

Geografias e educação

singulares mãos docentes

Aldo Gonçalves de Oliveira | Ana Claudia Giordani | Ivaine Maria Tonini
Ludmila Losada da Fonseca | Suzana Campos (Organizadores)

Mapa do corpo

Componho uma família só de mulheres, originárias da ilha de Paquetá, na Baía de Guanabara, Rio de Janeiro. Sou geógrafa e fotógrafa e sempre busquei mesclar corpo e natureza em minhas realizações artísticas sempre de forma experimental com a escala.

Durante um mergulho no meu processo criativo, isolada em casa por causa da pandemia, realizei um ensaio fotográfico com a minha família. Minha irmã, Alice, tem uma mancha de nascença no ombro que cresce junto com ela, e conforme o tempo vai passando ela se parece cada vez mais com um mapa. O mapa do corpo dela. Um registro temporal na pele dela. Foi a partir da observação diária, possível devido à extrema convivência do confinamento que este trabalho surgiu. A sobreposição feita do mapa de Paquetá sobre a mão da minha mãe Isaura foi um desdobramento do que queria desenvolver a partir de então com essa sequência de fotos íntimas e detalhistas da nossa história, marcadas em nossos

corpos. Cicatrizes que falam. Veias que saltam. São como rios que correm e ganham vida própria pelo espaço. No caso da minha mãe, as veias ocuparam suas mãos, se parecendo hoje com as mãos da minha avó, Maria do Carmo. A mão de uma professora de geografia com 30 anos de sala de aula, uma mão da docência, um mão que já teceu muitas palavras com giz em lousas do Rio de Janeiro inteiro. Mãos que já acolheram muitos alunos e também às filhas. Mãos fortes, dedicadas, valiosas.

Todas nós fomos marcadas pelas nossas experiências e aqui estão os registros das belas marcas do tempo no corpo da minha mãe, Isaura. Esse trabalho tem como intuito criar respeito pela nossa história, nossos processos e nossa origem além de criar afeto pelo nosso corpo.

Maria Carolina Castro de Menezes Ribeiro

Aldo Gonçalves de Oliveira
Ana Claudia Giordani
Ivaine Maria Tonini
Ludmila Losada da Fonseca
Suzana Campos
Organizadores

Geografias e educação:
singulares mãos docentes

LETRAPITAL

Conselho Editorial

Série Letra Capital Acadêmica

Ana Elizabeth Lole dos Santos (PUC-Rio)
Beatriz Anselmo Olinto (Unicentro-PR)
Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFTM)
Claudio Cezar Henriques (UERJ)
Ezilda Maciel da Silva (UNIFESSPA)
João Luiz Pereira Domingues (UFF)
João Medeiros Filho (UCL)
Leonardo Agostini Fernandes (PUC-Rio)
Leonardo Santana da Silva (UFRJ)
Lina Boff (PUC-Rio)
Luciana Marino do Nascimento (UFRJ)
Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá (UERJ)
Michela Rosa di Candia (UFRJ)
Olavo Luppi Silva (UFABC)
Orlando Alves dos Santos Junior (UFRJ)
Pierre Alves Costa (Unicentro-PR)
Rafael Soares Gonçalves (PUC-RIO)
Robert Segal (UFRJ)
Roberto Acízelo Quelhas de Souza (UERJ)
Sandro Ornellas (UFBA)
Sergio Azevedo (UENF)
Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz (UTFPR)
Waldecir Gonzaga (PUC-Rio)

Copyright © Aldo Gonçalves de Oliveira, Ana Claudia Giordani,
Ivaine Maria Tonini, Ludmila Losada da Fonseca e Suzana Campos, 2023

*Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os
meios empregados, sem a autorização prévia e expressa do autor.*

EDITOR João Baptista Pinto

REVISÃO Dos autores

PROJETO GRÁFICO Jenyfer Bonfim

IMAGEM DE CAPA: Maria Carolina Castro de Menezes Ribeiro

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

G298

Geografias e educação: singulares mãos docentes / organizadores Aldo Gonçalves de
Oliveira... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023.

recurso digital; 15 MB.

Formato: epdf

Requisitos do sistema: adobe acrobat reader

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7785-792-0 (recurso eletrônico)

1. Geografia - Estudo e ensino (Superior). 2. Professores de geografia - Formação.
3. Prática de ensino. I. Oliveira, Aldo Gonçalves de.

22-81545

CDD: 370.71

CDU: 37.026:9

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

LETRA CAPITAL EDITORA
Tels.: (21) 3553-2236 / 2215-3781
vendas@letracapital.com.br
www.letracapital.com.br

O presente trabalho foi financiado com apoio
do Programa de Pós-Graduação em Geografia,
Universidade Federal Fluminense – POSGEO/UFF e da
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do
Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

Sumário

Prefácio	11
<i>Jader Janer Moreira Lopes</i>	
Apresentação	17
I. Políticas Educacionais	25
Por uma crítica da Geografia que nega a escola e a docência.....	27
<i>Eduardo Donizeti Giroto</i>	
A geografia escolar e os saberes docentes como janelas para olhar a BNCC: mapa das insurgências.....	49
<i>Danyele Vianna Barboza e Marcus Vinicius Delphim</i>	
Formas de presença ou ausência implicadas na ampliação da atuação de escolas privadas no território carioca	87
<i>Suzana Campos Silva e Ana Carolina Corrêa de Sá Castro Mota</i>	
A multiescalaridade do analfabetismo no Brasil: desenvolvimento desigual e combinado?	113
<i>Emilio Reguera Rua, Beatriz da Silva Corrêa Paes e Fabio Soares Queiroz</i>	
Estudos de gênero no ensino de geografia: um entrelaçamento necessário	132
<i>Amábili Fraga e Rosa Elisabete Miltz Wypoczynski Martins</i>	
2. Imagens e Cartografias	155
A visibilidade dos movimentos socioterritoriais nos livros didáticos de geografia: representatividade em uma lógica neoliberal	157
<i>Ludmila Losada da Fonseca, Davi Teles Dietrich Lessa e Marcos Bohrer</i>	

Pelo espaço: desasfíxiar pensamentos, desfigurar lugares em imagens	177
<i>Wenceslao Machado de Oliveira Jr.</i>	
Cartografia da autonomia docente	201
<i>Andressa Lacerda</i>	
Por que ensinamos o que ensinamos como cartografia na geografia? Fragmentos de um guia para deslocamentos	229
<i>Gisele Girardi</i>	
Longe, mas perto: mapeamentos em tempos de aulas síncronas	254
<i>Juliana Carvalho Cardoso</i>	
Curtindo uma partida de golfe ou tentando atravessar uma fronteira internacional? Imagens e suas leituras múltiplas nas aulas de Geografia	276
<i>Jörn Seemann</i>	
3. Ofício Docente e estratégias pedagógicas	303
A sala de aula dos anos iniciais: um lugar de refúgio à geografia?	305
<i>Joaquim Rauber, Ivaine Maria Tonini e Alana Morari</i>	
Pistas na geografia escolar: a docência em busca de outras geografias	324
<i>Débora ScharDOSin Ferreira</i>	
A docência em geografia com estágios em espaços educativos diversos	343
<i>Denise Wildner Theves e Élide Pasini Tonetto</i>	
Articulações entre poder e resistência na geografia escolar	364
<i>Italo Anderson Duarte e Aldo Gonçalves de Oliveira</i>	

Estamos em aula: Geografias de afeto, encontro e devir.....	387
<i>Antônio Carlos Queiroz Filho e Rafael Fafá Borges</i>	
Geografias escolares: desassossegos e (de)caligramas e lugares de docências e.....	412
<i>Diego Carlos Pereira e Ana Cláudia Giordani</i>	
Sobre os autores	435
Posfácio	444
<i>Ana Claudia Sarmiento</i>	

Prefácio

Quando o grande tempo nos esmaga a palavra alheia pode nos sangrar ou salvar:

Prefácio a uma obra cheia de geografias que (a)brigam

Jader Janer Moreira Lopes

Há muitas formas de se escrever um prefácio, mas, em todas elas, a inquietude de origem nos acompanha. Pelo menos é essa a sensação que tenho sempre que recebo esse tipo de convite, talvez porque a palavra humana, por ser sempre nascente, tem a qualidade de ser inacabada e se derrama pelas bordas das páginas que têm suas fronteiras em limites de picotes gráficos, mesmo quando esses são virtuais. Isso chega, inclusive, a nos fazer sangrar, como aprendi com uma criança que encontrei em minha vida que, um dia, me disse: a palavra corta o dedo da gente, machuca. No meu desconhecimento de ser grande em corpo, não entendi muito bem o que ela tentava me dizer, até que me mostrou a ponta do dedo fissurado pela finura da página da folha de um dos livros que segurava. Tinha gotículas de sangue que começavam a se coagular. Estávamos na biblioteca de uma escola. Como era uma escola de Educação Infantil, em nossa volta, prateleiras baixas, que chegavam propositalmente na altura das crianças, que se dependuravam pelas paredes. Nesse dia, no meio desses livros cheios de vocábulos, abundantes ilustrações e de muitas crianças, compreendi a força dessas palavras que fogem das páginas impressas e chegam ao nosso corpo. Não tive mais dúvida, a sensação que as páginas, os vocábulos aprisionam o dito é sempre uma grande ilusão. Como nos lembra Calvino, é mera refração do escudo de Teseu que usamos como fuga para não nos petrificar pelos olhos ameaçadores da Górgona. Filha de Fórcis e Ceto (há dúvida disso, mas cito essa paternidade por crer nela), passou a habitar os interiores labirínticos das cavernas e construções em escombros, depois que seu corpo foi transfeito pelo ódio de Atena, tornando,

assim, o encontro dos olhares uma forma de aprisionar a vida em pedra. Foi Bakhtin quem comentou: “Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se ref etem na pupila de nossos olhos.” A mortificação do corpo em rocha não impede sua contemplação e até mesmo o cuidado dos outros. Recordo-me de um conto de Mía Couto, sobre uma de suas conhecidas chamada Rosa Caramela. Ele nos conta que: “Dela se sabia quase pouco. Se conhecia assim, corcunda-marreca, desde menina. Lhe chamávamos Rosa Caramela. Era dessas que se põe outro nome. Aquele que tinha, de seu natural, não servia. Rebatizada, parecia mais a jeito de ser do mundo. Dela nem queríamos aceitar parecenças. Era a Rosa. Subtítulo: a Caramela. E ríamos. A corcunda era a mistura de raças todas, seu corpo cruzava os muitos continentes. A família se retirara, mal que lhe entregara na vida. Desde então, o recanto dela não se tinha de ser visto. Era um casebre feito de pedra espontânea, sem cálculo nem aprumo. Nele a madeira se não ascendera a tábua: restava tronco, pura matéria. Sem cama nem mesa, a marreca a si não se atendia. Comia? Ninguém nunca lhe viu um sustento. Mesmo os olhos eram escassos, dessa magreza de quererem, um dia, ser olhados, com esse redondo cansaço de terem sonhado. [...] Nos jardins ela se entretinha: falava com as estátuas. Das doenças que sofria essa era a pior. Tudo o resto que ela fazia eram coisas de silêncio escondido, ninguém via nem ouvia. Mas palavrear com as estátuas, isso não, ninguém podia aceitar. Porque a alma que ela punha nessas conversas chegava mesmo a assustar. Ela queria curar a cicatriz das pedras? Com material inclinação, consolava cada estátua: -Deixa, eu te limpo. Vou tirar esse sujo, é sujo deles. [...]” O problema da petrificação é a eliminação daquilo que é uma das grandes forças humanas, o ser linguageiro que somos e que nos faz ser em relação. O corpo fica, mas a palavra emudece, aí o enunciado se torna áfono, vira oração. Bakhtin também comentou sobre isso ao marcar essa diferença: a enunciação é a língua vivendo a vida, resposta constante ao mundo que nos interroga quando chegamos e o habitamos. A gramatização do enunciado perde a essência da nascença. Isso, muitas vezes, infelizmente, aprendemos nas escolas. Mas, já que estamos falando de Bakhtin e tenho que voltar a pensar este prefácio, recolho suas palavras em forma de lavra para cultivar esta escritura. Em seus estudos sobre Rebelais, ele fala do corpo,

revela-o como um evento em forma social, reconhecendo a impossibilidade de se ver como ser isolado, cuja admiração é encontro entre interior e exterior. Nunca me basto por mim mesmo, toda vida é enraizamento em si e para além de si. O outro me completa naquilo que não posso ver, sentir e viver. Por isso, as pupilas já narradas. Essa é a essência da obra desse filósofo nascido na Rússia na virada do século XIX para o XX. É assim que ele olha o texto, que, sempre, é (con)texto. Com isso, poderíamos nos indagar: o que é uma escritura como essa que cada um de nós acaba de receber em formato de livro? Esse artefato cultural já teve variadas arquiteturas e sempre foi fonte de abrigos e confitos. Vidas foram salvas ou perdidas por conta deles. Muitos foram queimados ou escondidos para serem descobertos e lidos em outros tempos e espaços. As páginas de um livro são a garantia presentificada das nossas ancestralidades e do nosso porvir. Um livro, como um corpo, nunca existe por si só, daí o caráter enunciação que o coloca como um adjetivo em palavra que vive. É vida na vida. Não começa nele e não termina nele. Por isso, é inquietude de origem: são muitas pupilas a serem espelhadas. Este, que agora tenho em mãos, se ocupa, em especial, da Geografia e da Educação. O ato educativo como a grande escolha filogenética que essa espécie que somos herdou, como forma de garantia do existir em sua precariedade antropológica, emerge na ontogênese anunciando a constância do novo. É no inédito que o insólito se faz em singularidades que formam e forjam cada um de nós. E, aí, está a Geografia em sua totalidade, quer na condição cotidianamente vivenciada, quer na condição historicamente especializada em instituições. Por isso, como já afirmei anteriormente, toda vida, ao se evocar-se como tal, não pode ser destituída dessa condição. Um evocar-se que envolve o cronotopo, conceito “entendido [por Bakhtin] como a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, [que] proclama a indissolubilidade de espaço e tempo na obra literária e, como desdobramentos de suas afirmações, incluímos aí a vida humana como obra. Assim, como no cronotopo artístico-literário, “onde” a fusão, não do espaço e do tempo, mas de seus indícios, permite que essas duas dimensões se tornem visíveis, pois são comprimidas e condensadas, temos o mesmo na vivência. São nesses coágulos sociais [para usar a expressão de Serguei Jerebtsov, professor da

