sejam estes do campo ou da cidade) optamos por utilizar outra nomenclatura para nossas oficinas (Mapeamento Colaborativo), visto que estas – apesar de partirem do mesmo preceito – podem ser utilizadas por grupos heterogêneos de estudantes presentes em sala de aula, e que a ideia de sua construção parte do planejamento do docente – que a usará como metodologia de aproximação e reconhecimento da realidade.

Deste modo, o processo de realização de Mapeamentos Colaborativos em sala de aula refere-se a realização de um movimento de ruptura com esta cartografia tida como oficial, possibilitando aos estudantes/jovens a apropriação da linguagem, pressupostos e postulados desta ferramenta, a fim de que possam a modelar de acordo com suas expectativas e imagens do espaço ocupado. Este movimento retira o sujeito do papel de mero expectador e receptor, e o coloca na função de produtor de seu mapa, fazendo com que neste trajeto se conheça e reconheça, em si e no outro, individualmente e em conjunto, nas diferentes geografias e territorialidades de seu bairro.

É dentro deste contexto que a produção do Mapeamento Colaborativo no ambiente escolar se apresenta como instrumento transformador da imagem que estes jovens possuem da própria geografia, de suas territorialidades, já que ela perpassará pela dimensão da microconjuntura que, segundo Oliveira (2014), será o recorte que permite ver as estratégias populares constituídas no cotidiano e as lutas diárias frente ao processo de produção sócio territorial do espaço.

Assim, este instrumento auxiliou na reflexão e produção de sentido para os sujeitos, possibilitando a evidenciação de relações sociais desiguais que se desdobram em ausências, presenças, conflitos

e conciliações em seus territórios⁹ de vida. Ao cartografarem seus lugares, nos apresentaram uma visão ampla acerca do território no qual se encontram inseridos, ou seja, as oficinas para construção da cartografia com os jovens possibilitaram que os mesmos mapeassem e refletissem sobre a quais espaços os mesmos têm acesso no bairro, porque os utilizam e de quais sentiam falta, gerando novos entendimentos sobre sua cotidianidade, territorialidade e geografia.

Para avançarmos nas reflexões geradas pelas oficinas é preciso compreender como este processo ocorreu efetivamente. De maneira resumida, após dois encontros de entrevistas coletivas com os jovens participantes da pesquisa, vislumbrou-se que a construção de uma cartografia do bairro poderia levantar diferentes questionamentos e percepções sobre o meio em que estavam inseridos. Assim, após a proposta ter sido realizada, fizemos cerca de cinco oficinas para a produção coletiva do mapa em A0 (entre seu planejamento e realização), a partir da pergunta: “Quais espaços e/ou territórios são importantes para vocês no bairro?”.

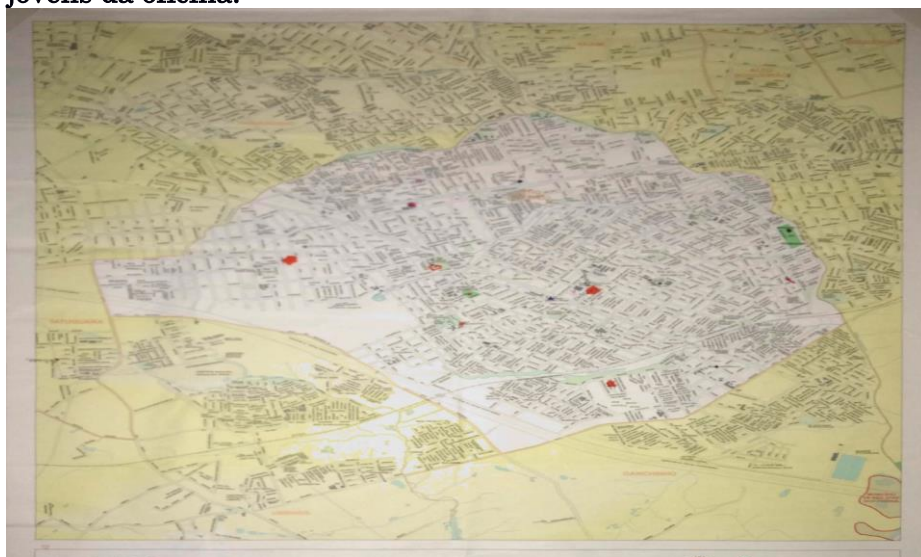
Num segundo momento, realizamos mais cinco oficinas para debatermos os desdobramentos gerados pelos mapas, visto que a falta de materialidade apresentada também expressava a realidade, principalmente voltadas à falta de políticas públicas e ao descaso do Estado para com estes grupos. Deste modo foram tecidos debates referentes às dificuldades em ser jovem na periferia, as diferenças entre jovens negros e/ou mulheres na sociedade, a influência do trabalhar e de ajudar em casa na vida destes jovens, entre outras questões que apontam também para a efetivação de processos educativos fundados na dialogia entre educandos e educadora.

⁹ Souza (2013); Haesbaert (2015).

O desenrolar das oficinas de Mapeamento Colaborativo e as reflexões tecidas a partir das experiências cotidianas

Como destacado anteriormente, as oficinas de mapeamento se estruturaram em dois momentos: o da confecção do mapa e o da reflexão sobre o mesmo. O exercício de se auto mapearem foi realizado a partir do traçar individual de cada um destes jovens, que destacavam seus lugares individuais e/ou coletivos, que espaços frequentam ou evitam, a fim de problematizar sobre os mesmos e estabelecer estratégias de ação.

Figura 1: Resultado do mapeamento do bairro Sítio Cercado pelos jovens da oficina.



Fonte: Oficinas de Mapeamento Colaborativo, abr/jun 2017

Num primeiro momento, os jovens decidiram discutir coletivamente o que colocariam ou não no papel, fazendo com que a partir de seus diálogos, decidissem iniciar o trabalho pela identificação do local em que estudavam – deixando de fora neste momento as outras escolas da região -, revelando, de antemão, que a escola se constitui como ponto de referência comum e próxima a estes sujeitos.

Em seguida, o grupo decidiu procurar por suas residências, utilizando como método reconstruir seu caminho de volta da escola, percorrendo os quarteirões e ruas que passavam até chegarem às suas residências. Os caminhos percorridos – às vezes estruturados desde cedo e adaptados à medida que estes sujeitos cresceram – manifestam-se como pequenos territórios cotidianos e transitórios, modificados de acordo com horários, novos pontos de violência, melhoria e/ou piora na iluminação, das calçadas, etc.

Também nas oficinas, vimos estes jovens encontrarem dificuldades em traçar espaços que fugissem do eixo escola/casa, tornando necessária uma nova discussão coletiva para que lembrassem localidades existentes e frequentadas por eles. O que nos chamou a atenção, é que mesmo o emprego remunerado sendo colocado como elemento importante para estes sujeitos, pois lhes garante a sobrevivência, em nenhum momento o mesmo apareceu ou foi lembrado na confecção do mapa.

O ocultamento de seus locais de trabalho, mesmo que a maioria deles exerça funções remuneradas, permite interpretar e concluir que estes jovens, ou não consideram seus postos de serviço como fundantes na construção de suas identidades, sendo expressos como locais que frequentam por necessidades e, caso pudessem optar, não iriam; ou seus espaços de trabalho não se tornam lugares/territórios visto que estes não estabelecem vínculos afetivos ali.

Além disto, é importante destacar que quando apresentados pela primeira vez ao mapa do bairro Sítio Cercado e convidados a escreverem suas impressões do espaço naquele papel, os sujeitos tiveram receio em como realizar tal tarefa, acreditando existir formas e símbolos próprios que deveriam utilizar. Assim, vemos que a própria aproximação com a ferramenta já é objeto de aprendizagem, pois

representa a ruptura inicial entre o conhecimento imposto em direção à compreensão de que são portadores deste conhecimento.

Somente quando se desconectaram da imagem do “mapa oficial” com a reflexão e atividades realizadas é que estes sujeitos começaram a criar seus próprios símbolos, o que possibilitou pensarem que espaços seriam representados em seu mapa, destacando no processo elementos que não aparecem na cartografia existente da cidade, dado que são impressões construídas através de seus trajetos e vivências de sujeitos periféricos, eis a particularidade fundamental à reflexão coletiva daquele grupo, ou às suas geografias.

Vemos com isto que, segundo Ribeiro; Silva e Schipper (2011), os contextos territoriais e de vida de relações, que as novas cartografias deveriam valorizar, remetem ao próprio espaço. Isto porque o Mapeamento Colaborativo valoriza a experiência social, mapeia a transformação do território, dando significativa importância aos sujeitos sociais que, de fato existem, e de aspectos de suas vidas que são vivenciados cotidianamente nas ruas por meio de suas ações. Neste processo, acabam por construir leituras de seus territórios.

Nesta perspectiva, observamos que, ao colocarem seus locais de vivência no mapa, aquele grupo de sujeitos expressou as emoções e lembranças que cada porção do espaço trazia, logo, ao representarem suas escolas e as da região, estas ganham formas de expressão distintas dos mapas oficiais. A motivação para que ali estejam remete aos momentos vividos, às relações e laços construídos, às ações desenvolvidas nele, dando outro sentido para sua apresentação a partir de sua significação, de suas geografias vividas.

Como colocamos anteriormente, os símbolos e locais representados neste mapa foram pensados e estruturados pela discussão

deste grupo de sujeitos, que definiu a ordem de prioridade e o que importava aparecer naquele produto – que realmente expressasse sobre como se sentem em relação ao entorno, ou seja, suas geo-grafias¹⁰ vividas.

Então, ao representarem a escola, eles reforçam o papel central que este ambiente tem na configuração de seu dia-a-dia e da construção de suas identidades/territórios, passando a configurar os demais espaços a partir do “ponto escola” no mapa. Observa-se aqui, por meio desta opção, a centralidade da escola na vida dos sujeitos jovens da periferia curitibana, trata-se de território fundamental à sua existência pois, depois da casa, é o lugar que mais frequentam, onde fizeram suas amizades, no qual tem relações sociais com adultos que não são de suas famílias.

Deste modo, vemos que o Mapeamento Colaborativo traz consigo a interação entre formas de conhecimento, entrelaçando representações universalizantes e localizadas, técnico-científicas e tradicionais, permeadas pela negociação epistemológica que se estabelece nas relações de poder de cada contexto. Dando corpo às territorialidades, antes ignoradas, mas amplamente partilhadas no ambiente escolar, valorizando a experiência social, auxiliando no mapeamento da transformação do território vivenciado, dando significativa importância aos sujeitos sociais que, de fato existem, e que são vivenciadas cotidianamente nas ruas, falando, acontecendo, dizendo, agindo, fazendo.

Neste processo, acabam por construir leituras de seus territórios. Assim, a dimensão do cotidiano, expressa na sucessão de ações propostas e desenvolvidas por este conjunto de sujeitos é de fato

¹⁰ Para Porto Gonçalves (2002) a geo-grafia trata destes novos territórios, sejam epistêmicos sejam de existência material, ou seja, novas formas de significar nosso estar-no-mundo, de grafar a terra, de inventar novas territorialidades.

parte central na construção e percepção do Mapeamento Colaborativo e da ação, que traz para o campo de disputa os territórios de seus lugares de vida, que se justapõem aos oficiais, impostos e institucionais.

Percebemos pelas oficinas que, à medida que os sujeitos se reconheciam entre si e rompiam a barreira do silêncio e da interdição, os mesmos iam se identificando com as ruas e esquinas existentes naquele mapa base, territorializando suas histórias e trajetórias, rememorando momentos bons e ruins, estabelecendo conexões entre fatos, notícias e projeções de futuro, materializando neste processo seus pensamentos de hoje, de ontem e de amanhã e organizando com isto seu próprio raciocínio – de forma coletiva. Dayrell (2005) explica que, quanto mais o jovem conhece a realidade na qual se insere, mais compreenderá o funcionamento da estrutura sócio espacial em que os mecanismos de inclusão e exclusão atuam, construindo consciência acerca dos limites e possibilidades de intervenção nas territorialidades locais.

Ao irem mapeando, registrando e pensando acerca de seus locais de vivência estes jovens vão tomando consciência de que espaços são seus, quais lhes são negados e quais gostariam de ocupar, questionando neste processo a própria construção destas fronteiras, limites e restrições, que fazem parte da forma capitalista de reprodução do espaço urbano. Mapear ajuda a materializar a reflexão em torno dos espaços cotidianos, individuais e coletivos, permite estabelecer raciocínios sobre uma organização melhor acerca da geografia cotidiana que, ao ser vivida de forma fragmentada, não permite, sem processos de mediação, que os educandos tenham compreensão da totalidade do sistema mundo no qual se inserem.

Tal exercício foi permeado pela enunciação das práticas espaciais cotidianas e das restrições impostas, conectando diferentes trajetórias quando experiências foram compartilhadas, tais processos fortaleceram laços e potencialidades que se traduziram em interpretações acerca do modo e do porque estas problemáticas se apresentam para este grupo de sujeitos. Desta forma, quando terminaram de pôr no papel todos os seus territórios de vida (suas geografias), puderam tecer compreensões e impressões sobre o resultado gerado, conectando seus entendimentos individuais com os coletivos, bem como com as imagens produzidas e as impressões que já possuíam da sociedade.

A produção de mapas como práticas de emancipação: o ensino de geografia como forma de resistência cotidiana

Tendo por base a experiência acima relatada, gostaríamos de tecer algumas reflexões e considerações acerca da importância da produção de mapas para a construção de um ensino de geografia crítico e emancipatório. Para isto, é importante destacar, tal como exposto por Katuta (1997), que o ensino do mapa na geografia escolar deve ser compreendido como um meio de comunicação e material que auxilia no entendimento/desvelamento das geografias inerentes a determinada realidade.

Logo, a utilização da metodologia do Mapeamento Colaborativo em sala de aula não deve ser vista como uma ferramenta em si, mas deve servir a um propósito. Neste caso, consideramos que seu principal desdobramento encontra-se em permitir que o sujeito estudante possa reconhecer/visualizar seu próprio território, pressuposto fundamental para que possa problematizar suas geografias vividas para, por meio de informações, indicadores e conceitos compreender

a lógica da produção dos arranjos espaciais verificando sua influência ativa no processo.

Esta objetivação só se faz possível quando contextualizamos o ensino escolar numa perspectiva libertadora e emancipatória¹¹ que busca auxiliar o jovem em seu processo de construção da autonomia, reforçando a importância do diálogo entre os espaços educativos extra muros da escola para a construção do conhecimento, entendendo que, segundo Gomes (2017), a experiência cotidiana dos sujeitos escolares também contribui para a elaboração de um conjunto de representações sobre a relação sociedade e natureza.

Veja bem, ao rompermos com a lógica de que apenas o conhecimento escolar importa e incorporarmos no processo de produção dos mapas as geografias cotidianas originadas do meio popular, apreendidas através da oralidade e das ações, damos novo sentido à produção cartográfica e à educação geográfica, fazendo com que o sujeito possa se reconhecer nos mapas e compreendam a disposição geográfica das informações.

Em outras palavras, as oficinas de Mapeamento Colaborativo nos demonstraram que, ao fundirem os conhecimentos técnicos, os quais foram se apropriando do processo por meio de suas memórias espaciais, os jovens se sentiram parte da construção daquele produto, acreditando, no fim, terem colocado naquelas cartografias símbolos que efetivamente os representavam, dando potência e abertura para a elaboração de inúmeras interpretações de seus territórios desde os vários campos da geografia, tal como a produção do espaço urbano, a desigualdade social, a distribuição dos espaços verdes nas grandes cidades etc.

¹¹ Freire (2011); Freire (2013).

Santos, R. E. (2011) explica que o debate sobre as novas representações espaciais (dentre elas incluímos o Mapeamento Colaborativo realizado em sala de aula), tensiona a cartografia oficial a partir de três eixos, sendo eles, 1) o uso dos mapas como instrumento de poder; 2) as possibilidades e limites da representação cartográfica e; 3) a linguagem ou formação discursiva da cartografia como uma forma de saber/poder em disputa. Quando projetamos estes eixos nas oficinas realizadas podemos visualizá-los nas percepções finais geradas pelos jovens ao observarem o que produziram. Ou seja, estas dimensões se apresentaram como potencialidades para discutirmos e debatermos outros temas da geografia, embasados na constatação dos jogos de poder e disputa entre grupos sociais existentes expressos nos conflitos por terras e territórios.

Num primeiro momento, levar o Mapeamento Colaborativo para sala de aula permite que os sujeitos entendam que esta é instrumento de poder, e que sua formatação padrão diz respeito a apenas uma das inúmeras maneiras de se fazer, produzir e usar mapas. Tal constatação rompe com a lógica do saber único¹², expondo que colocar ou não um símbolo no papel, escolher a escala de produção, determinar as cores em que serão representados os elementos, entre outros passos da produção cartográfica relaciona-se com a mensagem a ser passada e compreendida e que, na leitura oficial, refere-se a reforçar padrões, valores e comportamentos que mantenham intacta a ordem vigente e hegemônica da sociedade.

Num segundo momento, após reconhecerem este instrumento como perpetuador de poder, os jovens passaram a perceber que são sub-representados e/ou ocultados dos produtos cartográficos,

¹² Santos, B. S. (2002)

seus espaços, territórios, entendimentos, e até mesmo casas, não se encontram representados e, quando estão, são apresentados de forma distorcida dado que a representação não reflete a realidade presenciada no cotidiano, reforçando os limites postos dos mapas existentes. Assim, se observarmos o processo de construção dos mapas, podemos verificar que quando estavam decidindo os locais que marcariam, os jovens expressavam que as ruas estavam incompletas, porém, não se detiveram a completá-las, ou que algumas regiões registradas como verdes já tinham ocupações.

Tais constatações reforçam a necessidade de se apropriar das ferramentas técnicas no sentido de produzir e projetar sua própria cartografia, buscando representar o que realmente se desdobra em seu entorno – ocultando neste processo tudo o que julgarem causar distorções ou interpretações dúbias que fragilizem a imagem de seus territórios como faz a mídia em geral.

Por fim, chega-se ao terceiro eixo desta discussão, uma vez que, ao se apropriarem da linguagem cartográfica e criarem sua própria interpretação por meio da mesma, estes sujeitos diagnosticaram que o campo cartográfico/geográfico não é neutro e que as disputas sobre seu sentido se dão na ordem do local que obriga à resignificação da ferramenta, passando a utilizá-la tanto para reivindicar, denunciar e expressar seus desejos, anseios e obstáculos, como para organizar estrategicamente suas próximas ações.

É neste contexto que o processo de mapeamento também desmitifica o mapa, num processo que, segundo Ranck e Bruckmann (2017), permite desnaturalizar o produto e o processo, no qual é possível questionar sua neutralidade, objetividade, domínio exclusivo dos especialistas e, conseqüentemente, as narrativas construídas so-

bre o espaço. Com isto, percebe-se que dominar a linguagem cartográfica se relaciona à apropriação de mais um instrumento de leitura crítica do espaço, fazendo os estudantes entenderem seus silêncios, vazios, ocupações e prioridades – suas, de seus grupos e/ou dos governantes.

Daí a importância de reconhecer o Mapeamento Colaborativo como sendo uma metodologia para a construção dos conhecimentos geográficos, visto que esta trabalha com eixos norteadores da própria educação popular, priorizando o caminho desenvolvido pelo sujeito para chegar até suas conclusões, o que permite que este se aproprie efetivamente dos conceitos, discussões e ideias difundidas neste tempo e local.

Através desta, os sujeitos são apresentados e convidados a entrelaçarem e tecerem diálogos que auxiliem na compreensão dos diferentes arranjos espaciais, em grande parte auxiliados pelos diferentes campos do conhecimento geográfico, resgatando neste processo intergeracionalidades, trajetórias, problemas, aspectos geográficos/históricos e projetos de futuro, debatendo sobre questões cotidianas da sua vida que são abarcadas pelos inúmeros conceitos produzidos no campo da geografia.

Para além disto, somente o processo de se reconhecer como um ser existente no espaço já se configura como uma importante ruptura na construção identitária do sujeito jovem, que se compreende no papel de produtor de seu meio¹³ e passa a agir sobre ele de maneira mais consciente e focada. Ou seja, a materialização de seus conflitos nas representações cartográficas apresenta a totalidade do seu

¹³ Dayrell e Gomes (2009) defendem que o jovem, ao conviver na sociedade, torna-se capaz de refletir sobre sua dimensão individual e social, se vendo como indivíduo que participa de um espaço, exercendo e recebendo influências neste processo.

entorno e permite verificar a organização dos arranjos espaciais, estabelecer explicações para a mesma e, dessa maneira, organizar os pensamentos e ações a serem apreendidos desta reflexão.

Não queremos com isto dizer que a produção do Mapeamento Colaborativo por si só já será libertadora ou apresentará todas as respostas necessárias para este grupo de sujeitos, visto que esta é apenas uma ferramenta no conjunto de práticas necessárias para que esta autonomia seja construída. Logo, transformar o chão-da-escola está para além de trazer metodologias aparentemente revolucionárias ou aparelhos tecnológicos, mas atua no campo de reconduzir a motivação pela qual se estuda/ensina/aprende que se desdobra nas interpretações e conflitos que permeiam a organização dos arranjos espaciais produzidos pela e na sociedade como um todo.

Admitir e reconhecer os territórios e identidades juvenis no ensino da geografia, propicia também aceitar que o espaço escolar é central na vida deste grupo e que, por isto mesmo, pode ser libertador, quando potencializa a construção conjunta de saberes ou limitador, quando restringe o entendimento de mundo do aluno, cabendo a cada profissional optar pelo caminho que irá seguir, tendo em vista sua concepção de educação, de ensino de geografia e seu projeto de mundo e sociedade.

Nos parece que estas escolhas têm sido feitas diariamente, aumentando em grau e número, nos diversos locais pelos quais a escola se espalha, causando pequenas fissuras nos muros ideológicos e físicos construídos por estas instituições, para que esta se “proteja dos” e “projete sobre” os “de fora”, levando-nos a crer que estes sinais, espalhados diante de nossos olhos, são fruto da compreensão da vida cotidiana. Relembrando Zibechi (2015), as experiências pautadas,

criadas e transmitidas nas relações sociais, efetivamente alternativas, ocorrem no dia-a-dia, independentemente do nome dado para as mesmas, reforçando que o que importa é o sentido dado ao momento, e não o nome sob o qual o mesmo é denominado.

Neste sentido, Caldart (1988), afirma que necessitamos de tranquilidade suficiente para medir a distância que ainda nos separa de nossos ideais pedagógicos de nossa realidade cotidiana em sala, por meio de parâmetros que, por um lado não nos deixe cair na desesperança imobilizadora (ou no sonho vão) e, por outro lado nos deem sensibilidade e lucidez para podermos alçar grandes voos, mantendo nossos pés firmes no chão.

Permitindo que nestes caminhos e descaminhos tecidos e entrecruzados nos territórios do dia-a-dia da escola, da rua, da casa e do bairro se construam novas maneiras de se conceber e compreender a geografia, destacando sua dimensão na vida do sujeito, centrando as reflexões nas relações cotidianas, destacando o papel exercido pelas populações trabalhadoras na construção do espaço, apresentando-o como uma expressão da vida em sociedade, enfim, transcendendo seu aspecto fragmentado – formato à que foi relegada e modelada ao longo de séculos de linguagens, restrições, simbologias, discursos e ações ideologicamente posicionadas para ocultar os sujeitos subalternizados e afastá-los desta dimensão de compreensão de mundo.

As práticas cotidianas e a questão da escala: o ensino de geografia desde o local e diário

Deste modo, defendemos que as potencialidades e possibilidades de transformação da educação e do ensino de

geografia, se estabelecem a partir das micro modificações¹⁴, expressas nas práticas diárias e cotidianas ocorridas dentro das salas de aulas espalhadas pelo mundo. Isto significa dizer que cotidiana e recorrentemente as relações se transformam, novos elementos são inseridos, outras práticas se concebem/efetivam, diferentes sujeitos interagem, permitindo que o local esteja em constante reconstrução.

Pois bem, é necessário compreender que o cotidiano não representa apenas o agora e o presente, remetendo ao conjunto total de signos, significados e construções que foram e são constituídos e permanecem nos territórios. Ou seja, o mesmo abarca o passado (por meio das conquistas dos espaços, de culturas estabelecidas, exemplos passados), o presente e o futuro (visto que agimos no hoje pensando em aspirações para o amanhã), todos estes conectados aos aspectos da materialidade dos espaços e à totalidade de sujeitos que ali vivem.

Acima disto, Heller (1985) expressa que a vida cotidiana se refere a vida de todo ser humano, todas a vivem, qualquer que seja seu posto de trabalho intelectual ou físico, sendo necessário complementar que, do mesmo modo, não existe possibilidade de um sujeito viver somente na cotidianidade, embora esta o absorva. Neste sentido, poderíamos dizer que a dimensão do cotidiano remete ao conjunto de ações e tramas nos quais estamos imersos, seja num âmbito individual ou na relação com outros sujeitos.

Tal definição se reforça quando Lefebvre (1991) defende que será nesta esfera da vida que se cumprirá o ajustamento de significantes e significados, justamente por ser nela que vivemos. Então precisamos atribuir, na medida do possível, significados aos significantes que constituem nossa cotidianidade, chegando assim à relevância dos signos que se constituem em processos educativos que

¹⁴ Que irão, num segundo momento – e somadas –, construir as macro mudanças.

ocorrem nas mais variadas instituições. Assim, poderíamos então afirmar que as relações e ações que se desdobram no cotidiano constroem as percepções e as compreensões criadas acerca da sociedade em que os grupos sociais vivem.

A dimensão do cotidiano torna-se então essencial para compreendermos a construção e consolidação dos territórios existentes nas localidades, em especial aqueles de bairros periféricos, nos quais as relações pessoais cotidianas são centrais na dinâmica dos grupos sociais que ali residem. Isto nos faz inferir sobre a importância e necessidade de o ensino de geografia, principalmente nestas localidades, considerar e, inclusive, basear seus preceitos nas construções e territórios que permeiam o espaço geográfico, o que possibilitaria aproximar os conceitos da ciência geográfica da realidade dos educandos que ali se encontram.

Isto se reforça quando percebemos que tais cotidianidades são marcadas pelas trajetórias sociais e territoriais dos sujeitos que, segundo Modesto (2014), supõem ação dos mesmos no mundo. Logo, as realizações e idealizações efetivadas pelos indivíduos em seu dia-a-dia influenciam a formatação do cotidiano, que está diretamente ligado às mudanças dos territórios e identidades.

Poderíamos então dizer que determinadas ações ou gestos – colocados num primeiro momento como algo sem importância – podem ser o foco das disputas que desafiam a óbvia continuidade do que existe. Neste sentido, Rattero (2014) defende que os gestos mínimos desafiam a evidente continuidade do que hoje existe, sendo um sussurro de um batimento cardíaco ou um sopro de ar desencadeando a brisa. Estes gestos e movimentos iniciam faíscas, que permitem mensurar novas possibilidades de realidades.

São estas faíscas que nos permitem imaginar e, inclusive, entender que as transformações da sala de aula se dão também em sua cotidianidade, por meio de minúsculas modificações na forma e no interior daquele espaço, que se estrutura no eterno jogo de poder disposto. Esta visão de mundo se fundamenta sob a ótica de que grandes eventos ou rupturas só ocorrem pelos pequenos buracos/fissuras criados pelos enfrentamentos diários. Através de uma grande sequência de atos e atitudes quase que invisíveis e/ou invisibilizados que, conjunta e sequencialmente, ocasionam a desconstrução do que se encontra estabelecido em direção do que se quer estabelecer.

Com isto, verifica-se que pautar a prática pedagógica na dimensão e escala do cotidiano e local abre margem para compreender o espaço para além do aqui e agora, assumindo o emaranhado social no qual o sujeito se insere (complexo e diversificado) dotado de diferentes potencialidades. Neste sentido, nos ajuda a pensar que o ensino de geografia deva trabalhar no caminho de consolidar a importância dos territórios habitados pelos sujeitos, trazendo para o debate e foco do trabalho geografias outrora ocultadas e/ou desconsideradas.

Levando-se em conta isto, percebemos que, tanto no Brasil como na América Latina, inúmeras práticas e rupturas vão se desdobrando no dia-a-dia destas comunidades marginalizadas, fazendo com que seus sujeitos se apropriem de conceitos e temas, e avancem no sentido de se emancipar e construir sua autonomia. Logo, poderíamos dizer que a construção de uma outra dimensão geográfica pode retomar memórias e saberes dos de baixo – e não significa necessariamente a criação de algo totalmente novo. Em outras palavras, podemos pensar práticas e currículos outros ao recorrermos às noções de solidariedade que fundamentam tais comunidades, trazendo para

dentro da educação formal as bases que consolidaram os povos subalternizados e colonizados – ocultadas, interdidas e controladas quando o sistema mundo moderno colonial passa a ser dominante.

O currículo de uma geografia escolar outra se ancora numa geografia do local e do cotidiano, pensada através da própria noção de educação escolar, na qual os termos e conceituações se esparramam no chão-da-escola de forma própria, ganhando os contornos que correspondem aos sujeitos que ali estão e possibilitando um ensino para a vida, na qual a reflexão crítica sobre o seu entorno e sua realidade são imprescindíveis às ações de resistência e negação do atual panorama que ali se apresenta para construir um amanhã diferente.

Tal noção foge da premissa de caminhar num mesmo sentido ou num projeto homogêneo de mundo, no qual outro sistema educacional venha impor uma visão sobre as trajetórias de vida tal como hoje ocorre. A prática construída durante nosso trabalho de mestrado nos faz refletir acerca da importância de pensarmos desde que escala devemos balizar nosso trabalho em sala de aula, uma vez que se torna explícita a importância do local para estes educandos, principalmente considerando que é o espaço no qual se materializa as desigualdades sócio territoriais estruturadas em nossas sociedades.

Ou seja, é possível afirmar que o ensino geográfico ocorre de maneira mais consolidada quando vamos desde o local para o global, apresentando os elementos que compõem a sociedade moderna desde uma perspectiva crítica, numa dinâmica combinada e desigual – própria da construção do espaço no contexto do capital.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo buscamos apresentar uma experiência de construção de Mapeamento Colaborativo realizada em conjunto

com um grupo de jovens do bairro Sítio Cercado em Curitiba/PR. A prática construída resultou em inúmeras reflexões que permitem adensar os debates tecidos sobre como se dá e como deve ocorrer o ensino de geografia em sala de aula. Nosso objetivo foi o de trazer para discussão a possibilidade de utilização do Mapeamento Colaborativo como instrumento de aproximação com a realidade local, visto que pode evidenciar as redes de resistência tecidas nos bairros por meio das relações de solidariedade e empatia, bem como denunciar as desigualdades sócio territoriais ali presentes.

Um dos principais pontos a ser destacado é que, para o grupo com o qual trabalhamos (e possivelmente a maior parte da juventude periférica), a escola se constitui como importante território, juntamente com sua casa, visto que pouco ou quase nenhum direito têm à cidade. Isto faz com que este espaço ganhe novos/outros contornos e significados, sendo ainda mais expressiva a necessidade do ensino de geografia se pautar pelas práticas do cotidiano e do local, relacionado à vivência destes sujeitos.

Deste modo, o processo de mapeamento mostrou-se proveitoso pelos seguintes motivos: 1) por um lado, representa um processo de aprendizagem destes sujeitos em relação ao seu bairro e entorno, dando uma visão geral das problemáticas e desafios vividos em seu cotidiano e; 2) por outro, gerou uma esfera de maior confiança e interação, fazendo com que entrássemos em temas mais profundos em relação ao seu passado, presente e perspectiva de futuro. Percebe-se então que não é apenas o instrumento e produto final gerado por este processo que é importante e rico em informações, mas a sua construção, que traz consigo uma série de novos olhares e problematizações acerca do que observam mas não veem, ou o que vivenciam mas não dizem ou compreendem.

É neste sentido que a metodologia do Mapeamento Colaborativo permite que o educando narre (pela linguagem cartográfica ou oral) suas próprias experiências no espaço, reconstruindo fatos, histórias, passagens e, neste processo, se reconhecendo enquanto sujeito que interfere e é interferido pelo seu entorno. Freire (2011) reforça que a existência, porque humana, não pode ser muda, e o mundo pronunciado através de palavras verdadeiras se volta problematizado para os sujeitos pronunciantes, fazendo-nos perceber a importância de se falar sobre sua própria realidade, a fim de percebê-la criticamente dentro do contexto no qual estamos inseridos.

O autor ainda completa dizendo que não é no silêncio que os grupos humanos se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, logo, concluímos que o nosso estar e fazer no mundo se dá a partir da ação do sujeito no mundo, que produz narrativas (cartografias), falas e pronúncias em nossos meios e também os valores, ensinamentos e trajetória que nos formam e conformam.

É neste sentido que outras práticas educativas voltadas à emancipação e fortalecimento dos modos de existência dos sujeitos conformam-se a partir do falar, do cartografar e, também, do escutar. Por meio de ações de mapeamento coletivo cada sujeito expõe suas opiniões e, no processo de expô-las e debatê-las, constrói suas próprias percepções, conscientizando-se que está no mundo, e mais do que estar, age sobre ele e nele.

É através desta constatação que o sujeito compreende sua atuação e papel no sistema mundo, em suas contradições e potencialidades, dando-lhes a abertura necessária para que possam ainda atuar na transformação do meio no qual se encontram. Isto significa dar cor, forma, tom, contexto territorial ao que se ensina e

ao que se aprende, efetivando o processo de trabalho com os conceitos para compreender a realidade e dando instrumentos/ferramentas técnicas para que o sujeito possa avançar na construção de sua identidade territorial e social, transformando a escola em um “[...] espaço de produção de ações, de saberes e relações [...] espaço de aprendizagem das regras e vivências coletivas e do exercício da participação” (DAYRELL, 2005, p. 4).

É neste contexto que pudemos verificar, por meio de nosso trabalho, o quão importante foi acolhermos estes relatos por meio dos processos cartográficos realizados e promovermos um ensino de geografia que valorize o uso e a potência advindo dos mesmos. O ensino da disciplina de geografia se torna então relevante socialmente e condição para a construção de territórios menos excludentes. Tornando possível construir compreensões, discursos e práticas que se pautem num outro modo de agir, organizar, habitar e entender o próprio espaço, aproximando com isto os educandos das categorias e conhecimentos debatidos no ambiente escolar.

Como exposto no início, esta experiência não busca tornar-se um modelo a ser aplicado em outras escolas, mas pretende incitar o debate acerca destes elementos, demonstrando ser possível utilizar o instrumento de Mapeamento Colaborativo para chegar a debates e discussões conectados à realidade do estudante, tornando o ensino de geografia mais próximo e proveitoso.

A realização desta prática promoveu a reflexão crítica e conjunta deste grupo de jovens sobre o bairro no qual encontram-se inseridos, bem como aprofundou seus argumentos e considerações sobre as desigualdades a que estão expostos desde cedo. Neste contexto a sua defesa pela educação através da ocupação da escola ganha também nova percepção, uma vez que suas ações são

vislumbradas desde seu entrelaçamento com o histórico de luta de gerações anteriores e com a necessidade de manter os direitos adquiridos (de forma árdua).

Por fim, esta experiência permitiu pensar e repensar entendimentos acerca de nossa prática docente, reforçando a necessidade de pensarmos ela desde baixo e de forma compartilhada com os estudantes, parte de uma visão de mundo e de ensino, que posiciona-se diante das estruturas nas quais a sociedade encontra-se imersa, colocando-se como resistência frente aos ataques e desmontes efetivados pelas classes dominantes e por parte do Estado. Permanecer em sala de aula e organizar momentos de partilha e construção de conhecimento, principalmente nos ambientes de escola pública, é reforçar que acreditamos na transformação do mundo e, acima disto, que a educação – dentro de suas esferas formais ou não-formais – é ponto chave para debatermos quais caminhos queremos seguir.

Referências bibliográficas

ACSELRAD, Henri; VIEGAS, Rodrigo Nunes. Cartografias sociais e território? Um diálogo latino-americano. *In:* Henri Acselrad (org.) **Cartografia sociais, terra e território**. 1ed. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, Coleção Território, Ambiente e Conflitos Sociais, 2013.

BRUCKMANN, Renata; RANCK, Elisabeth. Cartografia Social como Abordagem Metodológica no Ensino da Cartografia no Ensino Médio. *In:* FERRETTI, Orlando (org.). **Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II: primeiro semestre de 2017**, Florianópolis: NEPEGeo, 2017.

CALDART, Roseli Salette. Sobre a função social da escola. **Revista Fórum Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 61-84, jul/set, 1988.

DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia da juventude. **Revista Onda Jovem**, São Paulo, n.1, p. 34-47, 2005.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, Marlise; GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juarez. (org.). **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais**, Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, v. 5, p. 89-113, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2013.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan/jun, 2017.

HAESBAERT, Rogério. Dilema de conceitos: espaço-território e contensão territorial. In: SAQUET, Marcos; SPOSITO, Eliseu S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**, 2a.. ed, Rio de Janeiro: Consequência, p. 95-120, 2015.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.

KATUTA, Ângela Massumi. Uso de Mapas: Alfabetização Cartográfica e/ou leitura cartográfica? **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v. III, p. 41-46, set, 1997.

_____. A geografia, a cartografia, a descrição e a alienação. *Revista Estudos Geográficos*, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 98-110, jul/dez, 2013.

LEFEBVRE, Henri. *A vida Cotidiana no Mundo Moderno*, São Paulo: Ed. Ática S.A., 1991.

LOPES, João Teixeira. Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância. In: DAYRELL, Juarez; [et. al.] (org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 24-37.

MODESTO, Nilo Sérgio d'Ávila. A “ausência assistida” do poder político na compreensão dos sentidos das ações dos sujeitos sociais na produção do espaço. In: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreilino; MODESTO, Nilo Sérgio d'Ávila. *Por uma geografia das existências: movimentos, ação social e produção do espaço*. Rio de Janeiro: Consequência, p. 67-113, 2014.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. Prefácio: Por uma Geografia das Existências: o desafio é a superação da geografia das formas e dos discursos hegemônicos. *In: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreelino; MODESTO, Nilo Sérgio d'Ávila. Por uma geografia das existências: movimentos, ação social e produção do espaço.* Rio de Janeiro: Consequência, 2014, p. 7-13.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. *In: CECENÁ, Ana Esther; SADER, Emir. La guerra infinita: hegemonia y terror mundial,* Buenos Aires: CLACSO, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RATTERO, Carina. Pedagogias de lo nimio. *In: RIBETTO, Anelice. Políticas, Poéticas e Práticas Pedagógicas (com minúsculas),* Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 137-141.

RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Catia Antonia da; SCHIPPER, Ivy. Cartografia da Ação e a juventude na cidade: trajetórias de método. *In: RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreelino, [et. al]. Cartografia da ação e movimentos da sociedade: desafios das experiências urbanas,* Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ: CAPES, 2011. p. 30-42.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, out., 2002.

SANTOS, Renato Emerson dos. Cartografias e lutas sociais: notas sobre uma relação que se fortalece. *In: RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreelino, [et. al]. Cartografia da ação e movimentos da sociedade: desafios das experiências urbanas,* Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ: CAPES, 2011, p. 43-60.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993.

ZIBECHI, Raúl. *Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas*/Raúl Zibechi. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

Submetido em: 31 de outubro de 2019.

Devolvido para revisão em: 05 de fevereiro de 2020.

Aprovado em: 07 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

OLIVEIRA, Danielle Willemann Sutil de. Práticas outras no ensino da Geografia: um estudo de caso do mapeamento colaborativo como ferramenta para o trabalho de reconhecimento dos territórios da juventude numa escola da periferia curitibana. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 285-317, jul.-dez./2019.

**O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO GAMA-DF**

*GEOGRAPHICAL REASONING OF
INTELLECTUAL DEFICIENT STUDENTS IN
A PUBLIC SCHOOL OF GAMA-DF*

*RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO DE
ESTUDIANTES DEFICIENTES
INTELLECTUALES EN UNA ESCUELA
PÚBLICA DE GAMA-DF*

DANIEL RODRIGUES SILVA LUZ NETO
Universidade de Brasília – Brasília/DF.
E-mail: danieltabuleiro1@gmail.com

JUANICE PEREIRA SANTOS SILVA
Universidade de Brasília – Brasília/DF.
E-mail: juanice.ahss@yahoo.com.br

Resumo: O espaço geográfico se constitui indissociavelmente por constantes interações de componentes físico-naturais e sociais, que se apresentam em forma de paisagem aos olhos dos sujeitos. Diante disso, o ensino de Geografia na Educação Básica pode potencializar a interpretação desses fenômenos espaciais por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, dentre eles, os deficientes intelectuais. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o raciocínio geográfico de quatro alunos de uma escola pública do Gama, no Distrito Federal. Para tanto, apropriou-se da abordagem qualitativa na produção e análise das informações empíricas. Em campo, utilizou-se de ações da pesquisa participante por meio da realização das atividades *in lócus*. Os resultados mostraram que os alunos com deficiência intelectual podem se desenvolverem por meio do raciocínio geográfico na medida em que se apropriam dos conceitos e dos princípios lógicos da Geografia correlacionados a estratégias didático-pedagógicas. Dentre essas, o trabalho de campo foi um diferencial nesta pesquisa porque se constatou a mobilização do raciocínio geográfico dos alunos pesquisados pela interpretação e reflexão sobre a atuação cidadã nas suas práticas espaciais.

Palavras-chave: raciocínio, alunos, desenvolvimento, interpretação, espacialidades.

Abstract: Geographical space is inseparably constituted by constant interactions of physical-natural and social components, which appear in landscape form in the eyes of the subjects. Given this, the teaching of geography in basic education can enhance the interpretation of these spatial phenomena through the development of the geographical reasoning of students, including the intellectually disabled. In this sense, the objective of this paper is to analyze the geographical reasoning of 4 students from a public school in Gama, Federal District. To this end, it appropriates the qualitative approach in the production and analysis of empirical information. In the field, it was used actions of the participant research through the accomplishment of the activities in locus. The results showed that students with intellectual disabilities can develop through geographical reasoning to the extent that they appropriate the concepts and logical principles of geography correlated to didactic-pedagogical strategies. Among these, the fieldwork was a differential in this research because it was found the mobilization of the geographical reasoning of the students surveyed by the interpretation and reflection on citizen performance in their spatial practices.

Keywords: reasoning, students, development, interpretation, spatialities.

Resumen: El espacio geográfico está inseparablemente constituido por interacciones constantes de componentes físico-naturales y sociales, que aparecen en forma de paisaje a los ojos de los sujetos. Dado esto, la enseñanza de la geografía en la educación básica puede mejorar la interpretación de estos fenómenos espaciales a través del desarrollo del razonamiento geográfico de los estudiantes, incluidos los discapacitados intelectuales. En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar el razonamiento geográfico de 4 estudiantes de una escuela pública en Gama, Distrito Federal. Con este fin, se apropia del enfoque cualitativo en la producción y análisis de información empírica. En el campo, se utilizaron acciones de la investigación participante a través de la realización de las actividades en el lugar. Los resultados mostraron que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden desarrollarse a través del razonamiento geográfico en la medida en que se apropien de los conceptos y principios lógicos de la geografía correlacionados con las estrategias didáctico-pedagógicas. Entre estos, el trabajo de campo fue un diferencial en esta investigación porque se encontró la movilización del razonamiento geográfico de los estudiantes

encuestados por la interpretación y reflexión sobre el desempeño ciudadano en sus prácticas espaciales.

Palabras clave: razonamiento, estudiantes, desarrollo, interpretación, espacialidades.

Introdução

O presente trabalho analisa o raciocínio geográfico de quatro alunos com deficiência intelectual em uma escola pública na Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal. Este estudo surgiu das experiências empíricas e reflexões teóricas dos proponentes desta pesquisa enquanto professores-pesquisadores na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e na participação no grupo de pesquisa – Ensino, Aprendizagem e Formação de professores de Geografia na Universidade de Brasília (GEAF-UnB). Assim, diante do cotidiano escolar no ensino de Geografia aliado às reflexões teóricas, passou-se a perceber a necessidade de se desenvolver e estimular o raciocínio geográfico como uma possibilidade de promover transformações desses sujeitos para interpretar e atuarem em suas práticas espaciais. Dessa forma, acredita-se que a partir dessa compreensão o ensino de Geografia deve voltar a sua ação para o estudante com deficiência intelectual em seu processo de aprendizagem, de pensar, de refletir sobre suas atitudes no espaço de suas vivências.

A mobilização do raciocínio geográfico pelo aluno com deficiência intelectual pode ser estimulada e apropriada principalmente no espaço escolar e em turmas regulares na Educação Básica. Para isso, o professor deve se orientar nos conceitos da Geografia – espaço, território, lugar, paisagem, região e nos princípios lógicos – localização, distribuição, extensão, conexão, rede,

escala, posição, dentre outros -, articulados a uma estratégia didático-pedagógica. Dessas estratégias, acredita-se que o trabalho de campo pode ser uma possibilidade de grande potencial para o desenvolvimento do raciocínio geográfico porque propicia o contato direto com a realidade geográfica. Diante disso, emergiram-se os seguintes questionamentos: qual a importância do raciocínio geográfico para os alunos com deficiência intelectual? Como o trabalho de campo pode contribuir na mobilização do raciocínio geográfico dos alunos com deficiência intelectual?

Sendo assim, partiu-se da suposição que o desenvolvimento do raciocínio geográfico para os alunos com deficiência intelectual é um instrumento cognitivo potencial para mobilização de habilidades de interpretar e de atuar nas práticas espaciais. E para isso utilizou-se da abordagem metodológica qualitativa, tanto na produção das informações empíricas, como na análise dos dados nos quais foi operacionalizada por meio dos procedimentos bibliográfico e de campo.

Na pesquisa bibliográfica, realizaram-se levantamentos de referencial teórico sobre raciocínio geográfico em alunos com deficiência intelectual na Educação Básica, trabalho de campo e Cerrado Brasileiro. Tal procedimento foi realizado em colaboração com o grupo GEA-UNB. Já a pesquisa de campo foi realizada pela estratégia pedagógica de trabalho de campo no qual teve a participação de quatro alunos com deficiência intelectual. Trabalhou-se com essa estratégia em uma perspectiva interdisciplinar, pois houve a participação de outras disciplinas em uma instituição pública de ensino na Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal, que por questões do código de ética é denominada de Escola A.

A partir disso, estrutura-se o trabalho em seis partes: escola - lugar de desenvolvimento humano; raciocínio geográfico na Educação Básica; o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos alunos com deficiência intelectual; Geografia na Educação Inclusiva; estratégia pedagógica - a atividade de campo com os alunos com deficiência intelectual; e considerações finais e referências.

Escola, lugar de desenvolvimento humano

A escola é o espaço educativo onde os saberes são compartilhados por meio do ensino, o que torna os estudantes aptos a criar, a refletir e a utilizar o conhecimento para conviver em sociedade. Dessa forma, ajuda-os a se tornarem competentes em termos interculturais por meio da aprendizagem e da experiência de vida na complexidade do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, estarem preparados para apreciar a diversidade e para administrar conflitos, de acordo com os valores do pluralismo e da compreensão mútua.

Segundo Mantoan (2003), as escolas são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, buscando-se constituir de seres pensantes, críticos, questionadores, criativos e de desenvolver seus talentos, preparando-os para serem cidadãos melhores. Nesse contexto, Oliveira (2008, p. 75) ressalta que “a universidade e a escola são lugares essenciais para a construção do saber docente; e o professor de Geografia, além de saber como ensinar, tem de saber o que ensinar”.

No espaço educativo, os docentes têm papel fundamental, mas precisam ter a visão da sua função na transformação das vidas

dos sujeitos por meio da educação. Sendo assim, precisam-se reconhecê-los como impulsionadores para o desenvolvimento e para o alcance dos objetivos propostos na formação dos alunos. E, conseqüentemente, desenvolvê-los em uma perspectiva inclusiva, acessível e para todos, dispondo-os de estratégias inovadoras que sejam holísticas, ousadas e ambiciosas, e que não excluam nenhum grupo social. Diante disso, os organismos internacionais como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) começam a entender e reforçar a perspectiva da inclusão. De acordo com a Unesco, deve-se “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 20).

Não obstante, apesar do alinhamento de muitos desses organismos internacionais, como a Unesco, aos ditames do neoliberalismo, principalmente a partir da década de 1990, que buscam atender aos interesses dos atores hegemônicos, como as grandes empresas globais, capital financeiro e grupo locais que dominam a dinâmica econômica (LIBÂNIO, 2012). Por outro lado, deve-se ressaltar que o aparecimento da inserção da Educação Inclusiva nesses documentos são indícios da necessidade e da preocupação global com tais sujeitos, que eram esquecidos nos seus lares e na sociedade como um todo.

Inclusão e equidade por meio da educação escolar devem ser os alicerces de uma formação transformadora e, assim, o que minimiza as formas de exclusão e marginalização, bem como as disparidades, e as desigualdades no acesso, na participação e nos resultados da aprendizagem. Diante disso, para os alunos com deficiência intelectual não é diferente, pois muitas vezes esses sujeitos foram considerados doentes mentais. Dessa forma, foram

dando-se nomes para essas pessoas, em demasia preconceituosos, como debilidade mental, retardado mental, déficit intelectual. E recentemente, após a Declaração de Montreal em 2004, vem sendo substituído por deficiência intelectual (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

De acordo com Lopes e Marquezine (2012), a defesa da expressão deficiência intelectual decorre porque a palavra intelectual se refere a problemas com as operações intelectuais e não ao funcionamento do indivíduo como um todo. Assim sendo, os alunos com deficiência intelectual podem se desenvolver, porém esses têm formas peculiares de lidarem com o conhecimento pelo qual a escola ainda não preconiza e precisa de muita resistência para que seja efetivamente realizada a Educação Inclusiva. Dessa forma, a Educação Geográfica de qualidade, no espaço escolar, pode promover ao educando com deficiência intelectual oportunidade de aprendizagem, de criatividade e de conhecimento geográfico. Assim, deve-se voltar para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Esse, por sua vez, pode propiciar ao aluno com deficiência intelectual a aquisição de habilidades básicas em prol de interpretar e de atuar nas suas práticas espaciais.

Feito isso, o raciocínio geográfico também poderá contribuir em favor do desenvolvimento de valores e de atitudes que permitem ao estudante com deficiência intelectual ser um sujeito ativo. Por sua vez, os levarão a atitudes mais saudáveis e plenas, tomarão decisões conscientes e responderão aos desafios, tanto locais quanto globais em diversas dimensões socioespaciais (CAVALCANTI, 2013).

Raciocínio geográfico na Educação Básica

Raciocínio geográfico é um tipo de cognição desenvolvida no ensino de Geografia organizado pelo professor de Geografia, tanto na Educação Básica como na superior. Na Educação Básica, o professor de Geografia pode organizar situações didático-pedagógicas orientadas na dimensão dos conceitos fundantes da Geografia e do conhecimento da realidade do aluno para nele desenvolver o raciocínio geográfico.

Concorda-se com Silva, Ascensão e Valadão (2018) que o raciocínio geográfico é um *modus operandi* intelectual de interpretar as práticas espaciais desenvolvido no ensino de Geografia pelo professor de Geografia. Cabe ressaltar que essa não é a única cognição presente no âmbito educativo, pois existem outras que também são desenvolvidas na educação formal. No entanto, este estudo terá o foco nesta cognição na qual é ampliada no aluno em colaboração com o professor de Geografia na Educação Básica.

As práticas espaciais são um conjunto de ações nas quais são criadas ou desfeitas as formas e as interações das organizações espaciais. Por sua vez, essas são frutos tanto da consciência empírica do espaço percebido quanto decorrentes de projetos de intervenção intencional dos atores sociais (CORRÊA, 2012). A interpretação e atuação em tais práticas espaciais devem ser feitas de maneira em que se articulem os componentes das espacialidades dos fenômenos geográficos, sejam eles físico-naturais ou sociais. Sendo assim, um dado fenômeno espacial é constituído por um sistema de objetos e de um sistema de ações que atuam de forma indissociável de maneira dialética na organização geográfica do espaço (SILVA; ASCENÇÃO; VALADÃO, 2018).

A expressão raciocínio geográfico foi utilizada pela primeira vez em 1976 pelo geógrafo Yves Lacoste, no livro *Geografia - serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, no qual ele denominou de uma forma de pensar o espaço sobre a ótica de um conjunto de múltiplas categorias da ciência, como: geologia, climatologia, demografia, sociologia (MORAES, 2018). Não obstante, o que caracteriza o raciocínio geográfico são fundamentos teórico-metodológicos da Geografia acadêmica, como - espaço, território e paisagem - e nos princípios lógicos - localização, delimitação, escala, rede, conexão, distribuição, extensão (MOREIRA, 2015). Tais fundamentos não devem ser ensinados isoladamente pelo professor e tão pouco serem utilizados de forma desarticulada no ensino de Geografia. Dito isso, esses fundamentos orientam o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos alunos nos conteúdos trabalhados na Educação Básica de acordo com a necessidade na qual se exigirá a interpretação das práticas espaciais em um dado fenômeno geográfico (PIRES; ALVES, 2013).

Logo, o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos alunos com deficiência intelectual também se norteia nos fundamentos da Geografia enquanto ciência. Cabe ressaltar que além desses, de acordo com Shulman (2014), o ensino deve ser desenvolvido na tríade do conhecimento da ciência na qual atua o professor do conhecimento didático-pedagógico e do conhecimento do contexto do aluno. Feito isso, em concordância com o autor, terá realizado o conhecimento pedagógico do conteúdo, que no ensino de Geografia conflui no seu aspecto contributivo peculiar a esse componente disciplinar no currículo da Educação Básica. Sendo assim, a Geografia tem uma função fundamental na Educação Inclusiva: desenvolver o raciocínio geográfico junto aos alunos com

deficiência intelectual a fim de capacitá-los no cotidiano, na interpretação e na atuação nas suas práticas espaciais.

O desenvolvimento do raciocínio geográfico para alunos com deficiência intelectual

A educação é um processo fundamental na humanização dos sujeitos. Nesse sentido, é de extrema importância para a formação dos estudantes com deficiência intelectual em prol de desenvolvê-los na perspectiva de instrumentalizá-los para a interpretação das práticas espaciais no ensino, dentre esses, o da Geografia. Em concordância com Mantoan (2003), aprender significa ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que se sabe; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e de sentimentos; é um ato individual e intransferível, próprio de cada um. Sendo assim, pelo raciocínio geográfico os alunos com deficiência intelectual podem ser instrumentalizados cognitivamente em prol da interpretação do mundo, potencializando-se particularidades, tanto no âmbito afetivo quanto racional nas suas práticas espaciais.

No entanto, o educando com deficiência intelectual, diante de sua limitação, nos vários níveis de complexidade cognitiva, consegue aprender, mas o professor tem como uma atribuição nesse processo organizar situações didático-pedagógicas em favor de desenvolver o raciocínio geográfico. Além disso, tais atividades se fazem necessário serem estimuladas no intuito de que os estudantes mobilizem essa habilidade cognitiva em turmas regulares de ensino na Educação Básica.

A deficiência intelectual é uma imperícia em virtude tanto do funcionamento intelectual quanto da dificuldade das apropriações conceituais, das adaptações sociais. Nesse sentido, isso não os limita

a se desenvolverem, mas os docentes poderão selecionar recursos e organizarem estratégias pedagógicas que possam estimulá-los junto com os demais alunos na formação social da mente pelos conceitos (LARA, 2018). Tal organização proposital do professor de Geografia pode desenvolver o raciocínio geográfico junto aos alunos com deficiência intelectual, bem como pode instrumentalizá-los à interpretar e atuar nas práticas espaciais de forma crítico-reflexiva. No entanto, isso deve ser realizado em diálogo com as condições peculiares desses alunos, com as estratégias pedagógicas e com os conceitos fundantes da Geografia.

As práticas espaciais na perspectiva geográfica são um conjunto de atividades realizadas pelos sujeitos no cumprimento de suas ações, nas quais podem ser tanto intencionais quanto intuitivas (CORRÊA, 2012). Para isso, o ensino de Geografia na escola tem um papel social importante, pois pode desenvolver tais sujeitos por meio da construção de um tipo de cognição, a geográfica, para realização da vida nas espacialidades em prol da emancipação humana de transformação socioespacial. Neste viés, o raciocínio geográfico na escola é um instrumento psicológico para a transformação social, contribui para mudar a forma como as pessoas pensam e agem em prol de um futuro com justiça social, ao incluir questões-chave sobre a relação da sociedade com a natureza no ensino. Nesse sentido, também se requer métodos participativos de ensino e de aprendizagem para emancipar os alunos a mudarem seus comportamentos e a tomarem atitudes a favor do desenvolvimento das práticas espaciais em favor da justiça social.

O raciocínio geográfico é uma forma cognitiva que pode promover ao aluno com deficiência intelectual uma forma de pensamento crítico-reflexiva sobre cenários futuros e para tomadas

de decisão de forma autônoma. Assim, esse raciocínio deve promover a possibilidade desses estudantes de enfrentarem os complexos desafios globais como as tensões geradas por tais mudanças, tornando-os capazes de interpretar esses fenômenos de maneira instrumentalizada conceitualmente, seja no espaço escolar ou em outros ambientes alternativos de aprendizagem.

Geografia em uma perspectiva inclusiva uma reflexão das estratégias pedagógicas para se realizar com alunos com deficiência intelectual

A educação inclusiva não é simplesmente tornar as escolas acessíveis, é preciso repensar as estratégias pedagógicas. Trata-se de ser proativa na identificação das barreiras e dos obstáculos que os estudantes encontram na tentativa do acesso às oportunidades da educação de qualidade, bem como na eliminação desses percalços que levam à exclusão escolar. Por outro lado, a docência é um meio de construção dos saberes, porém exige reflexão da prática, exige o pensar investigativo para produção de conhecimentos em relação à Educação Inclusiva, a fim de alcançar o progressivo aprendizado do educando. Sabe-se que é uma tarefa desafiadora, todavia, que pode ser alcançada por meio de estratégias renovadas e empenhadas para sua realização, obtendo-se assim, resultados relevantes de aprendizagem que sejam significativos para a vida do educando.

De acordo com Mantoan, (2003):

Ensinar é disponibilizar o conhecimento da melhor maneira possível, para que os alunos aprendam e tenham garantido o seu lugar de saber na escola, conquistado com esforço próprio, interesse e desejo de conhecer cada vez mais (MANTOAN, 2003, p.17).

A prática docente na Educação Inclusiva requer do professor habilidade, criatividade metodológica dirigida ao estudante com deficiência intelectual para melhor aproveitamento e internalização do aprendizado durante a mediação pedagógica nas aulas. Dito isso, as saídas de campo e as visitas de estudo não são as únicas, mas, sem dúvida, são alternativas não apenas para o ensino específico da Geografia, mas também para o alcance multidisciplinar, abrangendo as demais disciplinas. Esse recurso educativo utilizado no ensino de Geografia escolar pode oferecer ao estudante no processo de ensino-aprendizagem alternativas de desenvolvimento de habilidades cognitivas de interpretação e atuação em práticas espaciais.

O trabalho de campo deve ser iniciado desde os primeiros anos de escolarização dos alunos e deve ter continuidade também em cursos de nível superior, caso os alunos deem continuidade aos estudos. Para isso, pode-se utilizar como estratégia os próprios contextos ao redor das instituições educacionais (LACOSTE, 2017). Nesse sentido, o trabalho de campo não precisa necessariamente que seja realizado em grandes deslocamentos, pode-se aproveitar o que já se tem ao redor da escola ou na própria escola, como, por exemplo, uma horta.

Pontuschka et al (2017) também reforçam a importância do trabalho de campo como prática de estimular os alunos a pesquisarem e, conseqüentemente, contribuírem com o meio em que vivem. Isso porque um trabalho de campo realizado em uma perspectiva crítico-reflexiva pode contribuir com ações futuras para a transformação da realidade. Para Silva, Farias e Leite (2019), o trabalho de campo é importante para o ensino de Geografia na Educação Básica para a construção dos conhecimentos geográficos. Primeiro, ele permite a aproximação direta entre o conhecimento e a

realidade local, segundo uma metodologia ativa, pois o aluno passa a ser sujeito no processo quando é estimulado a fazer uma interpretação do que foi visto em sala de aula com o campo. Assim, para esses autores o trabalho de campo se constitui em uma metodologia ativa de ensino pelo qual o aluno é protagonista por meio do estímulo de observar, analisar e interpretar os fenômenos espaciais a nível local, com possibilidade de ampliação para outras escalas - regional, nacional e global.

Ressalta-se ainda a importância do trabalho de campo porque é importante para o desenvolvimento do raciocínio geográfico na escolarização dos alunos, pois possibilita também a interação dos alunos com outros espaços, o que permite o desenvolvimento de práticas geográficas. E, por sua vez, diferentes processos de socialização e de relacionamento com o ambiente em que estão imersos, como também acompanhar a interação no espaço e em vários contextos socioespaciais. No ensino da Geografia é fundamental propiciar situações de aprendizagem de acordo com a necessidade de cada aluno inclusivo, mas também é imprescindível que possa atingir pedagogicamente a todos os envolvidos nesse processo. Dessa forma, o ensino de Geografia em uma perspectiva de Educação Inclusiva precisa ser diferenciado e interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade é importante para o desenvolvimento da aprendizagem. O apoio mútuo entre as diferentes áreas de estudo permite ao educador a elaboração de sínteses explicativas cada vez mais amplas da realidade, tendo como objetivo central a formação de cidadãos conscientes, ativos e dotados de autonomia.

Tal formação de caráter interdisciplinar pode permitir ao educando conhecer o mundo e se colocar diante dele, desde o espaço em que se vive, até o planeta como um todo. O estudante deve ser

convidado a construir, gradativamente, conforme sua capacidade cognitiva, cada conceito, tornando-se um ser participativo do processo de ensino e de aprendizagem e não mero receptor de informações. Diante disso, faz-se salutar uma formação docente sólida na qual o professor seja consciente de sua importância, devendo preocupar-se em se qualificar profissionalmente, dispondo de criatividade, de reflexividade e de autonomia didático-pedagógico para o desenvolvimento do seu trabalho, que resulte na emancipação dos sujeitos. Para tanto, é importante que o docente ofereça percurso de aprendizagem flexível por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. Isso pode ser viabilizado por meio do uso de diferentes metodologias para envolver os alunos com a realidade geográfica do seu espaço, dentre essas, a do trabalho de campo.

A Educação Geográfica pode contribuir para todos os sujeitos, não só para os alunos e professores, porque a partir dessa posição é possível gerar dinamismo e protagonismo dos discentes com o ensino da Geografia, o qual complementa muitos dos conhecimentos que perpassam a vida cotidiana (MENDES, 2014). Diante disso, o docente tem como função potencializar seus estudantes para a aprendizagem e reflexão dos conteúdos geográficos utilizando-se de todas as formas de expressão para atingi-los. É preciso entender como esses alunos pensam e se sentem em relação à escola e ao espaço em que vivem. A esse respeito Melo e Sampaio (2007) ressaltam que:

O professor de geografia que se propõe a trabalhar de forma a incluir todos os seus alunos precisa contar ou criar uma rede de apoio, um grupo que permita troca, consultas para que ocorra colaboração e aprendizagem, um trabalho interdisciplinar necessário a fim de fortalecer o

desenvolvimento da experiência educacional
(MELO; SAMPAIO, 2007, p. 126).

Grande parte dos receios docentes passa pela ausência de formação sobre o trabalho com pessoas de diferentes dificuldades e potencialidades. Assim, o professor de Geografia, para desenvolver o raciocínio geográfico junto aos alunos com deficiência intelectual, depara-se tanto com desafios quanto com possibilidades. Diante disso, cabe aos gestores de políticas públicas para a educação promoverem ações para a formação continuada *a priori* de caráter obrigatório sobre a Educação Inclusiva. A defesa inicial pelo normativo se deve porque no Brasil ainda está em processo de consolidação a inclusão. Assim, é essencial nortear esse processo formativo para desenvolver junto aos professores reflexões e ações pertinentes para a construção da autonomia dos alunos com deficiência intelectual.

A defesa da formação continuada como princípio fundamental se deve diante das reflexões teóricas e dos constantes relatos de docentes atuantes em sala de recursos e de turmas regulares do surgimento de conflitos entre ambos vivenciados na prática educativa pelos realizadores desta pesquisa na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Dessa forma, ao longo da atuação docente e das reflexões teóricas realizadas no grupo de pesquisa GEAF-UnB, constata-se que em alguns casos as raízes desses problemas podem estar não só, mas, sobretudo, na formação dos professores, dentre eles, o de Geografia.

A sala de recurso é um espaço pedagógico de responsabilidade de um professor especializado que suplementa - para alunos superdotados - e complementa - como no caso dos alunos com deficiência intelectual (LOPES; MARQUEZINE, 2012). Cabe

ressaltar que a formação desses alunos na Educação Inclusiva visa à construção de autonomia e independência na escola e fora dela. Em concordância com as autoras citadas, o professor da sala de recurso tem como uma de suas atribuições realizar um planejamento junto ao professor regente das turmas regulares observando a pertinência dos conteúdos para o desenvolvimento dos educandos e também acompanhá-los no processo de aprendizagem. Isso porque o objetivo da inclusão é que esses alunos permaneçam inseridos nas turmas regulares. Assim sendo, no Distrito Federal, os alunos da rede pública que exigem maior assistência e atenção são matriculados nos Centros de Ensino Especiais, pois terão toda assistência necessária para sua escolarização.

Dado o exposto, a formação continuada dos professores de Geografia não é a panaceia ou tão pouco a garantia da solução da atuação e melhoramento do trabalho docente com alunos com deficiência intelectual, uma vez que existem outros fatores que tanto medeiam quanto influenciam tal processo educativo. No entanto, com a garantia de tal formação, conseqüentemente se terá maiores possibilidades para que os professores de salas de recursos e os de turmas regulares de ensino realizem o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto a esses alunos de forma mais colaborativa.

Silva, Ascensão e Valadão (2018), apesar de não discutirem especificamente a Educação Inclusiva, fazem uma crítica à atuação dos professores de Geografia em prol de desenvolvimento do raciocínio geográfico, uma vez que a mobilização dos componentes espaciais é trabalhada de forma dicotômica e desarticulada. Assim, deduz-se que isso conseqüentemente afeta os alunos com deficiência intelectual, isso, pois, para esses sujeitos exige-se do professor todo

um cuidado não só com recursos pedagógicos, mas de abordagem teórico-metodológica na qual o docente pode buscar alternativas.

As alternativas que o professor pode procurar são várias, dentre essas, indica-se: primeiramente continuar em processo de formação continuada, pois existem cursos, artigos, livros que tratam na contemporaneidade do papel da Geografia Escolar como fundamental para o desenvolvimento do aluno. E segundo, buscar-se utilizar metodologias ativas, dentre elas, a do trabalho de campo, que será discutido a seguir.

O trabalho de campo com os alunos com deficiência intelectual da Escola A no Gama-DF

A escolha por realizar uma estratégia pedagógica de trabalho de campo decorre em virtude de que esta metodologia de ensino é fundamental para se colocar o aluno enquanto sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem (SILVA; FARIAS; LEITE, 2019). Dessa forma, foi realizado um trabalho de campo na Escola A na Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal. Essa estratégia pedagógica com alunos da Escola A foi feita por meio de um trabalho de cunho interdisciplinar, no qual foi estruturado por etapas, as quais foram realizadas no segundo semestre de 2018.

Logo, a realização do trabalho de campo como estratégia pedagógica teve a intenção de proporcionar aos estudantes com deficiência intelectual o contato direto com os aspectos físico-naturais em articulação aos conteúdos ministrados nas aulas de Geografia. Além disso, outras disciplinas também participaram do processo, como História, Matemática, Ciências Naturais e Língua Portuguesa. De acordo com Silva, Farias e Leite (2019), o trabalho de campo reforça a importância de oportunizar aos estudantes em

conhecerem e compreenderem a complexidade dos conteúdos, bem como construir os conceitos envolvidos ao tema investigado. Ademais, estabelecerem conexões reais a partir do vivido no contexto das práticas espaciais.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 4 alunos com deficiência intelectual de faixa etária entre 13 a 15 anos de idade, todos do sexo masculino e de classe social de menor poder aquisitivo. Sendo um deles morador da zona rural do Gama, outro morador do entorno do Gama e dois moradores nas proximidades da escola, inseridos em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental com a participação de 75 alunos ao todo. O trabalho de campo foi organizado em quatro etapas: planejamento junto com os discentes; atividades *in lócus*; discussão das estratégias avaliativas para produção das informações empíricas; e análise das informações empíricas.

Na primeira etapa, apresentou-se o tema Cerrado aos alunos, as características gerais do local natural característico deste bioma em área urbana na cidade Gama. Neste propósito, planejou-se as atividades focadas principalmente para os 4 alunos com deficiência intelectual. Para isso, apropriou-se do uso de imagem cartográfica do campo *Parque Ecológico e Vivencial da cidade do Gama-DF*, evidenciando-se aos aspectos físico-naturais do Cerrado articulado aos problemas socioambientais, por meio da estratégia pedagógica dialógica, de indagações sobre o cotidiano de cada estudante, sua relação com o Cerrado, o histórico da cidade e o conhecimento da existência do parque.

Além disso, no planejamento fez-se necessário realizar uma sondagem com alunos em sala de aula para diagnosticar o que eles já sabiam sobre o Cerrado e o *Parque Ecológico Vivencial do Gama*,

preparando-os para a realização da segunda etapa, o trabalho de campo propriamente dito. Assim, por meio dessas discussões iniciais, os alunos puderam aos poucos conhecerem o local de realização da atividade (Ver figura 1).

Figura 1: Parque Ecológico E Vivencial do Gama



Fonte: GDF (2017).

Ainda na sondagem foi elaborada uma avaliação diagnóstica do local, produção de entrevistas para serem aplicadas na comunidade local; conscientização dos alunos quanto à importância na participação cidadã em vistas aos problemas que afetam o Cerrado no Gama; pesquisa documental (mapas da localidade do Gama, histórico da implantação do parque ecológico). Assim, iniciou-se o estímulo para que os alunos com deficiência intelectual elaborassem uma avaliação diagnóstica do local sobre essas pesquisas iniciais articulando-as à sua realidade na qual se vivencia.

Na segunda etapa, conforme mostra a figura 2, foi realizada a saída de campo com os discentes no *Parque Ecológico Vivencial do Gama*, a qual foi agendada previamente.

Figura 2: Aula de Campo - Parque Vivencial e Ecológico do Gama

Fonte: arquivo pessoal (2018).

Em campo, trabalhou-se com as temáticas sobre o Cerrado: campos de murundus; o descarte de lixo no solo e na água. Para tanto, os três docentes de Geografia, Ciências e da sala de recursos generalista problematizaram: os fatores socioambientais, o cerrado, a fauna, a flora e seu estado de degradação por meio de reconhecimento da área do parque acompanhados de analistas do IBRAM - Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do Distrito Federal. Depois, foram realizadas a avaliação diagnóstica e a entrevista semiestruturada com a comunidade local conforme mostra a figura 3.

Figura 3: Parque Vivencial e Ecológico do Gama

Fonte: arquivo pessoal (2018).

Na terceira etapa, discutiu-se as estratégias avaliativas para produção das informações empíricas da atividade de campo. Elegeu-se como estratégia de produção das informações empíricas sobre o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual pelo raciocínio geográfico as seguintes atividades: apresentação da avaliação diagnóstica do local e das entrevistas com os moradores próximos ao parque a fim de identificar os problemas em destaque, as características do bioma e aqueles que precisam de mais atenção para serem apurados; participação na aula no *Parque Ecológico e Vivencial do Gama* com intuito de observar a autonomia dos estudantes; elaboração de relatórios das saídas de campo os quais consideraram as limitações de leitura e de escrita; e apresentação de maquetes na culminância dos trabalhos realizados.

Na quarta etapa, analisou-se as informações empíricas de campo. Nessa se realizou interpretações dos resultados da execução das atividades propostas aos alunos, que foram planejadas a fim de melhorar a qualidade do ensino, principalmente no que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual. E, assim, conseqüentemente, promover a inovação das estratégias pedagógicas no processo de ensinar e de aprender, para que esses discentes ampliem suas habilidades de interpretação e de atuação nas suas práticas espaciais.

No trabalho de campo realizado foi constatado por meio das observações e dos registros em um caderno de campo que possibilitou aos alunos perceberem a existência de diversos problemas locais enfrentados no parque e a relacionarem aos problemas gerais que ocorrem no Cerrado no Centro-Oeste brasileiro, tais como: invasões populares, construções irregulares, lixo, redução da fauna e da flora. Santos, Silva e Oliveira (2018) ratificam a importância de estratégias

pedagógicas no ensino sobre o Cerrado que levem em consideração as questões locais, dentre elas, o do trabalho de campo. Dessa forma, os autores incorporaram as questões locais na discussão desse tema, que se considera relevante no desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos. Nesse sentido, é necessário que os alunos “[...] compreendam suas dimensões ambientais, sociais e econômicas, viabilizando a construção do sentimento de pertencimento, ressaltando a importância de sua conservação e impulsionando-os à ação” (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 142).

Verificou-se por meio o diálogo com os estudantes com deficiência intelectual, que se externaram de maneira crítica, em breves palavras, que utilizaram o raciocínio geográfico, pois se apropriaram dos princípios de localização, de descrição, de delimitação e do conceito de paisagem. Nesses relatos escritos, os estudantes com deficiência intelectual afirmaram estarem preocupados com a resolução dos problemas enfrentados pelo parque. Além disso, perceberam que as ações humanas podem prejudicar o Cerrado e desenvolveram reflexões conscientes dos seus direitos e deveres, ficando dispostos a adotar atitudes responsáveis na convivência em uma perspectiva cidadã e sustentável.

Conforme a figura 4, realizou-se a produção de maquete em sala de aula sobre a situação do *Parque Vivencial e Ecológico do Gama*. Essas maquetes foram apresentadas pelos estudantes com deficiência intelectual oralmente na sala de aula. Diante disso, constatou-se que houve a mobilização do raciocínio geográfico na compreensão dos conteúdos desenvolvidos, havendo análises relevantes do Cerrado e a sensibilização com essa problemática socioambiental de modo geral. Dessa forma, ocorreu o envolvimento dos estudantes com a construção dos conhecimentos geográficos, pois

se pode observar o posicionamento crítico e ativo em função da realidade trabalhada na estratégia pedagógica.

Figura 4: Produção de maquetes pelos discentes



Fonte: arquivo pessoal (2018).

O trabalho de campo como estratégia de ensino foi uma via para que essas conexões fossem realizadas no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia pela interdisciplinaridade com os outros componentes curriculares escolares. Esse, por sua vez, possibilitou a significação no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Geográfica mediada dialogicamente, no qual foi relacionado a um problema urbano na cidade, o parque, e suas problemáticas socioambientais. Assim, tal estratégia pedagógica, valorizou percepção, a vivência, a experimentação e a observação na construção dos conhecimentos geográficos.

Nesse sentido, o ensino de Geografia na escola é uma prática social relevante no processo de formação do sujeito, pois para Cavalcanti (2008, p. 28), “a Geografia escolar não se ensina, ela se constrói, se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar”. Assim, ela cumpre um papel social fundamental na

interpretação e na atuação em práticas espaciais propiciadas pelo processo cognitivo de raciocinar geograficamente.

Logo, o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos 4 alunos com deficiência intelectual se deu em uma perspectiva de metodologia ativa, pois de acordo com Silva, Farias e Leite (2019), o trabalho de campo é um método de ensino ativo porque os alunos são estimulados a observar, analisar e interpretar os fenômenos locais. Assim, diante da realização na atividade de campo no *Parque Vivencial do Gama* se permitiu o desenvolvimento e a mobilização do raciocínio geográfico dos alunos participantes da pesquisa, pois se constatou que eles relacionaram os problemas locais visualizados em campo com as questões mais amplas no âmbito da produção do espaço geográfico.

Dado o exposto, o trabalho de campo potencializou aos estudantes a mobilização do raciocínio geográfico na interpretação de suas práticas espaciais por meio da conexão dos conteúdos sistematizados no currículo escolar com os conhecimentos empíricos dos estudantes. Dessa forma, o raciocínio geográfico instrumentalizou aos discentes melhorarem a interpretação dos fenômenos espaciais nas questões socioambientais no âmbito específico do trabalho realizado nesta pesquisa.

Portanto, esta experiência pedagógica atingiu o objetivo esperado, pois se potencializou o conhecimento dos estudantes por meio da apropriação do raciocínio geográfico nas reflexões verificadas em relação ao espaço de vivência da vida cotidiana. Com a aula de campo constatou-se a mobilização do raciocínio geográfico por meio da apropriação de princípios lógicos - localização, conexão, extensão, escala - e do conceito de paisagem. Ademais, estimulou-se a reflexão

da consciência deles em atuarem em uma perspectiva cidadã e sustentável.

Considerações finais

Raciocínio geográfico é um processo cognitivo desenvolvido pelo professor de Geografia, o qual organiza situações didático-pedagógicas orientando-se nos conhecimentos dos fundamentos da Geografia, no pedagógico e no contexto do aluno. Neste caso, no contexto de alunos com deficiência intelectual, há que se levar em consideração toda uma condição peculiar de desenvolvimento e de atuação desses sujeitos por questões de ordem múltiplas, sejam elas biológicas, fisiológicas, sociais e cognitivas.

Contudo, o desenvolvimento e estímulo à mobilização do raciocínio geográfico perpassa por desafios e resistências. Hoje, as influências das políticas de cunho neoliberal, as condições estruturais das escolas, a indisciplina dos alunos, as condições de vulnerabilidade são exemplos de alguns desafios na prática educativa dos professores de Geografia. Por outro lado, há diversas formas de resistências desses docentes perante as situações apresentadas, como estratégias pedagógicas diferenciadas, a saber: uso de tecnologias, mapa mental, croqui, desenho, games, imagem, jornais, vídeos, dialogia e trabalho de campo, no qual foi realizado neste estudo. Logo, mesmo diante de todos esses percalços, existem movimentos de luta contra todas as formas de desvalorização da carreira, das condições materiais precárias encontrada em algumas instituições de ensino. Cabe ressaltar que têm escolas públicas com excelentes padrões estruturais para o desempenho da prática docente.

No levantamento bibliográfico, constatou-se que há variedades de trabalhos sobre ensino de Geografia, porém, a quantidade de trabalhos encontrados sobre o tema Geografia na Educação Inclusiva ainda é muito pequena em comparação com os demais temas. Além disso, ainda há pouca preocupação em incluir esta temática em eventos e em grupos de pesquisa na área de ensino de Geografia, em vista da necessidade de estudos que possam contribuir com o ensino inclusivo.

A partir das leituras realizadas, conclui-se que a menor relevância conferida por muitos professores na Educação Inclusiva de Geografia aos temas de Geografia pode estar relacionada ao despreparo de muitos professores na formação docente. Sendo assim, é necessário que o professor dê maior relevância na formação continuada a fim de aprimorar suas ações pedagógicas.

No que concerne à formação do professor de Geografia, deve está incorporada ao seu arcabouço teórico-metodológico no intuito de muni-lo para mobilizar os conhecimentos da ciência, do pedagógico e do contexto dos alunos. Tal condição dará possibilidade de atuação docente em prol de desenvolver o raciocínio geográfico nos alunos com deficiência intelectual.

É importante ressaltar ainda que o ensino de Geografia para Educação Inclusiva deve ser desenvolvido com atividades práticas como, por exemplo, trabalhos de campo; estratégias que são eficazes no processo de ensino-aprendizagem as quais promovem progressos significativos na compreensão do espaço geográfico. Além disso, deve-se pensar em recursos didáticos e metodologias inovadoras como o uso das novas tecnologias como, por exemplo, a exploração do Google Earth como ferramenta na mediação pedagógica, dentre outras. E

que sejam favoráveis ao aprendizado dos alunos com deficiência intelectual.

Logo, é necessário se desenvolver e recriar estratégias de ensino que valorizem o conhecimento cotidiano dos estudantes e seu espaço percebido, para que possam dar conta em parte desta realidade tão complexa que pode ser interpretada com a mobilização do raciocínio geográfico pelos alunos com deficiência intelectual. Dito isso, o docente de Geografia em sala de aula tem como função potencializar seus estudantes, utilizando todas as formas diversas de expressões para proporcionar o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto a esses alunos. Nesse contexto, a busca pelo desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos é um desafio de todos os educadores, bem como para o professor de Geografia, que não pode negligenciar as condições particulares de tais alunos.

O trabalho de campo realizado nesta pesquisa com 4 alunos deficientes intelectuais mostrou que é possível desenvolver esses sujeitos pelo raciocínio geográfico. Assim, esses estudantes têm capacidades cognitivas de se apropriarem e de mobilizarem o raciocínio geográfico para realizarem reflexões críticas no seu espaço de vivência na vida cotidiana, bem como de atuar nessas práticas espaciais em prol da transformação social. Logo, esse trabalho realizado no *Parque Vivencial do Gama* promoveu a mobilização do raciocínio geográfico dos alunos com deficiência intelectual participantes da pesquisa porque se apropriaram principalmente do conceito de paisagem geográfica e de princípios geográficos como localização, rede, conexão e escala.

Portanto, os alunos com deficiência intelectual podem se desenvolver por meio do raciocínio geográfico na medida em que se apropriam dos conceitos e dos princípios lógicos da Geografia. Para

tanto, o professor precisa lançar mão de estratégias pedagógicas principalmente as que põem o aluno em uma situação ativa. Logo, o estímulo à mobilização do raciocínio geográfico pelo trabalho campo no *Parque Vivencial do Gama* foi um diferencial para que os alunos pesquisados pudessem interpretar e refletir sobre a atuação cidadã nas suas práticas espaciais.

Referências bibliográficas

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona-Espanha, v.18, n.496 (03), pp 1-14, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. *Geografia Escolar e a cidade: ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de. *et al. Geografia: conceitos e temas*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GDF. IBRAM, Instituto Brasília Ambiental. *Estudo técnico: Criação do Parque Ecológico do Gama-DF*, 2017.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 84, p. 77-92, 2017.

LARA, Patrícia Tanganelli. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. In: BUENO, José Geraldo Silveira et al. *A produção do conhecimento no campo da educação especial*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores Resource classroom in the process of inclusion of students with intellectual disability from teachers' standpoint. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, Adriany et al. Educação inclusiva e formação de professores: primeiras notas. *Caminhos de Geografia*, v. 8, n. 24, 2007.

MENDES, Jorge de Castro. Geografia e Educação Inclusiva: (re)pensar o fazer pedagógico na sala de aula. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2014. *Anais ...* Vitória/ES: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2014.

MORAES, Losandra B. de. Raciocínio geográfico, cartografia temática e ensino de Geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 99, 2018, p. 312-331.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. *Saberes docentes e a Geografia Urbana*. Dissertação (Mestrado), Instituto Socioambiental-IESA, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

PIRES, Lucineide Mendes; ALVES, Adriana Olivia. Revisitando os conceitos geográficos. In. SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Org.) *Desafios da didática de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib et al. O “estudo do meio” como trabalho integrador das práticas de ensino. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 70, p. 45-52, 2017.

SILVA, Alcinéia de Souza; FARIAS, Ricardo Chaves; LEITE, Cristina Maria Costa. O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de

viabilização da construção do conhecimento geográfico. *Revista Tamoios*, v. 15, n. 1, 2019.

SANTOS, Luline Silva Carvalho; SILVA, Willian Ferreira da; Oliveira, Suzana Ribeiro Lima. O ensino do conteúdo de cerrado: realidade e demandas. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia-MG, v. 9, n. 17, p. 126-144, jul./dez. 2018.

SILVA, Patrícia Assis; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria; VALADÃO, Roberto Célio. Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (SPATIAL THINKING). Colóquio da Rede Internacional Latino-americana de Pesquisadores da Didática em Geografia, 5, 2018. Pirenópolis-GO. *Anais ... Goiânia*: LEPEG, 2018.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec/ Nova série*, v. 4, n. 2, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Repensar a educação rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO, Brasil 2016.

Submetido em: 19 de outubro de 2019.

Devolvido para revisão em: 14 de janeiro de 2019.

Aprovado em: 05 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; SILVA, Juanice Pereira Santos. O raciocínio geográfico de alunos com deficiência intelectual em uma escola pública do Gama-DF. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 318-348, jul.-dez./2019.

**AS METODOLOGIAS ATIVAS
PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL
DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA COM
BASE NO JÚRI SIMULADO**

*THE ACTIVE METHODOLOGIES PRESENT
IN THE INITIAL TRAINING OF THE
GEOGRAPHY TEACHER: A REPORT OF A
SIMULATED JURY EXPERIENCE*

*LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS
PRESENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA: UN
INFORME DE UNA EXPERIENCIA DE
JURADO SIMULADA*

ANA CAROLINA DOS SANTOS MARQUES
Universidade Estadual Paulista (UNESP) –
Presidente Prudente/SP
E-mail: anaaa0@hotmail.com

RICARDO LOPES FONSECA
Universidade Estadual de Londrina –
Londrina/PR.
E-mail: ricardolopes@uel.br

Resumo: O cenário educacional atual é marcado por mudanças e incertezas e constituído por alunos com necessidades novas a cada momento, apesar disso, o ensino não tem acompanhado essas mudanças e metodologias desatualizadas e aulas tradicionais ainda são realizadas. Neste sentido, a utilização das metodologias ativas é uma importante forma de fugir do tradicionalismo, realizando uma aula diferenciada e com um modo de aprender instigante aos alunos, baseado na ação. As metodologias ativas possibilitam ao aluno desenvolver sua autonomia, identificando-se enquanto sujeito do conhecimento e de sua própria ação, motivando-o. Este artigo objetiva discutir a importância das metodologias ativas no ensino e relatar uma experiência que utilizou a metodologia denominada Júri Simulado. A primeira parte do artigo é dedicada a discussão das metodologias ativas no ensino, a segunda parte explica o que é o Júri Simulado e qual a contribuição de sua utilização e por fim é apresentado o relato de experiência da atividade.

Palavras-chave: metodologias ativas, júri simulado, escola sem partido.

Abstract: The current educational scenario is marked by changes and uncertainties and consists of students with new needs at all times, despite this, teaching has not kept up with these changes and outdated methodologies and traditional classes are still being held. In this sense, the use of active methodologies is an important way to escape from traditionalism, offering a differentiated class and with an instigating way of learning to students, based on action. Active methodologies enable students to develop their autonomy, identifying themselves as subjects of knowledge and their own action, motivating them. This article aims to discuss the importance of active methodologies in teaching and report an experience that used the methodology called Simulated Jury. The first part of the article is dedicated to the discussion of active methodologies in teaching, the second part explains what the Simulated Jury is and what the contribution of its use is and finally the experience report of the activity is presented.

Keyword: active methodologies, simulated jury, school without party.

Resumen: El escenario educativo actual está marcado por cambios e incertidumbres y consiste en estudiantes con nuevas necesidades en todo momento, a pesar de esto, la enseñanza no se ha mantenido al día con estos cambios y las metodologías anticuadas y las clases tradicionales todavía se llevan a cabo. En este sentido, el uso de metodologías activas es una forma importante de escapar del tradicionalismo, ofreciendo una clase diferenciada y con una forma instintiva de aprendizaje para los estudiantes, basada en la acción. Las metodologías activas permiten a los estudiantes desarrollar su autonomía, identificándose como sujetos de conocimiento y su propia acción, motivándolos. Este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de las metodologías activas en la enseñanza e informar una experiencia que utilizó la metodología llamada Jurado simulado. La primera parte del artículo está dedicada a la discusión de metodologías activas en la enseñanza, la segunda parte explica qué es el Jurado Simulado y cuál es la contribución de su uso y finalmente se presenta el informe de la experiencia de la actividad.

Palabras claves: metodologías activas, jurado simulado, escuela sin partido.

Introdução

O presente texto objetiva discutir a importância das metodologias ativas no ensino e relatar uma experiência que utilizou a metodologia denominada Júri Simulado, como uma estratégia. Apesar das intensas mudanças que marcam a sociedade atualmente, o ensino brasileiro não tem acompanhado, sendo marcado por aulas tradicionais e metodologias desatualizadas. A importância das metodologias ativas vai ao encontro de romper com a configuração tradicional do ensino, proporcionando aos estudantes aulas mais interessantes e um modo de apreender diferenciado, baseado na ação e na utilização de situações-problemas e experiências reais e simuladas.