Universidade Estatal F. Srokina de Gomel – Bielorrússia, em um de nossos encontros na Creche da Universidade Federal Fluminense], que se fazem em cultura, que está a promessa da mirada sobre o ser e o seu existir. A contenção [o cronotopo] é fundamental para o gênero literário e para a vida, pois traz, ao mesmo tempo, a possibilidade de olhar a impossibilidade que está nos inacabamentos presentes em quaisquer situações sociais e no humano”. É nesse sentido que este livro encontra sua intimidade. Põe, em conversa, esses dois grandes campos de conhecimento, que não podem ser invisibilizados e segmentados. Como todo texto é atitude, ele é atitude educativa e geográfica. Fica aqui o convite para esse evocar-se como humano nas palavras alheias impregnadas nessas páginas. É um livro em três partes, em cada uma delas, variados textos. Em todos eles, geografias que abrigam e que, por isso, brigam por uma outra forma de tecer o educar, a formação humana em sua condição pessoal e social. Como escrevo estas palavras em um grande tempo, em que forças buscam nos esmagar, as palavras alheias podem, efetivamente, nos fazer sangrar, mas também podem nos salvar. E, como é preciso finalizar, afinal o que escrevo é um prefácio, um convite para leitura de todas estas páginas, gostaria de voltar àquela criança já descrita anteriormente. Enquanto olhava seu dedo e o corte do qual um fio vermelho emergia, perguntei qual livro tinha sido “responsável” por aquela situação. Ela me olhou, voltou-se para as estantes e disse: “Tem que procurar, né, tem muitos aqui.” Lambeu seu dedo e voltou a folhear outros materiais. Se já havia aprendido algo com ela, novamente fui formado, ela me falava de teorias. Não há de se temer as palavras que sangram, elas também podem nos salvar, pois essa é a essência da enunciação. Perder-se nos vocábulos como diálogos em presenças desgramaticadas pode ser a escolha ética de tempos esmagadores. Por fim, é necessário dizer sobre esse termo: “esmagador”, tomei-o de empréstimo, ele me foi cedido, creio que, com grande gentileza, para compor o título que abre minhas palavras por Paulo Freire, em sua grandeza na obra *Pedagogia do Oprimido*, que, em seu final, nos fala: “Todo o nosso esforço neste ensaio foi falar desta coisa óbvia: assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação

necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado [grifo meu] e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz. A colocação que, em termos aproximativos, meramente introdutórios, tentamos fazer da questão da pedagogia do oprimido, nos trouxe à análise, também aproximativa e introdutória, da teoria da ação antidialógica, que serve à opressão e da teoria dialógica da ação, que serve à libertação. Desta maneira, nos daremos por satisfeitos se, dos possíveis leitores deste ensaio, surjam críticas capazes de retificar erros e equívocos, de aprofundar afirmações e de apontar o que não vimos. É possível que algumas dessas críticas se façam pretendendo retirar de nós o direito de falar sobre matéria – a tratada neste capítulo – em torno de que nos falta uma experiência participante. Parece-nos, contudo, que o fato de não termos tido uma experiência no campo revolucionário não nos retira a possibilidade de uma reflexão sobre o tema. Mesmo porque, na relativa experiência que temos tido com massas populares, como educador, com uma educação dialógica e problematizante, vimos acumulando um material relativamente rico, que foi capaz de nos desafiar a correr o risco das afirmações que fizemos. Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

Não teria outra forma de escrever esse prefácio, o fiz corrido, sem parágrafos, em conversas com as pessoas, cujos nomes que citei aqui, por isso me livrei das formatações comuns em obras acadêmicas, essa escolha é o reconhecimento que os textos existentes nessa obra têm a potência conversatória. Confesso que, ao me colocar nesse colóquio, algumas vezes a ponta dos meus dedos sofreram fissuras, mas aprendi com aquela criança o que fazer com elas, pois só assim sentimos o gosto e o amor do (e pelo) mundo. Facetas revolucionárias presentes nas palavras alheias por quais devemos, a todo momento, (a)brigar!

Boa leitura!

Apresentação

Geografias e educação – singulares mãos docentes

Após realizar um mergulho nos textos ficamos profundamente afetados pela potência das ideias, o que suscita o desafio de apresentá-las ao leitor na intenção de que possa utilizar tais ideias para elaborar outras reflexões e prolongar os efeitos discursivos deste livro. Resignificar tais textos, trazê-los ao presente e construir um roteiro de leitura que sintetize as reflexões, com a escrita sofisticada e os argumentos politicamente situados dos autores e autoras é uma experiência desconcertante, mas extremamente prazerosa.

A necessária e inevitável perda das certezas acontece quando o leitor se depara com o estratagema analítico presente em cada um dos textos, que serve como horizonte para pensar os saberes geográficos, as práticas educativas e as múltiplas artesanias construídas pelos autores a partir dos diferentes espaços ocupados e das trincheiras de resistência cavadas, por vezes, de forma solitária e tendo apenas as mãos como ferramenta de trabalho e luta.

São as mãos educadoras de cada um dos autores que nos conduzem aos diferentes lugares teóricos, metodológicos, temáticos, políticos e especialmente afetivos materializados em escritas que funcionam como instrumentos de resistência aos saberes e práticas geográficas hegemônicas em educação.

Os textos que compõem este livro estão arrançados em 3 eixos temáticos que se entrelaçam pelas mãos de professores. Este caminho de leitura começa a ser traçado com primeiro eixo dedicado **As políticas educacionais**. O texto inicial é intitulado *Por uma crítica da Geografia que nega a escola e a docência*, em que Eduardo Donizeti Giroto propõe “aprofundar a discussão sobre a concepção de ensino de geografia expressa na BNCC, problematizando seus possíveis efeitos sob a geografia como disciplina escolar”. Na perspectiva do autor, a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais e a lógica da

transposição didática dos conteúdos estão fortemente marcadas no documento curricular analisado. Para escapar das políticas e práticas hegemônicas é preciso considerar a escola enquanto espaço de produção de saberes e o professor de geografia como agente privilegiado de organização desses saberes no espaço escolar.

Tais discussões são radicalizadas em *A Geografia Escolar e os saberes docentes como janelas para um olhar sobre a BNCC: um mapa das insurgências*, de autoria de Danyele Vianna Barboza e Marcus Vinicius Delphim. Esta escrita discute a BNCC e o projeto de sociedade materializado na educação a partir dos moldes neoliberais, relacionando-o com os sujeitos ocultos, materializados em empresas, organizações não-governamentais e outros entes do mercado, que balizaram a proposta e influenciam sua implementação e, por fim, os efeitos de tal política na comunidade disciplinar de Geografia.

No texto *Formas de presença ou ausência implicadas na ampliação da atuação de escolas privadas no território carioca*, Suzana Campos Silva e Ana Carolina Corrêa de Sá Castro Mota apresentam uma reflexão instigante sobre o desdobramento das políticas neoliberais em educação na expansão do ensino privado em contrapartida do fechamento de escolas públicas. Nesse sentido, as autoras discutem como “[...] o processo de privatização da educação no Brasil foi sendo legitimado pelo discurso da ineficácia das escolas públicas, através do aumento da oferta de instituições de ensino privado e da inserção da gestão privada na rede pública de ensino”.

Em *A multiescalaridade do analfabetismo no Brasil: desenvolvimento desigual e combinado?* Emilio Reguer Rua, Beatriz da Silva Corrêa Paes e Fabio Soares Queiroz analisam os dados do analfabetismo no Brasil em função das múltiplas escalas de incidência do fenômeno em função do grau de desenvolvimento das espacialidades analisadas. Nas palavras dos autores e da autora “este texto apresentará dados, assim como informações mapeados do analfabetismo no Brasil. Para realizar a discussão, utilizaremos a teoria do desenvolvimento desigual e combinado, vislumbrando-a por meio de uma multiescalaridade do fenômeno do analfabetismo no país”.

Encerra o primeiro eixo o texto *Estudos de gênero no ensino de geografia: um entrelaçamento necessário*, Amábili Fraga e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins constroem um instigante debate sobre os estudos de gênero na relação com as práticas de educação geográfica. As análises históricas sobre o movimento feminista em seus desdobramentos contemporâneos fornecem pistas para articular a aprendizagem geográfica às relações de poder que incidem sobre o feminino, permitindo organizar estratégias de resistência e contraconduta ao patriarcado. Em suas palavras: “Buscamos resgatar a trajetória dos estudos de gênero ligado a história do movimento feminista contemporâneo e sua relevância nos diferentes espaços de ensino, compreendendo a importância destes estudos no âmbito da geografia”.

O segundo eixo intitulado **Imagens e Cartografias...** é iniciado pelo texto *A visibilidade dos movimentos socioterritoriais nos livros didáticos de Geografia: representatividade em uma lógica neoliberal* de Ludmila Losada da Fonseca, Davi Teles Dietrich Lessa e Marcos Bohrer abordam o papel político dos livros didáticos de Geografia, problematizado no cenário de práticas neoliberais de subjetivação, que se delineiam a partir do conhecimento geográfico presente em tais materiais e expresso nas imagens que habitam as páginas desses materiais didáticos. Nas palavras da autora e dos autores para fazer tais reflexões foi preciso “[...] conceber o contexto neoliberal, nossa concepção sobre movimentos socioterritoriais, a dimensão do território na representação desses movimentos, bem como o papel do uso das imagens no processo de ensinar e aprender Geografia”.

O texto *Gestos pelo espaço desasfíxiar pensamentos, desfigurar lugares em imagens*, de Wenceslao Machado de Oliveira Jr, apresenta algumas preocupações concernentes as relações entre imagens, geografia e educação a partir do exame de diferentes experiências imagéticas e videográficas atravessadas pelos movimentos de pesquisa relacionados ao ensinar e aprender geografia. Segundo o autor: “A cada um dos apontamentos trago uma questão atinente a esse encontro tripartite e também ao modo como a literatura e a palavra nos apontam possibilidades para pensar esse encontro como resistência potente para engendrarmos outras formas da educação geográfica se fazer presente nas escolas”.

Em *Cartografia da Autonomia Docente*, Andressa Elisa Lacerda utiliza os conceitos de território e lugar para problematizar as relações de poder internas e externas à escola que incidem sobre o professor e as práticas que media no espaço escolar. Segundo a autora, o mapeamento de tais relações permite ao professor a modelagem de estratégias de resistência e exercícios de liberdade articulados à autonomia docente. Nas palavras da autora: “a proposta do presente artigo é trazer os caminhos para se pensar a autonomia, já que a pesquisa tem, por intuito, estudar a autonomia como um conceito estruturante para entender uma cartografia das territorialidades docentes no/do CAp UERJ, de modo que se possa analisar as estratégias rizomáticas, territoriais e autônomas da docência”.

Por que ensinamos o que ensinamos como cartografia na geografia? Fragmentos de um guia para deslocamentos, de Gisele Girardi, problematiza a configuração dos saberes cartográficos na formação do professor de geografia, considerando a configuração disciplinar dos cursos de formação e o papel dos atuais debates da ciência cartográfica para construção de verdades mais potentes para a ciência geográfica e os possíveis desdobramentos na geografia escolar. Nas palavras da autora: “Perguntar ‘por que ensinamos o que ensinamos’ deriva da questão geral ‘por que pensamos o que pensamos’, uma pergunta difícil, que obriga a analisar as raízes daquilo que é tomado como verdade *a priori*. A crítica é uma política da verdade que exige a investigação dos pressupostos e das práticas a partir dos quais as verdades (sempre provisórias) são produzidas”.

Em *Longe, mas perto: mapeamentos em tempos de aulas síncronas*, Juliana Carvalho Cardoso discute os imaginários construídos em torno do professor de geografia, especialmente aqueles relacionados a utilização premente da linguagem cartográfica como máxima metodológica para ensinar e aprender geografia na educação básica. Nas palavras da autora, “Essa associação acaba sendo construída porque, se analisarmos os currículos escolares, vamos perceber que fica a encargo da disciplina de Geografia promover a alfabetização cartográfica”. Segundo a autora, as práticas de ensino remoto que possibilitaram experiências de mapeamento colaborativo relativizaram o papel central do

professor na construção do entendimento e da utilização de mapas escolares para a aprendizagem geográfica. Essa abordagem permitiu aos estudantes não apenas adquirir informações através dos mapas construídos, mas expressar sua percepção dos fenômenos geográficos estudados, o que representa um deslocamento das funções didáticas tradicionalmente associadas à cartografia escolar no ensino de geografia.

Fechando este eixo temos o texto de Jörn Seemann, *Curtindo uma partida de golfe ou tentando atravessar uma fronteira internacional? Imagens e suas leituras múltiplas nas aulas de geografia*, metaforiza as relações simbióticas entre os saberes geográficos mediados em diferentes espaços e as diferentes tipologias imagéticas. Para o autor a utilização de diferentes tipologias imagéticas como expressão imediata dos saberes geográficos, representa uma incompreensão da cultura visual e uma limitação das suas possibilidades metodológicas para a aprendizagem geográfica. Em suas palavras “Comumente, aparece a instrução curta e nada informativa ‘veja a figura tal’ no texto do livro, sem providenciar instruções para contextualização ou direcionamento, de modo que o exercício visual frequentemente se limita a um simples olhar passageiro e desinteressado. Não há aula ou treinamento formal explicando como olhar”.

Ofício docente e estratégias pedagógicas é a denominação do último eixo dos textos do livro. Abre este eixo o texto *A sala de aula dos anos iniciais: um lugar de refúgio à Geografia?* Joaquim Rauber, Ivaine Maria Tonini e Alana Morari, discutem as muitas práticas de saber/poder que habitam a sala de aula de geografia em função dos excessos relacionados a produção, consumo e comercialização de coisas, saberes e subjetividades. Nesse cenário, o autor e as autoras buscam “pensar e talvez constituir um refúgio à geografia na sala de aula, considerando que este é um lugar que está cheio, antes mesmo dos professores e crianças se colocarem em presença nele. De modo que a lógica é que as coisas sobre a escola, a aula de geografia estejam mais ou menos organizadas nas obras pedagógicas, nos currículos, nas normativas e nos artefatos culturais que atravessam a sala. Tais atravessamentos, por assim dizer, não se constituem nem parecem contribuir para a criação desta sala-refúgio com

dispositivos sociais de temporalização diversos daqueles que em geral, o sistema da sociedade tem oferecido”.

Em *Pistas na Geografia Escolar: a docência em busca de outras geografias*, Débora Schardosin Ferreira contextualiza suas reflexões sobre a docência em geografia a partir das novas conjunturas postas pela pandemia de covid-19. Considerando a impossibilidade de pensar os saberes geográficos sem considerar o contexto espaço-temporal em que se desenvolve, a autora propõe refletir “[...] sobre as experiências que vivenciei, descritas através de reflexões de um diário de campo. Estas trazem o entre, o meio, o ali, na procura por pistas, por outras geografias possíveis, inesperadas, talvez não cartografadas. Tudo isso para compartilhar um pesquisador de dentro da escola, algo que exigiu considerar quanto implicada é a docência, os estudantes e a Geografia neste cotidiano com as trajetórias que ali se encontram”.

Denise Wildner Theves e Élide Pasini Tonetto, no texto intitulado *A docência em Geografia com estágios em espaços educativos diversos*, apresentam reflexões importantes para pensar a formação do professor de geografia a partir das práticas de estágio curricular supervisionado em geografia. Para as autoras, a miscelânea de práticas pedagógicas, espaços educativos e subjetividades que moldaram as atividades de estágio devem ser continuamente problematizadas em função do contexto em que se desenvolvem e tendo em vista o aperfeiçoamento da formação do professor e do ensino de geografia. Segundo as autoras: “Esta escrita é parte indissociável do desejo e do intuito de apresentar, compor e recompor a proposta do estágio diante dos desafios postos à formação de professores no Brasil, e de convidar ao diálogo os estagiários e os espaços que nos acolhem a fortalecer uma proposta de estudos-planejamento-interação-atuação, que, ao constituir-se coletivamente, dialogue com as demandas e lutas existentes em tais espaços educativos, promovendo uma formação contextualizada e comprometida com a transformação social”.

O texto *Articulações entre poder e resistência na geografia escolar* de Italo Anderson Duarte e Aldo Gonçalves de Oliveira tem como intuito promover uma discussão voltada a denunciar

uma crescente tendência de condução do sistema educacional brasileiro por uma racionalidade neoliberal, bem como a compreensão dos processos de resistência, indissociavelmente atrelados a esta – ou quaisquer outras – força de condução. Segundo os autores: “Esse escrito posiciona as práticas conduzidas pela Geografia Escolar como objeto de disputa no cenário das relações de poder contemporâneas que incidem sobre a Educação Escolar, especialmente a pública. Nesse sentido, tem por objetivo construir uma reflexão sobre a cartografia escolar, enquanto linguagem corrente para mediação de saberes geográficos que, pela prática cotidiana, massificadora e hegemônica a partir da qual é tomada acaba por ter suas potencialidades camufladas, não de maneira acidental, mas como parte de uma série de agenciamentos idealizados e acionados através dos sistemas de ensino escolar”.

Estamos em aula geografias de afeto, encontro e devir de Antonio Carlos Queiroz Filho e Rafael Fafá Borges, problematizam como criar uma equivalência entre o pensamento e a ação de ensinar geografia a partir de experimentações docentes em sala de aula. Partindo de reflexões conceituais sobre o lugar do corpo e dos encontros na percepção e compreensão da cidade, os autores pensam caminhos para materializar essa abordagem no ensino e na aprendizagem geográfica. Segundo os autores: “Antecipando o que pretendemos mostrar mais adiante: se lidamos com um plano conceitual que advoga determinado modo de pensar a cidade a partir da escala do corpo e da potência da colaboração e do coletivo, como podemos, em sala de aula, praticar essa perspectiva?”.

As experiências docentes de Diego Carlos Pereira e Ana Cláudia Giordani vivenciadas na formação de professores de Geografia na Universidade Federal Fluminense são problematizadas no texto *Geografias escolares: Desassossegos e (de) caligramas e lugares de docências e...* Na perspectiva da autora e do autor as experiências formativas que mediaram servem como instrumentos para refletir o fazer docente em geografia a partir da conexão entre a escola e a universidade enquanto espaços de mediação de saber geográfico. Segundo os autores “[...] este texto é um conjunto de experimentações, de abordagem aberta,

que potencializa as intensidades dos lugares vivenciados por nós enquanto sujeitos professores formadores e pesquisadores dimensionados em cartografias de afetos, dissensos, disputas, linhas de fuga e, de sobremaneira, de escuta dos sujeitos e suas práticas corporificadas no espaço escolar”.

Durante toda a elaboração deste livro processos políticos atravessaram intensamente mãos docentes já exauridas, mas ainda tão pulsantes!

É por esse pulsar que os textos foram produzidos e que convidamos você para esta leitura.

Aldo Gonçalves de Oliveira (UFCCG)

Ana Claudia Giordani (UFF)

Ivaine Maria Tonini (UFRGS)

Ludmila Losada da Fonseca (UFRGS)

Suzana Campos (UFF)

I.
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Por uma crítica da Geografia que nega a escola e a docência

Eduardo Donizeti Giroto

Introdução

Neste texto, buscaremos aprofundar a discussão sobre a concepção de ensino de geografia expressa na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), problematizando seus possíveis efeitos sob a geografia como disciplina escolar. Partimos do pressuposto de que a concepção de ensino de geografia dominante na BNCC está diretamente relacionada, de um lado, a hegemonia que o neoliberalismo desempenha nas políticas educacionais contemporâneas; de outro, na reprodução do modelo transpositivo didático (LESTEGÁS, 2012) no entendimento da relação entre a geografia enquanto ciência e como disciplina escolar. Em nossa perspectiva, a articulação entre estes dois campos de influência contribuirá na produção de um documento curricular que esvazia a geografia, como disciplina escolar, da complexidade epistemológica que tem marcado a sua história, tomando-a em uma perspectiva técnico-instrumental, com possíveis impactos sobre os processos de formação e ação docente.

Em contrapartida, diante desta situação, problematizamos a necessidade de retomar o debate epistemológico sobre o processo de produção da geografia como disciplina escolar, localizando tal referência, de um lado, no interior das pesquisas e debates que emergem no campo das investigações sobre as disciplinas escolares (CHERVEL, 1980) e, de outro, nas pesquisas no campo dos saberes docentes, em especial, com aquelas elaboradas por Tardif (2010), alicerçando, portanto, nossa discussão em duas premissas: de um lado, o reconhecimento da escola enquanto locus de produção de conhecimento; de outro, os docentes como produtores de conhecimentos teórico-práticos, mobilizados

desde o contexto da ação profissional. No decorrer do texto, buscaremos enfatizar que tais premissas são pontos de partida para o desenvolvimento de processos de formação inicial e continuada de professores em geografia que visem fortalecer este campo disciplinar na escola, bem como reconheçam a centralidade política-estratégica do trabalho docente na construção de uma sociedade fundada na equidade e na plena garantia dos direitos (individuais, sociais e coletivos).

Para esta discussão, organizamos o texto em três momentos. No primeiro deles, apresentamos, de forma breve, como a lógica neoliberal e o modelo transpositivo didático estão na base da concepção de ensino de geografia expresso na BNCC para o ensino fundamental e médio. Após isso, discutimos como as investigações produzidas no campo de pesquisa sobre disciplinas escolares e saberes docentes trazem perspectivas e análises que podem ser mobilizadas para ressignificar o sentido do ensino de geografia, tomando como base a escola enquanto lócus de produção de conhecimento e os docentes como sujeitos centrais desta produção. Por fim, apresentamos algumas considerações de como tais perspectivas podem contribuir na construção de outras lógicas de política educacional para além daquelas expressas no modelo transpositivo didático e no neoliberalismo.

A apropriação neoliberal da transposição didática

Como dissemos na introdução deste capítulo, partimos do pressuposto de que para compreender a concepção de ensino de geografia expressa na BNCC é fundamental entendermos como se articulam neoliberalismo e modelo transpositivo didático. Neste exercício analítico, cabe um importante alerta: em nenhum momento do texto queremos passar a impressão de que a teoria da transposição didática, a qual detalharemos adiante, é, em si, uma teoria fundada na perspectiva neoliberal de sociedade. A hipótese que sustenta a nossa argumentação é que as políticas educacionais neoliberais têm se apropriado de alguns desdobramentos desta teoria para justificar suas ações sobre a escola, a educação e o trabalho docente. Por isso, cabe

compreender quais são os elementos da teoria da transposição didática que foram apropriados, muitas vezes de forma equivocada, pelas políticas educacionais neoliberais, identificando, inclusive, por que interessa a tais políticas esta apropriação.

Construída no campo de pesquisa sobre o ensino de matemática, a partir, principalmente, dos trabalhos de Chevallard (1991), a teoria da transposição didática apresenta formas de compreensão da relação entre o conhecimento científico e aquele que se vulgariza a partir do ensino escolar. Em certa medida, tal teoria identifica quais transformações um dado conhecimento passa até se tornar objeto de ensino na escola. De forma geral, a teoria da transposição didática traz importantes contribuições para o debate sobre a relação entre conhecimento científico e conhecimento escolar, compreendendo que os docentes na escola não têm como função apresentar os conhecimentos produzidos na universidade, apenas simplificando conceitos e linguagens. De fato, entre a universidade e a escola, ocorre uma série de transformações no conhecimento, na direção de torná-lo escolarizável, expresso nos programas oficiais, nos planos de ensino e nas práticas cotidianas de professores e estudantes.

Dessa forma, um dos pontos fundamentais da contribuição da obra de Chevallard (1991) é colocar o foco no saber escolar como mediador da relação entre professor e aluno, destacando a importância do seu entendimento para a própria compreensão dos processos educativos na escola. Além disso, a teoria aponta para o papel que os docentes desenvolvem nas transformações pelas quais os conhecimentos produzidos na universidade passam para se tornarem objetos de ensino.