Buscando fugir do tradicionalismo e realizar uma aula diferenciada para os alunos, a metodologia ativa utilizada neste artigo foi o Júri Simulado, que parte de uma situação problema em que os alunos precisam desenvolver uma argumentação crítica, possibilitando a realização de operações de pensamento como tomada de decisões, defesa de ideias e julgamento. A atividade foi realizada com uma turma de terceiro ano noturno do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, possuindo como tema a “Escola Sem Partido”. Os alunos foram divididos em funções (por meio de um sorteio) e ao longo da realização do Júri apresentaram argumentos que defendessem a posição em que se encontravam (acusação ou defesa).

O referencial teórico da pesquisa foi construído por meio da leitura e fichamentos de obras relacionadas ao tema e os resultados da atividade realizada foram obtidos por meio da avaliação dos estudantes quanto a realização da mesma.

Deste modo, a primeira parte do artigo é dedicada a discussão das metodologias ativas no ensino, a segunda parte explica o que é o Júri Simulado e qual a contribuição de sua utilização e por fim é apresentado o relato de experiência da atividade.

Para que as metodologias ativas tenham o efeito desejado, ou seja, proporcionem o aprendizado aos alunos, é fundamental a participação, esforço e dedicação tanto do professor quanto dos alunos, de modo que estes aspectos foram buscados ao longo da realização do Júri Simulado.

Metodologias ativas e formação inicial de professores de Geografia: aproximações necessárias

O cenário educacional atual configura-se repleto de mudanças e incertezas, com alunos trazendo experiências e necessidades novas a cada momento. Porém, muitos professores não acompanham as alterações e utilizam ainda metodologias desatualizadas, ministram aulas tradicionais e mantêm relações tradicionais com seus alunos, em que os docentes são transmissores e os discentes apenas receptores do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2012). Entre algumas características que se contrapõem a essa realidade está o fato de que o trabalho docente se encontra precarizado, tanto no que diz respeito a sua práxis em sala de aula quanto a sua formação acadêmica.

Freire (2006), defende uma educação dialógica, problematizadora e libertadora à serviço da transformação social e libertação dos oprimidos. Ele busca a inserção crítica do aluno na realidade, desafiando-o e estimulando-o a se reconhecer enquanto sujeito do seu pensar, do mundo e com o mundo. Para tanto, a ação é fundamental como aponta o autor: “Críticos seremos, verdadeiros, se

vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nessa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade [...]” (FREIRE, 2006, p. 73).

Nas metodologias ativas a ação é imprescindível para o apreender, elas surgem justamente para fugir da aula tradicional por meio da utilização de formas diversas de aprender, como situações problemas e experiências reais ou simuladas. Bastos (2006) conceitua metodologias ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Anastasiou (2014) aponta que o uso da metodologia ativa pressupõe que a aquisição dos saberes curriculares se fará pela ação do estudante sobre o objeto de aprendizagem, possibilitando enfrentá-lo no nível inicial de compreensão em que o aluno se encontra, sempre mediado pela ação docente em um processo reflexivo:

Assume-se o *apreender* para além de compreender e memorizar: deve chegar à apropriação, ou seja, o objeto pretendido deve passar a fazer parte do cérebro, do pensamento, das referências e da vida do aprendiz; a memorização se dará em decorrência da apreensão e não o contrário. Exige um esforço pessoal, intenso, trabalho direcionado e a consciência do processo vivido. Aprender exige sair da visão inicial com a qual se inicia o processo para um avanço direcionado a uma nova qualidade perceptiva, ou seja, há um movimento consciente e intencional do sujeito que apreende em direção ao objetivo pretendido. Quanto maior a complexidade do objetivo, mais complexo será também o movimento do aprendiz (ANASTASIOU, 2014, p. 20-21).

O movimento consciente e intencional é marcado pela apropriação do conhecimento, constituído por uma transição que Anastasiou e Alves (2012) denominam de síncrese e síntese, em que

a primeira é o ponto de partida, visão inicial, não elaborada e caótica, e a segunda é ponto de chegada, pensamento organizado qualitativamente e resultado das relações realizadas.

Anastasiou e Alves (2012), que denominavam até então metodologias ativas como estratégias de ensinagem, ressaltam que sua utilização efetiva construções mentais variadas, como comparação, observação, imaginação, obtenção e organização de dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise, tomada de decisão e construção de resumos.

As metodologias ativas possibilitam ao aluno desenvolver sua autonomia, identificando-se enquanto sujeito do conhecimento e origem se sua própria ação, motivando-o como destaca Berbel (2011):

[...] A implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades. As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL, 2011, p. 28).

Porém, para que essa autonomia seja alcançada, Berbel (2011, p. 37) aponta que o engajamento do aluno em relação às metodologias ativas é essencial: “será necessário que os participantes do processo as assimilem, no sentido de compreendê-las, acreditem em seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva (valorização) para trabalharem conforme a proposta”. Se estes participarem efetivamente da proposta, suas possibilidades de exercitar a liberdade e autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos de sua vida serão ampliadas.

Berbel (2011) ressalta que o uso das metodologias ativas acrescenta responsabilidades ao docente quando comparadas a estilos de trabalhos convencionais. Para a utilização das metodologias é preciso que o professor esteja ciente de seu papel, objetivos e resultados a serem alcançados:

[...] o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizando-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 76).

Assim, o professor necessita possuir domínio a respeito do tema abordado e acerca de quais são seus objetivos, para que possa selecionar, organizar e propor ferramentas facilitadoras adequadas para que os estudantes se apropriem do conhecimento. Moran (2015) aponta que o professor deve escolher o que é relevante entre tanta informação disponível e auxiliar os alunos a encontrem sentido no

mosaico de materiais e atividades disponíveis, para isso, é preciso que os oriente, inspire, estimule, apoie e valorize. Como destaca Berbel (2011), uma só forma de trabalho pode não atingir todos os alunos no mesmo nível de pensamento e comprometimento de suas ações, sendo necessário que o professor busque diferentes alternativas de acordo com o perfil de sua turma.

Outro ponto importante na utilização das metodologias ativas é a avaliação das propostas, que deve:

[...] contemplar tanto o processo quanto o produto obtido, devendo, portanto, ter um caráter mais abrangente. A clássica prova teórica muitas vezes se mostra insuficiente para avaliar para além do domínio dos conceitos, juízos e raciocínios [...] o domínio de um saber exige não apenas o conhecimento do “o que”, mas também do *para que* e *por que*, além do *como*. O *como fazer*, o desempenho, a ação, o mostrar como fazer, envolve não apenas o aspecto cognitivo da aprendizagem, mas também o domínio procedimental e o atitudinal (ANASTASIOU, 2014, p. 25).

Portanto, a avaliação deve acompanhar os movimentos de crescimento dos alunos com instrumentos adequados para cada tipo de proposta. Isso deve ser feito tanto pelo professor, quanto pelo aluno e por seus colegas, a avaliação externa dos pares é tão importante quanto a auto avaliação, tal processo envolve processos metacognitivos como “questões relativas ao saber (o que sei, como soube, que processos usei) e ao conhecimento do não saber (o que ainda não sei, como fazer para, que processos usar, onde buscar o que me falta, que consequências traz o não saber)” (ANASTASIOU, 2014, p. 26).

Faz-se necessário, portanto, que as metodologias estejam presentes no processo de formação inicial de professores de

Geografia. Nesse sentido, a compreensão das especificidades dessa ciência, no âmbito escolar, também, é necessária.

O estudo de Geografia objetiva a possibilidade de o aluno do ensino regular compreender a alfabetização geográfica¹ e, posteriormente, promover o desenvolvimento de análises e reflexões, e também a crítica do espaço geográfico. É necessariamente importante que os alunos consigam atingir os conhecimentos geográficos, condição que deve ser compartilhada e estimulada pelo professor. Dessa forma, para que essa ação seja efetivada a contento, a preparação reflexiva desse profissional torna-se relevante.

Com referência à questão que envolve o domínio de conhecimento pedagógico e conteúdo pedagógico por parte do professor, Pontuschka et al. (2009) esclarecem que

[...] é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo (PONTUSCHKA et al., 2009, p. 97).

Nesse texto, defende-se o ideal de que a Geografia escolar esteja presente no desenvolvimento do processo de escolarização de todos os alunos. Daí a necessidade de reforçar a importância que representa a preparação que deve ter o professor dessa disciplina para promover o crescimento da aprendizagem para todos os alunos.

Callai (2001) entende que:

¹ A alfabetização geográfica deve ser compreendida como “[...] a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborada dinamicamente pelas sociedades.” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 11).

A geografia que o aluno estuda deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento [...]. O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico (CALLAI, 2001, p. 58).

Faz-se necessário destacar que não apenas o professor de Geografia, mas também a escola e a própria disciplina possuem uma atribuição relevante no espaço social. Destaca-se a ideia de que a preparação na formação do professor constitui parte essencial para o desenvolvimento e crescimento dos saberes geográficos considerados extremamente necessários e detentores de imensa importância social para os alunos.

A intervenção realizada na formação inicial do professor de Geografia tem como objetivo auxiliar na preparação deste profissional, por meio de ações reflexivas que tendem a ocasionar transformações a serem desenvolvidas no processo de ensino dos conteúdos geográficos no transcorrer de toda atividade escolar.

As metodologias ativas na formação inicial de professores de Geografia exigem ação, intencionalidade e esforço tanto dos alunos quanto do professor. A primeira experiência não ocorrerá totalmente como planejado, o uso das metodologias exige prática para que conforme maior seu uso, melhores resultados sejam obtidos. Há diversos tipos de metodologias ativas que podem ser utilizadas tanto no ensino fundamental e médio quanto no ensino superior, o Júri Simulado adotado neste texto é um exemplo.

Júri simulado enquanto metodologia ativa

De acordo com Anastasiou e Alves (2012), o Júri simulado configura-se como uma estratégia de ensinagem que possibilita a realização de inúmeras operações de pensamento, como tomada de decisão, argumentação, defesa de ideias e julgamento. Por meio do Quadro 1, as autoras apontam caminhos que podem nortear a realização da estratégia.

Quadro 1: Estratégia de Ensino – Júri Simulado

DESCRIÇÃO	É a simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.
OPERAÇÕES DE PENSAMENTO (Predominantes)	Imaginação/Interpretação/Crítica/Comparação/Análise/Levantamento de hipóteses/Busca de suposições/Decisão
DINÂMICA DA ATIVIDADE	Partir de um problema concreto e objetivo, estudado e conhecido pelos participantes. Um estudante fará o papel de juiz e outro o papel de escrivão. Os demais componentes da classe serão divididos em quatro grupos: promotoria, de um a quatro estudantes; defesa, com igual número; conselho de sentença, com sete estudantes; e o plenário com os demais. A promotoria e a defesa devem ter alguns dias para a preparação dos trabalhos, sob orientação do professor – cada parte terá 15 minutos para apresentar seus argumentos. O juiz manterá a ordem dos trabalhos e formulará os quesitos ao conselho de sentença. O escrivão tem a responsabilidade de fazer o relatório dos trabalhos. O conselho de sentença, após ouvir os argumentos de ambas as partes, apresenta sua decisão final. O plenário será encarregado de observar o desempenho da promotoria e da defesa e fazer uma apreciação final sobre sua desenvoltura.
AVALIAÇÃO	Considerar a apresentação concisa, clara e lógica das ideias, a profundidade dos conhecimentos e a argumentação dos diversos papéis.

Fonte: Anastasiou e Alves (2012). Org.: os próprios autores.

Deste modo, o Júri Simulado deve partir de uma situação problema que provoca os alunos a buscar uma argumentação crítica e concisa, que fuja do senso comum. A atividade também incentiva os alunos a trabalharem em grupo, trocando ideias e construindo argumentos, além de fazer com que realizem pesquisas avançadas em sites, artigos e livros, tendo primeiramente que conhecer o tema, para em seguida identificar argumentos favoráveis ou contrários, independente de sua função, para que possam contra argumentar a partir da compreensão do ponto de vista do lado oposto (VEIGA; FONSECA, 2018).

Anastasiou e Alves (2012) destacam que a estratégia envolve todos os momentos do conhecimento, da mobilização à síntese e pode ser incrementada com o espírito de dramaturgia dos alunos, proporcionando a estes “entrar” no personagem e atuar de acordo com sua função, enriquecendo a atividade.

Neste sentido, este texto apresenta como resultados a realização de um Júri Simulado no ensino superior, baseado nas ideias de Anastasiou e Alves (2012).

Procedimentos metodológicos

O Júri Simulado foi realizado na disciplina de Ensino de Geografia e Estágio de Vivência Docente, com uma turma do terceiro ano noturno do curso de graduação em Geografia, da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2017, composta por 23 alunos.

A atividade foi proposta pelo professor aos alunos com três meses de antecedência, de forma que estes pudessem se preparar. O tema do Júri Simulado foi a Escola Sem Partido, contando com um

lado contra e outro a favor do projeto. Os alunos foram separados em funções por meio de um sorteio, sendo estas:

1. Advogados de defesa e acusação;
2. Vítimas;
3. Réus;
4. Testemunhas de defesa e acusação;
5. Júri popular; e
6. Juiz (professor).

O Júri foi construído com base em uma situação problema: “Dois professores transgêneros propuseram uma atividade em que os alunos tinham que elaborar cartazes a respeito dos diversos arranjos familiares. Dois alunos, porém, se sentiram ofendidos com a atividade e se recusaram a realizá-la, informando seus pais, à diretoria da escola e optando por mover um processo contra os professores”.

Faz-se necessário enfatizar que todo o processo envolvendo a preparação da atividade partiu dos graduandos envolvidos nesta atividade, desde a elaboração da situação problema, bem como dos encaminhamentos que seriam dados em relação às argumentações. Contudo, todo o processo de preparação contou com a mediação do professor da turma.

Cabia assim, aos alunos encontrar argumentos condizentes com sua função e interagir com os colegas objetivando combinar suas ações ao longo do júri. As regras e o andamento do Júri Simulado foram:

1. Juiz: lê as regras, controla o tempo e intervém para manter a ordem, quando necessário.
2. Ação inicial:
 - ✓ Vítima 1: tem 3 minutos para discorrer sobre o ocorrido;
 - ✓ Vítima 2: tem 3 minutos para discorrer sobre o ocorrido;
 - ✓ 1º Réu: tem 3 minutos para se defender;
 - ✓ 2º Réu: tem 3 minutos para se defender;
3. Desenvolvimento:
 - ✓ Cada Advogado/a(s) de Acusação: 3 minutos para acusar. Réplica para 1 membro da defesa: 2 minutos. Tréplica do Advogado/a de Acusação: 1 minuto
 - ✓ Cada Advogado/a(s) de Defesa: 3 minutos para defender. Réplica para 1 membro da acusação: 2 minutos. Tréplica do Advogado/a de Defesa: 1 minuto;
 - ✓ Convocação das Testemunhas:
 - ✓ Cada Testemunha de Acusação e Testemunha de Defesa: responderão a uma pergunta de algum advogado/a de acusação e uma pergunta de algum advogado/a de defesa. Ou seja, cada testemunha responderá a duas questões. Limite de tempo: 1 minuto para formular a pergunta e 2 minutos para defesa.
4. Ação Final:
 - ✓ Acusação e Defesa: algum membro terá 3 minutos para fazer as considerações finais.
5. Manifestos do Júri Popular:
 - ✓ Cada membro do júri dará o veredicto apontando qual a melhor explanação (sem coleguismo) – duração de 1 minuto;

✓ Juiz faz a contagem dos votos e anuncia o resultado. Encerra-se, portanto, o julgamento.

Ao fim da atividade, os alunos realizam uma autoavaliação de seu desenvolvimento na atividade e do desenvolvimento e participação da turma na mesma. Os resultados da prática são apresentados a seguir.

Resultados e discussões

O processo de autoavaliação, realizado pelos graduandos contou com um questionário contendo cinco perguntas:

1) Qual o seu posicionamento acerca da problemática desta proposta? Isto é, é a favor ou contra a Escola Sem Partido? Justifique.

2) Qual o ponto positivo da realização desta atividade (Júri Simulado)?

3) Qual o ponto negativo da realização desta atividade (Júri Simulado)?

4) Este tipo de metodologia contribui ou não para a sua formação? Explique.

5) Dê uma nota de 0 a 5 para a avaliação do coletivo da turma.

6)

Em relação à primeira questão todos os alunos são contra a existência da Escola Sem Partido. Contudo, por se tratar de uma simulação de um julgamento, aqueles que foram designados membros da acusação tiveram que buscar argumentações capaz de defender tal proposta. Defender algo que se é contrário é muito difícil,

porém, os envolvidos souberam fazer essa ação de modo exemplar. Isto é, buscaram fontes para sustentar seus argumentos.

Quanto a segunda questão, as afirmações positivas enfatizaram o dinamismo da atividade e a necessidade de uma postura que demonstre um aspecto proativo por parte dos alunos, além da “fuga da rotina da sala de aula”.

Na terceira questão as respostas que predominaram estiveram relacionadas ao tempo, em dois sentidos: a) para a execução da atividade em sala; e b) para a preparação da base argumentativa. Em relação a esse segundo ponto, se faz necessário explicar que a atividade foi desenvolvida e realizada no final do semestre letivo, num momento em que outras disciplinas do curso de Geografia estavam, também, realizando atividades finais, demandando, portanto, uma carga de tarefas e avaliações de cada estudante, conseqüentemente, comprometendo o empenho de cada um. Outro ponto que se destacou entre as respostas foi a falta de material confiável para ser utilizado como base para a argumentação, uma vez que, de acordo com alguns alunos “há muitas desinformações na internet” e “a produção de *fake news* (notícias falsas) atrapalhou, pois tivemos que confirmar cada informação que encontrávamos, e muitas delas não eram verdadeiras”.

Todos os alunos responderam, na quarta questão, que tal atividade realizada contribuiu para sua formação. Alguns justificaram suas respostas afirmando que realizarão júris simulados em suas turmas quando estiveram lecionando.

A média das notas atribuídas por eles foi de 4,6 (quatro vírgula seis).

Pode-se afirmar, de modo geral, que houve empenho por parte da maioria dos graduandos para a realização desta atividade.

Contudo, enquanto juiz (e professor) foi possível perceber que mesmo empenhados, alguns envolvidos, principalmente no papel de advogados (defesa ou acusação), não souberam articular de forma coerente suas argumentações. Houve, também, momentos em que alguns alunos dispersaram da temática sugerida.

Por outro lado, há a necessidade do ato reflexivo do professor da disciplina, que propôs esta atividade. Compete a ele rever determinados posicionamentos, críticas e direcionamentos que esta atividade tomou para melhorar a condução num outro momento, em que a proposta poderá ser realizada novamente.

Por fim, conforme Anastasiou e Alves (2012) os estudantes não estão sempre prontos para as realizações de trabalhos em grupos/equipes ao longo do processo educativo. Nem com poucos membros por grupo (como a realização de um seminário, por exemplo), tampouco em grupos maiores (como o caso do júri simulado), compete, portanto, ao docente da disciplina mediar, conduzir e intervir pedagogicamente sempre que necessário, de modo que potencialize os processos de ensinagem e de aprendizagem.

Considerações finais

Ao considerar a metodologia ativa, para ser realizada uma atividade direcionada à formação de professores, o professor da disciplina tinha em mente que não seria uma ação de fácil realização, uma vez que rompe com a rotina da sala de aula. Causa, num primeiro momento, um sentimento de estranheza para os graduandos, mas, aos poucos, esse sentimento vai dando lugar a um aspecto mais motivacional.

As dificuldades encontradas se esbarram na característica conteudista e pouco articulada entre as demais disciplinas da grade curricular do curso de Geografia, em especial neste caso, àquelas que se relacionam com a formação docente. Não se nega, também, que parte dessas dificuldades encontradas estão associadas a sobrecarga de atividades que os graduandos possuem em outras disciplinas, mesmo com a mediação e intervenção do docente que propôs o júri simulado.

No momento final da atividade, em que cada membro do júri popular precisa dar o voto, além de argumentar a razão do mesmo, ficou nítido que o posicionamento pessoal de cada um interferiu na escolha deles para determinarem a sentença.

Por outro lado, é possível destacar alguns pontos positivos, tais quais: a postura ativa de vários alunos; a autonomia e a tomada de decisões na busca dos caminhos que seriam trilhados ao longo do debate; a responsabilidade, seriedade e compromisso com o trabalho e a função assumidos por cada membro (ainda que com determinadas ressalvas já apresentadas).

No processo de formação docente muito há ainda para ser modificado, principalmente no que diz respeito aos aspectos metodológicos. É, de certa forma, uma ação de enfrentamento, uma vez que muitos departamentos e cursos de formação de professores ainda utilizam técnicas tradicionais em todo momento. Não se nega aqui que o aspecto tradicional do ensino seja importante e válido em determinados momentos, porém, o caráter instrucionista não corrobora sempre no processo de preparação do futuro docente. Por isso, a necessidade de metodologias ativas que possam suprir essas lacunas.

As atividades pedagógicas dos professores de Geografia, bem como os demais, exercem influências consideráveis no crescimento intelectual e pessoal de seus alunos. Assim, as capacitações devem levar em conta a importância dum corpo teórico atualizado com os mais “modernos” conhecimentos científicos, reconhecendo, conseqüentemente, a função social da escola.

Entende-se que a formação inicial está voltada à preparação do futuro profissional disponibilizando saberes e experiências concretas que consigam diminuir as chances de situações embaraçosas ou de desconhecimento de causa que podem se apresentar no futuro.

Por fim, espera-se que este relato de experiência contribua para proposições de outras formas de contribuir com a formação de professores, de modo que os processos de ensino e de aprendizagem caminhem, efetivamente, juntos. Que discentes e docentes possam aprender a aprender concomitantemente, de forma horizontalizada.

Referências bibliográficas

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Ensino. In: _____. *Processos de Ensino na Universidade*. 10 ed. Joinville: UNIVILLE, 2012, p. 73-107.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. *Revista Espaço para a Saúde*, Londrina, v. 15, n. 1 suplemento, p. 19-34, jun. 2014.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: *Revista Terra Livre*, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: Foca Foto – PROEX/UEPG, 2015, P. 15-33.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. A Formação Docente e o Ensino Superior. In: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental). pp. 383.

VEIGA, L. A.; FONSECA, L. R. O júri simulado como proposta didático-pedagógica para a formação inicial do professor de geografia na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Geosp – Espaço e Tempo* (Online), v. 22, n. 1, p. 153-171, mês. 2018.

Submetido em: 17 de setembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 05 de fevereiro de 2019.

Aprovado em: 07 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

MARQUES, Ana Carolina dos Santos; FONSECA, Ricardo Lopes. As metodologias ativas presentes na formação inicial do professor de Geografia: um relato de experiência com base no Júri Simulado. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 349-367, jul.-dez./2019.

**JOVENS ESTUDANTES E SEUS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA
COMO AGENTES PARTICIPATIVOS
NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS
ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*YOUNG STUDENTS AND THEIR
GEOGRAPHY TEACHER AS
PARTICIPATING AGENTS IN
ORGANIZING SCHOOL SPACE IN BASICA
EDUCATION*

*ESTUDIANTES JÓVENES Y SU PROFESOR
DE GEOGRAFÍA COMO AGENTES
PARTICIPANTES EN LA ORGANIZACIÓN
DE ESPACIOS ESCOLARES EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA*

ALINE NADAL

Professora de Geografia na rede privada de
ensino – Erechim/RS
E-mail: alinendl@gmail.com

IVONE MARIA MENDES SILVA

Universidade Federal da Fronteira Sul
(UFFS) – Erechim /RS
E-mail: ivonemmds@gmail.com

MARIA SILVIA CRISTOFOLI

Universidade Federal da Fronteira Sul
(UFFS) – Erechim /RS
E-mail: mscristofoli@uffs.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta reflexões derivadas de um estudo que buscou analisar a possibilidade de jovens estudantes, em parceria com seus professores de geografia, participarem da organização dos espaços físicos da escola em que estudam. A pesquisa, de caráter qualitativo e ancorada numa perspectiva interdisciplinar, incluiu a observação dos espaços de uma escola da rede particular de ensino de Erechim/RS, bem como a descrição da forma como estão organizados. Também foram realizados grupos de discussão com os estudantes, a fim de conhecer suas percepções sobre os espaços atuais da escola e as mudanças por eles idealizadas no que concerne à organização desses espaços. Os resultados obtidos indicam que estudantes e professores podem mobilizar, juntos, saberes e poderes capazes de interferir no modo de funcionamento da escola, no sentido de torná-la uma instituição mais democrática. Constatou-se que a abertura para espaços de diálogo entre os diferentes atores sociais que nela convivem é o motor desse processo tão importante para a construção de opções de resistência e enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais que persistem em nossa sociedade

Palavras-chave: espaço físico escolar, educação básica, ensino de Geografia, interação professor-aluno, diálogo.

Abstract: This article presents reflections derived from a study that sought to analyze the possibility of young students, in partnership with their geography teachers, to participate in the organization of the physical spaces of the school in which they study. The research, qualitative and anchored in an interdisciplinary perspective, included the observation of the physical spaces of a school of the private school system of Erechim, RS, proceeding with a description of the way they are organized. Discussion groups were also held with the students, in order to know their perceptions about the current physical spaces of the school and the changes they devised regarding the organization of these spaces. The results indicate that students, teachers and school managers can mobilize, together, knowledge and powers capable of interfering in the way the school works, in order to make it a more democratic institution. It was found that the opening to spaces of dialogue between the different social actors that live in it is the engine of this process, so important for the construction of options of resistance and confronting the social injustices that persist in our society.

Keywords: school physical space, basic education, Geography teaching, teacher-student interaction, dialogue.

Resumen: Este artículo presenta reflexiones derivadas de un estudio que buscaba analizar la posibilidad de que los jóvenes estudiantes, en asociación con sus profesores de geografía, participaran en la organización de los espacios físicos de la escuela en la que estudian. La investigación, cualitativa y anclada en una perspectiva interdisciplinaria, incluyó la observación de los espacios físicos de una escuela del sistema escolar privado de Erechim, RS, procediendo con una descripción de la forma en que se organizan. También se realizaron grupos de discusión con los estudiantes, para conocer sus percepciones sobre los espacios actuales de la escuela y los cambios que idearon con respecto a la organización de estos espacios. Los resultados indican que los estudiantes, los docentes y los administradores escolares pueden movilizar, juntos, conocimientos y poderes capaces de interferir en el funcionamiento de la escuela, para convertirla en una institución más democrática. Se descubrió que la apertura a espacios de diálogo entre los actores sociales que viven en él es el motor de este proceso, tan importante para la construcción de opciones de resistencia y para enfrentar las injusticias sociales que persisten en nuestra sociedad.

Palabras clave: espacio físico escolar, educación básica, enseñanza de Geografía, interacción profesor-aluno, diálogo.

Introdução

A forma como os espaços escolares são configurados e organizados revela muito sobre o que se espera da escola enquanto instituição, a qual têm sofrido, ao longo da história, interferências das mudanças ocorridas nas relações sociais e tecnológicas. Esses processos estão relacionados à forma como a estrutura física das instituições se apresenta e ao modo como é conduzida a organização dos espaços. Não por acaso, na Modernidade, a escola se firma como um espaço arquitetônico e relacional no qual o poder disciplinar se faz presente em prol não apenas de educar e civilizar as novas gerações, mas também de docilizar seus corpos e mentes, como reconhecem importantes estudiosos do tema (GOFFMAN, 1987; FOUCAULT, 1999a, 1999b).

A organização dos espaços da escola não repercute somente em sua apresentação, mas também nas ações cotidianas da comunidade escolar e nas relações estabelecidas entre seus integrantes. A disposição dos ambientes e a atenção a aspectos associados à iluminação, à ventilação, aos sons, entre outros elementos, faz parte do desenvolvimento dos processos pedagógicos construídos por profissionais da educação e estudantes, conforme apontam Frago e Escolano (2001), os quais referem o espaço escolar como, ao mesmo tempo, estrutura física e discurso que expressa valores sobre a sociedade e o momento histórico em que se situa.

A partir das contribuições desses e outros autores (FRAGO, ESCOLANO, 2001; CASTELLAR, 2009), podemos entender o espaço escolar como categoria social construída e reconstruída pelos

significados que lhe são atribuídos pelos sujeitos que dele se apropriam, os quais são constantemente retroalimentados por experiências e saberes diversos.

Dessa forma, quando estudantes e profissionais da educação ocupam e usufruem do espaço escolar, produzem ações que acabam por configurá-lo, evidenciando-se a relevância de se implicarem em sua organização, seja por meio de participação direta na definição dos caminhos que esta organização tomará, seja por meio da possibilidade de lançarem um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade existente, vislumbrando mudanças necessárias. Isso pode ocorrer a partir de oportunidades de diálogo oferecidas pela escola que, nesse processo, firma-se como instituição democrática e possibilita que os atores sociais que dela participam possam significar os espaços escolares como lugares de (con)vivência, pertencimento, bem como de exercício da cidadania e da autonomia, e não cenários nos quais a contenção e vigilância são os propósitos maiores.

Essa possibilidade de transformar os espaços em lugares, no contexto escolar, é pautada pelo sentimento de pertencimento e de identificação dos sujeitos com essa realidade. Apoiados nesse sentimento é que eles podem edificar um olhar mais crítico em relação à escola e à sociedade da qual ela faz parte, implicando-se na concretização de ações e decisões necessárias ao seu aperfeiçoamento. Para além disso, é preciso reconhecer, como lembram Cavalcanti (2009) e Valdés (2009), o quão importantes são as contribuições de tais processos para a construção identitária e os processos de desenvolvimento psicossocial dos sujeitos escolares, seja quando atrelados a vivências individuais seja como parte de mobilizações coletivas. Nas palavras de Valdés (2009, p. 65): “[...] el

lugar se constituye como un objeto que cuando es habitado por las comunidades, éstas lo aprehenden y se traspassa una suerte de identidad recíproca”.

Em conformidade com esse pensamento, abordamos os conceitos de espaço e lugar a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com contribuições da Geografia, Arquitetura, Educação e Psicologia, assimiladas no contexto de produções nacionais e internacionais divulgadas por autores como Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano, Johann de la Luz García Valdés, Sonia Maria Vanzella Castellar, Lana de Souza Cavalcanti, Dóris Kowaltowski, entre outros.

As questões anteriormente referidas têm sido problematizadas também por estudos empíricos realizados ao longo dos últimos anos no Brasil, como atestam os achados de Silva, Cristofoli e Zanin (2012), que abordam a importância das vivências dos estudantes nos espaços escolares. Ao investigarem como crianças percebiam e utilizavam os espaços de sua escola, constataram que estas eram protagonistas na ação de construir e transformar esses ambientes diariamente, possuindo laços de afetividade com eles.

A abordagem desse tema no presente trabalho ancorou-se nas observações e indagações em relação à organização dos espaços e tempos relacionados ao Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, em uma escola da rede particular de Erechim-RS, local em que uma das autoras do artigo trabalha ministrando a disciplina de Geografia. As demais autoras do artigo vêm construindo sua aproximação com o tema ao longo da última década, por meio da realização e orientação de pesquisas que, conciliando as contribuições da Geografia com as da Educação, Psicologia e Arquitetura, buscam problematizar o espaço escolar como categoria

social e historicamente construída, focalizando especialmente sua significação para sujeitos escolares (estudantes, docentes e gestores inseridos em escolas urbanas e do campo, comunidades indígenas etc.) nas diferentes etapas da escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Ensino Superior).

Assim, pretendemos, com a pesquisa aqui apresentada, analisar a possibilidade de jovens estudantes da educação básica, em parceria com professoras/es de geografia, participarem da organização dos espaços físicos da escola em que estudam. Para tanto, buscamos caracterizar os espaços físicos da escola na qual transcorreu a pesquisa. Além disso, identificamos, junto aos estudantes, suas percepções acerca da possibilidade de participarem da organização dos espaços escolares para, num segundo momento, construir uma proposta, embasada nas ideias dos estudantes em diálogo com sua professora de geografia, de nova organização dos espaços para o Ensino Fundamental anos finais e/ou Ensino Médio.

O artigo encontra-se estruturado da seguinte maneira: num primeiro momento é apresentada a discussão teórico-conceitual que dá fundamentação à pesquisa realizada, a qual traz as contribuições de autores que auxiliam na compreensão do tema da pesquisa, bem como na análise dos resultados obtidos na pesquisa empírica. Na sequência, é esclarecido o percurso metodológico do estudo, com a descrição dos instrumentos e etapas que possibilitaram a produção e análise de dados. Por fim, são discutidos os resultados da pesquisa; sendo o artigo encerrado com algumas considerações finais.

Os espaços físicos da escola e a participação dos sujeitos escolares em sua organização

A relevância que a organização dos espaços escolares possui para os processos de ensino e aprendizagem tem sido cada vez mais discutida na área da educação. Não obstante, por mais que esse assunto seja reconhecido como importante em nossa sociedade, ainda falta um olhar mais direcionado e cuidadoso com o tema no cotidiano escolar, pois, de modo geral, ele não tem sido considerado com a atenção que merece por parcela significativa dos profissionais da educação.

Kowaltowski (2011, p. 40) contribui com essa discussão, ao afirmar:

Os aspectos físicos do ambiente escolar são poucos citados nas discussões pedagógicas ou em estilos de aprendizagem. Como pelo menos 20% da população passam grande parte do dia dentro de prédios escolares, é pertinente indagar a respeito do impacto de elementos arquitetônicos sobre os níveis de aprendizagem de alunos e de produtividade dos professores ao transmitir conhecimentos. Para a comunidade escolar, deve existir a certeza de que o ambiente físico contribui positivamente para criar o contexto adequado, confortável e estimulante para uma produção acadêmica expressiva.

A mesma autora ainda lembra que a arquitetura das escolas pode ser influenciada por diversos fatores, sejam eles externos ou internos. Dentre esses fatores, o desenvolvimento econômico das localidades onde se inserem as escolas afeta a organização e a estrutura na qual esses espaços serão projetados.

A concepção arquitetônica dos prédios escolares, principalmente em países em desenvolvimento, depende da situação socioeconômica e política, mas

deve se preocupar com os conceitos educacionais e de conforto, necessários para atingir a qualidade do sistema ensino/aprendizagem (KOWALTOWSKI, 2011, p. 63).

Os aspectos socioculturais e históricos também têm um peso nesse sentido. Assim, ainda que, ao longo da Modernidade, tenham emergido diferentes perspectivas acerca da organização e estrutura das escolas, o que se viu prevalecer, nessas instituições, foi a organização associada ao controle disciplinar, com pouca ênfase no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos que ali se encontram (GOFFMAN, 1987; FOUCAULT, 1999a, 1999b). O que tem se revelado um padrão hegemônico mesmo atualmente, em diferentes culturas do mundo ocidental.

Em conformidade com isso, “a disposição espacial da maioria das escolas no Brasil ainda segue os padrões tradicionais, com carteiras enfileiradas e o professor em frente ao quadro-negro” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 80). Um tipo de configuração cuja funcionalidade revela a importância atribuída ao controle dos corpos e à hierarquia pela escola.

Atesta-se, assim, a necessidade de pesquisarmos cada vez mais sobre o tema referente à organização dos espaços escolares, pois muito ainda deve ser realizado para que os espaços já existentes e os novos sejam (re)pensados, visando ao fortalecimento de ambientes educativos.

As mudanças requeridas devem se fazer presentes também na organização curricular das instituições pois, como defende Escolano (2001, p. 27): “os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulo, conteúdos e valores do chamado currículo oculto [...]”. Dessa forma, os diferentes

tipos de espaços existentes nas escolas fazem parte do currículo escolar, estando presentes nos momentos de ensinar e aprender, o que lhes permite contribuir para uma formação atenta às várias dimensões (cognitiva, afetiva, social, motora etc.) que compõem os sujeitos em sua integralidade.

Os espaços escolares também podem comportar a realização de atividades diferenciadas, incluindo as recreativas e culturais, e, em função disso, devem ser devidamente planejados, procedendo-se com ajustes futuros nesse planejamento sempre que se fizer necessário, para que haja uma adequação de sua organização às atividades específicas promovidas pela escola e às necessidades dos sujeitos que delas participam.

Em consonância com o argumento anteriormente exposto, Silva, Cristofoli e Zanin (2012, p.94) defendem que “a arquitetura escolar é também um aspecto do currículo e deve ser levada em conta nos projetos técnicos e no projeto político-pedagógico da escola”. Nesse sentido destacam a importância de pensar os diferentes tipos de espaços que a escola oferece e a forma como esses espaços estão disponíveis aos alunos. As autoras também mencionam que “tarefa não menos importante é buscar garantir e dispor recursos financeiros para novas construções e ampliações ou adequações dos espaços já existentes”.

Escolano (2001, p.28) alerta ainda que o foco da análise do espaço escolar deve estar voltado não somente para os ambientes presentes dentro da escola, mas também para a localização da escola, cabendo num contexto mais abrangente (comunidade, bairro, cidade, região, país, etc.), conhecer e compreender as características desse contexto, para dimensionar e manejar adequadamente os impactos disso na organização dos espaços.

Dessa maneira, faz-se necessário levarmos em conta o fato de que os espaços escolares não são domínios neutros e nem devem almejar sê-lo. Eles carregam consigo diferentes marcas identitárias, podendo estas estarem associadas às pessoas que os frequentam, assim como aos contextos socioculturais e históricos em que estão inseridas. Por isso a importância de olhar para a organização dos espaços, pois eles devem proporcionar às pessoas que os utilizam um lugar de convivência, aprendizagem e pertencimento. Nas palavras de Frago (2001, p. 64): “[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam”.

Complementando seu raciocínio, Frago (2001, p. 66) coloca que “[...] onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar. Mas tal lugar pode variar no tempo para os alunos e para o professor”. As palavras do autor fazem pensar na escola como um lugar em que todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo. E esse aprender e ensinar também está atrelado aos diferentes espaços que a escola, enquanto instituição, oferece a todos que fazem parte dela, percebendo que nossas ações interferem na constituição e na organização destes espaços. Dessa forma, surge um sentimento de pertencimento a esses lugares, o que os torna significativos para os diferentes sujeitos que o habitam.

Frago (2001, p. 61), baseado em estudos de Fernández Alba (1984), também contribui com seu olhar em relação aos espaços da escola quando menciona em seu texto que “a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar: ‘O salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”.

Tudo o que foi argumentado até aqui mostra a relevância da contribuição dos sujeitos que vivenciam os diferentes espaços da instituição para pensar estes ambientes, sua organização, seu uso. A possibilidade de compartilhamento dessas contribuições deveria ser um princípio básico adotado por todas as comunidades escolares que se pretendem democráticas. Rinaldi (2013, p. 122) aponta o porquê:

A instituição escolar, na verdade, pode desempenhar um papel muito especial no desenvolvimento cultural e na experimentação sociopolítica, na mediada em que esse momento (projeção) e esse lugar (escola) podem ser experienciados não como tempo e espaço para reproduzir e transmitir conhecimento já estabelecidos, mas como um lugar para a verdadeira criatividade.

A autora ainda ressalta que o espaço físico “como qualquer outra linguagem”, representa “um elemento constituinte na formação do pensamento” (RINALDI, 2013, p. 123-124). Dada a sua importância, o direito de se expressar através dessa linguagem deveria ser garantido a todas/os. Estudantes e professoras/es, em seus processos de aprender e ensinar, deveriam dispor da oportunidade de apropriarem-se desses espaços, imprimindo neles suas marcas pessoais e socioculturais e de opinar sobre o que consideram pertinente ou não para sua organização.

Obviamente, para além das percepções subjetivas ou dos consensos construídos por determinados grupos ou comunidades, há questões elementares que podem pautar esse processo, como pontua Rinaldi (2013, p.127) em suas considerações sobre os ambientes voltados para o público infantil, mas que também se aplicam a outros sujeitos (jovens e adultos):

O objetivo é, portanto, construir e organizar espaços que permitam a criança: -expresse seu potencial, suas habilidades e sua curiosidade; - explique e pesquise sozinha e com os outros, tanto com o grupo crianças quanto com os adultos; - perceba-se como construtora de projetos, incluindo o projeto educacional geral desenvolvido na escola; - estabeleça sua identidade (também e termos de gênero), autonomia e autoconfiança; -trabalhe e comunique-se com os outros; -saiba que sua identidade e privacidade são respeitadas.

Em relação à organização dos espaços, Ceppi e Zini (2013, p.44-55) destacam alguns fatores considerados relevantes quando se está projetando ambientes para a educação, sendo eles: formas relacionais, iluminação, cores, materiais, odores sons e microclima. Associados às formas relacionais, observam-se alguns pontos importantes, como a flexibilidade, com a possibilidade de enriquecer as interações entre os sujeitos escolares e destes para com a comunidade. Além disso, os espaços devem favorecer atividades comunicativas de pesquisa e o ensino não confinado à sala de aula.

Para além do que foi mencionado, vale destacar a importância de oportunizar que todos os sujeitos escolares possam assumir o papel de agentes participativos na construção da organização dos espaços escolares. Isso não tem ocorrido de modo frequente e sistematizado na maior parte das escolas brasileiras, sejam elas pertencentes à rede de ensino pública ou particular. O que, certamente, redundará em prejuízos de vários tipos para as próprias escolas, para os sujeitos que as frequentam e as comunidades das quais fazem parte. Paulo Freire discute, em sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia*, o papel da escola e dos educadores na construção de educandos mais ativos e participativos, por meio do respeito a esses indivíduos, afirmando que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um

favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2013, p. 58).

Partindo disso, defendemos aqui a ideia de uma maior abertura, por parte das instituições escolares em relação à participação dos estudantes nos processos de discussão e tomada de decisões sobre tópicos atinentes à vida escolar, incluindo a organização dos espaços. A responsabilidade a ser assumida pela escola é a de possibilitar que essa participação aconteça como parte do cotidiano, ao longo da trajetória escolar desses sujeitos, criando condições para que estes venham a se tornar agentes de transformação da realidade social.

Nesta perspectiva, Freire (2004, p. 98) destaca o papel da educação e das instituições educativas como base para que uma participação cidadã e consciente esteja cada vez mais presente na atuação dos jovens face à sociedade. O que pode se efetivar mediante práticas educativas pautadas na escuta e diálogo entre os que fazem parte destas instituições, constituindo uma forma de proporcionar a autonomia a estes sujeitos, ou seja,

A função da educação é auxiliar os homens na produção de sua própria realidade material e de sua consciência sobre ela. A formação para o trabalho, a qualificação para o mercado, embora seja uma função importante, não pode se constituir em única, nem mesmo em principal, função da educação: como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2004, p. 98).

Tematizando o impacto desse tipo de proposta educativa para a formação de adolescentes e jovens, Silva (2009, p. 7) destaca a necessidade de:

respeitar o fato de que os(as) adolescentes pensam, dizem e fazem pode ultrapassar os limites de sua vida pessoal e familiar e influir no curso de seu desenvolvimento. Além de ser uma forma de respeito à dignidade humana, é uma forma de reconhecer que através de seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolve o seu potencial criativo para a transformação pessoal e social.

Respeitar esses sujeitos e intensificar seu potencial por meio da mediação de diferentes processos é uma forma de alcançar êxito na construção de seu protagonismo como agentes de transformação social.

Ainda, Costa (2001, p.19) argumenta que a cooperação entre os que fazem parte da escola auxilia neste processo, ou seja, “[...] trabalho cooperativo, no qual os adolescentes assessorados por seus educadores, vão atuar na construção e implementação de soluções para problemas reais com os quais se deparam no dia a dia de suas escolas, de suas comunidades ou da sociedade de que são parte”.

O corpo docente de forma geral e as/os professoras/es de Geografia, em especial, podem contribuir ativamente para que os preceitos como esses sejam concretizados. Chamamos atenção para a importância das/dos professoras/es de geografia na consecução desse trabalho não apenas em função de sua condição enquanto docentes, mas pela proximidade com o universo temático aqui focalizado (as categorias espaço e lugar), assim como pela trajetória histórica desses profissionais na problematização das desigualdades e injustiças sociais que persistem em nossa sociedade. Sua atuação no contexto educacional tem sinalizado a possibilidade de construção, na/pela escola, de diferentes formas de resistência e enfrentamento dessas desigualdades e injustiças.

Percurso metodológico

A pesquisa aqui apresentada, de caráter qualitativo, contou com a exploração bibliográfica do tema, seguida de pesquisa de campo que, conforme Minayo (1994, p. 53), é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Em termos operacionais, a pesquisa de campo ocorreu em duas etapas. A primeira delas incluiu a elaboração de um diagnóstico da realidade da escola investigada a partir da observação da forma como os espaços e os tempos são organizados na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Nessa etapa, foi realizado um mapeamento dos espaços, por meio do uso de fotografias, sendo que, após esse momento, foram realizadas comparações entre as imagens dos diferentes espaços da escola.