É importante ressaltar que o conceito de transposição didática, desde sua proposição, tem sido centro de inúmeros debates, principalmente no que diz respeito a forma como ela compreende a relação entre escola e universidade na produção do conhecimento que se torna escolarizável. Segundo tais críticas, na transposição didática, o conhecimento escolar é concebido como resultado do conhecimento produzido na universidade. Mesmo que entre a universidade e a escola, tais conhecimentos sofram alterações e que os docentes desempenhem um importante papel neste processo, ainda se mantém uma relação

unidirecional que vai da universidade à escola. Nestes termos, a universidade é concebida como lócus da criação / produção dos conhecimentos enquanto resta à escola a reprodução deles. Ainda segundo os críticos, esta perspectiva traria também impactos sobre a concepção de formação e de trabalho docente. Se a escola é apenas lugar de reprodução de conhecimentos elaborados na universidade, os docentes passariam a ser concebidos como aplicadores destes conhecimentos, mesmo que atuando, em parte, nas transformações deles. Desse modo, os processos de formação de professores teriam como centralidade os conhecimentos produzidos na universidade que seriam a base para o desenvolvimento das atividades de estágio nas unidades escolares.

É importante ressaltar que tais críticas ainda constituem um campo profícuo de debates, não existindo consenso sobre a pertinência ou não delas em relação as proposições de Chevallard (1991). No entanto, é possível perceber que há certa difusão daquilo que Lestegás (2012) denominou de modelo transpositivo didático nos processos educacionais contemporâneos, seja na compreensão dos saberes escolares, seja no entendimento dos processos de formação e ação docente. Por isso, com o intuito de diferenciar a teoria da transposição didática, reconhecendo a complexidade de suas proposições e o profícuo debate que ela continua a provocar no campo de pesquisa da didática e do ensino, passaremos a adotar, a partir deste momento, o conceito de modelo transpositivo didático, proposto por Lestegás (2012), entendendo-o como uma distorção intencional da proposição de Chevallard.

A distorção do modelo transpositivo didático ocorre pela assunção de dois elementos criticados na teoria da transposição didática (a desvalorização da escola e dos docentes como produtores de conhecimentos) como princípios, apresentando-os desconectados do debate teórico-conceitual que, como vimos, continua, desde a obra de Chevallard. Assim, é possível afirmar que as políticas educacionais neoliberais se apropriam do modelo transpositivo didático, uma vez que ele contribui no fortalecimento das concepções de educação, conhecimento e docência que se visa difundir por meio de tais políticas.

É importante ressaltar que, neste texto, o neoliberalismo é concebido não apenas como uma lógica de gestão do estado no capitalismo, discutido por autores como Harvey (2000), mas também na perspectiva trazidas por autores como Dardot e Laval (2014), como razão de mundo. Nesta perspectiva, o neoliberalismo se constitui enquanto forma de compreensão e representação do mundo contemporâneo, formando subjetividades, discursos, práticas. Partindo deste pressuposto, as políticas educacionais neoliberais buscam difundir, a partir das escolas, esta lógica de compreensão do mundo, consolidando valores considerados centrais à reprodução do modo de produção capitalista, tais como competição, individualismo, meritocracia, empreendedorismo, entre outros.

Este avanço neoliberal sobre a educação visa conformar a escola à imagem e semelhança da sociedade hegemônica pelo neoliberalismo. Conceitos como capital humano, competência, habilidades, gerencialismo, performatividade passam a configurar aquilo que Laval (2019), denominou de novo idioma da escola, com efeitos sobre as diferentes dimensões do processo educativo

Os programas mudam de significado e se transformam em guias prescrevendo objetivos detalhados e explicitados, chegando, por vezes até a indicar o tempo que corresponde a cada um e as diversas etapas que cada lição deve seguir. A elaboração de referenciais sobre o modelo da formação contínua foi sistematizada na formação inicial com a criação dos bacs* profissionais em 1985. Desde então, foi aplicada a todas as disciplinas e todos os níveis. Esse método que consiste em analisar detalhadamente os conteúdos ensinados e a traduzi-los em “savoir-faire” e em “competências” participa de uma padronização pedagógica que é, supostamente, fonte de eficácia. Referenciais de diferentes disciplinas, tipos de exercícios propostos aos estudantes, sistemas de avaliação, critérios de julgamento nos boletins e cadernetas, conteúdos de diplomas, todas essas ferramentas escolares subordinadas à categoria de competência, ao mesmo tempo em que tornam técnico, taylorizam e burocratizam o ensino, estabelecem, de modo progressivo e quase automático, uma

coerência com o mundo das empresas para definição dos perfis de cargos e das listas de competências construídas para selecionar, recrutar, formar a mão-de-obra. Em suma, ela permite articular racionalmente a “gestão dos fluxos escolares” com a gestão de recursos humanos na empresa (LAVAL, 2019, p. 62).

Para que o processo de controle sobre aquilo que ocorre na escola, em especial, sobre o trabalho docente possa acontecer de maneira mais efetiva, as políticas neoliberais se articulam com o modelo transpositivo didático, reforçando-o. Partem, desse modo, da compreensão da escola enquanto lócus de reprodução de conhecimentos e dos docentes enquanto os responsáveis por esta reprodução. Esta dupla concepção é fundamental para legitimar os processos de construção de políticas educacionais, em especial, de políticas curriculares, que negam os direitos dos diferentes sujeitos da educação de participarem do processo. Os principais documentos curriculares produzidos recentemente no Brasil, com maior destaque para a Base Nacional Comum Curricular, partem deste pressuposto, configurando-se a partir de uma lógica prescritiva, buscando definir o que devem os docentes fazerem na escola, pouco reconhecendo o contexto escolar como fundamental na produção de conhecimentos.

Tais políticas educacionais têm se desdobrado, no caso do ensino de geografia, em uma compreensão que pouco valoriza o conjunto de debates políticos e epistemológicos produzidos no decorrer da história deste campo disciplinar tanto na universidade como na escola. Segundo Lestegás (2012),

Esta visão de simplificação e redução progressiva do saber científico até chegar ao saber escolar corresponde a uma concepção do ensino academicista e transmissora, que nega a necessidade da didática e que reflete uma profunda ignorância do funcionamento das instituições escolares, do pensamento de professores e alunos, do processo de geração de conhecimento científico e da história das disciplinas escolares (p. 13)

Construída na perspectiva do modelo transpositivo didático, a concepção de ensino de geografia se assenta na compreensão de que a fonte de origem da geografia que deve ser ensinada na escola são os conhecimentos produzidos na universidade. No caso específico da BNCC, os fundamentos da concepção de ensino de geografia apresentados estão, inclusive, fora do campo epistemológico desta ciência, encontrando sua razão de ser em compreensões sobre espaço e pensamento decorrente do campo da neurociência (GERSMEHL; GERSMEHL, 2007; ANTHAMATTEN, 2010; LEE; BEDNARZ, 2012). A pouca preocupação epistemológica em explicitar, problematizar e discutir as opções teórico-metodológicas dos autores e autoras que construíram o documento oficial pode ser apresentada como prova da assunção de uma perspectiva que esvazia este campo disciplinar. Além disso, a tradução dos conhecimentos em termos de habilidades, numeradas e distribuídas de forma linear entre os diferentes anos do ensino fundamental expressa forma-conteúdo curricular semelhante àquela descrita por Laval (2019) no trecho anteriormente citado.

No caso do ensino médio, a situação é ainda mais grave, uma vez que temos uma desconstituição da geografia enquanto campo disciplinar autônomo. Ao contrário, ela aparece com um conjunto mínimo de habilidades que compõem a área das ciências humanas e sociais aplicadas.

Como já apontamos em outros trabalhos, esta concepção de ensino de geografia, resultado da articulação entre política educacional neoliberal e modelo transpositivo didático objetiva a constituição de um projeto político mais ampliado, com foco na formação e ação docente. O esvaziamento epistemológico da geografia como conhecimento escolar, sua redução à dimensão técnica, expressa na forma-conteúdo de uma lista de habilidades e conteúdos faz parte deste projeto de esvaziamento da compreensão do professor como produtor de conhecimento, intelectualmente ativo e, portanto, social e economicamente valorizado pelo seu trabalho / profissão. Por isso, é preciso, identificando as bases e intencionalidades deste projeto, construir caminhos teórico-práticos para propor e pensar outras formas de conceber a escola, a docência e o ensino de geografia. Na próxima seção deste texto,

buscaremos propor algumas reflexões nesta direção, em diálogo com as pesquisas produzidas no campo das disciplinas escolares e saberes docentes.

Construindo alternativas desde o campo das disciplinas escolares e dos saberes docentes

Como vimos na seção anterior, a teoria da transposição didática trouxe importantes discussões que contribuíram no entendimento e problematização dos conhecimentos escolares. Desde então, inúmeros autores têm apresentado reflexões sobre esta temática, dialogando criticamente com a teoria da transposição didática e apresentando possibilidades de interpretação sobre os sentidos dos conhecimentos escolares. A intensidade das pesquisas produzidas sobre esta temática em diferentes partes do mundo nos autoriza a pensar na existência de um campo do conhecimento sobre as disciplinas escolares.

Um dos autores que com maior incidência neste campo é Chervel (1990) que, desde as pesquisas sobre o ensino de gramática na escola básica francesa busca discutir a importância de compreender as disciplinas escolares como resultado também da produção realizada desde as escolas e os seus sujeitos. Segundo o autor,

Se se pode atribuir um papel estruturante à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas escolares merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez

penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

Na proposição de Chervel, a escola passa a ser entendida também como lugar de criação de ideias, conhecimentos, práticas e processos. Parte desta criação será sistematizada nas disciplinas escolares, mudando assim o entendimento, difundido por meio do modelo transpositivo didático, de que elas teriam como fonte originárias os conhecimentos produzidos na universidade. Cabe ressaltar que a compreensão proposta por Chervel (1980) não retira o papel dos conhecimentos acadêmicos-científicos na composição das disciplinas escolares; apenas amplia o entendimento dos conhecimentos que as compõem e enfatiza o papel das escolas e dos sujeitos no processo de elaboração.

Esta perspectiva teórico-conceitual tem influenciado as pesquisas sobre a geografia como disciplina escolar no Brasil nos últimos anos. Autores como Rocha (1998), Vlach (2004), Gonçalves (2010), Albuquerque (2011), Maia (2014), Giroto Mormul (2014) entre outros têm realizado um conjunto de investigações com o intuito de compreender as origens, sentidos e fundamentos epistemológicos e políticos deste campo do conhecimento escolar no país. Entre os principais resultados já consolidados até aqui neste campo de pesquisa, destaca-se a compreensão de que, antes de se consolidar como um campo de conhecimento nas universidades brasileiras, a geografia se constituiu como uma disciplina escolar ainda no século XIX em diferentes estados no país. Há, inclusive, um intervalo de tempo de quase 100 anos entre o aparecimento dos primeiros currículos de geografia na educação básica e sua consolidação nos cursos universitários desta ciência no país. O lugar que tal disciplina assumiu no projeto educacional brasileiro, diretamente articulado ao sentido de formação nacional que se visava difundir no referido contexto, tem sido apontada como um dos motivos pelos quais tal disciplina conquistou espaço didático-curricular na recém instaurada escola pública no país. Ao mesmo tempo, as pesquisas apontam para o papel de diferentes entidades, em especial, os Institutos Históricos e Geográficos de diferentes estados brasileiros que, desde o século XIX contribuíram na

consolidação de compreensões da geografia como disciplina escolar.

Desde então, a história da geografia como disciplina vem sendo marcada, epistemologicamente, por relações cada vez mais complexadas entre os conhecimentos produzidos na universidade e aquelas desenvolvidos no sistema escolar. Em nenhum momento desta relação epistemológica, é possível encontrar uma relação unilateral que concebe a disciplina escolar como produção autônoma ou como derivação simples do conhecimento científico. A geografia, como disciplina escolar, é resultado complexo de múltiplas transformações: do sistema educacional, do projeto de sociedade, da geografia como ciência, das concepções de educação, entre outros. Tal constatação nos possibilita reafirmar o entendimento das potencialidades que as pesquisas sobre as disciplinas escolares trazem no entendimento dos diferentes aspectos que marcam a relação entre educação, sociedade e ciências em suas mais diferentes escalas.

Um dos desdobramentos decorrentes destas investigações no campo da geografia como disciplina escolar ocorre nos processos de formação inicial e continuada de professores. A partir do entendimento de uma epistemologia própria da geografia como disciplina escolar e de suas relações com outras epistemologias (a da educação e da ciência geográfica sendo as mais importantes), modifica-se o entendimento do lugar que o domínio destas epistemologias deve ocupar na formação docente em geografia. Se a disciplina escolar é concebida também como um campo de criação, que envolve a mobilização e articulação de diferentes conhecimentos, processos e práticas advindos dos mais diferentes campos e perspectivas, é fundamental que aqueles que se tornarão docente nesta área reconheçam a existência das especificidades da geografia escolar, seja em relação a sua história formativa, seja acerca das epistemologias que comporta em seu dinâmico e constante processo de constituição. Assim, o domínio histórico e epistemológico da geografia escolar passa a ser um dos elementos centrais nos processos de formação inicial e continuada, ainda mais em um contexto no qual, como vimos, há uma tentativa de esvaziamento desta disciplina na educação básica.