Com base em Flick (2004, p.148), entendemos a observação como técnica de pesquisa que permite a aproximação em relação a uma dada realidade, tendo em mente as questões que se pretende investigar. No presente estudo, esse processo de observação foi conduzido de modo flexível, deixando espaço para que descobertas e novas elaborações pudessem ser produzidas pelas pesquisadoras no contato com o contexto estudado e os sujeitos da pesquisa, sem perder de vista os objetivos planejados. Nesse sentido, fizemos uso tanto da “observação direta” que, segundo Flick (2004, p.148), baseia-se na coleta direta de dados empíricos e tem no diário de campo um suporte para registros pertinentes; quanto da “observação indireta”, processo em que os dados para análise são obtidos por meio de fotografias, desenhos, filmagens e outros recursos similares. Como já esclarecido, nossa principal fonte de dados, nesse caso, foram as fotografias.

Sobre o uso desse tipo de recurso na pesquisa científica, concordamos com Loizos (2012) quando este afirma que: “[...] a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais–concretos, materiais” (LOIZOS, 2012, p. 137).

A segunda etapa da pesquisa associou-se à proposta de compreender o que pensam os estudantes em relação à organização dos espaços na escola. Essa etapa também compreendeu a elaboração de uma proposta de reorganização dos espaços para o Ensino Fundamental anos finais e/ou Ensino Médio, através da participação colaborativa dos estudantes que estavam cursando, naquele momento (março de 2019), o Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), e/ou Ensino Médio (1º e 3º anos). Foram formados 3 grupos de alunos: 1 com os alunos de 7º ano, outro com alunos do 7º e 8º ano e outro grupo com alunos do 1º ano e 2º anos, totalizando 16 alunos participantes.

Os participantes foram selecionados em função do seu interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Além da pesquisadora e dos estudantes, participou da atividade uma assistente de pesquisa, que auxiliou com anotações e outras tarefas. Foi realizado um encontro com cada grupo, os quais aconteceram na escola, com duração de, no máximo, três horas e em turno contrário ao de suas aulas.

A seguir, tem-se a descrição de como foram organizados os encontros e os instrumentos de pesquisa neles utilizados:

1. No primeiro momento, foi apresentado o objetivo da pesquisa aos estudantes, realizando uma apresentação breve do projeto de pesquisa;

2. No segundo momento, os estudantes foram convidados a elaborar dois desenhos, o primeiro que representasse um lugar da escola de que eles mais gostavam. Na sequência, os estudantes foram convidados a apresentarem seus desenhos a dialogarem sobre eles com o grupo.
3. No terceiro momento, a partir de um roteiro pré-definido, foram apresentadas algumas questões norteadoras do debate, com o objetivo de conhecer: o que eles pensam sobre os espaços físicos da escola; o que acham que deveria mudar; como mudar; bem como a importância desses espaços para eles; entre outros questionamentos.
4. No quarto e último momento, os estudantes foram instigados a pensar, com base em seus conhecimentos e nas discussões realizadas em grupo, como gostariam que os espaços da escola fossem organizados. Para nortear esta atividade, a pesquisadora responsável pela coordenação da atividade inspirou-se nas orientações de Ceppi e Zini (2013) e Kowaltowski (2011), as quais evidenciam alguns elementos a serem observados quando se pensa em organização e construção de espaços: funcionalidade da sala de aula; tipo de mobiliário e de equipamentos; comportamento (mobilidade) dos usuários; funcionalidade de outros espaços internos, biblioteca, laboratórios, sala de aula, pátio coberto; condição de acessibilidade: existência de barreiras físicas, detalhamento de rampas, piso tátil, sinalização em Braille, banheiros especiais; conforto visual: existência de ofuscamento, características das janelas, tipo de iluminação natural e artificial, presença de cortinas ou protetores nas janelas, interferências de vegetação perto das aberturas, cores; conforto térmico: condições de ventilação, existência de mofo, radiação solar refletida, velocidade do ar, temperaturas (seco ou úmido), presença de ventiladores ou ar condicionado; conforto acústico: condições das aberturas, existência de equipamentos de ventilação ligados, ruídos percebidos, níveis sonoros, interferências sonoras de outros espaços;

A proposta aqui descrita, realizada com os estudantes na busca de sua percepção em relação à organização dos espaços físicos

da escola, está baseada na técnica de *Grupo Operativos*. De acordo com Bastos (p. 161) “a técnica de grupo operativo consiste em um trabalho com grupos, cujo objetivo é promover um processo de aprendizagem para os sujeitos envolvidos”, ou seja, é uma forma de conversa em grupo, em que os participantes interagem entre si e, ao mesmo tempo, têm a possibilidade de compartilhar seus conhecimentos e experiências.

Na seção apresentada a seguir, discorreremos sobre os resultados obtidos na pesquisa e sua análise. O processo de análise embasou-se nas diretrizes apresentadas por Gomes (1994) em sua proposta de análise temática de conteúdo. Procedemos, então, com a realização de leituras sucessivas do material de pesquisa, seguidas da construção de inferências sobre os resultados, que levaram em conta a identificação de semelhanças e discrepâncias nos conteúdos analisados. Posteriormente, organizamos os dados obtidos em eixos temáticos, que possibilitaram uma melhor compreensão das relações que poderiam ser estabelecidas entre nossos achados e as discussões sobre o mesmo tema existentes na literatura científica especializada.

Resultados e discussão

A instituição escolar em que foi realizada a pesquisa é uma escola localizada no município de Erechim, no Rio Grande do Sul, mais precisamente na região norte do Estado. A instituição faz parte da rede privada de ensino do município e localiza-se na sua área central, contando atualmente com cerca de 700 estudantes, oriundos de diferentes regiões da cidade e até mesmo de municípios menores localizados no seu entorno. Ela atende os níveis da Educação Infantil,

Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio, além de possuir turno integral¹.

Em relação à descrição dos espaços utilizados pelos estudantes, tomaremos como referência os anos de 2018 e 2019, nos quais ocorreu a consecução da pesquisa.

As salas de aula destinadas aos estudantes do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, em 2018, encontravam-se equipadas com lousa digital, computador, som e projetor.

Constatamos ainda que a escola vem realizando mudanças na organização das salas de aula do Ensino Fundamental anos finais vêm avançando no processo de organização dos espaços. Em algumas salas, tem sido realizada a disposição dos alunos em pequenos grupos, círculos, duplas e trios, além do desenvolvimento de atividades em outros espaços, como o pátio e a biblioteca.

Em relação ao Ensino Médio, as salas de aula, no ano de 2018, possuíam materiais diferenciados em relação às tradicionais carteiras escolares, como mobília, sofá e mesas maiores para trabalhos em grupos. Na parede foi acrescentado um papel para a escrita, ou seja, uma forma de inverter o quadro durante as aulas, como também duas mesas e sofás que poderiam ser movidos e trocados de lugar a qualquer momento. Em 2019, estas salas sofreram algumas modificações, como, por exemplo, a retirada dos sofás e da lousa digital, bem como a instalação de paredes móveis na parte de trás das salas, possibilitando sua abertura e conexão com outras salas.

¹ Informações obtidas no “Histórico” do Colégio no qual foi realizada a pesquisa (documento elaborado em 2015), a partir de consulta ao site oficial da instituição.

Também podem ser notadas alterações nas salas de aula em que os estudantes do Ensino Fundamental anos finais estão inseridos. A forma de organização em duplas é um ponto relevante a destacar, pois atesta a tentativa de trabalhar de forma coletiva, como também proporciona que os estudantes troquem experiências e vivências, interagindo uns com os outros. Isso também acontece nas salas do Ensino Médio, em que a ideia de inverter o quadro pode proporcionar maior interação entre os sujeitos inseridos nestes espaços. Conforme já destacado anteriormente, com base no que afirmam Ceppi e Zini (2013), os espaços devem ser projetados para que ofereçam conforto, não apenas no que diz respeito à mobília, mas também em relação à iluminação, umidade, ventilação, entre outros elementos importantes que fazem parte de um projeto.

Ainda em relação à caracterização dos espaços, observamos que os corredores localizados na área de uso do Ensino Fundamental anos finais e do Ensino Médio possuem uma organização simples, sem recursos adicionais para a realização de possíveis atividades fora do contexto de sala de aula. Destacam-se alguns bancos feitos de pneus reutilizados, sofás para sentar e uma planta.

O elemento que chama mais atenção na área externa da escola é o novo parque infantil construído no ano de 2019, o qual possui brinquedos diferentes para as crianças, com materiais em madeira, piso emborrachado que possibilita uma melhor aderência no momento do desenvolvimento de atividades com os pequenos. Também neste ambiente foi construído um estúdio de aprendizagem, onde podem ser desenvolvidas diversas atividades ligadas aos diferentes campos do conhecimento.

Tendo em vista os aspectos assinalados, concluímos que a escola tem cuidado da organização dos espaços que a constituem,

atentando para as diferenças entre os níveis de ensino e as necessidades dos públicos que os frequentam. Não obstante a instituição estudada deve ainda avançar no que concerne à possibilidade de participação dos estudantes na definição dos rumos tomados por esta organização. Há necessidade de se instaurar espaços de diálogo e escuta das necessidades e interesses dos estudantes, fortalecendo sua participação nos processos de tomada de decisão sobre o tema.

O momento dedicado à discussão em grupo com os jovens estudantes, nessa pesquisa, demonstrou que o investimento nesse tipo de metodologia de trabalho na escola é profícuo e potente. Os jovens se engajaram nas atividades propostas, participando ativamente da construção dos debates, revelando que inclusive sentem falta de serem mais escutados e verem suas ideias levadas a sério.

Para a pergunta que visava conhecer a percepção dos participantes acerca dos espaços físicos e a importância destes, lançada no Grupo 1 (realizado com estudantes do 7º e 8º anos do E. Fundamental, no dia 28 de março de 2019), foram obtidas as seguintes respostas:

Estudante A: *“o espaço é organizado, mas existe a falta de acesso em alguns locais”.*

Estudante B: *“Poderiam ser maiores e a escola poderia disponibilizar mais espaço, pois é importante ter mais salas para diferentes atividades”.*

Estudante C: *“Algumas salas de aula precisam de melhorias, como por exemplo manutenção dos equipamentos”.*

Já no Grupo 2 (realizado com estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio, no dia 29 de março de 2019), emergiram as seguintes falas em relação aos espaços físicos da escola:

Estudante D: “*Existem os espaços, mas não há liberdade de uso*”.

Estudante E: “*Alguns espaços poderiam ser mais usados proporcionando uma aprendizagem de mais vivências, por exemplo o campo é um lugar que não é muito aproveitado, também seria necessário ampliar os espaços da biblioteca e seus usos*”.

Estudante F: “*As salas de aula estão mais simples, do que no ano anterior. Seria interessante um espaço mais acolhedor e mais confortável, em que a arquitetura te instigue*”.

Estudante G: “*Falta um espaço lúdico, por exemplo o espaço da Educação Infantil é lindo, gostaria de estudar lá*”.

Levando em consideração o que os estudantes destacaram em relação à percepção que sustentam sobre os espaços físicos da escola, depreende-se que estes necessitariam ser melhor organizados, mais amplos, com mais acesso, mais coloridos, em alguns casos com mais recursos, para se tornarem mais confortáveis e instigantes. Esses achados vão ao encontro dos estudos de Frago (2001) e Escolano (2001), os quais destacam que os espaços físicos da escola devem proporcionar aos estudantes momentos de vivência e de interações, bem como oportunidades de diálogo. Também Ceppi e Zini (2013, p. 46) referem que “o ambiente escolar deve ser passível de receber manipulações e transformações tanto de adultos como de crianças, e deve estar aberto para diferentes usos”.

Posteriormente foi solicitado aos estudantes que desenhassem o(s) espaço(s) de que eles mais gostavam na escola e aquele(s) que eles menos gostavam, justificando posteriormente suas escolhas. No Grupo 1, referente ao tópico “espaço que mais gostam”, a biblioteca foi mencionada por 3 estudantes; apenas 2 citaram a sala de aula, o parque novo foi destacado por 3 estudantes e apenas 1 apontou o ginásio. Nas justificativas, a biblioteca foi referida como *um lugar de estudos*, que disponibiliza *livros* e onde ocorre *interação com outros colegas*; a sala de aula como *um local de estudo*; o ginásio

como ambiente *para praticar esporte*; e o parque novo, um *lugar de interação que possui árvores, brinquedos e é diferente*: nele os estudantes *podem ser livres*.

As respostas proferidas pelos integrantes do Grupo 2 em relação aos espaços que mais gostam se aproximaram das obtidas no Grupo 1, com algumas diferenças. A sala na qual ocorrem as atividades extraclasse (vivências, oficinas, debates etc.) foi lembrada por 3 estudantes nas discussões ocorridas no Grupo 1, tendo sido feitas também menções à biblioteca (1), à sala de aula antiga do Ensino Médio (1), o corredor (1), as arquibancadas do campo (1). Estes lugares foram escolhidos porque neles costumam ocorrer *vivências, convivência e integração*, bem como por serem lugares tidos como *acolhedores*. A biblioteca, por constituir um local de estudos e pesquisa. As falas dos estudantes denotam que os locais citados fazem parte de sua rotina e despertam em muitos deles um sentimento de pertencimento.

Considerando os desenhos elaborados pelos estudantes participantes da intervenção e suas falas sobre eles, podemos notar que quatro espaços físicos da escola ganharam destaque no Grupo 1: o novo parque infantil, a biblioteca, o ginásio e a sala de aula; enquanto no Grupo 2, a sala antiga do Ensino Médio e a sala das atividades extraclasse é que foram mais enfatizadas. Estes espaços possuem um significado positivo para os estudantes, conforme comentado anteriormente, sendo considerados não apenas locais para estudos, onde o processo de aprendizagem está presente, mas também ambientes nos quais interações e experiências diversas podem ocorrer.

Neste momento vale ressaltar os escritos dos autores que estão auxiliando e embasando este estudo. Dentre eles, Escolano

(2001), que aponta a relevância de considerarmos as possibilidades formativas e existenciais que cada espaço, quando convertido em lugar, instaura para os sujeitos que dele se apropriam, assim como Pereira (2009, p. 14), ao destacar:

El lugar se entiende no sólo en referencia al objeto de la Geografía, sino que además se entiende como una posibilidad metodológico-analítica para comprenderlo y explicarlo, al mismo tiempo, como una posibilidad de recomponer la interrelación entre los seres humanos y el medio.

Assim, as predileções dos estudantes revelam aspectos importantes sobre a relação que eles estabelecem com a escola e seus espaços. Os espaços de que mais gostam foram escolhidos pelos estudantes por estes sentirem que ali vivenciaram experiências marcantes, em suas relações com o outro e consigo mesmos.

Quando indagados sobre os espaços de que menos gostam, ou pelos quais não possuem muito interesse, a maioria dos integrantes do Grupo 1 e do Grupo 2 destacaram o campo de futebol da escola e a parte da direção e coordenação de turno, como espaços de que não gostam, ou com os quais não tem uma relação mais afetiva. A menção a esses espaços foi justificada das seguintes maneiras: *o campo de futebol é um lugar em que se realizam poucas atividades, por isso não desperta muito interesse ou preferência. Já a sala da coordenação de turno e a direção são espaços de que não gostam pelo fato de não terem muito acesso ou por estar atrelado a vivências representadas como negativas.*

Estudante B: A sala da direção representa “*um lugar mais restrito em que não podemos acessar com liberdade*” (Grupo 1, realizado no dia 29 de março de 2019).

Estudante G: “*Esse espaço acessamos apenas quando aprontamos algo, quando não nos comportamos direito*” (Grupo 2, realizado no dia 29 de março de 2019).

O apontamento feito pelo estudante G, ao relatar o significado que o espaço em questão tem para ele, nos remete à discussão feita por Valdés (2009), com base nos conceitos de “topofobia” e “topofilia” propostos pelo geógrafo chinês Yi-Fu Tuan (1980), sobre a possibilidade de superação de adversidades, distanciamentos ou aversões que venham a fazer parte da relação estabelecida pelos sujeitos com determinados contextos existenciais. A topofobia remete ao não gostar ou não se sentir bem em determinado lugar, enquanto a topofilia associa-se a uma relação harmoniosa, de afeição, com determinados lugares. Nas palavras de Valdés (2009, p. 62): “Topofilia y Topofobia son los sentimientos que definen dichas prácticas. Éstas prácticas provocan la significación emocional del lugar dentro de la identidad humana”.

Portanto, o que se observou em relação aos desenhos dos estudantes é a presença da topofilia quando considerados os espaços de que eles gostam e com os quais possuem um vínculo agradável, e da topofobia no caso dos espaços tidos como desagradáveis ou com os quais não mantêm laços afetivos. Não obstante, cabe reconhecermos, encampando as contribuições dos autores referidos ao longo deste artigo, que as relações desses sujeitos com os espaços escolares por eles citados possuem uma história, marcada por significados variados, mas esses processos não são estanques ou rígidos; ao contrário, são dinâmicos, uma vez que novas experiências neles vividas ou mesmo elaborações e reflexões, produzidas individual ou coletivamente, podem oportunizar mudanças nos sentimentos e ideias que esses sujeitos sustentam sobre tais espaços, instaurando

outras possibilidades de significação. Os próprios jovens revelaram, em alguns momentos das discussões realizadas nos grupos, almejar e valorizar essa possibilidade de mudança na relação com determinados espaços, chegando a defender, quando se referiram à realidade escolar por eles experimentada, que ela precisa ser fomentada pelos professores e gestores, conforme discutiremos adiante.

Nesse sentido, cabe reconhecermos o quanto os espaços físicos, não apenas os projetados e configurados pela instituição escolar, mas também os (re)criados espontaneamente pelos estudantes, estão relacionados aos sentimentos pela escola. Ficou evidenciado, nas falas e nos desenhos dos estudantes que participaram de nossa pesquisa, o quanto eles são ativos e participativos nos espaços em que estão inseridos, os quais possuem um significado para eles. Esses achados corroboram o que afirmam Silva, Cristofoli e Zanin (2012, p. 66-7) quando referem a:

existência dos chamados “cantinhos” ou “locais secretos” no espaço escolar. Sem localização oficial nos projetos arquitetônicos das escolas, eles existem em qualquer uma por causa da ação dos alunos, que fazem da sombra de uma árvore, do trecho de uma escada, do fim do corredor ou de partes recônditas dos banheiros e pátios, lugares para encontrar os amigos, ler, brincar, jogar, “bater um papo”, “matar o tempo”etc.

Assim, os estudantes estão o tempo todo se apropriando dos diferentes espaços da escola, sendo este um processo complexo e dinâmico. Precisamos aprender, enquanto profissionais da educação e pesquisadores, a identificar os sinais e sentidos dessa apropriação. Processo esse que pode ampliar nossos horizontes de compreensão

em relação aos jovens, seus valores e visões de mundo particulares, suas potencialidades enquanto aprendizes e cidadãos.

Outro questionamento dirigido aos sujeitos da pesquisa buscou perceber se os espaços físicos da escola condizem com suas necessidades. Os participantes do Grupo 1 citaram que:

Estudante A: *Está bom, apenas precisaria ser maior, bem como utilizá-lo melhor”.*

Estudante B: *“Outros espaços poderiam ser mais usados, como o laboratório de ciências e espaços fora da sala para realizar trabalhos”.*

No Grupo 2, por sua vez, emergiram as seguintes falas:

Estudante D: *“Alguns espaços sim estão de acordo, mas ainda precisa melhorar, existem os espaços, mas eles precisam ser ampliados, por exemplo a biblioteca”.*

Estudante E: *“Precisaria de mais espaços para realizar trabalhos diferenciados”.*

Estudante F: *“Os espaços estão de acordo, apenas precisariam de melhorias e também alguns muitas vezes não são utilizados”.*

A partir desses apontamentos, foi possível inferir que os estudantes compreendem a dinâmica dos espaços de que fazem parte, percebendo sua organização, como também a sua utilização. Eles concluem que dispor de outros espaços da escola para terem suas aulas poderia auxiliá-los em seus processos de aprendizagem.

Em relação à próxima questão, a qual buscou saber como eles veem o espaço físico da sala de aula e sua forma de organização, os estudantes do Grupo 1 citaram que:

Estudante A: *“A organização é boa, as vezes seria legal organizar em grupos”*

Estudante B: *“Eu gosto e acredito que a organização da sala individual também é importante, pois a gente se concentra mais”.*

Estudante C: *“Espaço é bom, o formato da sala as vezes impede uma melhor circulação, e em alguns casos o quadro fica na parede ao lado, não tem muito espaço para o professor escrever no quadro, e a lousa é pequena”.*

Estudante H: *“O espaço não é muito aproveitado, atrás da sala sobra um espaço gigante, em algumas salas”.*

Ainda na discussão feita no contexto do Grupo 1, alguns estudantes destacaram a necessidade de haver melhorias no espaço da sala de aula, como:

Estudante A: *“Mesas diferentes, com pufe, almofadas, um espaço diferente para conversar, dialogar, seria interessante”.*

Estudante B: *“Poderia ter mais computadores, as salas poderiam ser mais coloridas.”.*

Estudante C: *“Poderia ter uma sala para cada matéria, e essas salas seriam temáticas, com elementos de cada disciplina e mais armários”.*

No Grupo 2, alguns estudantes também compartilharam suas avaliações desse espaço:

Estudante D: *“Sala de aula, não tem cor, os quadros não são interativos, lugar que precisa ser evoluído”.*

Estudante E: *“As salas do ano anterior eram melhores tinham mais coisas legais, a mesa do professor é muito pequena”.*

Estudante F: *“Falta cortinas mais escuras para tapar mais o sol, e a sala é monótona, as vezes triste e falta um mural”.*

As ponderações apresentadas pelos estudantes ao analisarem o espaço da sala de aula nos permitem tecer considerações retomando os estudos dos autores citados na revisão de literatura, quando estes afirmam que o espaço deve ser pensado e organizado para que os sujeitos que o utilizarão se sintam

confortáveis e instigados a aprender. Conforme aponta Rinaldi (2013) em suas pesquisas, o espaço deve proporcionar bem-estar a cada indivíduo que ali está inserido, para que as relações e a construção de aprendizados possam ser favorecidas.

A última questão da intervenção estava direcionada a ouvi-los, no sentido de saber se sentiam abertura para a participação na organização dos espaços físicos da escola. Em relação a isso, os estudantes do Grupo 1 apontaram que:

Estudantes A: *“Tem o momento da avaliação institucional, daí, dá para falar algumas coisas, mas parece que nada do que se escreve lá é realizado”.*

Estudante B: *“Não tem muita abertura, talvez uma pessoa que pudesse conversar sobre isso, ou um lugar para deixar sugestões, por exemplo os espaços novos da escola, não fomos consultados”.*

Estudante C: *“Em alguns momentos até podemos dizer o que pensamos, mas parece que não somos ouvidos. Achamos importante ter um momento e um espaço para falar sobre isso, discutir e decidir junto o que é melhor”.*

Já no Grupo 2, a discussão evidenciou que não há a abertura esperada para participação na organização dos espaços físicos da escola. Segundo os estudantes:

Estudante D: *“Consultaram apenas com os pequenos, quando construíram o parque novo. Nos sentimos como se não tivéssemos voz, eles (direção) têm que criar o espaço para que isso aconteça”.*

Estudante E: *“Parece que a escola pensa só no conteúdo, e não é só isso, podemos começar pelo diálogo, ou criar um espaço em que possamos participar, mas que a gente tenha uma resposta, do não e do sim, o porquê não vai acontecer, acreditamos que o espaço físico interfere em nossa aprendizagem”.*

Observando as palavras dos estudantes acerca de sua participação na organização dos espaços físicos da escola, parece

haver a falta de oportunidades específicas para que essa participação possa acontecer, a qual, segundo os estudantes, é importante, pois eles querem ser ouvidos sobre o que pensam e o que sentem em relação ao assunto.

A partir desses depoimentos, evidencia-se que a participação dos estudantes no ambiente escolar deve acontecer, para que eles possam se sentir pertencentes a estes locais, sendo que isso influenciará no seu processo de aprendizagem, bem como em suas interações com o meio. Conforme aponta Rinaldi (2013), a qualidade nas relações entre o indivíduo e o espaço onde ele está inserido é importante, pois um impacta no outro, contribuindo no seu processo de interação.

Neste sentido, é relevante destacar que a construção do protagonismo na escola também se dá quando proporcionamos aos estudantes espaços para que eles possam ser ouvidos, percebendo que sua atuação e participação é importante. Desta forma, cada vez mais, sua autonomia vai sendo construída, impactando no seu processo de aprendizagem. Conforme aponta Costa (2001), o protagonismo dos estudantes só acontece por meio da criação de espaços de participação e de diálogo.

Ainda, Silva (2009) menciona que é importante respeitar o que os estudantes pensam, pois isso contribui para que eles criem laços com o ambiente da escola, tornando-se assim pertencentes a esses lugares, bem como isso potencializa sua autonomia e sua aprendizagem. Outrossim, os estudos de Silva vão ao encontro Rinaldi (2013), os quais apontam que a participação dos jovens nos espaços da escola fortalece sua interação com o ambiente, tornando-os protagonistas ativos e competentes.

A partir das análises realizadas, destaca-se que os estudantes demonstraram em vários momentos a capacidade de pensar sobre os espaços físicos da escola. Percebeu-se que eles conseguiram apontar vários elementos relacionados às limitações dos espaços, bem como evidenciaram pontos positivos e significativos. Também, em alguns momentos, eles destacaram por meio de suas falas, terem afetividade pelos espaços da escola, apontando suas vivências. Mencionam ainda a necessidade de terem mais abertura para dialogar sobre a organização dos espaços físicos, pois consideram isso um momento importante e de muita aprendizagem.

A partir destes elementos os estudantes, tanto do Grupo 1 quanto do Grupo 2 buscaram analisar alguns espaços físicos da escola, aqueles com que eles mais se identificam, como a sala de aula, o pátio da escola, laboratório e biblioteca, de maneira geral. Seguindo os elementos citados acima, os grupos destacaram o seguinte:

Funcionalidade da sala de aula: os alunos apontaram que em relação à sala de aula as mesas deveriam ter rodinhas, para melhor circulação, com um local adequado para colocar os materiais, um gancho para pendurar as mochilas, pode ser na mesa ou em uma parede, um quadro maior e, em alguns casos, seria interessante um quadro móvel, também as caixas de som precisariam ser atualizadas, bem como tornaria a sala mais confortável se tivesse algumas almofadas com *pufes*, um espaço para leitura, presença de computadores em cada sala, de uma estante com livros para terem acesso aos mesmos à hora que quisessem, diferentes tipos de plantas e mudar a cor das paredes, colocar uma cor mais vibrante, mas não muito colorido e também poderia ter algumas frases associadas a autores de diferentes disciplinas escritas nas paredes.

Funcionalidade de outros espaços internos como biblioteca, laboratórios, pátio, entre outros, eles citaram que a biblioteca precisaria ser maior, ter mais computadores, mais mesas, mais cabines para estudo, o pátio coberto poderia ser maior, colocar algumas proteções para chuva, o laboratório de ciências seria necessário ampliar, colocar uns bancos mais confortáveis e ser melhor aproveitado, nos corredores seria melhor se tivesse mais bancos para sentar, mais flores e vários tipos de plantas.

Em relação à **condição de acessibilidade** eles perceberam que faltam placas escritas em Braille, mesmo que a escola, neste momento, não tenha estudantes que necessitem, mas poderá ter. Faltariam rampas em algumas salas de aula e para o campo e piso tátil para facilitar o deslocamento. Já em relação ao **conforto visual**, os estudantes apontaram alguns elementos que faltam em relação às salas de aula, ou seja, as janelas precisariam ser mais altas, com cortinas em todas as janelas, para que exista privacidade durante a aula, e mais interruptores de luz para ter um controle melhor da iluminação.

Em relação ao **conforto térmico**, eles observaram e destacaram que as salas já possuem ar-condicionado, mas precisaria posicioná-los melhor, pois às vezes o vento atinge umas pessoas com mais intensidade do que em outras, precisaria de mais ventilação no banheiro e no laboratório de ciências, colocar uns protetores nas janelas, películas, para proteger mais do sol. Para finalizar a análise, os estudantes apontaram, em relação ao conforto acústico, que, principalmente as salas de aula deveriam ter um melhor isolamento do som, para que não se ouça o que acontece de uma sala para outra.

Portanto, é relevante destacar que a análise realizada pelos estudantes demonstra sua condição de pensar a organização dos

espaços físicos da escola em que estes estão inseridos. É interessante observar que eles apontaram elementos que realmente são necessários, não pensando em si próprios, mas em todos os que usam e que poderão vir a usar estes espaços, como é caso das identificações em Braille e piso tátil, por exemplo. Também um ponto importante é a falta que eles sentem de mais plantas, seja nos corredores ou nas salas de aula.

Destaca-se que os espaços citados pelos estudantes no momento da análise são espaços com que eles se identificam mais, por exemplo, a sala de aula em que estão mais presentes, biblioteca, corredores, laboratório de ciências e o pátio, o que mostra que quando se sentem pertencentes aos espaços conseguem ter um olhar mais atento, importando-se com estes ambientes.

Seguem as imagens, em diferentes visões, do projeto arquitetônico de uma sala de aula, elaborado a partir da descrição e análise que os estudantes participantes da pesquisa realizaram. O projeto foi elaborado com o auxílio de um software, o Sketchup Vray 3.6 e também foi necessária a ajuda de um profissional com conhecimento deste programa para auxiliar na montagem.

A imagem um abaixo mostra uma parte da organização do espaço da sala de aula, sendo que nela se pode observar a disposição das classes em formato de U, uma maneira diferenciada de organizar os estudantes, proporcionando uma maior proximidade entre eles. Também se observa a cor da sala em um tom azul mais claro, um espaço específico na parede, com ganchos para pendurar as mochilas e, nas mesas, a presença de rodinhas para facilitar a movimentação em sala de aula, conforme solicitado pelos estudantes. Outro elemento foi destacado: a classe para um estudante com necessidades especiais, cuja relevância tem sido cada vez mais reconhecida em

nossa sociedade, em função dos debates sobre acessibilidade e inclusão. Algo que, indiscutivelmente, deve fazer parte dos projetos arquitetônicos das instituições de ensino.

Imagem 1: Projeto arquitetônico da sala de aula pensada pelos estudantes



Org. Autor

A apresentação desta imagem é importante para termos uma visão mais concreta da representação da sala de aula pensada pelos estudantes. Sua análise permite-nos também demonstrar que a forma como os alunos pensaram a organização deste espaço vai ao encontro de questões anteriormente discutidas. Ceppi e Zini (2013), assim como Kowaltowski (2011), mencionam em seus estudos exemplos que puderam ser percebidos aqui, como a importância de se pensar em um ambiente confortável, aconchegante e interativo quando se trata de planejar os ambientes educativos, de modo a instigar os sujeitos que irão utilizá-lo e também fazer com que eles se sintam bem dentro da sala de aula, tornando as atividades prazerosas. Todos esses fatores, em conjunto, criam o contexto favorável à construção de conhecimento, além de contribuir para os processos de desenvolvimento humano.

Considerações finais

A presente pesquisa tematizou a organização dos espaços escolares, considerando a perspectiva dos estudantes da Educação Básica sobre o assunto. A partir do estudo de uma realidade específica, foi discutida a possibilidade de jovens estudantes atuarem, em parceria com suas/seus professoras/es de geografia, na organização desses espaços, buscando problematizar as repercussões desse processo para os atores nele envolvidos e também para o funcionamento da escola enquanto instituição democrática.

Partindo disso, constatamos que conhecer como os espaços físicos da escola são ocupados pelos estudantes do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio é muito importante, assim como investigar as ideias que eles sustentam sobre como esses espaços podem ser organizados. O diálogo e a escuta são o caminho para isso, sendo que, nas narrativas produzidas pelos participantes de nossa pesquisa, ficou perceptível que eles precisam e gostariam de ser mais ouvidos, ou seja, sentem essa necessidade de serem vistos como potenciais agentes participativos na construção da organização dos espaços escolares.

A análise dos achados obtidos nesta pesquisa também corrobora algo para o qual outros pesquisadores do tema tem chamado a atenção: reconhecer a organização dos espaços físicos da escola como uma dimensão relevante do currículo escolar e do trabalho educativo a ser desenvolvido por essa instituição é fundamental para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de maneira satisfatória para os sujeitos que deles participam. Possibilitar a participação dos jovens nos processos de tomada de decisão sobre esses espaços é aproximá-los cada vez mais

da escola, tornando-os protagonistas de sua formação e pertencentes ao ambiente escolar. Os estudantes possuem plenas condições de colaborar nesse sentido, desde que os outros atores sociais com quem convivem na escola (professoras/es, gestoras/es etc.) percebam e assumam essa possibilidade, visando que seja alcançada uma educação de qualidade para todas/os.

Referências bibliográficas

BASTOS, A. B. B. I. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. *Psicólogo informação*. n. 14, p. 160-169, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CASTELLAR, S. M. V. Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. In: PEREIRA, M. G. *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: La Universidad Academia de Humanismo.2009. cap. 2, p. 37-56.

CAVALCANTI, L. de S. A educação Geográfica e a formação de conceito: A importância do lugar no ensino de Geografia. In: PEREIRA, M. G. *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: La Universidad Academia de Humanismo.2009. cap. 4, p. 135-151.

CEPPI, G.; ZINI, M. Elementos de projeto. In: *Crianças, espaços, relações como projetar ambientes para educação infantil*. Tradução Patrícia Helena Freitag. – PortoAlegre: Penso, 2013. p. 39-116.

COSTA, A. C. G. *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócioeducativa*. 2ª ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

_____. *O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador*. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A.; FRAGO, A. V. (Org). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAUL, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO, A.; FRAGO, A. V. (Org). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.145-158.p

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOMES, R. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 67-80.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LOIZOS, P. Vídeo, Filme e Fotografia Como Documentos de Pesquisa. In: BAUER, W. S.; GASKELL, G. (Org). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

PEREIRA, M. G. *La espessura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: La Universidad Academia de Humanismo.2009.

PICHÓN-RIVIERE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RINALDI, C. O ambiente da infância. In: CEPPI, G; ZINI, M. (Org) *Crianças, espaços, relações como projetar ambientes para educação infantil*. Tradução Patrícia Helena Freitag. – PortoAlegre: Penso, 2013. p. 122-128.

SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S.; ZANIN, N. Z. Contribuições da arquitetura, da psicologia e da política educacional para uma análise do espaço escolar e sua vivência pelos sujeitos. In: ROSA, G. A.; PAIM, M. M. W (Orgs.). *Educação básica: políticas e práticas pedagógicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, T. G. D. *Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano*. 2009. p. 143. Dissertação (Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

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

VALDÉS, J. de L. G. El lugar en la superación de la adversidade: espacio de vida y resiliência comunitária. In: PEREIRA, M. G. *La espessura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: La Universidad Academia de Humanismo.2009. cap. 3, p. 57-83.

Submetido em: 12 de novembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 12 de fevereiro de 2020.

Aprovado em: 19 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

NADAL, Aline; SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia. Jovens estudantes e seus professores de Geografia como agentes participativos na organização dos espaços escolares na educação básica. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 368-405, jul.-dez./2019.

**PAISAGEM, PERTENCIMENTO E
ESCOLA: ENTRELAÇANDO
CAMINHOS PEDAGÓGICOS E
CULTURAIS EM SILVEIRA
MARTINS/RS**

*LANDSCAPE, BELONGING AND SCHOOL:
INTERLACING PEDAGOGICAL AND
CULTURAL PATHS IN SILVEIRA
MARTINS/RS*

*PAISAJE, PERTENENCIA Y ESCUELA:
ENTRETENIMIENTO DE CAMINOS
PEDAGÓGICOS Y CULTURALES EN
SILVEIRA MARTINS/RS*

ANA CARLA LENZ

Universidade Federal de Santa Maria –
Santa Maria/RS
E-mail: anacarlalenz@gmail.com

NATÁLIA LAMPERT BATISTA

Universidade Federal de Santa Maria –
Santa Maria/RS
E-mail: natibatista3@gmail.com

CESAR DE DAVID

Universidade Federal de Santa Maria –
Santa Maria/RS
E-mail: cdedavid2009@gmail.com

Resumo: Em busca da integração entre a educação geográfica e comunidade local, pensou-se um projeto de pesquisa, ensino e extensão, com a intenção de trabalhar o sentimento de pertença a paisagem cultural de Silveira Martins/RS. Teve-se como público com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Contudo observou-se a presença significativa da etnia africana no grupo de participantes, os quais não possuem referências básicas de sua cultura impressa na paisagem que identifica o município. Assim, voltou-se o olhar para as representações sociais reveladas nos diários de campo desses. Para tal, a pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa e assumiu características de um estudo de caso. A proposta se deparou com uma dialética entre a valorização das tradições locais e a forma de resistência à homogeneização cultural ao contextualizar as formas de predominância da cultura italiana de Silveira Martins.

Palavras-chave: educação geográfica, cultura, representações sociais.

Abstract: In search of the integration between the geographic education and the local community, a research, teaching and extension project was thought, with the intention of working the feeling of belonging to the cultural landscape of Silveira Martins/RS. It had as audience with students of the 4th year of elementary school. However, there was a significant presence of African ethnicity in the group of participants, who do not have basic references of their culture printed in the landscape that identifies the municipality. Thus, the gaze turned to the social representations revealed in their field diaries. To this end, the research was based on the qualitative approach and assumed characteristics of a case study. The proposal came across a dialectic between the appreciation of local traditions and the form of resistance to cultural homogenization by contextualizing the predominant forms of Italian culture by Silveira Martins.

Keywords: geographic education, culture, social representations.

Resumen: En busca de la integración entre la educación geográfica y la comunidad local, se pensó en un proyecto de investigación, enseñanza y extensión, con la intención de trabajar el sentimiento de pertenencia al paisaje cultural de Silveira Martins/ RS. Tuvo como audiencia a estudiantes del cuarto año de primaria. Sin embargo, hubo una presencia significativa de etnia africana en el grupo de participantes, que no tienen referencias básicas de su cultura impresas en el paisaje que identifica al municipio. Así, la mirada se volvió hacia las representaciones sociales reveladas en sus diarios de campo. Con este fin, la investigación se basó en el enfoque cualitativo y las características asumidas de un estudio de caso. La propuesta encontró una dialéctica entre la apreciación de las tradiciones locales y la forma de resistencia a la homogeneización cultural al contextualizar las formas predominantes de la cultura italiana por Silveira Martins.

Palabras clave: educación geográfica, cultura, representaciones sociales.

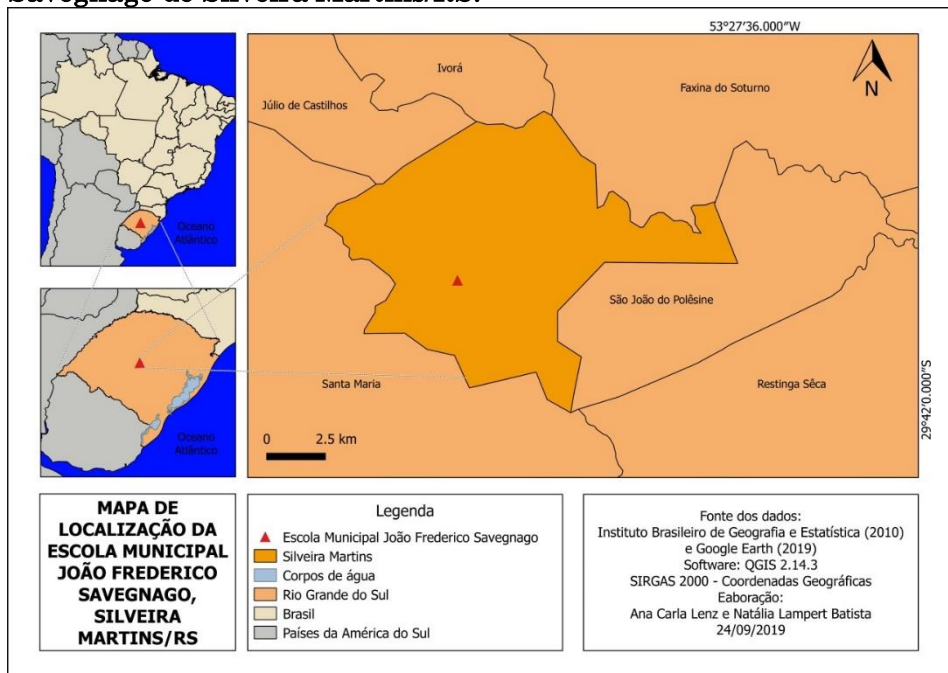
Introdução

Pensar a complexidade do espaço geográfico e das relações sociais na contemporaneidade é, além de desafiador, uma

necessidade dos docentes. É preciso conhecer, em profundidade, as relações culturais tecidas pelos estudantes para que possam intervir nos seus contextos de vivência de forma consciente, articulada, responsável e reflexiva. Além disso, é preciso contribuir para potencializar uma educação cidadã, que leve em conta as necessidades pedagógicas dos educandos, bem como os conduza a uma intervenção crítica no seu espaço de vivência, transformando o espaço, o lugar e a paisagem.

Partindo desse pensamento e da busca pela integração entre a educação geográfica e a comunidade de Silveira Martins, pensou-se a proposta de oficina ligada ao projeto de pesquisa, ensino e extensão “Formação de Continuada de Professores de Silveira Martins/RS”. A atividade foi realizada com alunos do 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Frederico Savegnago (Figura 1), de março a setembro de 2019. O referido município faz parte da região da Quarta Colônia de Imigração Italiana do Rio Grande do Sul, que está situada na área de transição do Planalto e da Depressão central do Estado, no Rebordo da Serra Geral e no limite meridional da Bacia do Paraná. (SCHIRMER; ROBAINA; TRENTIN, 2013).

Figura 1: Mapa de Localização da Escola Municipal João Frederico Savegnago de Silveira Martins/RS.



Org.: Autoras, 2019.

A colonização dessas terras resultou de uma multiplicidade de fatores como: as questões políticas da época, que permeavam a política de branqueamento da população e visam à inserção de imigrantes europeus no Brasil, as dificuldades econômicas derivadas das expectativas frustradas frente às promessas empreendidas para atrair os imigrantes e as questões geográficas do terreno e de adaptação a um contexto físico-natural diverso da origem de muitos migrantes; toda essa diversidade de questões, que transcorreram a chegada dos primeiros moradores, deram origem ao estilo de vida das famílias que integram a comunidade silveirense. Esse estilo está intimamente ligado à crença religiosa católica e a cultura italiana remanescente do processo de colonização do município.

Como forma de preservação da memória afetiva dos primeiros colonizadores, as famílias tentaram e ainda tentam

manter viva uma ordem moral religiosa e tradicional da cultura italiana historicamente herdada. Assim, mantêm papel predominante na organização cotidiana da comunidade, funcionando como um elo entre as diferentes gerações do lugar.

O patrimônio material e imaterial da Igreja católica se manifesta por toda a paisagem silveirense. A fé e a religiosidade são impressas na arquitetura da Igreja Matriz de Santo Antônio de Pádua (Figura 2), bem como nas inúmeras capelas, capitéis, mosteiros, imagens de Santos, grutas, dentre outros elementos que compõem a paisagem do município. Na circunvizinhança dessas edificações foram construídos os lugares de festas comunitárias e os espaços de socialização, constituindo um significativo patrimônio material e imaterial que rememora às vivências coloniais da população ali presente.

Figura 2: Igreja Matriz Santo Antônio Pádua.



Fonte: Trabalho de Campo, 2019.

Contudo, essa identidade não se mantém fixa no espaço, atualmente Silveira Martins está sofrendo um esvaziamento de pessoas, devido ao processo de modernização do campo, assim como uma invasão do trabalho mecanizado e de elementos da cultura global, fluida e dinâmica, que busca homogeneizar os espaços, mas que é atravessada por heterogeneidade e movimentos contraculturais de retomada do tradicional para a cultura do povo envolvido. Devido aos elementos elencados, a intenção do projeto foi trabalhar o sentimento de pertença às paisagens culturais locais, evidenciando a relação paisagem, cultura e educação geográfica.