Este fortalecimento dos debates epistemológicos da geografia como disciplina escolar traz, em nossa perspectiva, dois importantes desdobramentos. Em primeiro lugar, reforça o reconhecimento de que a escola é lugar de produção de conhecimentos e não um receptáculo de ideias vindos de outras instituições. Em segundo, reafirma o entendimento dos professores como sujeitos das disciplinas que lecionam, não apenas na perspectiva de dominarem os procedimentos didático-pedagógicos delas, mas de elaborarem, a partir de um conjunto de reflexões teórico-práticas, os quadros conceituais que constituem também a geografia como disciplina escolar. É neste contexto que as pesquisas sobre saberes docentes têm muito a contribuir.

O debate sobre quais são os saberes necessários à formação e ação docente no mundo contemporâneo têm sido alvo de diferentes pesquisas (FREIRE, 1996; NÓVOA, 2010; SHULMAN, 2000) há pelo menos três décadas, tanto no Brasil como em outros países do mundo, com diferentes perspectivas teórico-metodológicas, diretamente relacionadas com a própria história da formação e da profissionalização docente em cada um deles. Em certa medida, há países (Inglaterra, Portugal, França, Canadá) onde os docentes enfrentam uma efetiva perda da autonomia conquistada ao longo de um intenso processo de valorização profissional docente da escola pública. Tal perda tem significado a diminuição de suas possibilidades de articularem reflexão e ação nas diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem e são decorrentes de políticas recentes de ajuste fiscal e que visam difundir uma lógica tecnicista sobre a educação e aquilo que fazem docentes e discentes. Em outros países, ao contrário, não é possível falar de desprofissionalização, uma vez que está em discussão o fato da profissão docente ainda não se constituir enquanto tal. Neste último caso enquadra-se a realidade brasileira, na qual o trabalho docente parece funcionar no limiar entre uma vocação, um dom, uma missão e uma semi-profissão¹.

¹ É importante sublinhar que estas visões sobre o trabalho docente no Brasil não podem ser compreendidas sem o entendimento da ação que os jesuítas desenvolveram nos primeiros dois séculos de colonização, sendo considerados por diferentes historiados da educação no país os primeiros a constituírem um sistema organizado de ensino no território nacional.

De qualquer forma, entendendo estes contextos específicos é possível identificar certa unidade de propósito que move as pesquisas no campo dos saberes docentes. Trata-se de um movimento que busca reconhecer os saberes singulares da formação / ação docente, possibilitando assim a construção de um estatuto profissional, legitimado a partir de um saber-fazer específico. Busca-se, portanto, romper com a concepção bastante difundida de que qualquer um pode ser professor e que recentemente tem voltada à tona no Brasil com a ideia do notório saber presente na atual reforma do Ensino Médio aprovado em 2017 pelo Congresso Nacional. Por trás desta ideia, reside a concepção de que não há um saber-fazer específico que justificaria a existência e o reconhecimento da profissão docente, uma vez que a transmissão de conteúdos, única e exclusivamente, seria o seu principal núcleo constituinte. Tal núcleo, por sua vez, pode ser encontrado em diferentes profissões, levando a ideia de que é possível substituir a formação docente por um processo de treinamento com o foco no desenvolvimento de habilidades e competências de transmissão de conteúdos. É contra esta ideia, com profundas implicações político-epistemológicas, que se colocam as pesquisas sobre saberes docentes, buscando, portanto, responder a algumas questões fundamentais, tais como:

- 1) Que saberes-fazeres os docentes mobilizam em sua ação cotidiana?
- 2) Quais são as fontes desses saberes?
- 3) Em quais contextos eles são produzidos / construídos / elaborados?
- 4) Que relações os docentes estabelecem com estes saberes?
- 5) Como as políticas de formação docente e curriculares dialogam com estes saberes?
- 6) Qual o potencial destas pesquisas para a luta pela profissionalização docente?

O advento das pesquisas sobre os saberes docentes, alicerçados, portanto, nestas e em outras questões balizadoras

e na luta pelo reconhecimento social, político e econômico da profissão docente tem provocado, também, importantes disputas em diferentes dimensões da educação no mundo contemporâneo. Gostaríamos de destacar duas delas. No campo epistemológico, tais pesquisas colocam em discussão o lugar dos conhecimentos produzidos pelos professores e professoras da educação, problematizando a relação entre o discurso competente que tem na universidade (e hoje, cada vez mais, no setor empresarial) lócus de produção e de realização do processo de interdição dos discursos dos professores da educação básica. Em certa medida, na ordem epistemológica atual as pesquisas acadêmicas e os relatórios do setor empresarial, estes últimos difundidos a partir de instituições como *Todos pela Educação*, *Fundação Lehman*, *Instituto Ayrton Senna*, entre outros, têm contribuído muito mais para silenciar do que para empoderar os sujeitos da educação, resultando em um processo de avanço da racionalidade técnico-científica nas políticas educacionais. E aqui se destaca a segunda dimensão com a qual as pesquisas dos saberes docentes dialogam: o avanço das políticas educacionais que se baseiam em uma visão tecnicista do trabalho docente. Nestas políticas, busca-se uma vigilância total sobre a escola e os seus sujeitos e uma desqualificação do discurso dos professores e professoras.

É possível estabelecer relações deste processo com as análises construídas por Boaventura de Sousa Santos (2009) em relação a crise do paradigma científico predominante na modernidade. As análises construídas por Boaventura mostram as estratégias de silenciamento de outros saberes, identidades e visões de mundo que estão na base de consolidação desta narrativa. Neste colonialismo, constrói-se aquilo que o autor denomina de uma ciência regulação, com ênfase no controle dos discursos, das ações e das identidades elaboradas pelos sujeitos em diversos contextos e localizações.

No entanto, o silenciamento produzido pela narrativa da ciência moderna é uma das causas de sua crise. Ao buscar totalizar as explicações sobre os fenômenos da realidade, enquadrando-a nos conceitos que fundam esta narrativa, impedindo que outras narrativas emergjam, produz a sua própria incapacidade explicativa, que se assenta, muitas vezes, na impossibilidade de compreensão

do singular e do seu lugar em uma rede pré-determinada de explicações. Neste movimento de crise do paradigma científico dominante, têm surgido processos de resistências que visam romper com o silenciamento e a interdição dos discursos até aqui presentes. É com estes movimentos, múltiplos e diversos, que Boaventura de Sousa Santos busca dialogar, propondo aquilo que denomina de *epistemologia dos conhecimentos ausentes*:

A epistemologia dos conhecimentos ausentes parte da premissa de que as práticas sociais são práticas do conhecimento. As práticas que não se assentam na ciência não são práticas ignorantes, são antes práticas de conhecimentos rivais, alternativos. Não há nenhuma razão apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre outra qualquer (SANTOS, 2009, p. 247).

Contra a narrativa que desqualifica como ignorante tudo aquilo que não se enquadra nos critérios definidos pelo paradigma científico dominante, a epistemologia dos conhecimentos ausentes amplia a ruptura paradigmática resultante da crise da ciência moderna, tencionando o reconhecimento de outras narrativas que produzem discursos, ações, identidades e representações da realidade e dos seus fenômenos. Como aponta o autor,

A epistemologia dos conhecimentos ausentes procura reabilitar o senso comum, porque reconhece nesta forma de conhecimento alguma capacidade para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tem tendência para ser mistificado e mistificador, mas, apesar disso, e apesar do seu inegável conservadorismo, o conhecimento do senso comum não deixa de ter uma dimensão utópica e libertadora pela sua capacidade de incorporar outros tipos de conhecimentos (SANTOS, 2009, p. 248).

A epistemologia dos conhecimentos ausente provoca o entendimento dos sujeitos ausentes, produtores destes conhecimentos em suas diferentes ações cotidianas. Por isso, é fundamental, em nossa perspectiva, compreender este movimento de reconhecimento dos saberes dos professores como

parte de um processo mais amplo de insurreição dos diferentes conhecimentos e dos seus sujeitos que têm resultado, portanto, nestas epistemologias dos conhecimentos e sujeitos ausentes.

Maurice Tardif (2010), professor da Universidade de Montreal, Canadá, nesta mesma direção, analisa a epistemologia do saber docente, um campo de investigação que busca compreender de que forma os professores produzem e mobilizam saberes em diferentes contextos. Tal investigação busca romper com uma concepção de formação e profissionalização docente que reduz a prática do professor a um elemento de natureza técnica, externo ao sujeito que o executa.

Diante deste contexto, Tardif aponta para a necessidade de compreender que o saber docente, se constitui, antes de tudo, enquanto um saber plural, que precede a prática profissional e nela se reconstrói em diversos momentos da formação inicial e prática profissional, constituindo-se a partir de reflexões sobre e na prática, contextualizada e situada. É plural tanto porque provém de diversas fontes, quanto porque não se constitui enquanto uma teoria ou uma concepção unitária. Formam-se em diferentes momentos da carreira docente e a partir do contato direto (e da reflexão produzida sobre ele) com os sujeitos, práticas e espaços-tempos. São, portanto, saberes personalizados e situados.

O que as pesquisas sobre os saberes profissionais mostram é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar de pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2010, p. 265).

Nas pesquisas desenvolvidas, Tardif busca compreender como os professores mobilizam estes diferentes saberes a partir de situações que enfrentam em seu cotidiano que, segundo o autor, se configuram como objetos-condições. Tais objetos condições têm sido sistematicamente ignoradas na lógica de formação predominante. Com isso, têm-se produzido um efeito no qual, no início da prática profissional, os novos professores se deparam

com um choque de realidade, uma vez que os conhecimentos construídos durante os anos de formação inicial parecem não encontrar relação com as condições efetivas da ação profissional.

Debatendo as diferentes propostas de classificação dos saberes docentes, Tardif defende uma posição vinculada as origens destes saberes e suas fontes de produção. Nesta análise, o autor chama a atenção para uma importante característica dos saberes docentes: o sincretismo. É diante de situações concretas de ensino aprendizagem, de relações e interações humanas em salas de aulas que os docentes mobilizam os saberes. E nesta mobilização, pouco peso tem a coerência teórica. O mais importante se refere a capacidade que tem os saberes mobilizados em enfrentarem as situações problemas específicas.

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica, nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho (TARDIF, 2010, p.65).

Esta dimensão sincrética do saber docente revela-se também nas tomadas de decisão realizadas pelos professores, demonstrando, portanto, a criação que o professor realiza a partir da necessidade de lidar com situações cotidianas próprias do processo de ensino-aprendizagem. Tais decisões não são tomadas aleatoriamente, mas remetem a escolhas éticas, políticas e filosóficas dos docentes, inscritas em sua trajetória de vida e profissão. Por isso, como aponta Tardif, há que se compreender esta dupla dimensão dos saberes docentes, individual e social, pessoal e profissional. Quando se busca reduzir a profissão docente a sua dimensão técnica, acaba-se por não levar em consideração a importância de se entender as trajetórias pessoais e profissionais do docente como porta de entrada no entendimento dos saberes que ele produz.

Em suas análises, verifica que a relação dos professores com tais saberes não é externa, mas profundamente personalizada, decorrente das inúmeras experiências que os docentes enfrentam cotidianamente. Isso decorre também do fato de que a profissão

docente se configura como essencialmente humana, uma vez que toda a ação que nela se realiza pressupõe a presença de sujeitos e do diálogo entre eles, o que contribui também no reconhecimento daquilo que Nóvoa (2009) conceitua como relação entre profissionalidade e pessoalidade docente.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. (p.38).

Ao reconhecer o saber docente como plural, Tardif afirma a importância dos saberes experienciais no processo de formação de professores, uma vez que tais saberes reafirmam a singularidade dos mesmos e dos sujeitos que os produzem. A partir das experiências e das reflexões delas decorrentes, os futuros e atuais professores podem entrar em contato com diferentes processos que marcam a profissão e, com isso, produzir conhecimentos que irão compor o arcabouço de saberes necessários a esta profissão. Para o autor, os saberes experienciais deveriam ocupar um lugar fundamental no processo de formação docente, pois “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2010, p. 54).

Nisto consiste, para o autor, a importância que a produção destas experiências ocupe diferentes momentos da formação inicial e continuada, permitindo aos docentes refletirem com base em suas próprias práticas, colocando em movimento diferentes saberes construídos a partir de fontes e sujeitos diversos.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado

de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53).

A produção destes saberes experienciais recoloca a discussão sobre a relação entre teoria e prática na formação docente. Não se trata de definir os saberes experienciais como práticos e os disciplinares / acadêmicos como teóricos. Ao contrário, em todos os saberes necessários à formação docente, construídos por diferentes sujeitos e em diversas situações, há, ao mesmo tempo, uma dimensão teórica e prática, que contribui inclusive, para apontar os limites desta dicotomia. Da mesma forma, não é possível definir limites claros entre os diferentes saberes que envolvem a formação de professores e é esta a dimensão de complexidade que o conceito de saber plural traz.