No caminhar da proposta, observou-se a presença significativa da etnia africana no grupo de participantes, assim, voltou-se o olhar para a representatividade desse povo na paisagem silveirense e, também, na verificação de sua representatividade, uma vez que se contrapõem ao imaginário local fortemente arraigado na cultura italiana. A pesquisa também buscou: (a) favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação da paisagem por meio da prática da visita; (b) verificar o impacto da cultura local nas representações sociais desenvolvidas oriundas das saídas de campo; e (c) descrever a influência da paisagem na formação do sujeito através dos relatos nos diários de campo e das percepções *in loco*.

Observou-se ainda a materialização de simbologias religiosas e culturais italiana no espaço silveirense, que são manifestadas pelas rugosidades impressas no espaço geográfico e na paisagem. Essas rugosidades são atreladas a memória e as práticas culturais, as quais moldaram e continuam moldando a paisagem do município. Elas são uma parte importante na formação identitária dos sujeitos e, conseqüentemente, da educação geográfica. Dessa forma, infere-se que a importância da pesquisa encontra-se em uma

dialética entre a valorização das tradições locais, como forma de resistência à homogeneização cultural, e as demandas e interferências promovidas pela globalização. Transcrever esse contexto, por meio das representações sociais dos alunos, juntamente com as observações *in loco*, contribui para pensar Silveira Martins a partir do seu próprio contexto.

Caminhos trilhados: a proposta metodológica

A pesquisa se baseia na abordagem qualitativa, visto que se buscou ir a campo para “captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”. Além disso, vários tipos de dados, posteriormente descritos, foram “coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno”. (GODOY, 1995, p. 1-5). Assume-se, também, características de um estudo de caso na trabalho desenvolvido. Os procedimentos metodológicos seguiram três principais etapas, que tiveram como apoio os diários de campo, um instrumento importante para compreender o cotidiano dos participantes.

Na 1ª etapa, no mês de março de 2019, realizou-se o contato com a direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Frederico Savegnago, para explicar a proposta do projeto e traçar parcerias para seu desenvolvimento. Posteriormente, com o grupo definido pela comunidade escolar, os 4^{os} anos do ensino fundamental, que somavam um total de vinte e nove alunos. Assim, foi realizada a primeira intervenção na turma, visando explicar o uso do diário de campo. Cada aluno recebeu um, no qual registraram hábitos e costumes rotineiros (como a alimentação, as brincadeiras, as tarefas de casa, algumas palavras do dialeto falado no núcleo familiar) e a

feira comunitária e espaço de socialização que frequentavam (como a Igreja, o clube, as quadras ou campos de esporte, entre outros). Além, das percepções das visitas realizadas nos lugares de festas comunitárias citadas anteriormente.

A 2ª etapa, entre abril a setembro de 2019, foi destinada às visitas aos lugares de festas e a moradores locais, indicados pelos coordenadores das capelas das comunidades. Foram realizadas um total de três visitas: a Val Feltrina, a Linha Seis Norte e a Igreja Matriz no centro do município. Buscava-se primeiro o contato com os habitantes, onde os participantes indagavam sobre a historicidade da comunidade e da capela, para, na sequência, visitar os espaços. Desta forma os alunos puderam visualizar *in loco* as narrativas.

Na 3ª etapa, no mês de outubro de 2019, no final da proposta, solicitou-se todos os diários de campo para a realização da análise das informações e dados apurados pelos alunos. Fez-se a leitura dos textos e dos desenhos focando nas representações das dinâmicas sociais existentes na paisagem de Silveira Martins, correlacionando-as com as observações *in loco* e os relatos orais dos alunos e professores sobre os seus espaços de vivência para a redação do texto do presente artigo.

Pensando as representações socioculturais impressas nos diários de campos

A descrição das vivências de forma autônoma, sem interferência ou ajuda de mediadores, é um momento importante, que permite a transcrição das percepções do experienciadas. As concepções e identidades forjadas pela cultura local são manifestadas nos desenhos e falas das crianças, permitindo uma leitura aprofundada do entendimento de mundo da comunidade e,

consequentemente, promovendo a percepção das convicções sociais locais. Nesses espaços, os alunos podem fazer as próprias representações sociais, as quais indicam o conjunto de conceitos e afirmações originadas de sua "vida real", a partir das comunicações interindividuais (BOMFIM, 2012, p. 13). Isso ocorre, de acordo com Bomfim (2012, p. 13-14), porque “uma vez que se constitui uma organização de imagens e linguagem, a representação social realça e simboliza atos e situações”, assim, pode-se dizer que formular atividades que permitem ao aluno expressar as dinâmicas sociais nas quais está inserido, favorece o desenvolvimento da capacidade de observação do espaço e de sua representatividade no contexto vivido.

Nesse sentido, Bomfim (2012) acrescenta que as representações sociais falam, mostram, comunicam e expressam o olhar de cada ser. A autora observa, ainda:

Uma representação é construída em torno de objetos precisos, reais ou imaginários, sejam eles: ideias, teorias e acontecimentos. Ela não pode ser apreendida no isolamento ou na dicotomia entre o que se pretende captar e analisar e o viver concreto dos sujeitos. Não se trata de uma reprodução do real no plano subjetivo, mas uma reorganização significativa, estruturada no processo de atribuição de sentido ao objeto (BOMFIM, 2012, p.14).

Os lugares de festas, e seus sujeitos, fornecem inúmeros objetos visíveis e não visíveis que se revelam na paisagem. Quanto ao entendimento de lugar, seguem-se aqui as reflexões de Tuan (1983), para quem o lugar é pausa, é segurança, é onde as pessoas constroem as suas realidades de diferentes maneiras, através de experiências que criam sentimentos e pensamentos sobre si próprio. Essa noção, defendida pelo autor, pode ser percebida nas narrativas dos moradores que receberam o grupo de participantes do projeto. As

quais ganharam vida por meio das interpretações dos alunos e foram impressas nos diários de campo por meio da escrita, do desenho e da fala.

Os lugares, com suas cores, sabores e cheiros, marcam o imaginário dos alunos. Algumas das descrições relatadas formam: o tempo de existência de algumas construções e como foram construídas; os agradados recebidos, como as bolachas caseiras que degustaram e os beijos nas testas que receberam e, também, os próprios sujeitos que atravessaram suas trajetórias de vida e de ensino. Nos diálogos com os anfitriões, os sobrenomes italianos das famílias “típicas” surgiram a modo de demonstrar, por parte de alguns alunos, que fazem parte da comunidade silveirense.

Cabe destacar que faz parte do cotidiano dos moradores perguntar a que família o visitante pertence, ou seja, as crianças estavam reproduzindo o vivenciado no seu cotidiano e demonstrando a identidade cultural forjada por suas famílias e antepassados. As preposições de Kozel (2008, p.35) observam que as representações sociais são impregnadas de valores provenientes da sua própria cultura e representam as formas de linguagem de diferentes civilizações, mesmo que eles não estejam explícitos. A cultura, implícita e/ou explícita, nos elementos utilizados pela comunidade, é manifesta na paisagem. Por isso ela é uma linguagem a ser lida, interpretada, analisada, compreendida, aprofundada em suas intencionalidades conscientes ou inconscientes materializadas no cotidiano de seus membros. Porém, nesses momentos, aonde foram abordados nomes, sobrenomes, lugar de residência, os alunos que possuem o fenótipo da etnia africana, não se manifestavam, mantendo-se em observação silenciosa, mas manifestando os

elementos culturais dos imigrantes italianos na descrição dos seus hábitos.

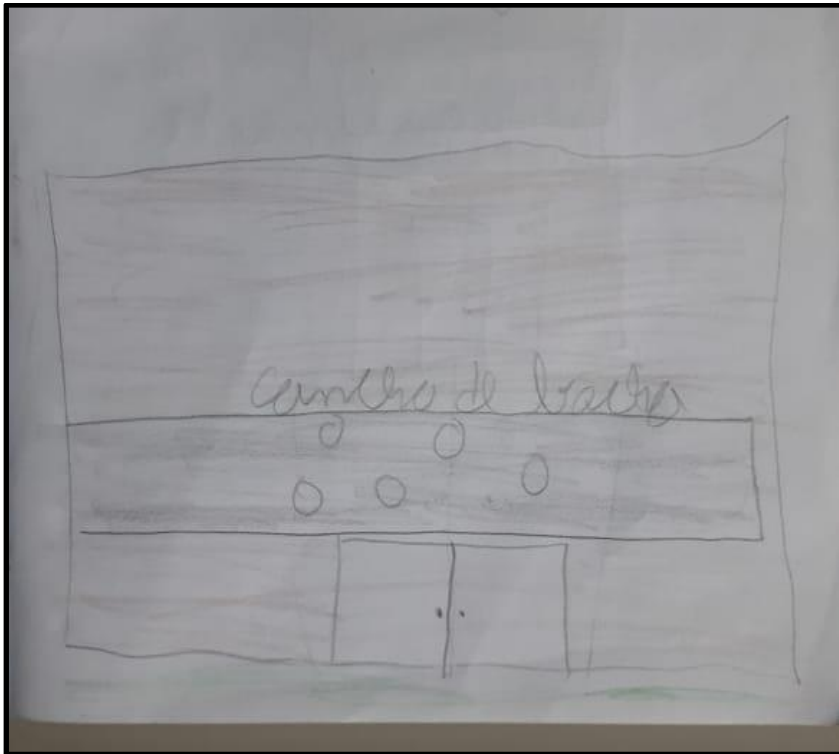
Não se pode perder de vista, todavia, que a cultura não é expressa por questões genéticas. É uma construção social, historicamente transmitida de geração em geração e, portanto, pode-se inferir que as famílias de etnias afrodescendentes em algum momento da história local passaram a incorporar a cultura dominante italiana e perpetuar como sua. Por outro lado, a ausência de marcadores linguísticos, como os sobrenomes típicos, remonta a uma cisão entre as distintas heranças etnias que ocuparam o lugar. A educação e a socialização, por meio da fé católica e das festas comunitárias, reforça a cultura dominante italiana e, por vezes, invisibiliza as demais culturas presentes no espaço, o que as leva a serem negligenciadas pelos observadores.

Como destacado pelas proposições de Barros (2016, p.33), todo “indivíduo, enquanto ordem biológica, só se torna humano através de processos educativos que propiciam a internalização de códigos e valores socioculturais específicos, fonte de identidades e de alteridades, o que explica as receitas de *agnoline* descritas por todos os estudantes como alimento típico consumido nos núcleos familiar dos aluno. Talvez, a adoção ou adaptação aos saberes e fazeres de outra etnia seja uma forma de sobrevivência, de ser aceito no território ou, ao menos, uma forma de incorporação cultural decorrente de forte imposição de costumes de momentos históricos atreladas ao nacionalismo e ao branqueamento da população.

Por outro lado, construir paisagens culturais, muitas vezes associadas aos costumes alimentares. A representação de paisagens, como observa Kozel (2008, p.35), é uma prática que existe desde as épocas mais remotas: “as sociedades se expressam acerca de seus

espaços vividos por meio de representações. Para tanto, utilizavam-se desde blocos de rochas, paredes de cavernas, pergaminhos, papyrus até chegar ao papel e, hoje, no formato digital”. Por isso, entende-se que elas revelam e educam os sujeitos por meio das materializações e das dinâmicas que as circundam. Um exemplo é a representação expressa na Figura 2, onde o aluno desenha um dos esportes típico do grupo étnico italiano.

Figura 2: Representação da Cancha de Bocha da Linha Seis Norte/Silveira Martins



Fonte: Diários de campo dos alunos. Trabalho de campo, 2019.

O desenho mostra a tentativa do aluno em representar a Cancha de Bocha, local onde é praticado o esporte conhecido como Bocha ou *Bocce* (pronúncia utilizada pelos moradores mais longevos de Silveira Martins). O jogo teve início no Império Romano, mas a

forma como é praticada hoje foi desenvolvido na Itália e posteriormente trazida para o Brasil. Um dos moradores visitados, com 91 anos, narrou que antes da comunidade construir um salão para a capela e a Cancha de Bocha, o jogo era praticado no potreiro¹, com as pedras arredondadas retiradas do arroio Guarda-mor, que fica próximo a capela (Trabalho de Campo, 2019). A história contada mediou a formulação de uma imagem sobre si mesma, transforma-se em representação, que instigou os alunos, após a visita, dirigirem-se até arroio para verificar a veracidade da existência de rochas arredondadas e, também, ao salão de festa da capela, para visualizarem a atual Cancha de Bocha (Figura 2).

Talvez o interesse pela história contada se dê pelos aspectos não vivenciados na atualidade (usar pedras), talvez, por ser um esporte praticado em todos os espaços de socialização do município. Braghin (2017, p.157) observa que o “sujeito é pensado então como um objeto construído historicamente a partir de elementos exteriores ao indivíduo”, pois a autora entende que “esses elementos lhe são determinados e o constituem, enquanto sujeitos objetivados: sujeitados a uma ordem onde sua subjetividade, como forma de criação de sua experiência de si e relacionamento de si para si, é posta em um plano de submissão”. (BRAGHIN, 2017, p.157). E os alunos apenas relacionaram o conto com o já experienciado, já que a descrição da Cancha de Bocha está impressa em todos os diários de campo.

Segundo Gil Filho (2005. p.75), a linguagem é uma função do pensamento, que representa o mundo concreto através da ressignificação do imediato, ou seja, é “a mediação necessária entre as coisas e seus significados mais ocultos”. É pelas representações

¹ Na campo destinado a criação de gado.

sociais que os significados das coisas experienciadas e imaginadas podem ser visualizados como mostra a Figura 3.

Figura 3: Representação do dia de campo



Fonte: Diário de campo dos alunos, Trabalho de Campo, 2019.

Na Figura 3, o aluno esboçou todos os lugares vivenciados e experienciados. Para Kozel (2008, p. 46), esse tipo de representação é de fundamental importância, pois é uma ferramenta que contribui para a construção de um diagnóstico sobre as situações que envolvem a educação geográfica por meio das representações. Para ela, as abordagens da Geografia das Representações “constituem um verdadeiro instrumento catalisadores da manifestação do desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos”.

O aluno registrou pequenos detalhes, como as placas de preços dos produtos vendidos nas festas comunitárias e as festas

comunitárias e ordenamento das disposições das casas observadas do mirante. Além disso, expôs a hierarquia dos templos do catolicismo, destacando a existência de apenas uma Igreja e suas capelas, ficando claro o seu conhecimento das questões culturais em que está inserido. Através da linguagem do desenho esse aluno expressou a caracterização, a definição, a valorização, os lugares de socialização e de pertencimento.

Cabe destacar que o desenho pertence ao mundo das representações gráficas e é um importante instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem. (SANTOS, 2006). Destaca-se, também, que, quando o aluno desenha, ele expressa uma visão e um raciocínio composto por elementos e características cognitivas únicas. O desenho revela significados, por isso é muito mais que apenas uma ilustração, apresenta os conhecimentos adquiridos no cotidiano (SANTOS, 2006). Destarte, fica evidente que as representações sociais, impressas nos diários de campo dos alunos participantes do projeto, estão impregnadas de hábitos e costumes culturais italianos e católicos, que também foram comentados e relatados oralmente durante o projeto.

A dialética da paisagem silveirense

Ter um lugar de festa comunitária e um espaço para socialização é uma tradição da população silveirense. Esses lugares são impregnados de símbolos do catolicismo. A maioria possui a mesma espacialização, na qual o ponto central é o templo, em sua circunvizinhança ficam os salões de festas, os campos de futebol, as escolas e o cemitério. Nos salões de festas, geralmente em todos os setores tem uma imagem de um Santo

nas copas², nas cozinhas, nas canchas de bochas, nos banheiros, entre outros. A distribuição de imagens Sacras ocorre, também, nas demais edificações marcando a paisagem de Silveira Martins.

As preposições de Marenzi e Guerra (2001, p. 1-17) podem ser usadas para explicar o supracitado,

A paisagem é o resultado visual da evolução conjunta dos elementos que a constituem, uma realidade que o ser humano configura em sua mente através da percepção de um meio, que não é uma paisagem até que ele o perceba. A paisagem apresenta, assim, um conceito multidimensional, podendo ser entendida, por exemplo, a partir das seguintes dimensões: cognitiva, relacionadas às representações de mundo e da natureza construídas nas estruturas cognitivas do sujeito; afetiva, ligada a aspectos sensitivos, perceptivos e de estética; ecológica, fruto do conjunto de inter-relações entre os componentes do meio e a sócio-cultural, que considera os elementos depositários de nossa história de vida.

O abordado é descrito por todos os participantes da proposta. Mesmo os alunos que residem em uma Vila formada por trabalhadores dos subempregos (aqui entendido como trabalho sem necessidade de qualificação e com baixos salários) também são os adeptos a crença católica e frequentam a capela da linha mais próxima ou a Igreja Matriz no centro do município. Cabe ressaltar que o termo vila para muitos munícipes é sinônimo de retrocesso, marginalidade, desocupados entre outros os estereótipos negativos atribuídos a uma comunidade de baixa renda, e que os alunos que fazem parte desta comunidade se envergonham em falar que são

² Lugar onde ocorre a venda de bebidas.

membros dela, mas ressaltam orgulhosos a fé e as vivências da cultura italiana.

As reflexões de Barros (2016, p. 34), sobre “educação e interculturalidade”, explicam as razões desse embaraço. Para ele, “o colonialismo europeu se tornou o mais eficaz instrumento de dominação para o desenho da Geografia social do capitalismo”. Assim, “o colonizado passa a pensar a partir dos valores do colonizador, que garante a reprodução do seu poder” (Idem, p. 42), donde prevalece o imaginário do trabalhador bem-sucedido economicamente.

Em virtude dos fatos apresentados, podemos considerar que a paisagem de Silveira Martins reflete o catolicismo e a cultura do descendente de imigrante italiano e, por meio da capacidade de subjetivação da mesma, mantém a hegemonia dos hábitos predominantes do colonizador. A paisagem revela que o processo de ensino e aprendizagem da escola ou do cotidiano, ou dos dois, está impregnado de dogmas, contribuindo para a manutenção da identidade dominante de alguns municípios. Nesse contexto, os lugares de festas comunitárias e os espaços de socialização ratificam a problemática descrita.

O olhar final: considerações

Observou-se que os hábitos culturais italianos e católicos estão presentes na rotina da Escola Municipal João Frederico Savegnago, assim como, no cotidiano dos alunos relatado na prática desenvolvida e nas representações realizadas. Esses saberes e fazeres moldaram a paisagem do município, e seguem influenciando os processos de formação dos sujeitos, como constituintes de suas identidades e dos vínculos que estabelecem . Pode-se perceber que

alguns alunos adotaram o modo de vida local transmitido para eles em seus núcleos familiares. A adaptação à cultura dominante pode ter sido uma estratégia de sobrevivência adotada pelos seus antepassados, para suas famílias serem aceitas nos núcleos comunitários. Nos lugares de festas comunitárias e nos espaços de socialização percebeu-se o descrito, pois quando estavam nesses espaços, principalmente nas capelas, alguns dos participantes destacaram “a minha mãe é evangélica, mas eu não, já estou, até, fazendo catequese”. (Trabalho de Campo, 2019).

Ofereceu-se aos alunos diferentes estímulos para que eles desenvolvessem os requisitos importantes para a cognição, como as sensações ao pisar na grama, tocar nas árvores, sentir os aromas e os sabores; a atenção e concentração ao escutar as narrativas; a percepção ao observar o que foi narrado no espaço/tempo e a memorização que foi exercitada na prática de reprodução do experienciado. Nos momentos de diálogos com os moradores, verificou-se que alguns alunos buscavam demonstrar pertencimento ao narrado, invocando os seus antepassados para ratificar a sua linhagem, enquanto outros escutavam em silêncio.

O contexto pode ser percebido também nas representações realizadas nos diários de campo. Alguns dos alunos buscaram demonstrar que pertencem a etnia italiana, a cultura local transcrevendo o vivenciado com altivez e orgulho. Já os outros apenas o que mais lhes chamou atenção e que faz parte do cotidiano, como elementos da gastronomia típica da região: *agnolini*, *cuca e grostoli*. É perceptível que a estrutura da paisagem influencia a vida cotidiana e escolar, um exemplo é a participação dos alunos e professores na preparação das festas comunitárias, que seguem o calendário de celebrações para os padroeiros da Igreja Matriz.

Referências bibliográficas

BRAGHIN, Simone. O poder em relação: revisitando o conceito de poder em Michel Foucault, Norbert Elias e Pierre Bourdieu. In: *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*. Macapá, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan./jun. 2017.

BARROS, Edir Pino de. Educação e Interculturalidade. In: *Terra como princípio educativo*. Orgs.: SOUZA, Hellena Cristina de; MONZILAR, Eliane Boroponépá; STIELER-CARGIN, Marinez. Organizadoras. Tambará da Serra: Gráfica e Editora Sanches LTDA, 2016.

BOMFIM, Natanael Reis. A Representação Social Como Teoria e Método. In: *As representações na geografia*. Org.: Natanael Reis Bomfim, Lurdes Bertol Rocha, organizadores. – Ilhéus, BA: Editus, 2012.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. Geografia cultural: Estrutura e Primado das Representações, In: *Espaço e Cultura*, nº 19-20, (Jan.-Dez.). Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, mai./jun. 1995.

GUIMARÃES, Gisele Martins, PINHEIRO, Rogério Oliveira. Patrimônio cultural e produção artesanal de alimentos: o saber fazer em sistemas de produção da Quarta Colônia. In: *Saberes tradicionais e artesanato: expressões culturais do campo brasileiro*. DE DAVI, Cesar & VARGAS, Daiane Loreto de. (Orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2018.

KOZEL, Salete. Representação e Ensino – Aguçando o olhar geográfico para os aspectos didático-pedagógicos. In: *Espaços Culturais – vivências, imaginações e representações*. Org.: Angelo Serpa. Salvador: Edufba, 2008.

MARENZI, R. C.; GUERRA, A. F. S. Análise da percepção da paisagem: Uma atividade de Educação Ambiental. In: *Educação*. Teoria e Prática, Rio Claro, v. 9, n.16, p. 1-17, 2001.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferras de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. In: *Revista Espaço Acadêmico*. nº. 202, mar/2018.

SANTOS, Clezio. O uso de desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. In: PONTUSCHKA, Nídia Nascib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHIRMER, Gerson Jonas Schirmer; ROBAINA, Luís Eduardo de Souza Robaina; TRENTIN, Romário. Unidades geomorfológicas em municípios da Quarta Colônia do Rio Grande do Sul. In: *Geografia Ensino & Pesquisa*, vol. 17, n. 2, maio./ago. 2013.

TUAN, Yi -Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

Submetido em: 30 de setembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 07 de novembro de 2019.

Aprovado em: 23 de novembro de 2019.

Como citar este artigo:

LENZ, Ana Carla. BATISTA, Natália Lampert; DAVID, Cesar de. Paisagem, pertencimento e escola: entrelaçando caminhos pedagógicos e culturais em Silveira Martins/RS. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 406-425, jul.-dez./2019.

**O CINEMA, A GEOGRAFIA E A SALA
DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA
NO ESTÁGIO DOCENTE NO COLÉGIO
TÉCNICO DA UFMG**

*CINEMA, GEOGRAPHY AND CLASSROOM:
REPORT OF A TEACHING STAGE
EXPERIENCE AT UFMG TECHNICAL
HIGH SCHOOL*

*LE CINEMA, LA GEOGRAPHIE ET LA
SALLE DE CLASSE: RAPPORT D'UNE
EXPERIENCE DE STAGE
D'ENSEIGNEMENT A L'ÉCOLE
TECHNIQUE DE LA UFMG*

THIAGO MACEDO ALVES DE BRITO
Escola Estadual PAC – Belo Horizonte/MG.
E-mail: tmadebrito@gmail.com

Resumo: Este estudo tem por objetivo demonstrar os benefícios da utilização de filmes no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de geografia. Sua elaboração utilizou como referência a experiência de estágio docente (PIBID) no Colégio Técnico (COLTEC) da UFMG, consistindo em: planejamento das aulas; aplicação de uma atividade diagnóstica capaz de avaliar o conhecimento prévio da turma e de formular sequências didáticas baseadas nos anseios e nas necessidades dos alunos; e adoção da atividade seminário em sala de aula. A relação entre geografia e cinema parte do pressuposto de que o olhar geográfico acerca das imagens (paisagens) em movimento, imbuído de um pensar e olhar críticos, contribui para o conhecimento e o aprendizado dos conflitos geopolíticos do século XX. A experiência da sala de aula como processo relacional de ensino e aprendizado, tanto dos alunos quando dos professores, é apresentada na sequência, revelando-se como um momento de construção coletiva do conhecimento, a partir do confronto e do debate de ideias que a prática de seminário proporciona. Por fim, esboça-se uma análise crítica da experiência ao apontar os avanços e os limites do processo.

Palavras-Chave: Geografia, cinema, planejamento, seminário, sala de aula.

Abstract: This study aims to demonstrate the benefits of using movies in the teaching and learning process in geography classes. Its elaboration used as reference the teaching internship experience (PIBID) at the Technical High School (COLTEC) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), that it consisted of the planning of the classes; in the application of an activity capable of assessing prior knowledge of the class and formulating didactic sequences based on students' wishes and needs and the adoption of the seminar activity in the classroom. The relationship between geography and cinema is based on the assumption that the geographical view of moving images (landscapes), imbued with critical thinking and looking, contributes to the knowledge and learning of twentieth-century geopolitical conflicts. The experience of the classroom as a relational process of teaching and learning, both students and teachers, is presented below, revealing itself as a moment of collective knowledge construction from the confrontation and debate of ideas that the practice of seminar, as long as well constructed, provides. Finally, a critical analysis of the experience is outlined pointing out the advances and the limits of the process.

Keywords: Geography, movie planning, seminar, classroom.

Résumé: Cette étude vise à démontrer les avantages de l'utilisation de films dans le processus d'enseignement *et* apprentissage dans le cours de géographie. Son élaboration a utilisé comme référence l'expérience de stage en enseignement (PIBID) au Collège Technique (COLTEC) de l'UFMG, qui est constitué de ces activités: la planification des leçons; application d'une activité de diagnostic capable d'évaluer les connaissances préalables de la classe et de formuler des séquences didactiques en fonction des souhaits et des besoins des étudiants; et adoption de l'activité séminaire en classe. La relation entre la géographie et le cinéma est basé sur le fait que le regard géographique à propos d'images (paysages) en mouvement, guidé par la pensée et le regard critiques, contribue à la connaissance et à l'apprentissage des conflits géopolitiques du XXe siècle. L'expérience de la classe en tant que processus relationnel d'enseignement et d'apprentissage, à la fois pour les étudiants et pour les enseignants, est présenté ensuite, se révélant comme un moment de construction collective du savoir, à partir de la confrontation et du débat d'idées que la pratique des séminaires, à condition qu'elle soit bien construite, fournit. Finalement, il est esquissé une analyse critique de l'expérience, soulignant les progrès et les limites du processus.

Mots-clés: Géographie, cinéma, planification, séminaire, salle de classe.

Introdução

Trabalhar com o cinema na sala de aula é uma ótima opção para quem pretende sair do cotidiano das aulas expositivas. Integrar cinema e ciência é, de certa maneira, confrontar padrões normativos científicos com modelos estéticos da sétima arte. O cinema tem a vantagem de ajudar o aluno a, por meio da contemplação da imagem em movimento, refletir sobre o mundo social para além da linguagem escrita das lousas e dos livros. Ademais, assistir a filmes na sala de aula proporciona a alunos e professores a oportunidade de se aproximarem mais de realidades, até mesmo, muito distantes daquelas de seus cotidianos. Permite, ainda, que a sala de aula seja um espaço de concentração, para prestar atenção em algo que está fora dos próprios sujeitos (alunos e professores), criando um espaço de experiencição, de observação e de reflexão.

Obter êxito nessa tarefa, todavia, não é fácil, principalmente se a proposta de inserir o cinema na sala de aula não for cuidadosamente planejada e o público-alvo – os alunos e as alunas – não estiver disposto a aceitá-la. Em uma época de tecnologias virtuais, de aceleração da noção de tempo/espço e do mundo ao alcance dos dedos, é muito difícil selecionar filmes capazes de prender a atenção dos alunos e que abordam a realidade socioespacial de maneira crítica. Selecionar filmes que saiam do padrão hollywoodiano da indústria cultural é outro desafio a ser enfrentado. As novas gerações, na maioria das vezes, nunca ouviram falar de cinema novo, *nouvelle vague*, realismo italiano e expressionismo alemão. Muito menos em cinemas alternativos, como

o iraniano, o chinês, o sul-coreano e aqueles produzidos nos trópicos. Quem está no dia a dia da sala de aula sabe que filmes americanos de super-heróis cativam muito mais os alunos e alunas do que qualquer outro na periferia do sistema global. Não é que não se possa trabalhar com eles, o problema é que abordam as questões sociais e geopolíticas de modo muito superficial e o debate gira em torno apenas de “heróis” e “vilões”. Eles retiram do cinema sua magnitude e sua densidade teórica e crítica. Este tipo de cinema se resume ao entretenimento desinteressado, que serve muito mais para propagar a ideologia norte-americana, na maioria das vezes. Portanto, sair da armadilha da indústria cultural e oferecer filmes que despertem o interesse dos alunos pelo debate, torna-se o desafio a ser enfrentado. Para que tal proposta tenha êxito, o professor deve ter a capacidade de motivar seus alunos a experimentarem novas formas de linguagem e a encantarem-se com novas imagens em movimento, que os façam refletir sobre habitar o/no mundo. No entanto, nem sempre os alunos estão abertos ao novo, ao diferente, às novas experimentações, o que torna a tarefa do professor mais difícil ainda.

Com o propósito de sair da mesmice do cotidiano da sala de aula, resolvemos testar novos potenciais didáticos e alternativos da linguagem cinematográfica. Para tanto, preparamos uma sequência didática aplicada aos alunos do terceiro ano do colégio técnico (Coltec) da UFMG, do Curso Técnico em Análises Clínicas, com apoio em filmes sobre a geopolítica do século XX. No âmbito do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*, foi possível, no segundo bimestre de 2017, colocar em prática, com a ajuda do professor Eliano Freitas de geografia e da equipe de professores e alunos do PIBID, este projeto geográfico-cinematográfico. Tornou-se necessário, preliminarmente, fazer uma preparação prévia que

levasse em consideração as atividades de avaliação, planejamento e didática que atendessem às necessidades da turma.

Avaliação, planejamento e didática

Para avaliar as necessidades, capacidades, conhecimento e anseios dos alunos e alunas, o instrumento julgado mais adequado foi a avaliação diagnóstica, por meio da qual é possível perceber o conhecimento prévio dos alunos e traçar estratégias de ensino e didática (MASSETO, 1997). Esta atividade é planejada para ser aplicada no início do semestre/bimestre/ciclo (dependendo da escola) ou, até mesmo, na passagem de um tema para outro. Normalmente, é aplicada no princípio de uma nova temática, possibilitando a compreensão preliminar do professor sobre o conhecimento prévio da turma acerca do conteúdo proposto (HARDT, 2007). No entanto, seria necessária uma avaliação *a posteriori*, para saber se a alternativa didática surtiu efeito ou não e se a turma realmente ampliou seu conhecimento sobre o assunto. Esta atividade não ocorreu na experiência aqui relatada. Na avaliação diagnóstica não é estabelecido qualquer valor ou nota aos alunos, trata-se de um instrumento avaliativo apenas para saber o conhecimento prévio.

A avaliação diagnóstica elaborada por nós estagiários docentes do PIBID, sob a orientação dos professores, teve por objetivo perceber se os alunos eram capazes de identificar os conflitos geopolíticos do século XX a partir de imagens e mapas. Selecionamos várias representações espaciais, entre elas imagens de trincheiras na 1º Guerra Mundial, tanques e aviões bombardeando a Inglaterra na 2º Guerra Mundial, o mapa da Europa pós-Segunda Guerra, o mapa da Alemanha dividida em zonas de influência e imagens do atentado de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos. Depois lhes pedimos

para denominar o evento e enumerar a ordem dos acontecimentos. No final, cada um deveria redigir um texto que resumisse seus conhecimentos sobre os eventos elencados. Como forma de avaliação, selecionamos algumas amostras corrigidas por nós (estagiários). Apuramos que vários alunos tiveram dificuldade para relacionar as representações, sobretudo as espaciais (mapas), aos eventos históricos e geopolíticos. Seria preciso reforçar a importância da leitura de representações espaciais para o entendimento não somente dos processos e conflitos do século XX, como também dos conteúdos relacionados à própria geografia em sala de aula (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014).

A atividade diagnóstica pode ser o ponto de partida para o planejamento e a formulação das sequências didáticas aplicadas no decorrer do semestre. É a partir dela que o professor conhece mais acerca do saber dos alunos em relação ao tema proposto. Sua importância reside na escolha didática e no planejamento das sequências das aulas (GERALDO, 2009). O planejamento das aulas, no entanto, precisa ser redirecionado para atividades mais participativas.

Para Aguiar Junior (2005), a “forma de transmissão de saberes”, centrada na fala do professor e em aulas expositivas, envolvendo a preparação dos conteúdos e das técnicas didáticas propícias para tal momento (quadro, fala, *PowerPoint*, etc.), é a mais utilizada pelos professores, principalmente no ensino médio. No entanto, segundo o próprio autor, tal formato de ensino é limitado, pois não considera as formas de interação com o aluno e as estratégias capazes de beneficiar o aprendizado por meio de trocas e diálogos. Em grande medida, considera o aluno um receptáculo sem

conteúdo, cabendo ao professor transmitir o conhecimento até então ausente nele.

Consideramos, todavia, que é importante utilizar esta forma de didática, pois a prática docente também envolve o conhecimento prévio do assunto, nem sempre dominado pelo aluno. Assim, a aula expositiva torna-se necessária, por aproximá-los mais do conteúdo proposto. Já a forma alternativa apresentada por Aguiar Junior (2005) corresponde à “assimilação de caminhos para aprendizagem”. Tal perspectiva tem por objetivo formular planos de aulas que potencializem os alunos enquanto sujeitos de aprendizagem. Para tanto, é preciso buscar não apenas os conteúdos pedagógicos, como também práticas didáticas mais adequadas para que eles participem ativamente das aulas.

Os planos de aula, por mais planejados e detalhados que sejam, podem, na prática, sofrer modificações. Isso ocorre porque o professor não pode prever ao certo qual será a reação dos alunos diante da didática proposta ou, ainda, se haverá tempo necessário para a exposição do tema e da proposta planejada. Planejar é importante, na medida em que auxilia na formação do professor, deixando-o mais confiante para a prática em sala de aula, mas a ação propriamente dita nunca é igual àquela que ele planejou. Nesse sentido, planejar é “um guia para ação” (AGUIAR JUNIOR, 2005, p. 5), porque fornece ao professor o “norte”, e as orientações possíveis de serem aplicadas em suas estratégias de ensino. No entanto, ele precisa estar preparado para tudo que possa ocorrer durante as aulas.

Outra dificuldade que o professor enfrenta ao elaborar planos de aula sobre cinema e geografia está no limite do tempo. Cada aula tem, em média, 50 minutos, tempo que exclui a exibição

contínua de longas-metragens. A maioria das escolas públicas de ensino médio no Brasil prevê apenas duas aulas semanais de geografia. O Coltec não foge a essa regra. Para contornar esse obstáculo, decidimos, em conjunto, adotar o seminário como técnica de ensino (VEIGA, 2006). Ao invés de passarmos os filmes em sala de aula, o que nos custaria as duas aulas da semana, deixamos a cargo dos alunos esta tarefa: assistir aos filmes selecionados em casa. Na sala de aula, o tempo seria destinado ao debate e ao seminário.

A etimologia da palavra seminário deriva do vocábulo *seminariu*, que significa “viveiro de plantas” ou “semeador”, isto é, aquele que semeia. Segundo Veiga (2009), seminário tem um sentido amplo, significando “congresso científico”, “encontro de profissionais, professores e estudantes”; e um sentido mais restrito, particular, significando “técnica de ensino”, “grupo de estudo em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso” (VEIGA, 2009, p. 107). Optamos pela segunda alternativa. Para que o seminário como atividade didático-pedagógica funcione, é preciso que o professor explicita os temas e os objetivos e, claramente, elucide as dúvidas prévias, sugira categorias, organize a sala de aula (de preferência em círculo, para que todos se sintam aptos a participar) e, por fim, elabore um roteiro sobre o filme, elencando as questões mais relevantes para o debate. Ficou a cargo dos alunos pesquisarem sobre o tema, assistirem aos filmes e se prepararem para o debate, com base nos roteiros. No final do debate, é necessário tecer alguns comentários gerais e formular sugestões e apontamentos negativos e positivos sobre o processo em si.

Para avaliação da prática do seminário, o critério estabelecido pelo professor e pelos estagiários foi considerar o roteiro

de pesquisa e aqueles alunos que participassem dos debates, atribuindo um valor total de quatro pontos em cada um dos seminários. No final do bimestre ficou a cargo do professor e dos estagiários a elaboração e aplicação de uma prova final no valor de nove pontos.

Antes de adentrarmos propriamente nas intervenções pedagógicas, é necessário explicitar melhor quais são as possíveis relações entre o cinema e a geografia.

O cinema, a geografia e a paisagem

A intertextualidade entre a linguagem cinematográfica e a linguagem geográfica possibilita ilustrar temas tão recorrentes nos processos históricos e geográficos (geopolíticos) da Modernidade.

O cinema, reconhecido como “a sétima arte”, desenvolveu-se no final do século XIX, a partir da fotografia, dos avanços da mecânica, da óptica, das imagens seriadas, dos espetáculos das lanternas mágicas, das fantasmagorias e do teatro de sombras (ELSAESSER; HAGENER, 2018). Trata-se de uma arte típica da Modernidade. Desde o início do século XX, a crítica e a teoria cinematográficas vêm tentando compreender o que representa essa manifestação artística. Alguns a compreenderam como uma sucessão de imagens; outros, como a representação do espaço e do tempo. Há, ainda, aqueles que sustentam que o cinema tem a capacidade e a necessidade de apreender o real.

Para Elsaesser e Hagener (2018), o cinema clássico, do começo do século XX, dividiu-se praticamente em dois: o formalista, que enxerga o filme como uma concatenação entre composição e construção, a partir da perspectiva do autor; e o realista, que visa levar a realidade até o espectador e aproximá-lo do concreto. Neste

último, que os autores denominam de “realismo ontológico”, a realidade tem uma existência em si, independente do cineasta, cabendo a este apenas captá-la e repassá-la ao público.

Foi Bazin (2018) quem trouxe para a crítica cinematográfica o realismo ontológico expresso nas artes plásticas dos séculos passados. O verdadeiro realismo, para ele, deveria exprimir o que há de concreto e essencial no mundo. Enquanto a pintura realista ainda tinha um aspecto ilusório, subjetivo, posto pela perspectiva, pelas cores e pela luz, a fotografia e o cinema foram formados pelo próprio objeto em si, captados e mediados pela câmera e pela lente (objetiva). Essa ilusão da captação do objeto em si mesmo será um dos percalços do realismo que não se faz crítico. Esta perspectiva torna neutra a influência do autor. Por mais que se reconheça uma realidade independente da câmera, a perspectiva, o foco e a narrativa escolhidas pelo cineasta interferem diretamente na realidade e na projeção do filme, sem falar na montagem e na edição. O poder de compressão do espaço e do tempo pela arte cinematográfica torna sua produção e criação dotadas de intencionalidade. Portanto, por mais que se tente apreender o real em si mesmo, o cinema será sempre uma arte de representação do tempo e do espaço, mesmo aquele cinema que se quer verdade: o documentário. Porém, mesmo ciente de seus “limites”, esta arte pode e deve ser crítica e resistente ao espetáculo generalizado (COMOLI, 2015).

Harvey (1989) explica que uma das principais transformações trazidas pelo cinema foi a capacidade de entrelaçar espaço e tempo. O cinema é capaz de mostrar o sentido da aceleração do tempo histórico, do aumento da produtividade do trabalho abstrato e da representação daquilo que Marx (2011) e Harvey (1989), posteriormente, denominaram “compreensão do tempo-

espaço”; ou seja, da diminuição das distâncias territoriais e da supressão de barreiras espaciais, a partir da aceleração do tempo de rotação do capital, das informações e das pessoas.

O tempo e o espaço foram, no século XX, absorvidos pelo tempo do dinheiro e das mercadorias, pelo ordenamento e pela racionalidade técnica. O cinema, “o uso seriado de imagens” (HARVEY, 1989, p. 277), tem a capacidade de representar essa aceleração e de reproduzi-la, além de ter a magia de poder fazer cortes no espaço e no tempo, de deslocar espacialmente e de acelerar temporalmente as paisagens, de nos levar a espaços e tempos além da vida cotidiana, mesmo que sua projeção seja restrita a lugares como as salas de cinema.

Segundo Benjamin (1985), a reprodução técnica do cinema pôde acentuar certos traços do original que não eram acessíveis ao olhar humano, assim como fugir do ordenamento natural das coisas, aproximar as pessoas das obras de arte sem que se tenha que ir ao museu ou, ainda, do ponto de vista geográfico, subir uma serra ou montanha para avistar e descrever paisagens. O cinema tem essa capacidade de aproximar sujeitos a lugares nunca antes percorridos. Espaço de encontro com a alteridade, de aproximação com lugares distantes.

Para Elsaesser e Hagener (2018), a perspectiva dialógica do russo Mikhail Bakhtin ajuda a perceber que o espectador cinematográfico, ao contemplar a película, sai de seu ambiente familiar, descola de sua vida cotidiana e “aliena-se” do seu próprio mundo, para adentrar no universo do filme. Ao entrar em outro mundo, ele se depara com o diverso, o diferente e, até mesmo, o desconhecido. Conhecer o universo do outro ou o outro lado do mundo (como nas aulas de geopolítica) permite a ele voltar ao seu próprio

lugar, ao seu cotidiano, “melhor e mais sábio” (ELSAESSER; HAGENER, 2018, p. 18). Mas o cinema também tem a capacidade de perturbar a imagem de um mundo consistente, coerente e harmonioso. Confrontar o próprio mundo é uma das tarefas do cinema militante, como aponta Comoli (2015).

Benjamin (1985) ainda argumenta que a obra de arte, por meio do cinema, perdeu algo de autenticidade, de originalidade. A cópia reproduzível tecnicamente fez com que certa tradição histórica de materialidade e testemunho fosse separada do humano pela sua reprodução. Para o autor, o que atrofia a obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica é a perda de sua aura, de seu caráter sacro, único e irreproduzível. À medida que se multiplica e se reproduz, o filme perde sua existência única e se torna serial. Entretanto, esse processo permite que o cinema vá ao encontro do espectador e, ao mesmo tempo, atualize seu próprio sentido quando reproduzido. O cinema revoluciona o caráter tradicional, original e irreproduzível da obra de arte, devido a seu processo de montagem, que cola imagens, espaços separados e deslocados temporalmente. A sétima arte modifica, também, o caráter de apreensão da obra. Se anteriormente ao seu advento, o caráter contemplativo da arte – a observação de um quadro, por exemplo – era uma experiência individual, a partir dele e do teatro, passa a ser uma experiência coletiva. No cinema, as reações individuais são condicionadas pela ação coletiva, ao mesmo tempo em que se deixam condicionar por ela (BENJAMIN, 1985, p. 188).

Os pintores dos séculos XVIII e XIX queriam um público seleto, individualizado, que contemplasse a obra de arte em sua autenticidade, em sua áurea. A massificação do cinema e sua reprodutibilidade permitiram que várias pessoas, em vários lugares

do mundo, pudessem ser impactadas pela imagem em movimento ao mesmo tempo.

Torna-se latente a transformação da observação e do observador (CRARY, 2012). A paisagem já não é mais a mesma e o olhar também não. O sentido atribuído à geografia como uma ciência moderna nascente estava atrelado à visão, ao olhar e à paisagem, para descrevê-la a partir de uma intuição estética. Apreciação da paisagem foi parte importante das descrições e comparações científicas de uma geografia nascente. A pintura de paisagem [*landschafmalerei*] era importante, na medida em que proporcionava a contemplação da fisionomia da natureza em diferentes lugares, explicitando suas diferentes formas. Para tanto, era preciso adquirir o desejo de se pôr em comunicação com a natureza livre, de estabelecer a união entre o visível e o invisível, entre a abstração e o objeto.