Assim, é possível perceber que as análises construídas por Tardif contribuem na afirmação da escola enquanto lugar de produção de conhecimentos e do professor como sujeito neste processo. Ao colocarmos em diálogo as pesquisas sobre disciplinas escolares e saberes docentes, queremos reafirmar que a produção epistemológica da disciplina escolar deve ocupar um lugar central nos processos de formação e de profissionalização docente. Se, como apontam os autores, o que define uma profissão é um saber-fazer específico parte desta especificidade está diretamente relacionada com o domínio de um conhecimento. No caso docente, tal conhecimento se refere ao da disciplina escolar que leciona. Ser professor de geografia, nestes termos, é ser também um construtor desta disciplina escolar, dominando e reinventando, cotidianamente, sua epistemologia. Por isso, o encontro destes dois campos de pesquisa (das disciplinas escolares e dos saberes docentes) traz inúmeras possibilidades, que abordaremos na seção final deste texto, para construirmos a luta em defesa da escola e do trabalho docente para além das lógicas neoliberais.

Considerações Finais

Como vimos, estamos diante de um conjunto de políticas educacionais, sob a perspectiva neoliberal, que avançam a passos largos sobre a escola e o trabalho docente. De modo geral, tais políticas visam reduzir o trabalho docente à dimensão técnica e a escola ao lócus de reprodução de decisões e ações elaboradas em outros contextos. Como parte deste conjunto de políticas, a BNCC de Geografia tem contribuído para consolidar este projeto de educação e sociedade, ao esvaziar de densidade teórico e epistemológica a geografia como disciplina escolar, enquadrando-a nas lógicas de competência e habilidades próprias da compreensão dominante fundada na racionalidade técnico-instrumental.

Diante deste quadro, buscamos demonstrar, no decorrer do texto, que as pesquisas desenvolvidas nos campos das disciplinas escolares e dos saberes docentes trazem importantes contribuições para pensarmos processos de formação e ação docentes que valorizem as escolas enquanto lócus de produção de conhecimentos e os docentes como sujeitos deste processo. Ainda são escassas as pesquisas, no campo da Geografia, que colocam em diálogo estes dois campos do conhecimento na perspectiva de uma crítica a lógica hegemônica de política educacional. Em nossa perspectiva, o diálogo entre estes dois campos do conhecimento não pode se configurar apenas como exercício teórico-intelectual (apesar de considerarmos e reafirmamos a importância dele). Mas, para além disso, é preciso mobilizar tais conhecimentos no sentido de construir alternativas aos modelos hegemônicos de formação e de profissionalização docente que se assentam no modelo transpositivo didático e que, como vimos, estão diretamente relacionados aos processos contemporâneos de precarização e de controle do trabalho docente.

Assim, diante desta articulação entre estes dois campos de pesquisa, é possível pensar alguns desdobramentos para a formação docente. Em primeiro lugar, ao reconhecermos uma história e epistemologia própria da geografia como disciplina escolar, é fundamental que ela ocupe lugar nos processos

de formação docente, construindo as condições para que os professores, em diferentes momentos da formação se apropriem deste debate, inclusive para que possam ampliá-lo também a partir dos debates feitos no contexto escolar. Como vimos, uma das especificidades da geografia como disciplina escolar é que sua epistemologia tem como um dos seus lugares de produção a escola. Desse modo, pensar uma epistemologia da geografia como disciplina escolar em movimento é reconhecer que a escola continua a ser um lugar central no qual se produzem novos sentidos e práticas. Isso não significa, de nenhum modo, negar a importância de que os docentes dominem a própria epistemologia da geografia como ciência, uma vez que a disciplina escolar não pode ser compreendida a partir de uma visão simplista que dicotomiza os conhecimentos produzidos na escola e na universidade. Ao contrário, o processo de formação docente precisa, em nossa perspectiva, se configurar em um espaço de reflexão crítica e criativa entre os conhecimentos produzidos na escola, na universidade e tantas outras instâncias das sociedades.

Para que processo possa avançar, o reconhecimento dos saberes docentes e dos próprios docentes como sujeitos destes saberes é passo fundamental. Tal pressuposto traz desdobramentos importantes no que se refere a maneira como a relação entre escola e universidade tem sido pensado e operacionalizada, de forma hegemônica, nos cursos de formação de professores. De modo geral, a escola e os docentes são concebidos como aqueles que devem receber os conhecimentos advindos da universidade, por intermédio dos estagiários. Os estágios supervisionados, nesta perspectiva, são concebidos, como demonstrou Tardif (2008) momento de aplicação dos conhecimentos da universidade na escola. É preciso modificar, radicalmente, esta lógica. Experiências como a do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e do Residência Pedagógica são bons exemplos iniciais que pressupõem outras relações entre escola e universidade na formação docente. Mas é preciso ir além, garantindo aos docentes da educação básica condições de carreira, tempo e salário necessários para que possam, efetivamente, participar do processo de formação dos novos docentes, ao mesmo tempo em que podem colocar em movimentos processos de formação continuada.

É nesta direção que pensamos ser importante avançarmos no desenvolvimento de pesquisas sobre a geografia que se faz desde as escolas, tendo como pressuposto o reconhecimento dos principais resultados produzidos até aqui no campo das disciplinas escolares e os saberes docentes. Para isso, é fundamental que reconheçamos as escolas e os docentes como sujeitos destas pesquisas e não como objetos, alvo de uma lógica prescritiva que emana desde a lógica de conhecimento dominante. Pesquisar sobre a geografia que se faz desde a escola requer, em nossa perspectiva, uma mudança de sentido da própria pesquisa, reconhecendo-a como um campo de elaboração coletiva, partilhada, crítica e criativa, ao mesmo tempo que pode se configurar enquanto lugar de construção de projetos comuns e de esperanças.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, vol. 1, n. 2, 2011.
- ANTHAMATTEN, P. Spatial Thinking Concepts in Early Grade-Level Geography Standards, **Journal of Geography**, 2010
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, 1990.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición Didáctica**. Buenos Aires: AIQUE, 1991.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GIROTTI, E. D.; MORMUL, N. M Ensino de geografia e projeto de sociedade no início do século XX no Brasil: reconstruindo leituras acerca da relação entre ensino e pesquisa. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí, vol. 29, n. 93, 2014.
- GERSMEHL, P. J.; GERSMEHL, C. A. Spatial Thinking by Young Children: Neurologic Evidence for Early Development and “Educability”, **Journal of Geography**, 2007.

GONÇALVES, A. R. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Revista Bibliográfica de Geografía y ciencias sociales**, Barcelona, vol. XVI, n. 905, 2010.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEE, J.; BEDNARZ, R. Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test, **Journal of Geography**, 2012.

LESTEGÁS, F. R. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. *In*: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**, São Paulo: Xamã, 2012.

MAIA, E. **A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do passado, presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

ROCHA, G. O. R. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, Porto Velho, n. 12, vol. II, 1998.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VLACH, V. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. *In*: VESSENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

A geografia escolar e os saberes docentes como janelas para olhar a BNCC: mapa das insurgências

Danyelee Vianna Barboza
Marcus Vinicius Delphim

Introdução

Neste trabalho, analisamos o projeto de sociedade e educação referido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os sujeitos ocultos da proposta e a posição da comunidade disciplinar de Geografia nesse campo de disputa, a partir das iniciativas em curso em múltiplas escalas. Partindo da premissa de que o jogo de escalas é a essência do olhar/pensar geograficamente e tendo em vista que os espaços estão submetidos às geometrias de poder diferenciais, urge politizar as fronteiras entre Geografia e Educação (MASSEY, 2017; GIORDANI, 2020). Nessa perspectiva, as políticas educacionais e o debate curricular interessam à Geografia, uma vez que constituem um território em disputa entre atores internos e externos à escola, com muitas implicações socioespaciais (ARROYO, 2011; GOODSON, 1997).

Considerando que “a Geografia importa” (MASSEY, 2015), as reflexões apresentadas são frutos das vivências no chão da escola, com olhares entrecruzados, baseados nas realidades de diferentes redes de ensino, e do diálogo com a universidade numa perspectiva de horizontalidade. É desse lugar que definimos a Geografia Escolar como nosso campo de investigação para desvendar a política dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018), a partir da análise da aparência/essência da BNCC como política curricular e como ela tem reverberado na educação básica, em especial na comunidade disciplinar de Geografia.

Tendo em vista que memória histórica, formação e experiência não se separam numa perspectiva insurgente da educação, a

análise socioespacial das políticas de currículo deve observar que os mecanismos de seleção e de organização de conteúdos engendram e são engendrados por relações assimétricas de poder (LOPES, 2008; RAFFESTIN, 1993). Há um jogo tanto de presença quanto de ausência nas ordenações curriculares que estabelece não só uma *tecnosfera*, mas principalmente uma *psicosfera* (SANTOS, 1994), afetando a dinâmica do espaço escolar a partir de uma dimensão política e subjetiva.

Mobilizar a comunidade disciplinar de Geografia para discussões sobre a BNCC que extrapolam a dimensão dos conteúdos, mas enfatizam a sua forma-curriculo, é fundamental, visto que o avanço das políticas públicas neoliberais para a educação afeta nossa vida profissional, nossas lutas existenciais e representações do real. Em face disso, em uma alusão ao romance de formação *Orquídeas Negras* (MACEDO, 2017), revisitamos os provérbios africanos que tratam da necessidade de olhar as coisas pela janela certa para descobrir o nosso mundo e o mundo dos nossos, bem como de cuidarmos para não nos apartarmos de nós mesmos. Nesse sentido, propomos olhar a BNCC a partir de uma Geografia Escolar pautada na noção de totalidade, numa concepção de natureza como o conjunto de todas as coisas, que não está apartada da cultura, e da valorização das territorialidades de cada comunidade escolar (SANTOS, 1982).

Estruturamos nossas contribuições ao debate a partir de reflexões sobre a produção do currículo e do papel do professor no contexto da educação neoliberal, do lugar da Geografia na BNCC e das possibilidades e limites do protagonismo das territorialidades docentes numa educação contra-hegemônica. A intenção é situar no tempo e no espaço iniciativas daqueles que estão alijados do discurso da escolarização e são responsáveis pela construção social e cotidiana do currículo: os professores/as (GOODSON, 2007). Queremos, ressalte-se, denunciar a farsa de um consenso em torno de uma Base Nacional, anunciando como o Golpe de 2016 aprofundou as tensões entre a mística da prescrição em um país de dimensões continentais e a escolarização como prática em suas diferentes espacialidades.

Currículo oficial e currículo como território de luta

A discussão de nossas inquietações diante da atual política de currículo e seus desdobramentos socioespaciais encontra justificativa na afirmação de que

A crítica a qualquer documento é benéfica para que os professores possam ser esclarecidos acerca das diferentes concepções originárias das várias correntes de pensamento e verificar, na articulação entre o proposto e a realidade específica da escola, o que se apresenta mais adequado a seu trabalho em Geografia. O objetivo dos professores compromissados com o ensino é fazer escolhas ou opções que elevem os alunos a patamares superiores do ponto de vista da abstração e da consciência sobre a importância do conhecimento do espaço geográfico para a sua vida como ser humano e como cidadão participante desse mundo complexo (CACETE, PAGANELLI e PONTUSCHKA, 2009, p. 76).

Pela janela da Geografia Escolar, compartilhamos a visão do currículo como lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, texto e documento de identidade (SILVA, 2013). Por conseguinte, pretendemos nesta seção situar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no conjunto da política nacional para a Educação Básica, problematizando a centralidade e o caráter prescritivo da proposta. Ainda que a Base já esteja aprovada como política pública, consideramos oportuno refletir sobre as noções particulares de currículo que ela representa e revelar os mecanismos de poder que a produziram. Afinal, é preciso repensar os sentidos políticos da educação e instrumentalizar possibilidades de resistência.

O currículo, como afirma Silva (2010),

visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por

seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (p. 22).

Subvertendo a lógica hegemônica, fazemos coro com a perspectiva dos discursos curriculares como prática da ação e da luta pela significação da cultura (LOPES, 2015). Refutamos a ideia do currículo como mera questão técnica, inspirado no modelo institucional da fábrica e visto “como um processo de racionalização dos resultados educacionais cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2013, p. 12). E, ao assumirmos essa produção de sentidos, descortinamos fios tecidos numa caminhada solidária dos debates produzidos pela academia e por organizações da sociedade civil em torno das concepções de currículo, mas fundamentalmente dos diálogos no espaço escolar em seus múltiplos contextos.