Goethe, importante poeta alemão, ressaltava a importância da pintura de paisagem na Modernidade. Ela conseguiria combinar ciência natural com arte. A redução do complexo artístico e natural à forma, como maneira de expressar (simbolizar) o que é sentido na experiência, encontraria na pintura de paisagem uma expressão de peso, que ajudaria na compreensão do mundo natural e artístico. A paisagem nasceria da intencionalidade do olhar em sua busca por elementos que se articulam para formar uma cena. Luz e cores se entrelaçam no olhar do observador, que capta um momento do devir natural. A paisagem transposta para a pintura é a representação da forma natural, é a percepção do olhar diante da natureza em movimento. O olhar é peça fundamental, porque é por meio dele que se revela a paisagem (BESSE, 2006).

É o olhar contemplativo que nos permite estabelecer essa inter-relação entre geografia e cinema, esse sentido tão importante para geografia, desde Humboldt à escola regional francesa. No entanto, na pintura de paisagem o quadro não se move e a observação exige um ritmo mais lento e contemplativo. No cinema, a imagem-paisagem se move. A imagem não pode ser mais fixada; ela passa continuamente e exige uma atenção diferenciada diante de um choque (atenção) causado pelo ritmo e pela sequência de representações.

Para Aumont (2004), não é só a imagem que se movimenta no filme, mas também o olhar do espectador. Tanto na contemplação da paisagem quanto na cinematográfica, o corpo permanece imóvel, estático e contemplativo, mas o olhar se modifica. O espectador do cinema tem que se adequar a uma imagem em movimento. O cinema altera o sentido da visão e do espectador. Altera também o tempo, a duração.

No século XX, o cinema determina o tempo e a duração do espetáculo. Ele não pode ser parado e tampouco acelerado. O olhar móvel do corpo estático representa o espectador do cinema, que ainda tem no olhar seu sentido por excelência e na atenção o princípio da contemplação das imagens-paisagens.

A paisagem, contudo, precisa ser contextualizada novamente. Grande parte da geografia que se pautou por uma leitura apenas morfológica da paisagem, principalmente aquela do final do século XIX, privilegiou o estudo fenomenológico das formas em detrimento dos seus conteúdos (DUNCAN; DUNCAN, 2010).

Para Duncan e Duncan (2010), essa abordagem morfológica se recusou a dissecar a paisagem dos processos sociais, econômicos, políticos ou físicos subjacentes a ela. É preciso, nesse momento, ter

em conta seu caráter mais simbólico, decodificá-la em seus espaços, em suas culturas dominantes (COSGROOVE, 1998), esmiuçadas e compreendidas como imagens sobrepostas de tempos e espaços fetichistas, procedentes do trabalho humano abstrato.

O cinema, nesse contexto, apresenta-se, então, como obra da indústria cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), como parte dessa sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997), como uma arte de entretenimento, da distração, que, ao invés de elucidar as massas, pode aliená-las. Ele, portanto, carrega consigo esse duplo caráter: o poder de distração dos problemas essenciais do mundo; e, ao mesmo tempo, o poder de mobilizar as massas, de desfetichizar os estranhamentos sociais causados pelo capitalismo globalizado.

Os filmes, os roteiros e a experiência em sala de aula

Com o intuito de fazer do cinema e da geografia – campos do saber científico e do saber artístico – instrumentos de uma visão crítica do mundo, deliberamos que o processo de ensino e aprendizado seria mediado pela linguagem cinematográfica. Para elaborar os planos de aula, procuramos nos aprofundar no tema: “Geopolítica no século XX”. Cabe destacar que esse conteúdo é pré-estabelecido pela equipe de professores do Coltec. Depois, procedemos ao levantamento de filmes cujo conteúdo fosse atrativo e adequado para os alunos. Partiu do professor Eliano Freitas a iniciativa de sugerir o documentário *Nós que aqui estamos, por nós esperamos*, primeiro longa-metragem do cineasta Marcelo Masagão, de 1999, que, por meio de recortes e colagens de imagens em movimento, passa em revista o século XX. Os alunos foram orientados a elaborar um trabalho em grupo sobre os temas apresentados no filme que fossem de seu interesse, consistindo de

uma apresentação oral e a produção de cartazes, que depois seriam afixados no mural das salas. Os temas variaram em torno dos eventos que marcaram o período técnico-científico-informacional (SANTOS, 1994) ou a era dos extremos (HOBSBAWM, 1995). Tendo como base as apresentações e cartazes acerca do nazismo, queda do muro de Berlim, neoliberalismo, e os anseios dos alunos, foi possível formular a sequências didática com filmes que pudessem relacionar geopolítica do século XX, percepção crítica da realidade, representações espaciais e estética cinematográfica. O critério avaliativo ficou a cargo do professor.

A atividade proposta a seguir, conforme o cronograma e o desejo dos alunos, abordou os temas: “Fascismo”, “Nazismo”, “Ditadura” e “Autoritarismo” no século XX. O filme selecionado foi *A onda*, de 2008, dirigido pelo alemão Dennis Gansse. Teve por objetivo levar os alunos a refletirem sobre as similitudes e diferenças entre fascismo, nazismo, ditadura e autoritarismo, tendo como referência as especificidades espaciais de cada país (formações socioespaciais). Ao relacionar os fatos históricos e geográficos e ao dar espacialidade aos fenômenos, foi possível compreender melhor as diferenças entre as experiências autoritárias no mundo. O filme em si relata a transformação de uma turma a partir da aplicação de conceitos e práticas autocráticas. Para que os alunos fizessem uma preparação prévia, elaboramos um roteiro com questões como: a) O que é autocracia?; b) Por que as pessoas aderem ao discurso autocrático?; c) Qual é a especificidade do discurso autocrático do filme e do discurso autocrático na especificidade do território escolar.

A partir do filme e do roteiro, foi possível construir um seminário profícuo para o entendimento e a espacialização do fenômeno. A turma se envolveu no debate e com o tema que o filme

apresenta: “As possibilidades de nascimento do pensamento e da prática autoritária no interior do ambiente escolar”. O ponto alto do debate ocorreu quando uma menina admitiu que aquele tipo de prática autoritária, que o professor testava com seus alunos, poderia ser uma realidade do próprio Coltec. Em princípio, ficamos todos perplexos. Depois, muitos a contestaram, e o debate ficou mais acirrado, precisando de intervenção dos docentes. As questões levantadas pelo filme provocaram os estudantes, mostrando como aspectos do fascismo estão presentes no cotidiano dos alunos e como o espectro do autoritarismo nasce das situações mais corriqueiras e se alastra em um piscar de olhos.

O segundo filme trabalhado foi *Adeus Lênin*, de 2003, dirigido por Wolfgang Becker, que aborda, por meio da comédia dramática, a queda do socialismo real e as transformações que o leste europeu, em especial a Alemanha Oriental (RDA), sofreu na década de 1990, que reverberam até os dias atuais. Para o debate em sala de aula, selecionamos algumas questões para reflexão: a) As transformações territoriais pela qual a Alemanha passou do fim da II Guerra até o momento em que se passa o filme (unificação da Alemanha); b) A divisão em quatro zonas de influência da Alemanha e a posterior divisão entre Alemanha Oriental (RDA – República Democrática Alemã) e Alemanha Ocidental (RFA – República Federal Alemã); c) O modo de vida na Berlim Oriental e o modo de vida na “nova” Berlim unificada; d) O embate ideológico entre capitalismo e socialismo; e) A “cortina de ferro” como uma fronteira concreta e simbólica; f) Os possíveis motivos para a queda do socialismo; g) A migração de pessoas da Alemanha Oriental para a Alemanha Ocidental após a queda do muro.

A riqueza do filme possibilitou o estabelecimento de um grande debate. Foi, sem dúvida, o filme preferido dos alunos. Possivelmente por não ser um filme americano, questões importantes no decorrer dos séculos XX e XXI são tratadas com leveza e ironia. A percepção e a compreensão do aspecto espacial da Berlim Oriental chamaram atenção da turma, assim como o atraso industrial do socialismo em crise. Foi preciso delinear mais precisamente os motivos do fim do socialismo real e as implicações dessa queda para uma nova ordem mundial, tendo os Estados Unidos como país protagonista. É difícil encontrar filmes fora do padrão estético hollywoodiano que entretenham e, ao mesmo tempo, despertem uma posição mais acurada sobre o tema: “Fim da Guerra Fria”. O filme despertou o senso crítico dos alunos para um tema tão complexo, e que quase sempre é tratado de forma simplificada nas salas de aula. Este despertar crítico ocorreu justamente na medida em que o próprio filme expôs as contradições dos dois sistemas e os motivos próprios da derrocada do socialismo real na URSS. O tema Guerra Fria – que é discutido apenas como embate ideológico entre socialismo e capitalismo – pôde ser visto e debatido com maior importância e olhar crítico em relação às contradições intrínsecas aos dois sistemas econômicos.

Para tratar da ascensão dos Estados Unidos no mundo “multipolar”, o filme escolhido, por sugestão do professor, foi “Fahrenheit 9/11”, documentário do cineasta estadunidense Michael Moore, de 2004. O filme aborda as causas e consequências dos atentados de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, fazendo referência à posterior invasão do Iraque, liderada por esse país e pela Grã-Bretanha. O título do filme faz alusão ao livro *Fahrenheit 451* (233°C, que representa a temperatura em que arde o papel), escrito,

em 1953, por Ray Bradbury, e aos atentados de 11 de setembro de 2001, já que "11/9" se escreve "9/11" nos países de língua inglesa. O roteiro criado para o filme trouxe as seguintes questões: a) Qual era o quadro político no ano das eleições nos EUA e como ficou a situação de George W. Bush após as eleições?; b) Quais são as relações que podem ser estabelecidas entre esse quadro político-social e os ataques às torres gêmeas, em 11/09?; c) Que relações podem ser estabelecidas entre a Arábia Saudita e os EUA e quais os possíveis desdobramentos dessa relação?; d) Diante do 11/09, quais foram as ações da Casa Branca em relação ao Iraque e ao Afeganistão?; e) Quais foram os resultados práticos disso?; f) Como foi construída a “Guerra ao Terror”?; g) Quais foram os desdobramentos dessa guerra para o Iraque?; h) E qual a relação das grandes empresas estadunidenses com a guerra do Iraque.

Este seminário foi o mais polêmico. Alguns alunos se colocaram contra o filme e seu “viés ideológico”. Para eles, o filme só trazia um lado da questão: a responsabilidade dos Estados Unidos quanto ao ocorrido em 11 de setembro. Mesmo no ambiente acalorado do debate, optamos pela não intervenção, deixando que prosseguisse, para que os prós e os contras fossem trazidos à tona pelos próprios alunos. Depois do seminário, foi preciso fazer uma intervenção maior, para explicar as origens do atentado e reafirmar a responsabilidade norte-americana pelo ocorrido, devido a sua geopolítica desastrosa no Oriente Médio desde a guerra do Afeganistão de 1979 e o surgimento da Al-Qaeda, financiada pelos próprios Estados Unidos. Mas, sem desconsiderar a barbárie do fundamentalismo mulçumano que derrubou as torres gêmeas em Nova Iorque.

Diante da necessidade de aprofundar a questão da liderança norte-americana no mundo pós-Guerra Fria, selecionamos um filme

que trata das origens da política neoliberal a partir da hegemonia estadunidense, já posta em prática desde Bretton Woods e o Consenso de Washington: *A Doutrina do Choque*. Produzido em 2009, sob a forma de documentário, baseou-se no livro homônimo da autora e ativista canadense Naomi Klein, publicado em 2007. O filme faz uma exposição crítica do período da Guerra Fria até o início do século XXI, mostrando o avanço da política neoliberal no mundo, sob o comando do EUA. A tese principal da autora é que a imposição de regimes econômicos neoliberais é precedida por um estado de choque coletivo, que envolve assuntos econômicos, políticos e, até mesmo, psicológicos. Para a construção do roteiro, elaboramos as seguintes questões: a) O que o golpe de Pinochet no Chile, o massacre da Praça de Tiananmen, o colapso da União Soviética, o 11 de setembro de 2001, a guerra contra o Iraque, o tsunâmi asiático e o furacão Katrina tiveram em comum?; b) O que foi a “Doutrina do choque” e quais foram seus idealizadores?; c) Quais são os países propagadores da ideologia neoliberal?; d) Quais são as principais características do neoliberalismo?; e) E quais foram as especificidades do neoliberalismo autoritário na periferia do sistema.

Talvez em razão do cansaço do fim do ano e do estresse causado pelo Enem, o debate não foi tão acalorado e participativo. Todavia, os alunos puderam perceber melhor a importância dos Estados Unidos na geopolítica do século XX e sua parcela de responsabilidade pela crise não somente política e econômica na qual vivemos, mas também por uma crise civilizacional, que abarca todas as esferas das nossas vidas.

Considerações finais

Trazer o cinema para a sala de aula não é algo simples. Pode parecer no início muito atrativo para o professor, assim como pode parecer que diminuiu seu trabalho fora e dentro da sala de aula. Entretanto, como se pôde perceber, o trabalho aumentou. Entretanto é preciso muito esforço para analisar e selecionar qual estratégia e qual didática usar para que se obtenha êxito. A escolha acertada pela avaliação diagnóstica permitiu descobrir o caminho a seguir e os filmes mais adequados. Foi necessário elaborar planos de aula que tivessem sentido e sequência lógica, para serem postos em prática, como, de fato, ocorreu. A prática do seminário também ajudou no processo de conhecimento na sala de aula, na medida em que se mostrou a mais adequada para que os alunos se posicionassem em relação ao conteúdo e ao roteiro propostos. Já o critério avaliativo não se mostrou tão apropriado, pois existem aqueles alunos que se sentem inibidos ao terem que se expor diante da turma e do professor, a avaliação torna-se mais restrita aqueles que participam do debate, independente das falas e dos conteúdos. A auto-avaliação também poderia fazer parte desse processo.

Outro “limite” do processo encontra-se no próprio formato do PIBID. O projeto, no ano de 2017, passava por um período de reformulação, no ano seguinte ele mudou por completo sua estrutura. Se no começo havia leituras e preparação para sala de aula com debates e seminários, no final do semestre as avaliações finais e coletivas de todo processo foram feitas. Perdeu-se, por conseguinte, a oportunidade de uma avaliação coletiva. Por outro lado, o ganho e o aprendizado com o planejamento e as aulas foram muito importantes para os estagiários, mesmo para aqueles que tiveram mais dificuldade em lidar com as turmas do terceiro ano. Para o processo

de formação em licenciatura a prática em sala de aula – utilizando-se do cinema – aliada ao planejamento coletivo, mostrou-se oportuna e contribuiu para que as aulas fossem menos enfadonhas, trazendo os alunos para o centro debate ao incorporar seus anseios e conhecimentos na elaboração do planejamento, dos filmes e da sequência didática.

Outro obstáculo encontrado foi o tempo. Para compensar sua falta e os limites espaciais da própria escola, decidimos permitir que os alunos assistissem aos filmes em casa, mesmo que isso prejudicasse a experiência de assistir filmes coletivamente. O ambiente da sala de cinema permite esse encontro em conjunto para olhar atentamente as imagens em movimento, além de possibilitar encontros e troca de ideias no ambiente do próprio cinema. Todo filme pressupõe um espaço cinematográfico. A sala de aula, dependendo de sua estrutura, pode se tornar um espaço para a projeção de filmes, mas, na grande maioria das escolas brasileiras, essa não é a realidade. Por isso, apostamos para uma experiência cinematográfica que possa ser também um trabalho de campo, uma ida ao cinema, lugar “onde o filme e o espectador, o cinema e o corpo se encontram” (ELSAESSER; HAGENER, 2018, p. 13).

O cinema enquanto trabalho de campo envolve o espaço da sala, o conforto (ou não) das poltronas, o som, a tela, a moldura, a espera, a apreensão, a experiência, a atenção; enfim, as sensações que as imagens em movimento podem causar no espectador na experiência de estar no cinema. Essa relação, tão cara àqueles dispostos a contemplar a paisagem cinematográfica, nem sempre é possível na sala de aula, quase sempre lugar de desconforto, ansiedade e desatenção. Uma excursão ao cinema poderia “solucionar” esse problema. Cabe destacar a importância do trabalho

de campo na própria geografia como momento de apreensão do empírico no processo de compreensão crítica do real (LOURENÇO, 2011), da importância de se passar pelo concreto para alcançar o abstrato (LACOSTE, 2006). A ida ao cinema como trabalho de campo e a percepção da paisagem cinematográfica na sala devem ser precedidas do roteiro, conforme a temática que se quer abordar, e procedidas de um seminário, em sala de aula, que discuta criticamente o próprio filme.

Outra questão latente, principalmente para os professores que desejam trabalhar com o tema, prende-se ao estabelecimento de interseções teóricas entre geografia e cinema, tendo em conta a especificidades de cada uma e o que elas têm em comum. A categoria da paisagem pode ser trazida à tona porque ela parte, assim como o cinema, da relação entre o observador e o mundo, o olhar e o quadro. Nas origens da geografia moderna, podemos observar a importância das leituras das paisagens para contemplação e apreensão da realidade, mas que, no entanto, mantinham certo ideal de neutralidade. Ao observar do cume mais alto, da vertente mais distante, da perspectiva de cima e de fora dos acontecimentos físicos e sociais, criou-se a ilusão de se estar estabelecendo uma ciência mais neutra e positiva. No entanto, essas interpretações ajudaram a consolidar o ideal burguês do belo e da harmonia, presentes tanto na natureza quanto na sociedade (BRITO, 2016). Outras formas de encarar o cinema e a paisagem precisam, portanto, compreender o processo dialógico entre filme e observador, entre espectador e paisagem fílmica/geográfica. Além de janela para o mundo, o cinema e a geografia precisam ser, também, momentos de inquietação, de catarse e de produção de sujeitos críticos, tudo isso imbuído da transformação do mundo.

Por fim, por mais que o cinema tenha causado uma transformação na forma como observamos as paisagens e como lidamos com a arte e com o mundo, hoje, os jovens e adolescentes já não estão mais sob o efeito desse impacto. Os filmes estão ao alcance dos dedos das telas dos telefones celulares. Se o cinema causou um choque nas pessoas dos séculos XIX e XX, isso já não ocorre mais. Prender a atenção dos alunos para filmes longos e críticos é uma tarefa hercúlea. O mundo digitalizado da informação rápida e dos vídeos curtos do *YouTube* substitui as salas de cinema pelo quarto de casa ou pela sala de aula. Ao contrário dos filmes passados nos cinemas, os vídeos disponíveis em celulares e tablets podem ser pausados e, até mesmo, acelerados. O tempo de duração e o espaço-paisagem estão se contraindo cada vez mais, alimentando a desinformação, a desatenção, a dispersão e a alienação. Portanto, encontrar alternativas para resgatar o prazer cinematográfico como forma de aprendizado crítico nas aulas de geografia é uma tarefa para aqueles que desejam encontrar outras maneiras de superar não somente o dia a dia enfadonho das escolas e das salas de aulas, mas transformar o próprio cotidiano dos alunos e professores.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGUIAR JUNIOR, Orlando G. Projeto de desenvolvimento profissional de educadores: Módulo II o planejamento de ensino. Governo do Estado de Minas Gerais – Secretaria de Estado de Educação, *Projeto Escolas-Referência – desenvolvimento profissional de educadores*, 2005.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. In: *XIII Colóquio Internacional de*

Geocrítica, El control del espacio y los espacios de control, Barcelona, 5-10 de maio de 2014, p. 1-14.

AUMONT, Jacques. *O olho interminável: cinema e pintura*. São Paulo: Editora Cosac e Naify, 2014.

BAZIN, André. *O que é cinema*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

BESSE, Jean-Marc. *Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRITO, Thiago Macedo Alves de. A natureza do método e o método da natureza: exposição e crítica no pensamento alemão dos séculos XVIII e XIX. *Tese defendida no programa de pós-graduação em geografia da UFMG*, 2016.

COMOLI, Jean-Luis. O espelho de duas faces. In: YOEL, Gerardo (Org.). *Pensar o cinema: imagem, ética e filosofia*. São Paulo: Editora Cosac Naif, 2015, p. 165-203.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: *Paisagem, tempo e cultura*. (Org) CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. Rio de Janeiro, Editora UERJ, 1998, p. 92-122.

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DEBORD, Guy. *A sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1997.

DUNCAN, Nancy; DUNCAN, James. Doing landscape interpretation. *The SAGE Handbook of Qualitative Geography*. SAGE Publications Retirado da internet no dia 17 de setembro de 2019. <http://www.sage-ereference.com/hdbk_qualgeography/Article_n13.html>.

ELSAESSER, Thomas; HAGENER, Malte. *Teoria do cinema: uma introdução através dos sentidos*. São Paulo: Papirus Editora, 2018.

GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo. *Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica*. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2009.

HAYDT, Rita Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. In: *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n° 84, p. 77-92, 2006.

LOURENÇO, Claudinei. Entrevista. In: *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n° 91, p. 63-74, julho de 2011.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858, esboço da crítica da economia política*. São Paulo; Rio de Janeiro: Editoras Boitempo; UFRJ, 2011.

MASETTO, Marcos Tarcísio. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: Editora FTD, 1997.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papyrus, 2006.

Filmes:

A DOCTRINA do choque. Direção de Naomi Klein. E.U.A: A Renegade Pictures/Revolution Films Production, 2009. MP4 (79 min).

A ONDA. Direção de Dennis Gansel. Alemanha: Rat Pack Filmproduktion, 2008. 1 DVD (107 min).

ADEUS Lênin, Wolfgang Becker. Alemanha: Sony Pictures Classics, 2003. 1 DVD (121 min).

FAHRENHEIT 9/11. Direção de Michael Moore. E.U.A: Dog eat/dog films, 2004. MP4 (123 min).

NÓS que aqui estamos, por vós esperamos. Direção de Marcelo Masagão. Brasil: Média Company, 1999. MP4 (73 min).

Submetido em: 21 de novembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 14 de janeiro de 2020.

Aprovado em: 05 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

BRITO, Thiago Macedo Alves de. O cinema, a Geografia e a sala de aula: relato de experiência no estágio docente no colégio técnico da UFMG. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 426-452, jul.-dez./2019.

**CONSCIENTIZAÇÃO E
AGROECOLOGIA: PROCESSOS
EDUCATIVOS NA EFA PURIS DE
ARAPONGA/MG**

*CONSCIENTIZATION AND
AGROECOLOGY: EDUCATIONAL
PROCESSES IN THE EFA PURIS OF
ARAPONGA/MG*

*CONCIERTIZACIÓN Y AGROECOLOGÍA:
PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS EN LA
EFA PURIS DE ARAPONGA/MG*

LUIZ HENRIQUE VIERA

Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção
Local Viçosa/MG.

E-mail: luizh.vieira@ugv.com

Resumo: O presente artigo retrata algumas reflexões e debates sobre as experiências em Agroecologia presentes na Escola Família Agrícola (EFA) Puris de Araponga, localizada na Zona da Mata do estado de Minas Gerais. Essa EFA oferece o curso de Ensino Médio integrado com curso de Agropecuária, com ênfase em Agroecologia desde 2008. Os processos de ensino e aprendizagem se dão na consonância do Tempo Escola com o Tempo Comunidade, constituindo assim a Pedagogia da Alternância. Concebemos que as interpretações sobre as perspectivas agroecológicas apresentam-se através de inúmeras expressões e possuem relevantes complexidades de elementos que nos ajudam a colocá-los em evidência. Buscamos ainda, relacionar as perspectivas dos/as monitores/as, vista através de entrevistas, com a produção acadêmica relacionada à temática do estudo. Percebemos que o processo de conscientização tanto dos monitores/as quanto dos/as educandos/as, sobre uma alimentação saudável e agroecológica é um dos objetivos da escola.

Palavras-chave: agroecologia, EFA Puris, alimentos, educação.

Abstract: This article presents reflections about the Agroecology experiences at the Agricultural Family School (EFA) Puris from Araponga, located in the Zona da Mata of Minas Gerais state. This EFA offers the High School curriculum integrated with an agricultural course, with an emphasis in Agroecology since 2008. The teaching and learning processes are given alternating School Time and Community Time, thus constituting the Pedagogy of Alternancy. We understand that the interpretations about agroecological perspectives are presented through innumerable expressions and have relevant complexities of elements that help us to put them in evidence. We also sought to relate the perspectives of the monitors, through interviews, and the academic production related to the subject of the study. We noticed that the process of raising awareness among both the monitors and the students about healthy and agroecological nutrition is one of the objectives of the school.

Keywords: agroecology, EFA Puris, food, education.

Resumen: El presente artículo retrata algunas reflexiones y debates sobre la Agroecología presente en la Escuela Familia Agrícola (EFA) Puris de Araponga, ubicada en la Zona de la Mata de Minas Gerais. Esta EFA ofrece el curso de Enseñanza Media integrado con el curso de Agropecuaria, con énfasis en Agroecología desde 2008. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en la consonancia del Tiempo Escolar con el Tiempo Comunidad, constituyendo así la Pedagogía de la Alternancia. Concebimos que las interpretaciones sobre las perspectivas agroecológicas se presentan a través de innumerables expresiones y poseen relevantes complejidades de elementos que nos ayudan a ponerlos en evidencia. Buscamos relacionar las perspectivas de los/las monitores/as, vista en las entrevistas, con la producción académica relacionada a la temática del estudio. Se percibe que el proceso de concientización tanto de los monitores/as como de los educandos/as, sobre una alimentación sana y agroecológica es uno de los objetivos de la escuela.

Palabras clave: agroecología, EFA Puris, comida, educación.

Introdução

O presente artigo objetiva explicar sobre as experiências em Agroecologia da Escola Família Agrícola (EFA) Puris de Araponga

que está localizada na Comunidade Novo Horizonte-Córrego São Joaquim, na zona rural de Araponga, na mesorregião da Zona da Mata do estado de Minas Gerais. A escola é uma entidade civil, organizada para fins não econômicos, composta e gerida por diversas pessoas organizadas através da Associação Escola Família Agrícola Puris de Araponga (AEFA Puris).

No ambiente escolar, expressão da Educação do Campo do Brasil, é oferecido o Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância, com ênfase na Agroecologia. O nome “Puris” foi elaborado em homenagem a resistência dos povos da etnia que habitaram a região no qual alguns agricultores e agricultoras possuem laços de descendência. Essa referência se encontra presente também na logo da escola, elaborada em 2005, que possui detalhes diferenciados das demais EFAs, que são os povos da etnia Puri, presentes na imagem com vestimenta da cultura.

Educação e Agroecologia se expressam na matriz pedagógica e curricular da escola, sendo uma importante instituição de referência na região. Além das aulas, nela ocorrem oficinas, intercâmbios (nacionais e internacionais), estágios, palestras, projetos de pesquisa e extensão em parceria com a Universidade Federal de Viçosa que contribuem para o aprendizado de todos os profissionais e estudantes.

O artigo objetiva ainda trazer elementos de discussão no campo da educação, que dialoga com a Geografia, pois ainda é um assunto com reduzida publicação no âmbito da ciência geográfica se comparada a área das ciências agrárias.

Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, esse artigo foi elaborado a partir de vivências na escola, inclusive como educador, com base em revisão bibliográfica de literaturas correspondentes a discussão, com abordagem qualitativa. Soma-se ainda o uso de entrevistas semiestruturadas com monitores e monitoras da EFA Puris. As entrevistas objetivaram compreender as impressões das/dos educadoras/es em relação a agroecologia como matriz de conhecimento, pois ela é abordada em todos os campos disciplinares. Essas entrevistas geraram um volume de impressões que nos ajudaram a evidenciar as concepções e entendimentos em torno da agroecologia no processo de ensino aprendizagem.

Quando analisamos as entrevistas percebemos que nas trajetórias de vida dos sujeitos, há ligação com o campo e a Agroecologia sendo que esses, influenciam o “tato” de educador/a que cada um possui em sua singularidade. Essas trajetórias envolvem indissociavelmente espaço/tempo, ou seja, precisamos compreender os elementos no tempo em que eles estão imbricados, que por sua vez criam condições de tornar esse fato em conhecimento.

Além disso, foi realizado análises da Proposta Político Pedagógica (PPP) e do Regimento Escolar com intuito de identificar suas singularidades com o tema do artigo em tela.

Processos de constituição e organização da EFA PURIS

Inicialmente, ponderamos que alguns momentos relevantes foram importantes para o processo de constituição da escola. Uma das principais ações foi a realização de um Seminário em 2002 com o título *“Educação do Campo no município de Orizânia, na Zona da*

Mata de Minas Gerais”, que foi um dos últimos marcos realizados para criação da EFA Puris. Nesse seminário foi discutido com vários sindicatos rurais, com a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) e com associações de agricultura familiar da região a necessidade de avançar no projeto de construção de uma EFA em Araponga.

A partir do diagnóstico, de encontros e reuniões com as comunidades, do seminário de Educação do Campo, e tendo se destacado a demanda de uma proposta educativa para os jovens do campo, foi proposta a criação de uma EFA em Araponga, que seria uma escola de Ensino Médio para atender jovens que tinham interrompido os estudos por falta de oportunidade (PACHECO, 2016, p. 28).

Foi em 03 de março de 2002 a data formal da criação da AEFA Puris, marco inicial que é fruto de desejo de anos anteriores da associação e de muitos agricultores/as da região. Diversas articulações foram necessárias para a implantação da escola, como construir o PPP, regularizar a documentação da propriedade e planejar a infraestrutura, construir o regimento interno, pensar o calendário da alternância, o plano de curso, projetar os locais das áreas experimentais em agroecologia, área de plantio de alimentos, contratar o quadro profissional e divulgar a escola. Ainda, no PPP (2008), destacam-se como objetivos da escola, trabalhar a Agroecologia e a Segurança Alimentar e Nutricional. Saindo do plano do documento escrito a primeira turma passa a frequentar a escola em fevereiro de 2008.

Nesse primeiro ano, foi no terreno de Dona Amélia e Seu Cosme, agricultores que participaram da primeira Conquista Coletiva de Terras em 1989, associados da AEFA Puris, onde iniciaram as atividades da escola em 11 de fevereiro de 2008, na qual as aulas eram ministradas à sombra abaixo de um pé de manga e

posteriormente em uma estrutura de bambu. Esse espaço foi organizado através de mutirões, envolvendo a primeira equipe de monitores da escola assim como membros da associação.

Nesse primeiro ano, 13 estudantes foram matriculados na escola. Cabe destacar, que a escola iniciou suas atividades mesmo sem estar com toda a documentação e trâmites burocráticos efetivados, não havia regularização na Prefeitura Municipal e nem na Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova. Uma questão relevante a ser ponderada era que em relação a alimentação na escola, foi relatado que:

No princípio o que a gente adquiria era o arroz que a gente não produz lá mais. As outras, vinham muito de doações que a gente tinha, tinha feijão de qualidade, feijão da agricultura familiar, das pessoas que não usavam agrotóxicos, pessoas que eram parceiros da escola. A parte de hortaliças e frutas, praticamente todas elas saía da produção do próprio Cosme e Amélia, que já não usavam agrotóxicos, desde há muitos anos, como a horta, mesmo que os estudantes, não tinham tempo de cuidar os próprios donos que é a Dona Amélia e Cosme cuidavam da horta. Então dificilmente faltavam essas hortaliças. E você tinha suco, você tinha uma forma de líquido né, todo suco era produzido, vinha de frutas que tinham na propriedade, você fazia muito isso (Monitor/a 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Ainda nesse período inicial, poucos meses depois, ao mesmo tempo em que as aulas se iniciam na mangueira, se inicia a terraplanagem e as obras de construção da escola no atual lugar que a mesma se encontra. Em 2009 a primeira turma de 1º ano passa a frequentar as atuais estruturas juntamente com a turma anterior de 2008. Como desejo da comunidade, a escola seria construída no lugar que merecesse proteção e cuidados coletivos. Assim, a escola foi

construída ao lado de um fragmento de mata onde está localizada a nascente principal do córrego São Joaquim, que, em 2014, pela primeira vez passou a secar no período de estiagem.

Os cultivos de alimentos agroecológicos passam desde então a ser uma preocupação e prioridade, como percebemos abaixo na escrita das monitoras que desde o início do funcionamento compõem o quadro de educadoras da escola.

A escola mudou-se para esta sede encontrando o espaço (cedido pelo vizinho agricultor, técnico em agropecuária e apoiador da escola Romualdo José de Macedo) destinado para a horta em situação de degradação total. A máquina terraplanou toda a parte fértil quando foi preparar o local para construção da estrutura física, retirando os húmus deixando o solo completamente desprotegido e impróprio para o cultivo. Coube a escola junto com os jovens estudantes e Associação gestora da Escola observar a realidade, discutir estratégias, planejar e trabalhar ligeiro, pois a diversificação da alimentação dependia da produção da horta (DUARTE et al, 2013, p. 3).

A diversificação de cultivos, sem o uso de agrotóxicos, foi ao longo dos anos sendo ampliada na escola. A EFA Puris tem como um dos seus princípios trabalhar a agroecologia, inserida no currículo e como matriz de produção, levando em consideração os aspectos culturais, ambientais, sociais, de saúde, ético, de gênero e outros. A escola é uma referência, dentre outras instituições, quando se fala em experiências de agroecologia na Zona da Mata de Minas Gerais. Encontros, intercâmbios, atividades de extensão de universidades, passagens de caravanas, experimentos e oficinas eventualmente ocorrem na escola. Diversos estudantes também trabalham nessas perspectivas em suas comunidades e outros, devido a diversos fatores numa sociedade desigual e contraditória, não trabalham com os

princípios agroecológicos, indo trabalhar na perspectiva convencional, principalmente nas lavouras de café.

Os estudantes ficam em período integral, pernoitam na escola durante 15 dias em um alojamento feminino e um masculino nas dependências da escola. Na primeira semana, as aulas começam na segunda-feira e vão até o sábado, após isso passam o domingo em casa retornando na outra segunda-feira permanecendo na escola até a próxima sexta. As atividades se iniciam com a preparação do café da manhã, no qual participam estudantes e monitoras/es e vão até a noite com a atividade do Serão¹ ou seja, o funcionamento das atividades se dá entre as 6:00 até as 22:00 horas. Ao menos um monitor e uma monitora pernoitam na escola durante os dias que a sessão escolar está ocorrendo.

Em cada sessão escolar temos estudantes que são responsáveis por diversas tarefas como regar e manejar a horta e o pomar, cuidar dos animais², se responsabilizar pela limpeza das dependências dentre outros afazeres do cotidiano.

Em todas as turmas, as aulas são realizadas sobre a disposição circular, onde cada estudante, lado a lado com o outro, se encontra de forma horizontal com o debate proposto na aula com o/a respectivo/a monitor/a. Cabe destacar que nem todas as EFAs pelo Brasil trabalham nesse viés organizativo.

De 2008 a 2017, estiveram matriculados no 1º, 2º e 3º ano na EFA Puris 557 estudantes (ou 363 estudantes em números absolutos) de 62 comunidades em 17 municípios (16 em Minas Gerais e 1 em São Paulo). Logo conscientizar por meio da EFA Puris é um importante instrumento e é um processo significativo na formação

¹ O Serão é um dos Instrumentos Pedagógicos e ocorre das 19:30 as 21:30.

² Desde o início das atividades da escola, ocorreu a criação de aves, como galos e galinhas, peixes, porcos e coelho.

dos estudantes, filhos e filhas de agricultores/as que exercem influências em suas comunidades rurais.

Educação e Agroecologia

A Pedagogia da Alternância baseia-se no processo permanente de interação-ação, reflexão e ação (SILVA, 2010, p. 185), ou na influência das palavras de Freire (1987, p.70) é teoria e prática, é reflexão e ação, o que denominava de que fazer, logo, é práxis. Portanto é pertinente refletir sobre as ações que perpassam o universo da Agroecologia na EFA Puris. Prontamente, é fundamental aprender e discutir os sentidos, símbolos e valores culturais relacionados a agroecologia na EFA. Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar (FREIRE, 1997, p. 77). Entendemos que a educação pode contribuir para refletir e reconstruir paradigmas socioambientais, pois compreendemos que a educação pode vir a ser uma forma de conscientização. Compartilhamos com a noção descrita por Freire (1967) que coloca que a consciência crítica é a representação de coisas e fatos na existência empírica, em suas correlações causais e circunstanciais integrada com a realidade.

Somente a “mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem com a lógica mistificadora do capital” (MESZÁROS, 2005, p. 48). Agricultura, alimentos e alimentação hoje são temas de debates globais, sendo assim, é relevante compreender como questões que envolvem essas realidades são abordadas de forma plural entre os sujeitos que participam e constroem a cotidiano escolar, que através

de experiências práticas demonstram como é possível traçar caminhos para mudanças.

A produção do conhecimento ao longo do Ensino Médio, integrado ao curso técnico em agropecuária, com ênfase em agroecologia perpassa, processualmente, em diversos âmbitos em saberes populares ligados a terra.

Partimos do pressuposto de que os saberes em torno da agroecologia, seja por parte dos/as monitores/as, estudantes, cozinheiras ou membros da associação, se cruzam e são parte constituinte dos processos construídos pela Pedagogia da Alternância na EFA Puris. Esses saberes se relacionam com a cultura popular e cotidiano das relações estabelecidas em seu entorno. Freire (1987) nos indica que educação e política são vistas como unidades indissociáveis na busca de liberdade, logo produz saberes, que no debate acerca da agroecologia se torna um espaço de politização, visto que esses não deixam de estar inseridos numa lógica de relação local-global. Os conhecimentos se constituem numa relação dos seres humanos, parte da natureza com o mundo. Essas relações de transformações “se aperfeiçoam na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 1977, p. 36).

Um dos objetivos da EFA é conceber a produção e manejo dos alimentos de acordo com a característica da região diminuindo a dependência de produtos e insumos externos. Percebe-se que nossa alimentação não mais vem apenas dos lugares mais próximos, mas está relacionado a uma cadeia comercial globalizada. Nas últimas décadas as ciências e as tecnologias alteraram o padrão de vida e da alimentação da população do planeta.

As novas técnicas agrícolas advindas da Revolução Verde e sua tendência de transformar o máximo da nossa alimentação

dependente das indústrias com processos químicos e de artificialização de sabores e ingredientes, acabaram contribuindo para o afastamento da relação sociedade e natureza (LEFF, 2002a; PORTO-GONÇALVES, 2006), relação essa tão debatida na agroecologia, campo este onde também se inserem as EFAs. Com a entrada da indústria química e de maquinários pesados na produção alimentar, os alimentos passam a serem produzidos a partir de uma ótica industrial, com parâmetros, selos, fiscalização, aditivos químicos (corantes e conservantes), rotulação, definidos sobre a égide de uma economia internacional que muitas vezes subalterniza e sobrepõem as relações locais. Antagonicamente, a agroecologia constitui-se em

Um conjunto de conhecimentos, técnicas e saberes que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização financeira da agricultura (LEFF, 2002a, p. 42).

A chamada Revolução Verde pode ser compreendida como um período onde se inicia as práticas “desecologizadas” e “desculturalizadas” citadas acima. Por sua vez, as práticas alimentares nas relações da agricultura familiar e agroecológica evidenciam a manutenção de cultura e hábitos, aprendizados, trocas, mutirões, reciprocidade e qualidade de vida. Saberes, de diversas ordens, são oriundos das práticas alimentares assim como muitas práticas alimentares são frutos de saberes, conformando assim um ciclo de conhecimento que se resignifica de acordo com o contexto sociocultural no qual estão inseridos.

Na escola, as questões dos alimentos e da agroecologia são trabalhadas a partir dos Instrumentos Pedagógicos (IP) da

Pedagogia da Alternância, especialmente em alguns Planos de Estudos (PE) que trazem essa questão mais próxima da realidade dos educandos.

Zanelli (2009) foi um dos primeiros autores, sendo o primeiro monitor de Geografia da EFA Puris, a sistematizar a experiência construída, evidenciando a origem e as consequências dos processos sociais de caráter educativo, buscando ligação entre o território e a territorialidade camponesa, enfocando a agroecologia através de organizações populares. Além do trabalho de graduação do autor, de acordo com os arquivos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram produzidos mais quatro trabalhos no âmbito da pós-graduação relacionado a escola, elaborados por Ferrari (2011), Barduni Filho (2012), Oliveira (2014) e Vieira (2018).

Oliveira (2014) destaca que a EFA Puris foi a primeira EFA no Brasil a ter como disciplina a agroecologia inserida no currículo. Mesmo que outras EFAs enfatizem a agroecologia em seus manejos, a disciplina se chama agricultura. No Vale do Jequitinhonha, temos uma escola com características peculiares, é a Escola Família Agroecológica (e não agrícola) que por si é uma ruptura epistêmica retratando o modo de se fazer agricultura, uma nomenclatura que enfatiza a agroecologia, destacando-se com experiências exitosas em seus espaços de atuação. A agroecologia territorializa-se via procedimentos e ferramentas da educação e através do vínculo entre escola, família, comunidade e mundo do trabalho (EFA PURIS, 2009) e pode-se fortalecer essa relação com mais fundamentos.

Compreendemos que a constituição da EFA Puris, ainda em andamento, configura-se como um projeto educativo diferenciado no qual é

Simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares. As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico) representam a orientação das práticas educativas (PALUDO, 2012, p. 282).

Percebemos esses marcos enunciados pelo autor no fazer cotidiano das relações entre a escola com a comunidade e demais organizações parceiras que estabelecem trabalhos na EFA. São marcos de intencionalidade onde se coloca o desejo de transformação. Freire (1979) admitia a utopia como realidade concebível, na qual se exige o conhecimento crítico para promovê-la. Os sentidos e caminhos que a escola promove, nesse contexto, deve se antecipar, em seu raio local e comunitário, e experimentar possibilidades na realidade do projeto educativo de sociedade que se sonha, é o inédito viável (FREIRE, 1987).

A EFA Puris, apesar de possuir particularidades que a diferencia das outras, possui um princípio em comum com diversos outros Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS)³ pelo país, que é a agroecologia. Logo, o alimento se torna uma das questões chaves de debate. Desde sua fundação a agroecologia sempre esteve no foco, mas inicialmente o contexto era mais difícil de se trabalhar, pois desde 2009 onde a escola começou a funcionar na atual sede, o solo teve de ser muito trabalhado, adubado e plantado através de rotação de culturas.

³ Destacamos aqui, que no universo dos CEFFAs no Brasil encontramos experiências que não trabalham diretamente com a agroecologia, indo ao encontro de práticas que se aproximam do empreendedorismo do agronegócio.

Até a própria questão de discutir a agroecologia, como que nós vamos discutir agroecologia se nosso terreno nem produzir produzia? Então você tem de fazer todo um trabalho de conscientização de envolvimento de resgatar, de formação para gente chegar naquilo que tá ali né, hoje a gente já tem muita coisa, não tá perfeito, mas é uma conquista, uma luta de construção, então tudo que tá ali, foi pensado para chegar onde está, não quer dizer que está tudo correto, muitas vezes essa era a condição que a gente dispunha naquele momento. Então as coisas vão é mudando com o tempo, então a gente está num caminho interessante. Está longe do ideal (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

De acordo com a fala dos monitores que estão desde o princípio da escola, era grande a preocupação em demonstrar no currículo, através de áreas experimentais, como trabalhar a agroecologia e os processos técnicos de transição, para não se restringir apenas a fala. Além disso, compartilhamos do princípio de conceber a agroecologia

Não só na produção de alimentos, mas com relação ao cuidado com o ambiente como um todo que é o cuidado com a água, cuidado com as nascentes, com o que eu vou comer, cuidado com as aves e o cuidado também com o ser humano. Ai que está relacionado a questão de gênero e geração, como é que eu sou agroecológico e como que eu relaciono com essa questão de geração? E como que é a relação minha com a questão de gênero, a respeito entre homens e mulheres? Então para mim agroecologia é isso, você tem de respeitar não só o espaço, o ambiente, mas também as pessoas, os seres viventes que estão ali, tem de ver ele como um todo. Agroecologia é uma saída para a mudança de vida em nosso país, e coloco mais uma coisinha, a partir de quando nós enquanto pessoas, buscar como alternativa de produção e cada um de nós buscar ter, por menor que seja, um pedacinho de

terra, para que possa ter sua moradia e também ali naquele pequeno espaço, produzir o seu alimento, aí nós vamos sair desse pacote de governos, que entram e saem e prejudicam a nossa situação enquanto vivente desse país que cria conflito muito grande. Por que tem de ter protesto, a partir do momento em que nós começarmos a produzir o nosso próprio alimento e trocar entre nós enquanto pessoas, com os vizinhos, nós vamos mudar esse país, a forma desse país ver nós enquanto população, por que nós vamos sair do controle deles. Por que até o momento nós estamos nas mãos deles, por que é o mercado que dita o preço (Monitor/a 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Logo a agroecologia é uma questão que envolve a construção de uma nova racionalidade de mundo, sendo um processo educativo. É um processo de construção de conhecimento que se diferencia da lógica de transferência de informação ou práticas agrícolas, merecendo inclusive ainda avançar no plano de construção epistêmica, pois possui caráter multidisciplinar. Sobre isso, Altieri, uma das principais referências teóricas sobre a questão, afirma que a agroecologia não pode ser concebida de forma isolada pois é

Um campo de conhecimento de caráter multidisciplinar que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias que nos permitem estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas (...) os processos biológicos e as relações sócio-econômicas, constituindo o lócus onde se pode buscar uma análise sistêmica e holística do conjunto destas relações e transformações (ALTIERI, 2004, p. 54).