Discutir as articulações políticas em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pressupõe entender que os significados atribuídos ao currículo são “sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011, p.18). Partimos do princípio de que não existe (e não precisamos ter) acordo sobre o que se considera como conhecimento básico essencial, entendendo que não é possível e nem necessário um currículo comum a todas as escolas, já que ele precisa ser referencialmente territorialmente.

Vale mencionar que intervenções centralizadas do currículo fracassaram em outros países, a exemplo do *Common Core*² nos EUA. Os resultados dessa iniciativa demonstraram que não houve redução dos índices de desigualdade social e racial (RAVITCH, 2013 *apud* MACEDO, 2018). A ideia de uma Base Nacional como instrumento de promoção da equidade no sistema educacional

² Programa de padronização curricular nos 50 estados dos EUA, financiado com recursos da Fundação Gates. Ilustra a influência filantrópica corporativa e privada em políticas públicas de educação, constituindo nós e redes de conhecimento, capital e poder (TARLLAU; MOELLER, 2020, p. 555).

desconsidera o debate teórico historicamente acumulado pelo campo dos estudos sobre currículo e pela história das disciplinas escolares (BNCC, 2018; LOPES, 2018; MACEDO, 2018).

Numa concepção pós-estrutural, as políticas emergem de diferentes demandas contextuais que se constituem e se movimentam no próprio movimento da política. Assim, os sentidos produzidos para e pelas políticas remetem muito mais a conflitos do que a regras universais categóricas (LOPES, 2015). No caso das políticas de currículo, questionamos a efetividade das propostas padronizadas em escala nacional. Temos a convicção de que esse instrumento,

a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade, como delineado nos dispositivos legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (LOPES, 2018, p. 17).

As definições em torno da ideia de currículo, como seleção e organização prévia do que deve ser considerado como conhecimento socialmente válido e suas formas de avaliação, têm sido objeto de projetos distintos de educação e de sociedade. Trata-se de um campo de disputa porque o currículo constrói representações de mundo que afetam nossa prática social. Segundo a abordagem discursiva “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades” (SILVA, 2010, p. 12). Cumpre destacar que as políticas curriculares constituem elementos centrais das reformas educacionais justamente porque constituem

um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Nesse nível, a política curricular tem de ser lida, ao menos em parte, como representação de

uma outra coisa, como um mito, no sentido de Barthes³. Elas estão ali como um signo, como um significante [...]. As políticas curriculares têm também outros efeitos. Elas autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos epistemológicos de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente (SILVA, 2010, p. 11).

Defendemos que os currículos tornados oficiais representam a opção por uma finalidade social da escolarização em um dado momento histórico e a recusa de várias outras. A produção das políticas curriculares (des)cobrem tensionamentos que resultam das articulações discursivas de diferentes grupos sociais como “comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos” (MATHEUS; LOPES, 2014 *apud* LOPES, 2015, p. 449). Portanto, o currículo representa a negociação de coexistências e de conflitos de interesses entre forças hegemônicas e insurgentes.

Entre os sujeitos da produção das políticas, destacam-se as comunidades disciplinares, conceito criado por Goodson (1997), a fim de se referir a comunidades profissionais que se articulam em torno do pertencimento a uma disciplina, com o propósito de promover seus interesses individuais e coletivos. São professores/as da Educação Básica e Superior, incluindo pesquisadores/as de áreas de ensino específicas, que constroem as chamadas tradições curriculares, influenciando na estabilidade de certos discursos. Promovem sentidos para o currículo a partir da sua atuação em diferentes contextos: por meio da prática das

³No senso comum, o mito está relacionado a uma ideia falsa, a uma ilusão, destinada a desaparecer quando examinada. O conceito de mito é bastante complexo e polêmico, assumindo diferentes sentidos no campo da Antropologia, Política e Religião. Na teoria de Roland Barthes (1989), o mito aparece como mistificação, como linguagem a ser “desmascarada”, tendo como função política deformar a realidade, apresentando-se como fato e não como símbolo. O mito-mistificação transforma a história em algo natural, aparecendo como uma “fala despolitizada” (BARTHES, 1989, p. 163).

comunidades disciplinares escolares, publicações, parcerias Universidade-Escola, cursos de formação inicial e continuada de professores, consultorias ao Ministério da Educação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Cabe lembrar que a comunidade disciplinar não é homogênea, possui embates internos que influenciam as diversas leituras dos textos oficiais (COSTA, 2012). No contexto da prática, são as tradições curriculares, balizadas por operações de poder, que definem a interpretação das políticas e fazem emergir seus antagonismos (LOPES, 2015).

As políticas são (re)significadas nas diferentes espacialidades das escolas. Os/As professores/as não são orientados/as apenas pelos textos normativos, mas por um conjunto muito complexo de tradições curriculares que incluem livros didáticos, material paradidático e toda uma indústria cultural movimentada pelas políticas em torno da escola (SILVA, 2010). As diferentes traduções das políticas derivam de condições concretas de trabalho que envolvem aspectos como formação docente, infraestrutura das escolas, distintos níveis de remuneração e variáveis extra-escolares relacionadas às histórias de vida de alunas e alunos. E, como professores/as, sabemos que os currículos oficiais ou formais não esgotam todas as possibilidades do que ocorre nas escolas, tendo em vista que as políticas são lidas de forma contextual e traduzidas no currículo real ou praticado (LOPES, 2018; MACEDO, 2018).

As decisões curriculares derivam de jogos de natureza político-ideológica. Os mecanismos de seleção e organização do currículo não podem ser reduzidos a uma questão técnica porque derivam de alterações nas relações de poder. Nesse sentido,

não há princípios e regras curriculares absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos. As regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo (LOPES, 2015, p. 462).

Pode-se dizer que o fetiche do currículo como peça-chave para resolver a crise da educação brasileira é parte do “ajuste estrutural que implica as reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo” (FRIGOTTO, 1998, p. 1). Considerando que a Geografia é uma forma de pensar o mundo a partir de um sistema posicional, propomos localizar o debate curricular no conjunto mais amplo das políticas públicas para a educação brasileira adotadas a partir do projeto de redemocratização do país. A BNCC, como política curricular, não é uma peça isolada, atua como parte estratégica de uma engrenagem maior representada por um projeto de educação e de sociedade articulados em várias escalas com os novos dispositivos do mundo da produção e do trabalho.

A partir da crise estrutural do sistema capitalista na década de 1970, o avanço do neoliberalismo e a reestruturação do mundo da produção e do trabalho foram respostas à necessidade de recuperação do ciclo de reprodução do capital, com grandes impactos na divisão internacional do trabalho (ANTUNES, 2018). Diante da financeirização da economia, o projeto de educação que vigorou no chamado século do automóvel foi reelaborado (ANTUNES; PINTO, 2017). Organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BIRD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), passaram a orientar, a partir do Consenso de Washington (1989), uma agenda neoliberal para a educação dos países periféricos, com destaque para a América Latina.

As mudanças das bases técnicas foram acompanhadas da desregulação dos mercados, privatização dos serviços públicos e políticas de austeridade fiscal que resultaram na mudança da relação entre Estado e Educação. Sob a égide da busca por mais resultados com menos investimento público, vários países realizaram reformas educacionais de caráter empresarial, fundamentadas em um currículo uniformizado, avaliações padronizadas e um sistema de responsabilização (mecanismos de premiação ou punição de escolas e professores), como pontua Freitas (2018).

Em uma concepção gerencial e tecnocrática da educação, meritocracia e responsabilização conduzem a diferentes níveis de privatização, traduzidos pelas parcerias público-privadas e pelo sistema de *vouchers*⁴. O capital passa a controlar todas as dimensões da educação pública, inclusive produção de material didático e formação de docentes. A lógica da responsabilização produz um ranqueamento das escolas com efeitos na política salarial dos/as professores/as e na distribuição de verbas e de equipamentos. Assim são criadas “escolas-guetos”, em oposição a unidades escolares privilegiadas destinadas a alunos que moram nas áreas com melhor infraestrutura. O resultado é o “agravamento de desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais” (SANTOS, 1987, p. 123).

Portanto, o direito à educação, entendido como condições de acesso/permanência/apropriação do conhecimento, fica condicionado à posição do indivíduo no território (SANTOS, 1987). A partir do exposto, reafirmamos a janela da Geografia como um importante mecanismo para detectar e expressar a desterritorialização da política educacional brasileira sob controle e manipulação das redes de políticas globais. A expansão dos negócios em educação tornou a escola um reduto comercial do neoliberalismo, num contexto de “economização da vida social e da criação de novas oportunidades de lucro” (BALL, 2014, p. 25).

Nosso olhar sobre a BNCC deve ser orientado pela premissa de que a qualidade da educação é um conceito em disputa. As finalidades da escolarização são subordinadas a um projeto societário adequado a determinado sistema de organização do trabalho e da educação (ANTUNES; PINTO, 2017). Sob a chancela do Estado e carimbos de alguns pesquisadores das Universidades, o capital passa a definir as finalidades sociais da escola e o conceito de qualidade da educação passa a ser resumido aos resultados dos testes padronizados (GIORDANI, 2019; GIROTTO, 2017).

⁴ A defesa do direito de escolha dos pais cria uma rede de escolas privadas para pobres (BALL, 2014).

Quase todas as mudanças que têm sido feitas na educação – carreira docente, currículo, organização do tempo de aula – são justificadas pelos resultados das avaliações em larga escala. Dessa forma, o tripé padronização-testagem-avaliação atua como mecanismo de controle para incentivar ou coibir certas práticas educativas (COSTOLA; BORGHI, 2018; FREITAS, 2018). No caso do Brasil, as políticas públicas para o setor têm sido orientadas pelos resultados em avaliações nacionais, como SAEB e a Prova Brasil, e internacionais, como o Pisa⁵.

A Educação Maior, gestada nos ministérios e secretarias, ignora a potência da Educação menor, aquela das escolas e salas de aula, da microação coletiva do cotidiano (GIORDANI, 2019). Assim, o sentido de currículo presente na construção de uma Base Nacional é parte de um modelo de educação como um bem de serviço, tratada como qualquer outra mercadoria e “sujeita às mesmas estratégias de negócios, às mesmas técnicas de gestão genéricas e aos mesmos sistemas de valor” (BALL, 2014, p. 222).

Na contramão das políticas de uniformização e do regime de lucro, não podemos negligenciar a dimensão do currículo como território de luta (GIROTTO, 2018). Aliás, as escolas, felizmente,

não são um campo vazio, são *espaçotempos* de práticas curriculares de produção e circulação de conhecimentos, para além da difusão deles. Mesmo não sendo considerado ou percebido como existência válida, invisibilizadas por uma abordagem tecnicista e autoritária do espaço escolar, as escolas criam currículos! Vivem existências desconsideradas, nas margens, nas sombras, nas brechas e lacunas de um sistema que busca controlá-las e desqualificá-las, na incontrolabilidade da vida [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Nesse sentido, é preciso comprometimento com uma produção contextual do currículo que fomente uma educação emancipatória, pois esta lida com a pluralidade de trajetórias dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Seguindo a perspectiva

⁵ O *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

de Goodson (2007), é preciso transformar o currículo prescritivo em um currículo com identidade narrativa, visando ao gerenciamento da vida e não à agenda neoliberal. Trata-se de substituir concepções universais de sujeitos pelo respeito às diferentes territorialidades. O currículo de Geografia, por exemplo, não pode ignorar as marcas da interseccionalidade na produção do espaço.

Os sujeitos ocultos da Base e o seu projeto de educação e de sociedade

É fundamental olhar a BNCC a partir de uma “janela lateral” representada pelas seguintes problematizações: Qual o papel instrumental da BNCC e que transformações sociais essa política curricular pretende levar a efeito? Por que ela se transformou na principal política pública do Ministério da Educação (MEC), ganhando ainda mais centralidade a partir do Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016? Quem são os sujeitos ocultos da Base, aqueles que não foram mencionados no discurso da Maria Helena Guimarães de Castro, secretária-executiva do MEC, na cerimônia da sua aprovação em dezembro de 2017? Precisamos investigar os interesses subjacentes à BNCC, pois não compactuamos com o perfil dos/as geógrafos/as, criticados/as por Milton Santos, que “atraídos pela falsa objetividade do mundo sensível, interpretam a coisa através da própria coisa, o espaço apenas pelo espaço” (SANTOS, 1977, p. 39).

A análise da elaboração e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ter um caráter multiescalar e precisa considerar o contexto atual de reestruturação produtiva e desregulamentação do trabalho em que está inserida. Segundo Giroto (2017), o debate sobre a Base deve estar centrado muito mais na sua forma-curriculo do que na sequência de conteúdos. Tal ideia nos remete à afirmação de Santos (1977) sobre a importância de não ignorarmos o “mistério das formas”, porque elas são dotadas de uma finalidade. Assim como as formas geográficas atuaram como mecanismos sutis de dominação e mudança das estruturas sociais nos países subdesenvolvidos, por meio

das ações de planejamento urbano e modernização do mundo rural, a BNCC, como forma-currículo, representa uma poderosa ferramenta de penetração do capital na educação. O discurso de igualdade, o acolhimento das juventudes, o raciocínio geográfico e pensamento espacial presentes na Base constituem “fachada científica para operações capitalistas” (SANTOS, 1977, p. 35).