A compreensão multidisciplinar sobre a agroecologia se constrói em diferentes momentos na EFA Puris. A partir do primeiro ano, inicia-se o debate, onde são relatados pelos estudantes o que eles compreendem sobre o assunto. Na semana de adaptação já é

apresentada pela equipe de monitores e monitoras da escola a proposta de se trabalhar o conteúdo técnico e os manejos na perspectiva agroecológica. Nesse momento aparecem percepções desde o desconhecimento pela questão até os depoimentos de estudantes que praticam a agroecologia em suas famílias.

O trabalho na horta agroecológica é feito minuciosamente ao menos duas vezes ao dia, seja pela simples irrigação ou pelos manejos, plantios e colheitas periódicos. As aulas práticas de agroecologia são realizadas nos canteiros da horta, no pomar, no cafezal ou em alguma Visita de Estudo⁴ em alguma experiência em Araponga ou da região. Também ocorrem a presença de agricultores agroecológicos realizando alguma fala ou manejo na escola relacionado com alguma atividade dos IP. De 2008 a 2018 na EFA Puris, quatro monitores lecionaram a disciplina de Agroecologia⁵, todos com ampla vivência e conhecimento no assunto.

A agroecologia contribui no sentido de reinventar a escola, pois poucas escolas no Brasil, inclusive no campo, a pautam ou a utilizam como fonte de conhecimento e de experimentos. Destacamos então um dos desafios contemporâneos da Educação do Campo que é a possibilidade subalternizada da maiorias das escolas não adequarem seus currículos para compreender a agroecologia como matriz de conhecimento pois estão submetidas ao currículo do sistema de ensino.

Assim a agroecologia nos motiva a mudar nosso lugar de percepção de modo que produza elementos que tencionem a realidade

⁴ As Visitas de Estudo são um dos IP. De acordo com o PPP (p.13, 2008) o objetivo desse instrumento é intercambiar experiências concretas que perpassam os conteúdos de ensino proporcionando a ato de comparar, interrogar-se, tirar conclusões e as lições que possam ajudar na melhoria da realidade social e profissional dos estudantes.

⁵ O atual monitor de agroecologia é um estudante egresso da EFA Puris.

social e produza outros ambientes que não estão sob a égide da ordem hegemônica de poder de nossa sociedade. A prática educativa agroecológica se torna diferenciada e se destaca como contraponto ao modo convencional de fazer agricultura, tencionando assim elementos da realidade, uma vez que é sabido que muitos estudantes tiveram ou irão ter o primeiro contato com a agroecologia dentro da EFA, sendo assim uma novidade que precisa ser trabalhada aos poucos, de maneira lenta e gradual ao longo dos três anos do Ensino Médio, pois,

No contexto de quem vai para nossa escola, a grande maioria (...) vem do sistema convencional de produção, a maioria não acredita nesse termo agroecologia, nessa coisa de produção sem veneno, o primeiro momento da gente é apontarmos que existe e do convencimento, mas o convencimento do jovem ele acontece a partir de você demonstrar para ele alternativas viáveis, enquanto ele não percebe isso, na verdade é um embate, a maioria não acredita nisso, as próprias famílias não acreditam, as famílias trabalham com agrotóxicos, com transgênicos. Então assim, esse é o mundo real dos estudantes, é a minoria que chega dentro da escola com certa consciência, só que a medida que você vai trabalhando e mostrando as alternativas para eles, eles começam a visualizar isso com outro olhar, por que a maioria ali bate de frente mesmo que isso não existe, que não funciona. Ele só vai de fato dar conta de perceber isso muitas vezes no terceiro ano e as vezes até depois que saíram da escola. As vezes ele fica lá dentro, perpassa tudo isso e não consegue entender o universo que ele está inserido, dizer para você que isso é uma discussão fácil ela não é. O discurso de falar de agroecologia é uma coisa, falar de transgênico é outra, outra coisa é você vivenciar agora, a maioria não é o jovem é a sociedade, ela só acredita que a agroecologia dá certo a medida que você mostra alternativa e mostra produção, então pode ser uma coisa simples, não precisa de ir lá pra cafeicultura não (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

A agroecologia como componente pedagógico é um fazer dialógico. Nas vivências, aulas e nos manejos ocorrem intensas trocas de conhecimentos assim como também o embate do paradigma de fazer agricultura ao modo convencional. Em diálogo com Leff (2002b), interpretamos que a agroecologia na Pedagogia da Alternância constitui-se da necessidade e da consciência de conceber a educação e a escola como projetos dentro do contexto social, ecológico, político e cultural onde se encontram os sujeitos da ação dos processos educativos. Com isso a agroecologia na escola é também uma

Reação aos modelos agrícolas depredadores, se configura através de um novo campo de saberes práticos para uma agricultura mais sustentável, orientada ao bem comum e ao equilíbrio ecológico do planeta, e como uma ferramenta para a autossustentância e a segurança alimentar das comunidades rurais (LEFF, 2002a, p. 37).

Sendo assim a agroecologia pode ser entendida como um movimento de articulação constante de forças, nos mais diversos níveis, que contrapõem a lógica de dominação, expropriação, injustiça e degradação dos ecossistemas. A agroecologia passa então a ser uma luta cotidiana nos locais de trabalho, que envolve o acúmulo de trajetórias e histórias de vida de sujeitos que passaram por um processo de conscientização e tiveram a necessidade de construir a vida adicionando outros elementos preponderantes a sua realidade.

Pelo ato de ser agroecológica, está implícito o ato de denúncia ao modo de fazer agricultura convencional, pois a agroecologia denuncia práticas perversas do modelo hegemônico da agricultura, pelo simples ato de ser em sua multidimensionalidade,

social, ecológica e política. A perspectiva contrapõe a forma predatória e não ecológica que vem se expandindo no campo nas últimas décadas no país.

Em entrevista com a monitora 3, foi relatada pela mesma, que ao fazer uma atividade intitulada “*qual é o seu entendimento sobre a agroecologia?*”, com as turmas nas aulas de Extensão Rural, foi evidenciada que a característica da alimentação saudável apareceu em mais de 90% dos textos. Essa alimentação saudável também esteve descrita relacionada a boa saúde. Logo, o alimento agroecológico ganha conotação e se destaca dentre os outros alimentos convencionais, além disso,

A importância dos métodos da agroecologia para o manejo produtivo e sustentável dos recursos florestais e agrícolas radica na oferta potencial de recursos que pode gerar para melhorar as condições de subsistência dos milhões de camponeses e indígenas que se encontram em estado de desnutrição e pobreza extrema e excluídos das garantias da segurança e autossuficiência alimentar, devido à implementação de modelos produtivos que não consideram as condições ecológicas, sociais e culturais próprias dessas comunidades rurais. Neste sentido, os princípios da agroecologia oferecem a possibilidade de estabelecer práticas produtivas sobre bases ecológicas (LEFF, 2002a, p.45).

A agroecologia é uma negação do modo comumente encontrado de fazer agricultura em todos biomas, na qual é degradadora dos bens naturais, ela anuncia um novo, através do encontro de sujeitos e organizações em rede, em continuidade ao que já temos acumulado de saberes e de relação com o passado na Terra. A ciência, a técnica, o ensino-aprendizagem e os diversos movimentos que constroem a perspectiva são motores de dispersão do paradigma.

Entendemos a EFA Puris e a agroecologia como projetos em curso de libertação dos oprimidos (FANON, 2006; FREIRE, 1987), que estão em busca da liberdade e autonomia, ambos são frutos de organização e expressa uma r-existência, pois enquanto ambientes educativos, diversas são as formas de se produzir conhecimentos, nas quais essas experiências são oriundas do campo popular e dos agricultores. Trazem uma lógica da realidade cotidiana e do interesse em preservar a vida para as próximas gerações, esse é o anúncio declarado pela EFA Puris, como alternativas a racionalidade exploratória dos bens naturais, logo percebemos esse caso como uma proposta que vem da denúncia da opressão como Freire (1981) defendia.

A Alternância, “ao penetrar as práticas pedagógicas e educativas, contribui há algum tempo, para mexer nas ideias e estruturas vigentes” (GIMONET, 2007, p. 103). Refletir sobre as práticas alimentares e transição agroecológica tornam-se então em processo fecundo para as EFAs no sentido de tecer suas relações com a produção alimentar e a estrutura fundiária e social do atual modelo agrícola hegemônico.

Como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? (CALDART, 2012, p. 263).

Como uma das alternativas a questão levantada por Caldart (2012), a Educação do Campo pode contribuir na transição de visão de mundo, através das práticas agroecológicas como alternativa de produção de alimentos saudáveis que recrie uma nova lógica social dando sentidos e valores diferenciados ao meio rural e mudando

gradativamente as práticas alimentares. Encontra-se na EFA Puris, diversas Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs), como peixinho da hora, *ora-pro-nóbis*, capuchinha, taioba, almeirão, dentre outras que são usadas como alimentos na escola. Outro fato relevante é a importância dos bancos de sementes crioulas, na escola encontra-se uma estrutura construída para armazenar, trocar, distribuir e plantar sementes de diversas variedades.

Paludo (2012) avalia que a Educação do Campo pode ser também interpretada como ferramenta constitutiva de novas configurações de Educação Popular no Brasil, onde se avança nas metodologias de ensino para o grupo que a constroem de forma participativa e organizada, contrapondo as práticas tradicionais liberais que se fazem presente no campo das escolas.

A Educação do Campo é tema convergente tanto na Associação Brasileira de Agroecologia (ABA) quanto na Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) que são organizações nacionais que mobilizam e articulam a agroecologia. Nessas duas organizações entende-se que a agroecologia é tida como prática, ciência e movimento. Esse entendimento também é debatido na EFA principalmente nas aulas de Agroecologia e de Extensão Rural, percebendo então a necessidade de articulação em diversas escalas configurando-se em redes organizativas almejando consolidar a agroecologia como princípio de uma educação do e para campo.

Considerações finais

Em sua primeira década de história, consideramos que a EFA Puris é um lugar fundamental de se trabalhar a educação e agroecologia, uma vez que os estudantes vivem intensamente várias quinzenas durante três anos se deparando com debates, manejos e

iniciativas que colocam em questão a saúde e o ambiente a partir de uma alimentação de qualidade. Trabalhar a conscientização dos hábitos alimentares e da agroecologia é um árduo exercício.

Para além do caráter informativo de aulas expositivas, oficinas, projetos e inúmeras atividades são feitas no interior da escola, dando assim o caráter da práxis. Dentro do currículo existem as horas destinadas às atividades práticas de manejo, construções, abate de animais, dentre outras atividades que dão o caráter complementar na construção do conhecimento

Frigotto (2010) afirma que precisamos avançar e construir na educação uma perspectiva dialética e histórica para que se possa superar a separação entre educação, escola e sociedade, entre formação geral e específica e entre técnica e política. Percebemos essa necessidade sendo feita pela EFA Puris através dos IPs, os encontros, as oficinas, as intervenções externas, os estágios, e outros e no constante diálogo com os parceiros.

Como potencialidades relacionadas a temática da agroecologia, identificamos na EFA Puris: conscientização através do currículo da escola, que problematiza a monocultura, a degradação do solo e das águas, desmatamentos, os agrotóxicos e os transgênicos, formação coletiva tanto dos educandos/as como dos/as monitores/as, valorização do conhecimento popular, valorização dos manejos não convencionais e das experiências dos agricultores/as agroecológicos como horizonte a ser desenhado. Sendo a agroecologia uma questão socioambiental relevante, entendemos a importância de reflexão crítica deste tema na área da Educação.

Referências bibliográficas

ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BARDUNI FILHO, Jairo. *Namoro, disciplina e liberdade: problematizando afetividades e sexualidades em uma escola família agrícola*. Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Economia Rural. Programa de Pós-graduação em Extensão Rural. 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

DUARTE, Maria Rosânia; FREITAS, Ivanete; SILVA, Maria das Graças. Horta como fomento da biodiversidade agroecológica disseminando teoria e prática na EFA- Puris. In: VIII *Congresso Brasileiro de Agroecologia* – Porto Alegre/RS – 25 a 28/11/2013.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS (EFA PURIS). *Proposta Político Pedagógica*. Araponga, 2008.

_____. *Regimento Escolar*. Araponga, 2009.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

FERRARI, Clara Teixeira. *Territórios e educação do campo nas Serras do Brigadeiro*. Dissertação de mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. UFV. Viçosa. 2011.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra].* – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Extensão ou comunicação*. 10º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 6ºed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: *Educação do Campo-Reflexões e Perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. p.19-46.

GIMONET, Claude Jean. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. AIMFR –Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, Petrópolis. Paris: Vozes, 2007.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. *Agroecologia e desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v.3, n.1, jan/mar, 2002a. p.36-51

_____. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 3 ed., Universidad Nacional Autónoma de México, PNUMA, 2002b.

MESZÁROS, Istvan. *Educação para além do capital*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Jaqueline Rocha. *Conhecimentos e práticas agroecológicas nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)*. Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Economia Rural. Programa de Pós-graduação em Extensão Rural, 2014.

PACHECO, Júlio César de Almeida. *Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das escolas famílias agrícolas*. Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete et al.(org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.

SILVA, Lourdes Helena Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, jan./dez. 2010. p. 180-192.

VIEIRA, Luiz Henrique. *Expressões e multicomplexidades nos debates transversais sobre os alimentos: as experiências educativas da EFA Puris*. Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

ZANELLI, Fabrício Vassalli. *Agroecologia e construção de territorialidades: um estudo sobre a criação da Escola Família Agrícola Puris de Araponga - MG*. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Curso de Graduação em Geografia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

Submetido em: 24 de setembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 22 de janeiro de 2020.

Aprovado em: 05 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

VIEIRA, Luiz Henrique. Conscientização e agroecologia: processos educativos na EFA Puris de Araponga/MG. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 453-477, jul.-dez./2019.

**A INUTILIDADE DA NATUREZA EM
MANOEL DE BARROS COMO
PROPOSTA SUBVERSIVA NAS AULAS
DE GEOGRAFIA**

*THE INUTILITY OF NATURE IN MANOEL
DE BARROS AS A SUBVERSIVE PROPOSAL
IN GEOGRAPHY CLASSES*

*LA INUTILIDAD DE LA NATURALEZA EN
MANOEL DE BARROS COMO PROPUESTA
SUBVERSIVA EN LAS CLASES DE
GEOGRAFÍA*

ALINE MELLO CAMPOS

Secretaria de Estado da Educação
(SEEDUC), Faculdade de Formação de
Professores/Universidade do Estado do Rio de
Janeiro (FFP/UERJ) – São Gonçalo/RJ.
E-mail: amellocampos@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada em uma turma de 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual na periferia de São Gonçalo. Esta pesquisa traz a poesia de Manoel de Barros para se pensar a natureza de uma perspectiva mais humana, rompendo com uma visão de natureza como recurso e mercadoria, como é tratada de maneira tradicional pela Geografia – principalmente em seus livros didáticos. Tal estudo revelou que aprender Geografia através da poesia de Manoel de Barros promove mudanças de atitudes em relação ao meio ambiente. Dar sentido ao meio ambiente urbano, onde o aluno vive, e mudar a maneira de entender a natureza é a proposta das aulas de Geografia tratadas nesse texto. As aulas foram dialogadas, houve produção de poesias e relatos (pois nem todo mundo é poeta), além de desenhos. Os alunos, uns mais outros menos, falaram sobre a sua relação de respeito à natureza e relataram a sua relação poética com ela. Porém, alguns não conseguiram ver poesia na natureza degradada da periferia, mesmo assim reconheceram a sua importância para a vida humana, muito além de vê-la coisificada.

Palavras-chave: poesia, ensino de geografia, Manoel de Barros.

Abstract: This article is the result of a research in a high school class at a public school in São Gonçalo periphery, that brings Manoel de Barros' poetry to think the nature in a human perspective, breaking a conception of nature as resource and goods as it is treated in a traditional way by Geography, mainly by the school book. The research showed that learn Geography through Manoel de Barros' poetry promotes change in relation to the environment. Bring sense to the urban environment where the student live and change the way to understand nature is the proposal of the Geography classes discussed in this text. The students, some more than others, talked about their respectability relation with the nature. However, some students weren't able to see poetry in degraded nature in periphery. Even so, they recognized its values in human life, far beyond considering it as a thing.

Keywords: poetry, geography teaching, Manoel de Barros.

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación en una clase de secundaria de primer grado en una escuela pública estatal en las periferias de São Gonçalo, que trae la poesía de Manoel de Barros para pensar en la naturaleza desde una perspectiva más humana, rompiendo con una visión de la naturaleza como recurso y mercancía como es tradicionalmente tratada por la geografía, especialmente en sus libros de texto. La investigación reveló que aprender geografía a través de la poesía de Manoel de Barros promueve cambios en las actitudes hacia el medio ambiente. Dar sentido al entorno urbano donde vive el estudiante y cambiar la forma de entender la naturaleza es la propuesta de las clases de geografía tratadas en este texto. Los estudiantes, algunos menos, hablaron sobre su relación de respeto por la naturaleza y relataron su relación poética con ella. Pero algunos de ellos no podían ver la poesía en la naturaleza degradada de la periferia, aun así, reconocieron su importancia para la vida humana, más allá de verla como algo.

Palabras clave: poesía, enseñanza de la geografía, Manoel de Barros.

Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa realizada no 4º bimestre de 2016 com alunos da turma 1004 do 1º ano do Ensino Médio de uma

escola da rede pública estadual do subúrbio de São Gonçalo, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A proposta da pesquisa foi trabalhar meio ambiente e Geografia com a poesia de Manoel de Barros na perspectiva de romper com uma visão cartesiana ao propor a vivência do meio ambiente do bairro suburbano em que vivem. Este é um meio ambiente poluído, degradado e sem importância para o morador que, a partir do olhar inspirado em Manoel de Barros, pode ganhar sentido ao se basear na concepção didático-pedagógica desenvolvida pelo docente.

A poesia é importante no ensino de Geografia, porque rompe com uma concepção cartesiana de mundo, além de ir contra o mercado. Ela possui a capacidade de revelar o inaudito e de subverter a ordem de uma escola e de uma sociedade que insistem em reproduzir práticas cristalizadas ao invés de transformar essa escola e essa sociedade, o que torna, por isso, a proposta de aula subversiva.

A Geografia busca fazer com que os alunos pensem essa sociedade voltada para o lucro e que produz espaços de exclusão. O uso da poesia pode trazer a consciência de maneira nova, inaugural e prazerosa a relação com a natureza.

A metodologia trabalhada parte de uma pesquisa qualitativa, pois possibilita compreender o modo como os diferentes sujeitos dão sentido às suas vidas e estão comumente a questionar os sujeitos da investigação, como interpretam as suas experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Seus aportes teórico-metodológicos ajudam na compreensão do processo de apreensão das interpretações e representações construídas pelos sujeitos (estudantes das escolas), com seus espaços de vivência e experiência, permitindo perceber que a produção do espaço é, ao mesmo tempo, material e simbólica.

Desta maneira, como instrumento de pesquisa, foram utilizadas as atividades desenvolvidas pela professora, além do questionário e da produção dos estudantes de suas próprias poesias com um olhar sobre o meio ambiente local do bairro suburbano na perspectiva do ínfimo.

Este trabalho dedicou-se a pensar a relação das aulas de Geografia a partir da poesia e, para isso, recorreu-se a Sacramento (2012), Libâneo (2011) e Haesbaert (1997). Foi abordado o ensino de meio ambiente para alunos do subúrbio e perguntado se ainda caberia um ensino deste tema geográfico cartesiano e tradicional.

A seguir, apresentaremos a metodologia aplicada nessas aulas e os frutos colhidos através dos desenhos e poesias produzidos pelos estudantes, além de um questionário que valeu como avaliação. Este questionário retratou muito bem o entendimento da proposta da aula pelos alunos e mostrou que eles saíram mais conscientes dessa aula, pois pensar a inutilidade da natureza, isto é, sua dimensão não comercial, a partir de Manoel de Barros é pensar de maneira nova a relação homem-natureza.

As aulas de Geografia a partir da poesia

As autoras Castellar e Vilhena (2012) argumentam ser essencial dar a todos não o ensino de Geografia, mas uma “educação geográfica” para compreender as questões práticas do cotidiano, bem como uma interpretação e análise dos diferentes fenômenos geográficos para que o docente envolva o estudante, fazendo com que ele entenda o significado desses fenômenos em seu espaço geográfico. Segundo as autoras:

A educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares (CASTELLAR; VILHENA, 2012, p. 9-10).

Desta forma, podemos dizer que a disciplina Geografia tem como um de seus objetivos analisar as interações entre a sociedade e a natureza por meio de estudos que permitam compreender as diferentes formas de articular as ações realizadas no espaço geográfico em diferentes tempos históricos, uma vez que as contextualizações são importantes para que o estudante entenda as diversas contradições existentes em cada cultura.

As autoras oportunizam uma rica contribuição às nossas pesquisas sobre o ensino de meio ambiente a partir da poesia. Elas discutem sobre dialetizar a experiência, ou seja, é preciso diversificar o pensamento e superar as certezas, reorganizando as ideias e os saberes.

O professor consciente do que seja meio ambiente para a ciência recontextualiza o seu conhecimento e o transforma em conhecimento escolar através da poesia, que é o caminho da mediação para que a elaboração de novos conceitos e novos significados para o aluno da periferia se potencialize.

Quando aliamos a poesia à Geografia, estamos promovendo “educação geográfica”, pois a poesia, em seu caráter subversivo, revela os espaços invisíveis e o currículo oculto. Olhar o lugar em que vive desnaturalizando-o permite que o aluno desvende suas práticas

espaciais cotidianas e, assim, poderemos falar em uma educação geográfica.

Nas aulas de Geografia, não deveria haver separação entre sensibilidade e razão, poesia e ciência. Sabemos da dicotomização que a Modernidade impõe à ciência e à arte. A ideia não é se render a essa armadilha, mas buscar diferentes alternativas para ensinar a disciplina e torná-la mais significativa para os estudantes. A aula é um instrumento poderoso de conhecimento sobre o mundo a partir do momento em que o professor saiba a sua produção e compreenda que planejar, elaborar, desenvolver e organizá-la não é um trabalho simples, mas requer uma gama de conhecimentos geográficos e pedagógicos para que a aprendizagem do estudante seja, de fato, um acontecimento. Assim, Sacramento (2012) traz a importância de pensar a aula que, para ela:

[...] é o momento essencial do processo de ensinar. É a atividade na qual os professores precisam organizar a interação entre o aluno e o saber, e promover o ato consciente sobre seu trabalho, estabelecendo uma relação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, para elaborar as atividades de aprendizagem que desenvolvam os níveis cognitivos dos alunos (SACRAMENTO, 2012, s/p).

Quando se entende que a aula é esse momento essencial, único, um “ato consciente”, torna-se uma responsabilidade e, ao mesmo tempo, uma autonomia autoral para o docente que precisa compreender e mediar a aula, a fim de que ele tenha liberdade de pensá-la e construí-la para a aprendizagem dos estudantes. Libâneo sugere que, para um ensino eficaz, há um professor-mediador. Para ele:

O papel do professor, portanto, é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÂNEO, 2011, p.91).

Tomar consciência da responsabilidade e liberdade criadora para inserir outros tipos de linguagens com o propósito de pensar uma prática de ensino de Geografia voltada para a aprendizagem significativa dos estudantes requer torná-los sujeitos ativos do processo da construção de conhecimento em sala de aula. Assim, junto com a poesia e seu caráter revolucionário, veio o desenho e a produção de poesias sobre meio ambiente assinadas pelos alunos, isto é, de autoria deles.

O geógrafo Rogério Haesbaert (1997), diz que poesia é para ele:

Sinônimo de emoção e ritmo, a poesia geralmente rompe com a linearidade e funcionalidade promovidas pelo mundo moderno capitalista, onde a 'forma deve seguir a função', e difunde o lúdico, o poder criador e a liberdade da imaginação. Apenas por isso a poesia já seria revolucionária (HAESBAERT, 1997, p. 22).

Acreditando na revolução que a poesia pode fazer, trazê-la para as aulas de geografia possibilita um repensar das práticas pedagógicas, pois esta linguagem, como destaca o autor, tem ritmos e emoções próprias. Pensar poeticamente os conteúdos e conceitos

geográficos nada reduz o seu conhecimento, pelo contrário, proporciona aos alunos pobres da periferia ter contato com algo (poesia) que “não existe para a burguesia nem para as massas contemporâneas” (PAZ, 1982, p, 297 apud HAESBAET,1997,p.23)

O grande valor da poesia é, justamente, a sua inutilidade revolucionária. Para Haesbaert (1997, p. 23):

A poesia tem um caráter duplamente ‘revolucionário’: primeiro porque vai contra o mundo-mercadoria que cada vez mais domina a face do planeta, e seu caráter lúdico torna-se transgressor: ela não pertence à lógica e ao mundo da compra-e-venda. A poesia é gratuita, ‘não tem finalidade’, sua utilidade é sua inutilidade: mostrar ao mundo da produção da imaginação e da sensibilidade, incontrolável mundo dos sentidos do qual a razão nunca vai tomar posse.

Quando se opta pela poesia nas aulas de Geografia para problematizar o meio ambiente e a sustentabilidade, pode-se perceber um outro olhar sobre pensar esse tema na sala de aula, pois se trabalha com uma linguagem pouco comum para os estudantes. Santana Filho (2015, p. 136) diz que “o mundo sustentável não será produzido nem iniciado na escola. Ao menos nessa escola que temos” e acrescenta que:

[...] devemos nos questionar quando às condições de vida e estudo a que os alunos da escola pública estão submetidos, e se tal ambiente, o da casa, oferece alguma chance de viver e pensar outra maneira de sustentabilidade. Pensemos nas condições de sobrevivência das famílias, suas formas de habitar, comungar os espaços, circular na cidade, de conviver e ser. Em todos esses momentos o mesmo bombardeio do consumismo, do sucesso educativo como condição para o acesso ao consumo, à ostentação e ao individualismo.(SANTANA FILHO,2015,p.137)

Sobre a discussão de Santana, podemos concluir que as aulas sobre meio ambiente e sustentabilidade não vem cumprindo seu papel conscientizador e transformador. Nossos melhores alunos da rede pública serão os futuros consumistas, ostentadores e individualistas da nossa sociedade contemporânea. A maneira para romper com essa aula sobre sustentabilidade que não promove mudança real de mentalidade foi a poesia, pelo seu caráter revolucionário de que nos fala Haesbaert (1997); levar os alunos a pensar poeticamente até a aridez do seu cotidiano, mas sem esquecer de incentivá-los a reinventar e levá-los a sonhar com espaços de esperança.

Nada mais educativo para entender o papel da poesia nas aulas de Geografia no subúrbio do que esta citação de Haeney (s/a), *apud* Haesbaert (1997, p. 29): “a nobreza da poesia, dizia Wallace Stevens, é que ela ‘é uma violência do interior que nos protege de uma violência exterior’. É a imaginação rechaçando as pressões da realidade”. E não são poucas as violências do exterior: pobreza, tráfico de drogas, ausência do Estado, problemas urbano-ambientais entre muitos outros que poderia enumerar aqui, enquanto a poesia é a violência interior que deixa os jovens mais vivos, mais lúcidos e mais inteiros.

E a Geografia, como articulá-la com a poesia? Haesbaert(1997) assim nos diz:

Como a escolha de um símbolo não pode privar-se de toda a referência ao “real”, podemos associar essas reflexões ao nosso campo, a Geografia, e lembrar que muitos espaços expressam muito mais do que a manifestação concreta de seus prédios, estradas e montanhas. (HAESBAERT, 1995, p. 24)

A citação que Haesbaert(1997) sobre os pensamentos de Frémont:

É uma nova geografia que há de inventar, rompendo ainda divisórias entre disciplinas, com geógrafos abertos à literatura e à arte e homens de letras a par da geografia. As especializações atuais progridem muito pouco neste sentido. Em última análise, a pedagogia do espaço deve ser criativa. (...) sobretudo quando se impõe como a elaboração de documentos de síntese que fazem apelo a uma certa imaginação, ao mesmo tempo que ao espírito de análise. Mas é preciso ir mais longe, incitar à crítica do que existe, recusar a ordem do “standard”, suscitar a elaboração de projetos que dêem aos lugares habitados, aos espaços de reunião, às regiões a viver, as cores e as formas, as necessidades e os sonhos das imaginações jovens. Descobrir o espaço, pensar o espaço, sonhar o espaço, criar o espaço. Uma pedagogia nova para um espaço vivido deve tomar em conta essas quatro exigências. (FRÉMONT, 1980 [1976], p. 162 *apud* HAESBERT, 1997, p. 30)

Assim como Haesbaert (1997), ao destacar Frémont(1980), nos propõe essa Geografia a se inventar, procuramos transformar as aulas de Geografia com os estudantes da periferia de São Gonçalo em lugar de poesia, para descobrir o espaço, pensar o espaço, sonhar o espaço, criar o espaço.

A natureza pequena e despercebida de Manoel de Barros nas aulas de Geografia

Para Moreira (2012, p. 105), “compreender o ambiental como arranjo espacial supõe entender o próprio arranjo como um duplo de caráter social e natural ao mesmo tempo”. Portanto, meio ambiente, para o autor, “é a leitura ambiental em Geografia. É esta dinâmica de interações e estrutura de escala que movimenta os fenômenos

entre os lugares e faz do espaço geográfico um todo de arranjo dinâmico, o alicerce de uma Geografia ambiental”.

A importância de se ensinar meio ambiente nas aulas de Geografia é promover uma visão holística da natureza e do homem como sujeito, e não mais um meio ambiente encarado como recurso e o homem como consumidor.

Para Castellar e Vilhena (2012, p. 99):

Para se trabalhar especificamente com conceitos como paisagem, região, espaço, território, lugar e meio físico, é necessário que haja um certo conhecimento dos fundamentos epistemológicos referentes à compreensão desses conceitos e suas mudanças na história do pensamento geográfico, bem como na geografia escolar.

Por abordar o conceito de natureza na perspectiva da Geografia e trazê-lo para a Geografia escolar como conteúdo atitudinal, capaz de promover uma mudança de atitude em relação ao meio ambiente tanto local como global, promove aprendizagem desse conceito entre os alunos da rede pública da periferia de São Gonçalo, pois o aproxima da vida cotidiana.

Partimos de Moreira (2012) que, ao pensar natureza, nos diz que:

É elementar compreender-se que tanto a natureza quanto o social pelo social não fazem parte da vida e das preocupações do ser humano. Natural e social são determinações da existência, que só entram nos seus planos enquanto um processo metabólico no qual a natureza e a sociedade são incorporadas pela necessidade da reprodução dos homens enquanto seres vivos. Falamos então de socialização da natureza e naturalização da sociedade para nos referir a esse processo, no qual a natureza é transformada em sociedade, à medida

que a sociedade é transformada em natureza. A produção do espaço, que na reciprocidade é um processo de produção da sociedade, aparece nesse passo como um processo também de produção da natureza, sendo este todo processual o real meio ambiente. (...) É justamente em decorrência desse caráter espacial da evolução natural-social do planeta que o meio ambiente surge como problema. E em face do modo capitalista do arranjo do espaço ganhou o caráter catastrófico que conhecemos. Entra aqui seu aspecto de uma relação metabólica que, ao invés do valor de uso das antigas comunidades, leva a relação homem-natureza a orientar-se pelo valor de troca (MOREIRA, 2012, p. 103-104).

Ruy Moreira (na perspectiva da ciência geográfica) e Manoel de Barros (na perspectiva da arte) vão tratar o meio ambiente, no fundo, da mesma maneira: nadando contra a maré mercantil, na qual tudo vira mercadoria. Ruy Moreira aborda meio ambiente de maneira objetiva e Manoel de Barros, subjetiva.

Para Moreira (2012, p. 149), “o que acontece é que a ciência faz esse movimento de totalização pela via do conceito. E a arte o faz pelo caminho mais livre dos símbolos da significação, enfatizando o sentido e o significado”.

Mesmo que essa ruptura seja difícil, porque está enraizada a concepção de natureza como recurso e útil ao homem, Manoel de Barros propõe outra relação com a natureza, estranha à visão capitalista contemporânea. Quem quer contemplar o ínfimo? Quem perde tempo se relacionando com a natureza de maneira poética? Esta proposta de ensino de Geografia é subversiva, pois a poesia de Manoel de Barros vai contra a corrente mercantil que vivemos na contemporaneidade.

Natureza é um conceito e “uma das características dos conteúdos conceituais é que a aprendizagem quase nunca pode ser

considerada acabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa” (ZABALA, 1998, p. 43). Ou seja, trabalhar o meio ambiente como um conteúdo conceitual, mas, principalmente, como um conteúdo atitudinal. Segundo Zabala (1998, p. 46):

As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplo de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc.

A partir do momento em que se escolhe trabalhar meio ambiente através das poesias de Manoel de Barros como um conteúdo atitudinal, se quer “uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação” do aluno (ZABALA 1998, p. 48). Por isso a opção de abordar meio ambiente como conteúdo atitudinal.

Ao escolher a poesia de Manoel de Barros para trabalhar com os alunos pobres da rede pública e da periferia de São Gonçalo, sabemos das diversas questões não pensadas por eles ou, se pensadas, não compartilhadas coletivamente.

Em Manoel de Barros damos valor ao ínfimo, ao que há na natureza de muito pequeno e que passa despercebido. É uma perspectiva pouco abordada, ainda mais no mundo megalomaniaco de hoje. O aluno suburbano tem, no máximo, um quintal pequenino que faz lembrar o título de um livro do poeta: “Meu quintal é maior que o mundo”. Desejamos que os estudantes desnaturalizem o seu

quintal, o rio poluído, o que resta da mata ciliar, os pássaros que ainda resistem na cidade...

Para o aluno pensar a natureza, antes se apresenta o trecho de uma poesia de Manoel de Barros que diz o que é poesia para ele: “Tudo aquilo que a nossa/civilização rejeita, pisa e mijá em cima/serve para poesia”. Prontamente, o aluno entende que Manoel de Barros nada contra a maré, contra a sociedade do consumo que, para o poeta, valemos pelo que temos, não pelo que somos. E quando eu perguntava aos alunos o que a “nossa civilização rejeita, pisa e mijá em cima”, eles respondiam todos de uma vez: o pobre, o trabalhador, o homossexual, os atletas paraolímpicos (pois a atividade fora realizada logo após os Jogos Olímpicos de 2016). Eles entenderam que para ser tema de poesia precisava ser algo que não se compra e se vende, pelo contrário, precisava ser o que ninguém quer.

Há um trecho da poesia (sem título) que recorri para fazê-los compreender que mesmo no subúrbio podemos estabelecer uma relação com a natureza de intimidade. Segue abaixo:

Nasci para administrar o à toa
o em vão
o inútil.
Pertencço de fazer imagens.
Opero por semelhanças.
Retiro semelhanças de pessoas com árvores
de pessoas com rãs
de pessoas com pedras
etc. etc.
Retiro semelhanças de árvores comigo.
Não tenho habilidade pra clarezas.
Preciso de obter sabedoria vegetal.
(Sabedoria vegetal é receber com naturalidade uma rã no talo.)
E quando esteja apropriado para pedra, terei também sabedoria mineral.
(BARROS, 2016, p.40)

Quando Manoel de Barros fala em sabedoria vegetal, está falando de uma sabedoria em relação à natureza. Ao perguntar aos meus alunos se possuíam sabedoria vegetal, uns diziam que sim e outros que não. Havia uns com medo do sapo que amanhecia no quintal depois de uma chuvarada, outros que adoravam contemplar as flores... Assim, pensávamos juntos a relação com a natureza do morador da cidade.

Outro trecho de poesia, e que ninguém entendeu de imediato, foi este:

Prefiro as máquinas que servem para não funcionar:
Quando cheias de areia de formiga e musgo – elas
podem um dia milagrar de flores.
(BARROS, 2016, p.43)

Iniciou-se um diálogo com os alunos. Perguntei para que servem as máquinas em nossa sociedade e a resposta foi: para produzir mercadorias e, logo após, vendê-las e consumi-las. Disse, aos alunos, que é por isso que eles não estavam entendendo. Para Manoel de Barros, as máquinas servem para florescer. Isso é algo estranho para nós, porque rompe com uma ideia cristalizada de produção. O poeta não tem nada a ver com o capitalismo e com a nossa sociedade de consumo, por isso tanta criatividade e inovação, proporcionando um pensar diferente.

Problematizamos e nos deliciamos com Manoel de Barros. E se me perguntarem se foi difícil, para os alunos, entender, digo que não foi. À medida que íamos desvendando escrita do poeta, nos identificávamos muito com ele, até aqueles que tinham resistência a pensar como ele entendiam a mensagem.

Foram as aulas sobre natureza que trouxeram questões muito diferentes daquela visão cartesiana que estávamos acostumados. Ao invés de falar de conferências e problemas ambientais em uma perspectiva cartesiana, proposta no currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, preferimos trazer a questão ambiental para a vivência de cada um no subúrbio. Assim, pensar o meio ambiente a partir da poesia do Manoel de Barros traz um novo olhar sobre o meio ambiente, em uma perspectiva poética.

As atividades por meio de Manoel de Barros para uma abordagem de natureza que promova aprendizagem

As atividades são importantes para pensar o ensino de Geografia, porque, como diz Cavalcanti (1998, p. 146), “no ensino, a atividade principal é a aprendizagem, cujo alvo é a construção do conhecimento”. Para ela, “o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for, o tempo todo, um processo do aluno, que dele parta e nele se desenvolva” (CAVALCANTI, 1998, p. 149).

A autora trata, justamente, da construção de conceitos de natureza e de sociedade como abordamos neste trabalho. Para Cavalcanti (1998, p. 149-150):

[...] deve ter como referência inicial a prática vivida do aluno e os significados por ele atribuídos cotidianamente aos conceitos. Porém estudá-los, confrontá-los com as concepções científicas produzidas, deve levar a reformular seus significados e sentidos para produzir uma nova vivência. Ou seja: a aprendizagem dos conceitos de sociedade e de natureza, das relações entre eles, deve resultar, entre outras coisas, em atitudes e convicções dos alunos ante a questão ambiental, diferentes das do início do processo.

Foi justamente esse o caminho percorrido na proposta de construção de conceitos a partir do meio ambiente, trazendo sua relação com o meio ambiente urbano e a reflexão sobre essa relação. Ao final do processo, saímos todos mais conscientes.

Durante as atividades do questionário e da produção de poesias, os alunos foram ativos no processo. O papel do professor como mediador ao trabalhar com poesias, e nesse caso com poesias que rompam com uma concepção de meio ambiente enraizada, é essencial, assim que apresentará uma nova forma de conceber o meio ambiente através das poesias de Manoel de Barros.

Pensei essas atividades em uma metodologia de trabalhos independentes, com os alunos compreendendo o meio ambiente diferente do que provavelmente sempre aprenderam na escola, como recurso. Esse meio ambiente de Manoel de Barros, holístico e humanizado, era quase o oposto da realidade do meio ambiente da periferia de São Gonçalo. A estratégia utilizada foi retirar do autor sua contemplação do ínfimo, pois sabemos que os alunos vivem em casas pequenas, com pequenos quintais e somente com uma relação negativa do meio ambiente do bairro, porque o rio virou valão, as árvores são cortadas, enfim, buscamos, no ínfimo, um pássaro que todos os dias vai até a casa, uma árvore frutífera plantada no quintal, ou uma rã que aparece depois de uma tempestade. Pedi que relatassem no questionário e fizessem poesias com relação à natureza do ínfimo.

O passo a passo da aula se deu da seguinte forma: Com o título “Manoel de Barros e sua poesia da natureza”, primeiro selecionei algumas as poesias que tratavam da natureza para, assim, apresentá-las aos alunos. As poesias escolhidas foram retiradas do livro “Livro sobre Nada”. Em seguida, foi apresentado o poeta Manoel

de Barros à turma: narrou-se a história de Manoel de Barros, sua relação com a poesia e qual foi a sua relação com a natureza, que influenciou decisivamente na sua concepção sobre ela. Logo após essa apresentação, perguntei aos alunos para que serve a poesia e apresentei a poesia de Manoel de Barros que reflete sobre essa questão. Depois disso, foram apresentadas outras poesias que tratavam da natureza. Elas foram pensadas com a turma e pedi para que os alunos recitassem as poesias do “Livro sobre Nada” e “Meu quintal é maior do que o mundo”. Após a reflexão das poesias de Manoel de Barros, que pensam a natureza poeticamente, propus algumas perguntas para serem respondidas individualmente e, em seguida, os alunos produziram desenhos e poesias sobre o Meio Ambiente local.

As perguntas a serem respondidas foram as seguintes:

Figura 1: Questionário sobre Manoel de Barros e a inutilidade da natureza

Atividade de Geografia.

Título: Manoel de Barros e a sua poesia da natureza.

Professora: [REDACTED].

1) Após a reflexão das poesias de Manoel de Barros que pensam a natureza poeticamente, propor algumas perguntas para serem respondidas individualmente. As perguntas são as seguintes:

a) Como é a relação do ser humano hoje com a natureza? Se aproxima da maneira de pensar do Manoel de Barros? Explique:

b) Como é sua relação com a natureza?

c) Como é a relação das autoridades brasileiras com a natureza?

d) A natureza deve ser sempre útil ao homem? Quando ela deve ser inútil?

e) Você se identifica com a maneira que Manoel de Barros vê a natureza e se relaciona com ela? Explique:

Fonte: Autor.

As respostas revelaram que os alunos se tornaram mais conscientes de sua relação com o meio ambiente urbano em que vivem e que essas relações têm importância para serem pensadas na escola, nas aulas de Geografia. Da pergunta “b” (Como é sua relação

com a natureza?), escolhemos algumas respostas para ilustrar nosso trabalho:

Considero uma boa relação, porque não poluo, desmato ou faço qualquer tipo de coisa para prejudicar a natureza, adoro uma atividade ao ar livre, respirar ar puro e sentir a brisa do horizonte. (ALUNO 1)

Eu não tenho nenhuma relação porque os rios são poluídos. Os rios são todos poluídos. (ALUNO 2)

Nenhum. Porque onde eu moro os rios já são poluídos e não tenho muito contato com a natureza. (ALUNO 3)

Amo planta. Cada flor, cada árvore, eu as considero incríveis e fortes e principalmente lindas. (ALUNO 4)

Quase nenhuma. Porque onde eu moro não se tem como ter uma boa relação com a natureza. Rios poluídos, desmatamentos e etc... (ALUNO 5, SIC)

Os alunos da turma 1004 entenderam bem que a visão de natureza em nossa sociedade capitalista é totalmente diferente da visão de Manoel de Barros. Identificando-se ou não com o poeta, eles aprenderam que há uma outra possibilidade de se relacionar com a natureza, diferente daquela naturalizante e negativa da periferia.

Em relação à pergunta “e” (Você se identifica com a maneira que Manoel de Barros vê a natureza e se relaciona com ela? Explique.), obtivemos as seguintes respostas:

Sim. Eu observo os pássaros, as árvores, até mesmo a terra e tudo que para muitos é inútil. Para mim, passa a ser útil, apenas observo. (ALUNO 1)

Não me identifico, mais eu queria muito ter um lugar que o rio fosse limpo. A natureza fosse bela,

porque a nossa daqui está mais que poluída.
(ALUNO 2, SIC)

Sim. Pois é uma maneira singela, pura e boa de enxergar a natureza, uma admiração, contemplação, uma simplicidade tremenda, onde pela minha interpretação pessoal ele apenas quis dizer para respeitar mais e mais a natureza.
(ALUNO 3)

Sim. Pois no mundo nem tudo tem valor comercial, porque dinheiro não traz felicidade, a felicidade vem das coisas simples. (ALUNO 4)

Não. Porque em um mundo tecnológico as vezes é difícil para um jovem se relacionar com a natureza, mais me importo com ela. (ALUNO 5, SIC)

Os alunos entenderam que, mesmo o meio ambiente urbano degradado, podemos resgatar o respeito ao que resta de natureza no bairro/local, além de contemplar o pouco que resta na perspectiva do ínfimo, como fazia Manoel de Barros na fazenda em que foi criado, não por falta do que contemplar, mais por uma opção pelo simples e pequeno, opção que nossos alunos não possuem. Trazer para sala de aula a natureza que nos resta em sua beleza faz com que compreendamos por que o ser humano destrói tanto a natureza: porque não é capaz de contemplar as pequenas coisas desse sistema maior que se chama meio ambiente.

Os alunos também entendem que, por tratar a natureza como recurso, toda a natureza se torna mercadoria. Assim, fica claro o porquê do rio poluído no bairro, o porquê da retirada da Mata Ciliar, o porquê da pouca arborização do bairro. Uns alunos pensam como Manoel de Barros e relataram sua harmonia com a natureza; outros alunos não pensam como o poeta, ou seja, não têm uma relação íntima com a natureza, mas a querem preservada. Por fim, um aluno relata que, para um jovem num mundo tecnológico, às vezes é difícil

se relacionar com a natureza, mas se importa com ela. Fica claro que nenhum deles concorda com a situação ambiental do bairro suburbano em que moram.

Sendo assim, acreditamos que a poesia do Manoel de Barros os levou a pensar que existe outra maneira de se relacionar com a natureza, uma maneira mais humana e menos mercantil. Talvez nunca tenham tido uma aula sobre meio ambiente, muito menos sobre o meio ambiente local através da poesia que subvertesse a concepção de natureza dos livros didáticos de Geografia. A natureza não se reduz a recurso e mercadoria para o ser humano, por isso o assunto foi encarado como conteúdo atitudinal para que, ao terminarem o Ensino Médio, nossos alunos possam tratar a natureza com respeito e intervir na sociedade para uma mudança coletiva de relação sociedade-natureza.

Quanto à produção proposta aos estudantes, foi dada bastante liberdade a eles e o que se notou foi que o ínfimo, o pequeno na poesia da natureza do Manoel de Barros foi representado nos desenhos de alguns deles. Um desenhou um sapo, pássaros e árvores cortadas no tronco. Abaixo, vemos algumas das produções realizadas.

Figura 2: Natureza inacabada

Peterson Nascimento
 1005 - manhã

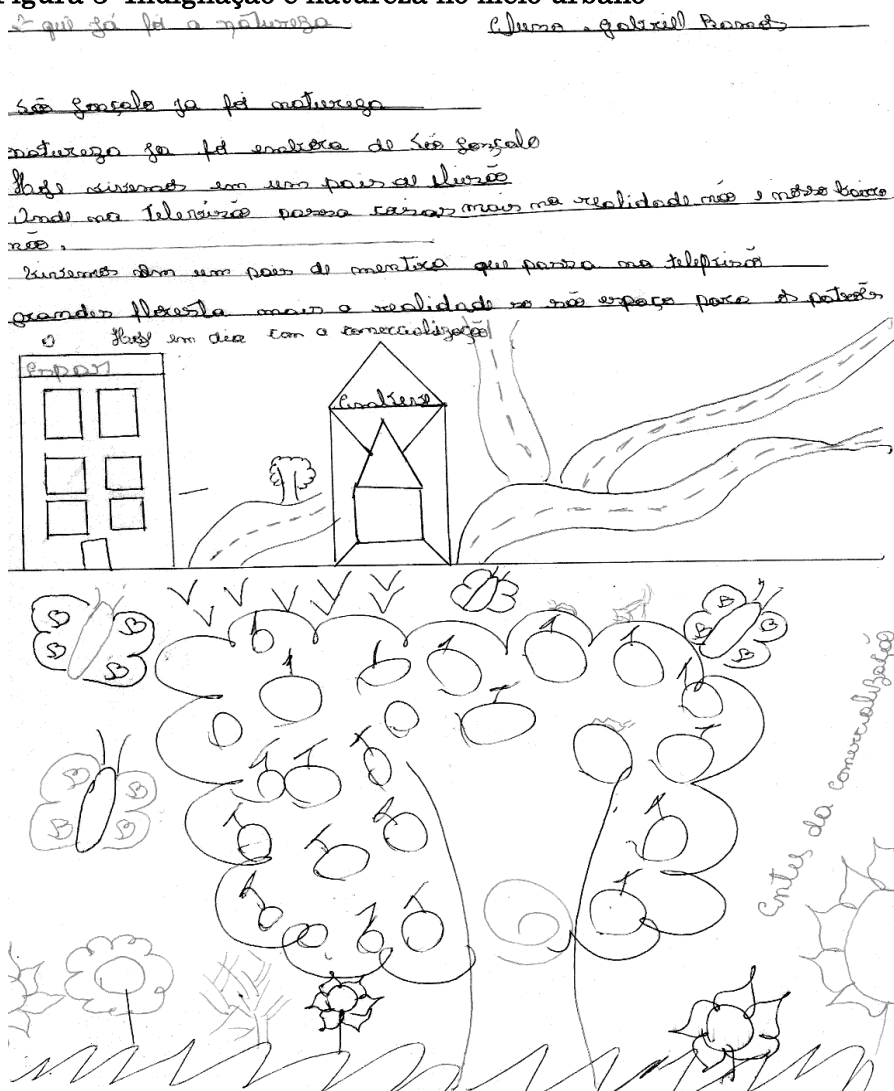
Presente divino

Natureza, ora desmatada
 ora desejada
 como pode o ser humano
 destruir uma coisa tão bela e singela
 Uma coisa que Deus fez e nos presentiu
 com todo seu amor
 Mais amor e menos poluição
 É um desafio para toda população.
 vivemos em uma sociedade onde
 mais é menos
 Onde menos deveria ser mais
 Agora eu por favor lhes peço
 Mais respeito pelos animais
 São gongalo é onde eu moro
 vos peço mais atenção
 Por favor evitem da natureza
 Assim não teremos devastação
 (Agora para terminar peço

Fonte: Autor.

A poesia do aluno 1 faz uma crítica à destruição da natureza e, ao mesmo tempo, retrata, de maneira poética, as belezas dessa natureza. Ele ainda diz que “vivemos em uma sociedade onde mais é menos /Onde menos deveria ser mais” e assim trata da inversão de valores em nossa sociedade. O aluno, ao falar de Deus, traz uma concepção holística de natureza. Pensa-a em a sua totalidade.

Figura 3: Indignação e natureza no meio urbano



Fonte: Autor

O aluno 2 faz uma forte crítica à mídia, que não fala de sua realidade local de São Gonçalo. Mostra a sua indignação em relação à natureza gonçalense maltratada. O aluno diferenciou bem a natureza antes da comercialização e hoje em dia. Incomoda-o a sua realidade de suburbano não passar na televisão. Penso que trazer para a discussão em sala de aula o meio ambiente do bairro, e não

negligenciar, despertou o desejo neste aluno de que a sociedade e a mídia deem atenção às questões urbano-ambientais do bairro.

Muitos foram os desenhos e as poesias que trouxeram à tona questões até então ocultas no currículo escolar, que não tratava da questão ambiental gonçalense.

Este artigo está articulado a pensar as aulas de Geografia a partir da poesia e, para isso, trouxemos a poesia de Manoel de Barros para subverter a visão capitalista de meio ambiente através de uma aula dialogada na qual realizamos atividades reflexivas, com questionário, desenhos e produção de poesias.

O lugar também merece espaço em nossas reflexões sobre as aulas de Geografia a partir da poesia para ensinar meio ambiente, até porque tratamos o tempo todo do meio ambiente local, do bairro Luiz Caçador em São Gonçalo.

Para Chaveiro (2014, p. 269):

A interpretação qualitativa do lugar pode ser inquerida por esse questionamento: como começa e onde termina o lugar? A interpretação dada pelo paradigma socioespacial é: não há como medir os lugares, desde que a interpretação efetuada tenha como mote a leitura de suas qualidades e de seus sentidos. Mas há que se advertir: tudo que possui sentido é social e historicamente construído, portanto o lugar é formado por componentes materiais que os constroem.

Foi nas aulas de Geografia que a materialidade do rio poluído e da ausência de árvores revelou uma imaterialidade cruel com o lugar do subúrbio. Suas representações e o sentido que dá ao meio ambiente são, na maioria das vezes, negativos. Essa expressão “O lugar é feio” está na fala de muitos alunos, mas, com o ínfimo, foi resgatado, através da natureza de Manoel de Barros, uma nova

relação com o meio ambiente. A inutilidade da natureza proposta na poesia de Manoel de Barros deu um novo sentido ao lugar, ao cotidiano.

Conclusão

Poder proporcionar aos alunos da rede pública Estadual do Rio de Janeiro uma reflexão sobre o meio ambiente e a sustentabilidade a partir do poeta Manoel de Barros é tecer artesanalmente os fios do conhecimento e mudança de atitude sobre o tema. Saber que os alunos não verão a natureza somente como recurso é gratificante.

O professor-pesquisador também é importante nesse processo. Buscar novas leituras, novas práticas, não se acomodar em uma prática cristalizada pode proporcionar aos alunos uma aprendizagem consistente e cidadã.

Para falar da importância da Geografia, trazemos um fragmento do texto do Professor Manoel Fernandes de Souza Neto chamado “Das coisas sem serventia uma delas é a geografia”.

As pessoas podem até não acreditar, mas a ciência geográfica tem uma utilidade que poucos conseguem ver, pois um dos papéis que cumpre é justamente o de cegar a sociedade, desde a infância, de uma leitura da produção social deste espaço cheio de contradições. Por outro lado, como em tudo mais, o fazer científico só serve quando feito por prazer, coisa esquecida nestes tempos cabeludos em que viver para a felicidade é quase um crime, parafraseando Brecht. A Geografia, assim como a criança, é um perigo para os homens sérios que fazem do lucro seu sentido existencial, porque no meio da brincadeira ela pode deixar muitos reis completamente nus. (SOUSA NETO, 2008, p. 65)

Manoel Fernandes trata de duas geografias: uma que ainda persiste e não promove questionamento; e outra que é ameaçadora aos poderosos, que faz com que o aluno pobre da rede pública e da periferia tome consciência de sua condição e o instrumentalize a romper com uma condição de pobreza e ser feliz, apesar de ser quase um crime hoje em dia.

Manoel de Barros fez a diferença em sua maneira de ver a natureza em nossas aulas no subúrbio. Mostramos que é possível superarmos uma visão cartesiana e positivista de Geografia, de meio ambiente e de sustentabilidade. A aula, a partir da poesia, não vem pronta e é aí que entra o professor-mediador com a sua criatividade e proposta de trabalho que, por não ser pronta, permite o inesperado e a construção do conhecimento.

Referências bibliográficas

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 1ª ed. 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: SP, Papirus. 1998.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Corporeidade e Lugar: os da produção da existência. In: MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; HOLZER, Wherther; OLIVEIRA, Livia de. *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2014.

HAESBAERT, Rogério. Território, Poesia e Identidade. *Espaço e Cultura*, nº 3, p. 20-32, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos;

SUANNO, Marilda V. R.; LIMONTA, Sandra V. (Org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. 1ed. Goiânia (GO): CEPED/Editora da PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

MOREIRA, Ruy. *Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográfica*. São Paulo: Contexto, 2012.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. *A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas dos professores de geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro*. 325 f. São Paulo, Tese de doutorado. Pós-Graduação em Geografia Física – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras – USP. 2012.

SANTANA FILHO, Manoel Martins. A invenção da sustentabilidade, as vivências e as possibilidades de vida como práticas contemporâneas. *In*: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins. *Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos*. Rio de Janeiro: Consequência. 2015, p.131-141.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. *Aula de geografia e algumas crônicas*. 2ª edição, Campina Grande, Bagagem. 2008.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre. Artmed, 1998.

Submetido em: 20 de setembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 16 de janeiro de 2020.

Aprovado em: 05 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

CAMPOS, Aline Mello. A inutilidade da natureza em Manoel de Barros como proposta subversiva nas aulas de Geografia. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 478-506, jul.-dez./2019.

**ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO
DE GEOGRAFIA – FALA
PROFESSORA! “A PRÁTICA DO (A)
PROFESSOR (A) À MARGEM:
RESISTÊNCIAS, SABERES E
PODERES” – RELATO DE CAMPO -
LAGOINHA**

*NATIONAL MEETING OF GEOGRAPHY
TEACHING – FALA PROFESSORA! – “THE
PRACTICE OF THE TEACHER ON THE
MARGIN: RESISTANCES, KNOWLEDGES
AND POWERS” – FIELD REPORT –
LAGOINHA*

*ENCUENTRO NACIONAL DE ENSEÑANZA
DE GEOGRAFÍA – FALA PROFESSORA! –
“LA PRÁCTICA DEL PROFESOR EN EL
MARGEN: RESISTENCIAS,
CONOCIMIENTOS Y PODERES” –
INFORME DE CAMPO – LAGOINHA*

PREMA – PRISCILA VASCONCELOS
Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção
Local Belo Horizonte/MG.
E-mail: pritcoerente@hotmail.com

Resumo: Este não será um relatório com números e com caráter meramente descritivo, é o relato da experiência de construção desta atividade, bem como da própria atividade em si. Importante ressaltar que quase nada do que foi planejado aconteceu, ou seja, é quando as coisas fogem do controle que podemos perceber a grandeza delas. A Atividade de Campo no entorno da Escola “Municipal Belo Horizonte” durante o “IX Fala Professora!”, Encontro Nacional do Ensino de Geografia realizado entre os dias 17 e 21 de julho de 2019, em Belo Horizonte, foi de extrema importância não só por ser sede do encontro, mas pela riqueza de discussão geográfica que este lugar abriga. Inicialmente havia elaborado um campo no complexo da Lagoinha, mas que por causa do tempo e desgaste dos encontristas (O campo foi dia 21 de julho de 2019, último dia do encontro), decidi por “enxugar” a caminhada, passando pelos pontos que imaginei serem os mais prioritários. A atividade foi construída aos poucos, alguns meses antes do encontro. Andei por todas as ruas, conversei com moradores antigos sobre como chegaram à Lagoinha, a maioria veio compor a mão de obra que começou a construir a cidade.

Este não será um relatório com números e com caráter meramente descritivo, é o relato da experiência de construção desta atividade, bem como da própria atividade em si. Importante ressaltar que quase nada do que foi planejado aconteceu, ou seja, é quando as coisas fogem do controle que podemos perceber a grandeza delas.

A Atividade de Campo no entorno da Escola “Municipal Belo Horizonte” durante o “IX Fala Professora!”, Encontro Nacional do Ensino de Geografia realizado entre os dias 17 e 21 de julho de 2019, em Belo Horizonte, foi de extrema importância não só por ser sede do encontro, mas pela riqueza de discussão geográfica que este lugar abriga. Inicialmente havia elaborado um campo no complexo da Lagoinha, mas que por causa do tempo e desgaste dos encontristas (O campo foi dia 21 de julho de 2019, último dia do encontro), decidi por “enxugar” a caminhada, passando pelos pontos que imaginei serem os mais prioritários. A atividade foi construída aos poucos, alguns meses antes do encontro. Andei por todas as ruas, conversei com moradores antigos sobre como chegaram à Lagoinha, a maioria veio compor a mão de obra que começou a construir a cidade.

À medida que conversava com as pessoas, notei uma grande diversidade, percebi a Lagoinha como uma grande encruzilhada, onde toda sorte de diferença pôde ser apreciada em um complexo cultural: são diversas igrejas cristãs, centros espíritas, terreiros de Umbanda e Candomblé, cinemas, clube, time de futebol, escola de samba e a conhecida “Banda Mole”. Todos convivendo de forma peculiar a uma encruzilhada...

Sugere trânsito... movimento....encontro...

(tanto de pessoas como de máquinas e mercadorias...)

A Lagoinha está à um quilômetro de distância do centro de Belo Horizonte , sendo separada por alguns limites: o Rio(esgoto) Arrudas, a linha férrea, o metrô e as grandes obras viárias que cortaram a Lagoinha em várias partes , ressignificando o espaço em nome do “progresso” (em detrimento dos moradores) e mostrando os limites entre o urbano e o suburbano.

Sendo território de cruzo de pessoas, estando na porta de entrada da cidade, próxima à rodoviária, a Lagoinha como lugar de passagem obrigatória abriga muitas pessoas em situação de rua e toda espécie de vulnerabilidade. Conhecida como a “Crackolândia” mineira, sofre com o abandono de políticas públicas, embora algumas ações sociais estejam sempre presentes, tais como: distribuição de alimentos e agasalhos, suporte espiritual/religioso para os toxicômanos, entre iniciativas outras de amparo à estas pessoas.

O Complexo da Lagoinha comporta ao todo oito bairros, dentre estes, caminhamos pela Pedreira Prado Lopes, Senhor dos Passos (Buraco Quente) e pelo Bonfim.

A Pedreira Prado Lopes (PPL) e o Senhor dos Passos (Buraco Quente) que estão exatamente no entorno do Municipal Belo Horizonte foram as primeiras ocupações de Belo Horizonte, iniciadas em meados de 1900/1920. Contou inicialmente com trabalhadores migrantes da zona central do Estado de Minas, mais abaixo, na Lagoinha e Bonfim, foi inicialmente ocupada por imigrantes italianos.

Seis encontristas participaram desta atividade de campo. Saímos da Escola, após uma breve apresentação e subimos a Rua Pedro Lessa (por onde rolaram as pedras quando houve a implosão da Pedreira). Caminhamos até o Galpão MTD (Movimento das

trabalhadoras(es) por Direitos) / Ocupação Pátria Livre, para uma conversa com as mulheres ocupantes (que protagonizam a luta) sobre as ocupações urbanas e rurais neste momento de conjuntura trágica de desmonte do país.

Foi um rico momento de interação, onde prevaleceram diálogos sobre a situação da luta por moradia como um todo e sobre os direitos humanos básicos, previstos na Constituição mas que não são observados pelo poder público, dando margem aos movimentos sociais que dão função social a terrenos e imóveis abandonados, como este galpão que visitamos.

Continuamos nossa caminhada, subindo a Pedreira, observando a comunidade e trazendo para a discussão as questões sobre a produção do espaço e a reprodutibilidade da miséria... Miséria essa bem perceptível, expressa na favelização, nas muitas pessoas em situação de rua (a maioria é população ex-carcerária).

Após andar por alguns becos, nos deparamos com umas das vistas mais incrivelmente belas de Belo Horizonte e que não pudemos fotografar, por recomendações de um dos moradores. Este processo de passear dentro da Pedreira, tido como um dos lugares mais perigosos de Belo Horizonte, foi construído lentamente, semanas do encontro, para que os “donos” da favela não estranhassem a movimentação e não tivéssemos problemas, foi dessa forma concedida a autorização da atividade pelo tráfico. Descemos em direção ao Buraco Quente, berço do samba de Belo Horizonte, uma comunidade que agora denomina-se Vila Senhor dos Passos. Neste ponto caminhamos por entre os becos, observando a vida que se esconde nos aglomerados. Muitos usuários de crack por todos os lados e ao cair da noite, a situação é ainda mais surreal: aumentam os usuários e transita muito próximo o aparato policial militar. Em um

dos pré-campo que fiz, andei pela noite e fiquei atormentada com o que vi. Eram muitas pessoas, compartilhando do mesmo estado de loucura, corriam de um lado pro outro, alguns diziam ou gritavam coisas violentas, mas sem direcionar a alguém especificamente. Toda espécie de miséria convivendo debaixo da mesma lua cheia.

Foi o pedaço de BH mais parecido com as favelas que conheço em São Paulo.

Descemos pela Rua Itapecerica (por onde também rolaram as pedras). Esta rua abriga alguns antiquários e imóveis antigos que estão em deprecação. Há projetos de revitalização, inclusive o projeto “Viva Lagoinha” que pretende restaurar a rua Itapecerica, construir um mirante na Rua Diamantina, fazer um cinema a céu aberto que contemple também a população em situação de rua, formar uma cooperativa dos trabalhadores coletores de artigos recicláveis, entre outras ações.

Numa conversa prévia com um dos idealizadores do projeto, foi sabido que o lugar é alvo da especulação imobiliária, estando exatamente no meio do caminho entre o centro e o vetor norte de expansão metropolitana.

No meio do caminho havia uma pedra.... Havia uma pedra no meio do caminho...

Segundo eles, estas ações são tentativas de frear tal especulação, que cresce à medida em que a população envelhece e acaba abandonando ou vendendo seus imóveis...

Dentro da sede onde se fomenta o projeto “Viva Lagoinha” funciona uma aceleradora de *startups* e há um logo imenso da construtora MRV.

Será que os complexos imobiliários vão “tratorar” o que restou da Lagoinha?

Chegamos à encruzilhada de Belo Horizonte... Na antiga Praça Vaz de Melo, reduto da bohemia popular do samba, cujo espaço de encontro das pessoas torna-se, a partir das grandes reformas viárias, apenas uma grande encruzilhada de viadutos e pontes que conectam o centro às demais regiões de BH, fazendo desaparecer as lagoinhas de chuva características, para segregar ainda mais o espaço urbano do suburbano.

Neste ponto conversamos sobre a metrópole enquanto equipamento moderno produtor de lucro e sobre o direito à cidade... Sobre como o trator da produção do espaço desconsidera as populações e suas relações de pertencimento e memória com o lugar que habitam. Onde era o campo de futebol, por exemplo, hoje é o SENAI.

A última parte da atividade era justamente o atravessar destes limites físicos que separam a Lagoinha do centro. Iríamos passar pela passarela da rua Padre Paraíso, que sai atrás do Restaurante Popular e que apesar de ter “Paraíso” no nome, é um dos lugares mais impactantes (e evitados), mostrando a miséria que provoca a exclusão máxima, um apartheid social, um lugar estigmatizado pela presença massiva de usuários de crack, que tensiona uma lumpemproletarização... São pessoas invisíveis e temidas pelo conjunto da sociedade. (inclusive, os encontristas preferiram voltar pra escola sem finalizar a atividade nesta passarela).

Uma curiosidade era a Rua Além Paraíba (na década de 40 e 50) que, do lado direito da calçada mantinha um comércio onde transitavam pessoas “de bem”, moças de família, que trabalhavam e estudavam. O lado esquerdo tinha comércios também, mas havia

alguns prostíbulos, onde só caminhavam as prostitutas e os malandros.

Descendo a Rua Paquequer, antes: rua do baixo meretrício; agora: casarios abandonados no meio de alguns poucos comércios.

A questão da prostituição sempre existiu de alguma forma na Lagoinha, hoje em dia, é muito comum ver as travestis fazerem seus pontos na Avenida Pedro II, que está abaixo do Bonfim.

A questão central que ronda a maioria das ocupações mais próximas do centro pelas quais passei, está truncada na gentrificação: processo pelo qual expropria-se para a construção de empreendimentos do complexo imobiliário, construindo um corredor de riqueza e jogando os pobres para cada vez mais longe, reforçando a lógica da segregação, hierarquização e homogeneização.

O Brasil não é um país, é um projeto dependente do Capital internacional que desconsidera suas populações e entrega toda sorte de recursos (*commodities*) ao Poder Concentrado dos conglomerados capitalistas, enquanto privatizam/aniquilam a nossa possibilidade de vida ...

Qual o limite?

...O limite é o fim do fetiche da mercadoria...

“Existem 2/3 de pessoas que não dormem porque sentem fome e 1/3 de pessoas que não dormem por medo dos que sentem fome”. Josué de Castro.

O que o espaço tem a dizer?

O que vemos não se explica pelo que vemos...O desvelar da suposta realidade perpassa a lógica da experiência *in loco*. Considero

a atividade de campo o âmago da geografia. Um dispositivo didático-pedagógico para apreender os conteúdos estudados de forma prática e criativa, e que cada vez mais tem sido negligenciado pelos geógrafos de uma forma geral. Atividade de campo é uma oportunidade freiriana de formação e emancipação. Andar pelo chão do mundo produz conhecimento de si mesmo, dos outros e dos lugares é o que nos diferencia de qualquer outro saber que nasce da observação raciocinada dos elementos. Como podemos realizar um encontro de geografia em um lugar que não nos esforçamos para conhecer e interagir o mínimo?

Nasce destas questões: racismo, fome e exclusão, a proposta de campo no complexo da Lagoinha, priorizando o entorno da escola sede do encontro, que se localiza entre a Pedreira Prado Lopes e a favela do Buraco Quente. A observação e vivência contínua em lugares periféricos, onde não há o interesse do poder público, despertou-me certa consciência crítica da suposta realidade. Sediado um encontro de professores de geografia, onde se discute não só o ensino, mas a situação conjuntural em tempos, iminentemente adversos, nos potencializa a pensar ações de luta, percebendo imbricadas as questões urbanas de luta por moradia e as questões do mundo da educação que, não obstante, está sendo esfacelado sistematicamente.

A leitura breve do conjunto de cousas que estão dadas enquanto condições objetivas, não só deveria interessar olhares curiosos produtores de textos, mas fomentar ações práticas e que conectam trabalhadores, professores e estudantes, resistentes à tragédia interseccional em que nos situamos.

Esta proposição de atividade em um bairro estigmatizado pela fome (de tudo), pobreza e exclusão, onde sua população é

majoritariamente negra, teve como pressuposto metodológico a aproximação da geografia com a miséria, via interação profunda, onde o campo observável é também o campo das atividades humanas e sub humanas, as quais, experimento e não apenas observo.

Quais são e onde estão os corpos que sofrem? (e que, dadas as condições de gestão necro-política, serão dizimados e/ou encarcerados).

Esta atividade surge também da ideia de prefaciá-la o ENG 2020 cujo tema é: “Brasil - Periferia - A Geografia para resistir e a AGB para construir”. Não podemos roubar o lugar de fala e (apenas) discutir sobre a periferia. Há a necessidade de deixar que a periferia fale por si mesma.

Aliás, reconhecer a legitimidade do lugar de fala é o primeiro passo para enfraquecer o racismo estrutural.

Enfim, compreendi que não se pode provar o gosto de uma bebida olhando uma foto do copo. E entre um gole e outro, assimilo a riqueza da construção conjunta de uma atividade formativa, que, embora tenha sido desenvolvida, a nível prático-institucional, sem a participação de outros associados da local, foi experimentada em conjunto: na interação com os encontristas que estiveram na atividade e na interação direta e preliminar com as pessoas (e os lugares) que (sobre)vivem nesta encruzilhada. Não há nada que se possa construir sozinho, todos contribuíram para o resultado da atividade: seja com textos, seja com um sorriso, seja com uma árvore... seja como inspiração interna (ou de espíritos), pessoas e lugares fizeram acontecer esta atividade.

Enquanto AGB Seção Local Belo Horizonte, agradecemos a Escola Municipal Belo Horizonte, que nos recebeu maravilhosamente e que de maneira progressista e humana tem

dedicado suas atividades em prol de uma educação inclusiva e aberta à comunidade.

Submetido em: 17 de outubro de 2019.

Devolvido para revisão em: 15 de janeiro de 2020.

Aprovado em: 02 de março de 2020.

Como citar este relato:

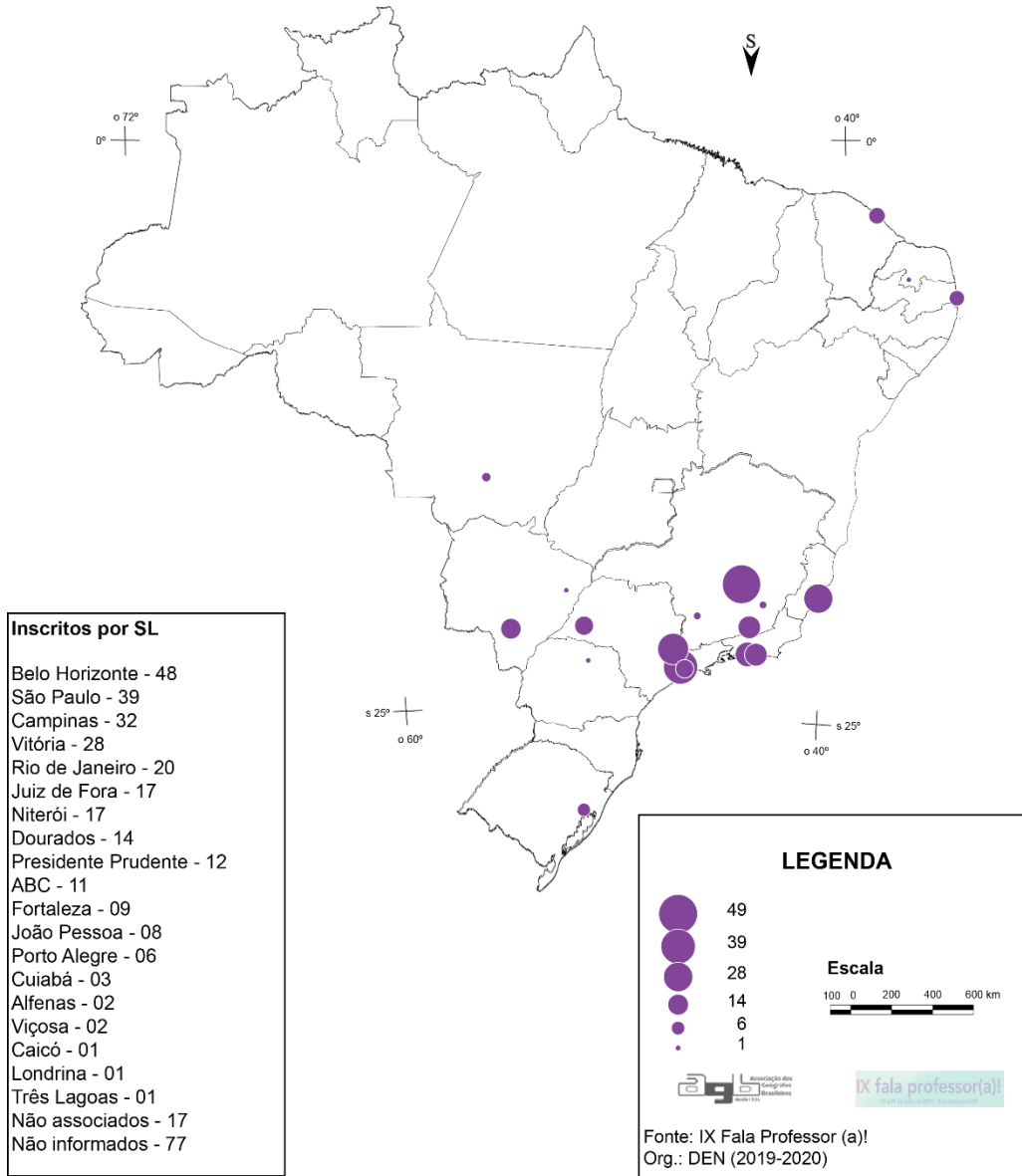
VASCONCELOS, Priscila Encontro Nacional de Ensino de Geografia – “Fala Professora! – “A prática da professora à margem: resistências, saberes e poderes” – Relato de Campo – Lagoinha. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 507-516, jul.-dez./2019.

PANORAMA DO IX FALA PROFESSOR (A)!

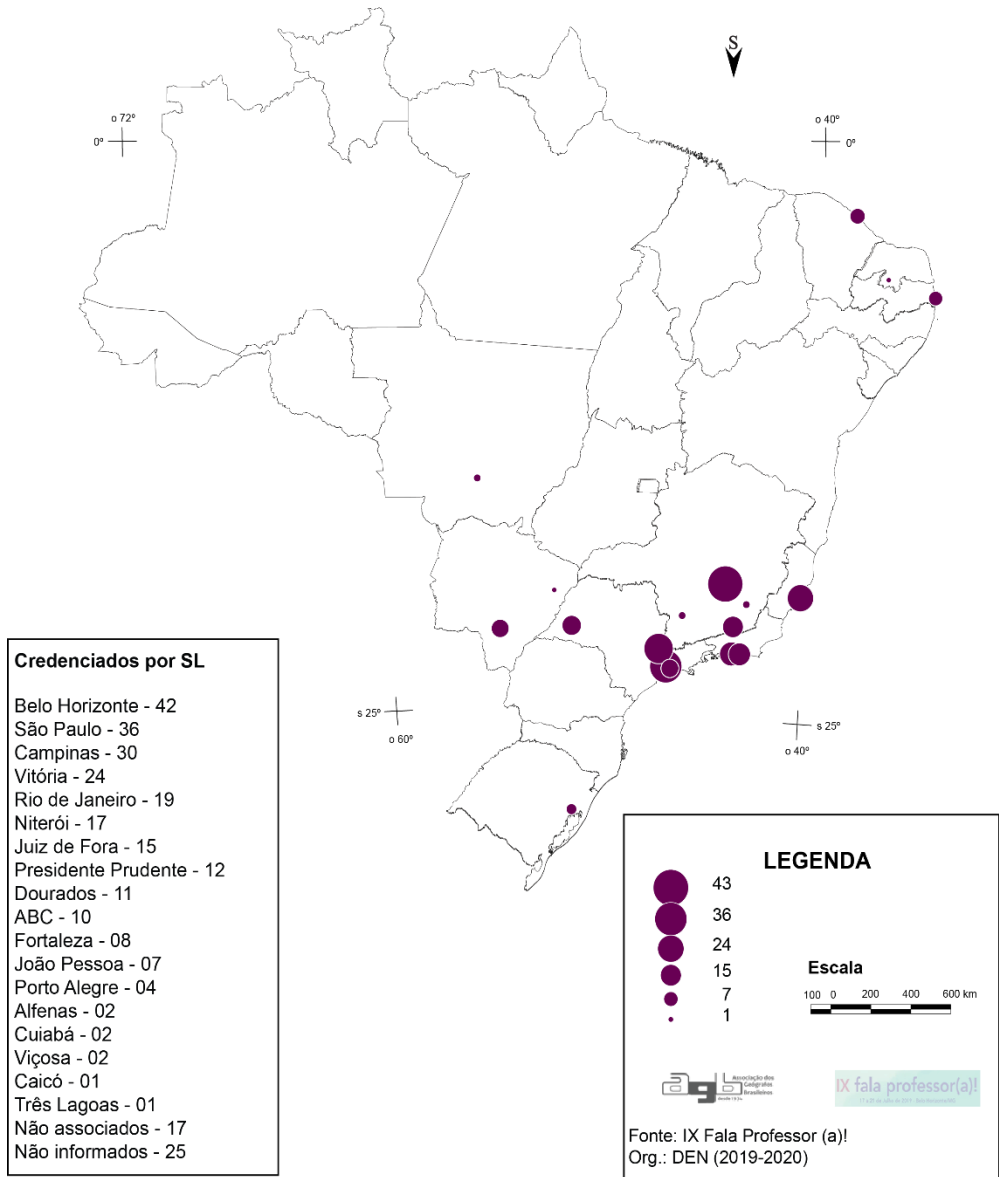
**DIRETORIA EXECUTIVA NACIONAL
GESTÃO 2019-2020**

O Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor (a)! é um evento organizado pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). E se apresenta na sua nona edição no ano de 2019, o Fala Professor (a)! teve como tema “A prática do (a) professor (a) à margem: resistências, saberes e poderes” e foi realizado entre os dias 17 e 21 de julho de 2019, na Escola Municipal Belo Horizonte, em Belo Horizonte, Minas Gerais. O IX Fala Professor (a)! contou com 357 inscritos, tendo 275 credenciados, dentre os participantes do encontro podemos destacar estudantes de graduação, pós-graduação, professores da educação básica e ensino superior. Os mapas a seguir foram elaborados com o objetivo de espacializar a origem das (os) encontristas, traçar um perfil do público que foi atraído para o evento. Os dados e as informações para elaboração desse mapeamento correram, por meio das associações as Seções Locais da AGB dos encontristas que foram para IX Fala professor. Buscamos, assim evidenciar a diversidade de participantes, sejam eles (estudantes, professoras (es) e futuros professoras (es)) que diariamente constroem a Geografia em sua práxis em sala de aula.

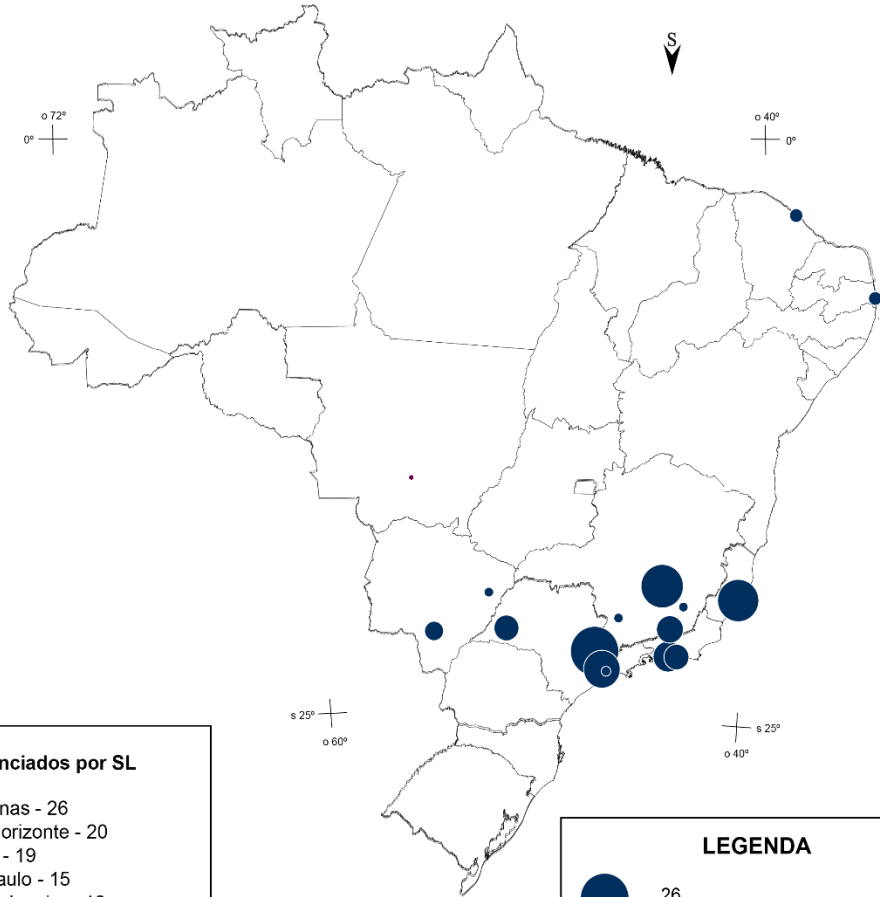
IX FALA PROFESSOR (A)! - NÚMERO DE ENCONTRISTAS INSCRITOS POR POR SEÇÃO LOCAL - 2019



IX FALA PROFESSOR (A)! - NÚMERO DE ENCONTRISTAS CREDENCIADOS POR POR SEÇÃO LOCAL - 2019



**IX FALA PROFESSOR (A)! - NÚMERO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO
CREDENCIADOS POR SEÇÃO LOCAL - 2019**



Credenciados por SL

Campinas	- 26
Belo Horizonte	- 20
Vitória	- 19
São Paulo	- 15
Rio de Janeiro	- 10
Juiz de Fora	- 08
Niterói	- 07
Presidente Prudente	- 07
Dourados	- 04
Fortaleza	- 02
João Pessoa	- 02
ABC	- 01
Alfenas	- 01
Três Lagoas	- 01
Viçosa	- 01

LEGENDA

	26
	19
	15
	7
	4
	1

Escala
100 0 200 400 600 km

Associação dos Pedagogos Brasileiros

IX fala professor(a)!

Fonte: IX Fala Professor (a)!
Org.: DEN (2019-2020)

IX FALA PROFESSOR (A)! - NÚMERO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO CREDENCIADOS POR SEÇÃO LOCAL - 2019



Credenciados por SL	
Belo Horizonte	- 08
Presidente Prudente	- 04
Dourados	- 03
São Paulo	- 03
Fortaleza	- 01
João Pessoa	- 01
Juiz de Fora	- 01
Niterói	- 01
Porto Alegre	- 01
Vitória	- 01

LEGENDA

	8
	4
	3
	1

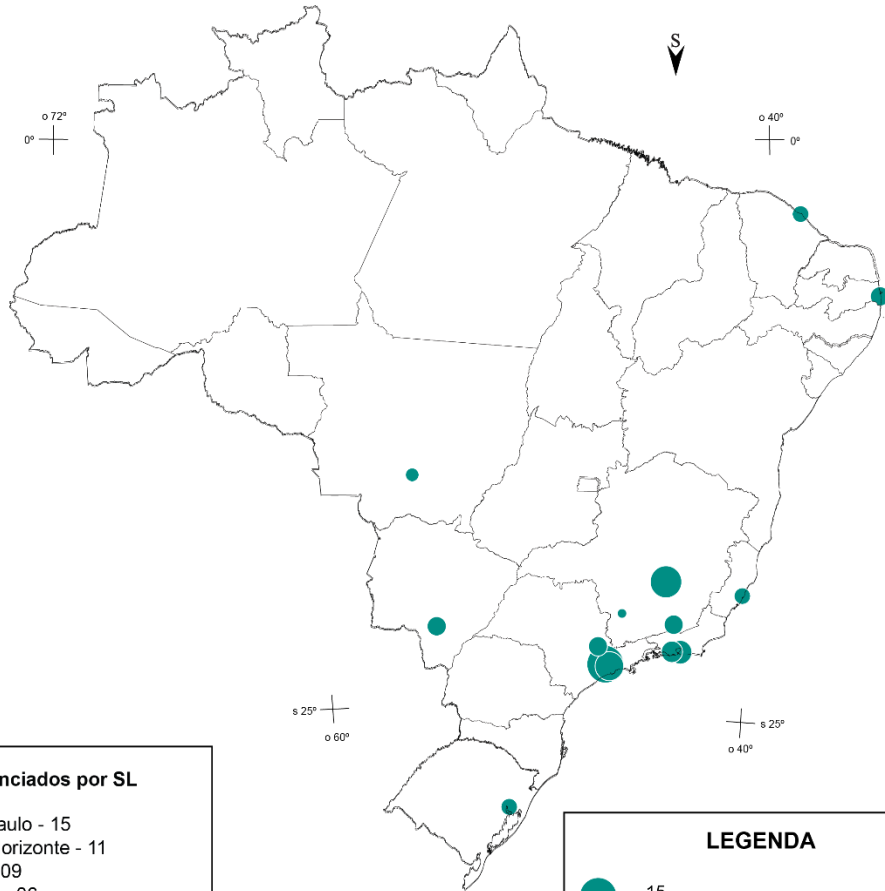
Escala
100 0 200 400 600 km

Associação dos Dirigentes Estaduais
Desde 1974

IX fala professor(a)!
17 de maio de 2019

Fonte: IX Fala Professor (a)!
Org.: DEN (2019-2020)

IX FALA PROFESSOR (A)! - NÚMERO DE PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO BÁSICA CREDENCIADOS POR SEÇÃO LOCAL - 2019



Credenciados por SL

São Paulo	- 15
Belo Horizonte	- 11
ABC	- 09
Niterói	- 06
Rio de Janeiro	- 05
Campinas	- 04
Dourados	- 04
João Pessoa	- 04
Juiz de Fora	- 04
Fortaleza	- 03
Porto Alegre	- 03
Vitória	- 03
Cuiabá	- 02
Alfenas	- 01

LEGENDA

(Largest circle)	15
(Large circle)	11
(Medium-large circle)	9
(Medium circle)	5
(Small circle)	3
(Smallest circle)	1

Escala
100 0 200 400 600 km

Fonte: IX Fala Professor (a)!
Org.: DEN (2019-2020)

**IX FALA PROFESSOR (A)! - NÚMERO DE PROFESSORES (AS) DO ENSINO SUPERIOR
CREDENCIADOS POR SEÇÃO LOCAL - 2019**





Credenciados por SL	
Rio de Janeiro	- 04
Belo Horizonte	- 03
Niterói	- 03
São Paulo	- 03
Fortaleza	- 02
Juiz de Fora	- 02
Caicó	- 01
Presidente Prudente	- 01
Viçosa	- 01

LEGENDA

● 4
● 3
● 2
● 1

Escala
100 0 200 400 600 km

Fonte: IX Fala Professor (a)!
Org.: DEN (2019-2020)