Desse modo, propomos pensar o projeto de sociedade e de educação implícitos na atual política curricular a partir das intencionalidades que o conhecimento instituído tenta encobrir (CHAUI, 1981). Entendemos que um bom caminho seja identificar os contextos de influência internacional, sua relação com as contra-reformas neoliberais do Estado brasileiro, seus atores hegemônicos e a espacialidade de suas ações.

A Lei nº 13.415/2017⁶, conhecida como “Lei da Reforma do Ensino Médio”, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e define a Base Nacional Comum Curricular, com direitos e objetivos de aprendizagem agrupados em 4 áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas. Para cada uma dessas áreas do conhecimento, são definidas competências específicas e um conjunto de habilidades, visando assegurar as aprendizagens essenciais. São fixados os saberes e a capacidade de aplicá-los, numa conexão entre teoria e prática, sob o paradigma da flexibilidade do conhecimento.

BNCC e Reforma do Ensino Médio correspondem, portanto, a “reformas casadas”, numa redução dos direitos à educação a uma concepção mercadológica expressa por “direitos

⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

de aprendizagem”. Entre consensos e dissensos, a Base tornou-se hoje a espinha dorsal da política educacional brasileira como mostra a sua definição:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

A Base não se define como currículo. O documento reconhece que as aprendizagens só se materializam no currículo em ação e diz que BNCC e currículos teriam papéis complementares (BRASIL, 2018 p. 16). Por sua vez, Macedo (2018, p. 29) chama a atenção para a contradição contida nessa definição, ao lembrar que “Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC”. A autora ainda destaca que o referencial de competências, desdobradas em habilidades e vinculadas às avaliações centralizadas, aproxima-se muito mais de uma racionalidade sistêmica do que das experiências imprevisíveis do cotidiano da sala de aula. As competências representam as metas, descrições detalhadas de onde se quer chegar e não um ponto de partida, uma base (MACEDO, 2018).

A abordagem do currículo por competências já tinha sido adotada pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), aprovados nos anos 90 durante a primeira onda neoliberal. Proveniente do ambiente empresarial, o termo competência corresponde à capacidade produtiva do indivíduo. A adoção desse modelo pretende uma formação voltada para a resolução de problemas e para ampliar o ingresso e permanência no trabalho, elevando o nível de competitividade das empresas. As competências identificam-se com objetivos operacionais, a partir da matriz behaviorista (SILVA, M., 2019; SAVIANI, 2013).

Diferente dos PCNs, a BNCC constitui lei, mas representa a continuidade da lógica das ideias neoconservadoras hegemônicas nos anos de 1990. Em contraposição às pedagogias de esquerda difundidas nos anos de 1980, a década seguinte foi marcada pelo discurso da qualidade total na educação e por uma atualização da teoria do capital humano, configurando o neotecnicismo e uma pedagogia corporativa. Diante da crise do Estado Keynesiano, a educação passou a ser considerada um passaporte para a conquista do *status* de empregabilidade. “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2013, p. 430).

Vale dizer que os PCNs e a BNCC são parte das políticas ditadas pelos países centrais aos países emergentes, resultando em reformas educacionais baseadas no empenho em reduzir custos e buscar parcerias com a iniciativa privada e com organizações não-governamentais, na difusão dos discursos do Estado como mau gestor e do fracasso da escola pública (PONTUSCHKA, 1999; SAVIANI, 2013). Entre os relatórios do Banco Mundial que orientaram a atual reforma educacional, podemos destacar: “Atingindo a Educação de Classe Mundial” (2012), “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina” (2014) e o “Ajuste Justo – Análise da Equidade do gasto público no Brasil” (2017)⁷. Neste último, o organismo recomendou o aumento da razão aluno/professor em 33 % no Ensino Fundamental e 41% na etapa do Ensino Médio, o que resultaria numa economia de 22 bilhões de Reais. O relatório também indicou que uma redução de 37% de recursos no Fundamental e 47% no Ensino Médio teria como resultado a economia de 1% do PIB (Produto Interno Bruto).

O avanço da indústria 4.0 e a criação de uma nova “morfologia da classe trabalhadora”, com a expansão de um novo proletariado de serviços da era digital, conferem à escola novas atribuições (ANTUNES, 2018; ANTUNES; PINTO, 2017). Além de uma formação ágil, flexível e enxuta, voltada para um trabalho polivalente e capaz de se adaptar às mudanças

⁷ Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 28 maio 2021.

tecnológicas, cabe à educação também promover um novo conceito de cidadania. A escola do século XX, representada pelos ideais republicanos, assumiu o papel de preparar para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania pautada na garantia de direitos pelo Estado, como resultado das lutas da classe trabalhadora. Em contrapartida, o modelo de educação da sociedade maquina-informacional-digital da atualidade pressupõe a formação de uma “cidadania sacrificial” (BROWN, 2018), voltada para a assimilação da negação de direitos (à saúde, à educação, trabalhistas e previdenciários) e para a criação de uma geração de empreendedores. Não por acaso, a atual reforma educacional brasileira veio acompanhada da reforma trabalhista e previdenciária. “Resiliência” tornou-se a palavra da moda, reforçando os sentidos de “pedagogia da hegemonia” (GRAMSCI, 1999).

À medida que o capital amplia as formas abertas e ocultas de desemprego e subutilização dos trabalhadores, desenvolve-se um novo vocabulário para humanizar o mundo corporativo, com reflexos em todas as dimensões da vida social. Esse novo dicionário representa um esforço de adaptação psicofísica dos indivíduos aos mecanismos de aceleração de reprodução do capital por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais, como sinergia e responsabilidade social. É essa a gramática do empreendedorismo presente na Base, bastante representativa da pragmática da multifuncionalidade liofilizada em substituição à especialização da educação utilitária fordista. O objetivo é a captura da subjetividade dos trabalhadores (ANTUNES; PINTO, 2017; ALVES, 2011).

Não questionamos a importância do debate curricular, mas acreditamos que tem sido usado como cortina de fumaça de forma bastante sedutora. A atual política educacional apresenta soluções simples para problemas complexos (BALL, 2014), como se o currículo fosse o responsável pelas assimetrias regionais.

Cabe ainda mencionar que os artigos 205 e 206 da Constituição Brasileira⁸ definem como objetivos da Educação o

⁸ Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/200-educando/material-escolar/2188-constituicao-federal-1988-artigos-205-206-208-212-214>. Acesso em: 20 jul. 2021.

pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Apesar de apresentar a Constituição Federal e a LDB como marcos institucionais, a BNCC e o conjunto da política nacional de educação em que está inserida desconsideram que ensino integral não significa desenvolvimento integral e que cidadania e território são indissociáveis. Também parecem ignorar a realidade do mercado de trabalho brasileiro e seus efeitos na vida de professores/as e alunos/as e suas famílias.

É esquizofrênico que a Lei nº13.415/2017 apresente o aumento progressivo da carga horária do Ensino Médio para três mil horas como dispositivo de garantia da qualidade, diante da precariedade de infraestrutura das escolas. Serão 1.800h destinadas ao currículo comum e 1.200h aos itinerários formativos, sendo que as escolas podem oferecer apenas um itinerário. O resultado é o estreitamento curricular e o esvaziamento do papel da escola e dos professores, com grandes impactos socioespaciais a exemplo do modelo de escolas integrais adotado pelo estado de São Paulo (GIROTTI, 2018).

Em entrevista à Revista Carta Capital, em 15 de outubro de 2019⁹, os pesquisadores Eduardo Donizetti Giroto, da Universidade de São Paulo, e Fernando Cássio, da Universidade Federal do ABC, denunciaram alguns aspectos do PEI (Programa de Ensino Integral de SP): as escolas atendidas, cerca de 7,72% do total da rede na época, estão concentradas em áreas de baixa vulnerabilidade social e no centro expandido da cidade de São Paulo. O resultado tem sido o fechamento de escolas, turnos e turmas, sobretudo do noturno, provocando a evasão de alunos trabalhadores. Os impactos sobre os docentes também é enorme: perda da estabilidade na carreira dos professores lotados no programa e acréscimos financeiros, devido ao aumento da carga horária, incidindo apenas sobre o vencimento base.

O comportamento do desemprego e dos níveis de informalidade no mercado brasileiro podem ser avaliados numa breve

⁹ Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-as-escolas-estaduais-de-sp-resistem-a-educacao-integral?utm_source=leiamais. Acesso em: 28 maio 2021.

perspectiva histórica e reforçam o papel de uma reforma curricular a serviço de uma educação flexível. Em 2010, o avanço da terceirização, seguindo uma tendência em escala global, e o incentivo ao cadastro como MEI (microempreendedor individual) resultaram num aumento da formalidade, mas com baixa renda e reduzido nível de proteção social. Na década anterior, puxado pela indústria do *call center*, 94% do trabalho formal criado pagava até 1,5 salário mínimo¹⁰. A reforma trabalhista (Lei nº 13.467/17)¹¹, realizada pelo Governo Temer, ampliou os níveis de precarização do trabalho, regulamentando o trabalho intermitente, estendendo o trabalho terceirizado para as ‘atividades-fim’ e não apenas para as ‘atividades-meio’ e permitindo a sobreposição do ‘negociado em relação ao legislado’.

É sobre esse terreno já árido do mercado de trabalho brasileiro que a pandemia da COVID-19 potencializou uma grave crise social, econômica e política. No Brasil, o IBGE registrou no primeiro trimestre de 2020 cerca de 12,9 milhões de desempregados e 40 milhões de pessoas à margem de qualquer legislação protetiva do trabalho. Dados da pesquisa realizada em abril pela REMIR (Rede de Estudos e Monitoramento da Reforma Trabalhista)¹² mostram que só no mês de março a *Rappi* teve um aumento de 300% no número de cadastros, expondo a perversidade do modelo de exclusão incluyente e explicando o investimento na educação como “uma fábrica de homens utilizáveis” ((TRAGTENBERG, 1982 apud ANTUNES; PINTO, 2017, p. 96). Portando, a ênfase em um currículo flexível e nas qualificações comportamentais deriva da necessidade dos estudantes se adaptarem às exigências do mercado.

¹⁰ BRAGA, Ruy. Precariado e Sindicalismo no Brasil Contemporâneo: um olhar a partir da indústria do *call center*. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/5532?gathStatIcon=true&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2021.

¹¹ Lei 13.467 de 13 de julho de 2017: Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

¹² Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52564246>. Acesso em: 21 maio 2021.

Embora a Base Nacional para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio tenham sido homologadas pelo MEC (Ministério da Educação), respectivamente em 2017 e 2018, a ideia de definição de conteúdos mínimos e de uma formação básica comum não é nova no Brasil. Foi prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental e ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei nº 13.005/2014¹³, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De modo similar, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) promulgadas em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) também já tratavam de uma base comum e de uma base diversificada do currículo, para atender à diversidade regional e às especificidades locais. A novidade consiste na introdução de novos atores, organizações e estratégias: agentes corporativos e privados que atuam na formação de redes de políticas globais (GIROTTI, 2017; BALL, 2014). A crescente participação de empresas privadas nos trabalhos do Estado, sobretudo no campo das políticas educacionais, precisa ser pensada a partir do fim do “paradigma da política-como-governo” e articulada aos novos modelos de governança que operam em escala mundial para atender aos interesses do “novo capitalismo” (BALL, 2014).

No Brasil, os reformadores empresariais da educação são representados pela rede Todos pela Educação (TPE), criada

¹³ Em 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005/14, que trata do Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos e prevê entre as diretrizes: “I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/40201/a-lei-13-005-de-25-de-junho-de-2014-o-novo-plano-nacional-de-educacao>. Acesso em: 20 jul. 2021).

em 2006 e formada por 47 entidades privadas, e por iniciativas como o Movimento Todos pela Base Nacional Comum (2013) e o Colabora Educação (2016). As grandes empresas, fundações e institutos que integram esses grupos, numa superposição, constituem os sujeitos ocultos da produção da BNCC. Seus formuladores são os maiores bancos privados do país, setores do capital comercial que vendem produtos educacionais ou oferecem “soluções colaborativas” para a educação pública e Institutos e Fundações que realizam um filantropismo de resultados. Fundação Roberto Marinho, Editora Moderna, Instituto Natura, Fundação Unibanco, Fundação Bradesco, Itaú Social estão entre os formuladores de políticas públicas para a educação das quais são grandes beneficiários, “numa tentativa de simbiose entre o público e o privado” (COSTOLA; BORGHI, 2018, p. 1321).

Destacamos a influência filantrópica da Fundação Lemann, considerada a força política por trás da BNCC: não apenas como patrocinadora do TPE, mas também como agente isolado na formação de uma rede de apoiadores em torno da Base. Tarllau e Moeller argumentam que o processo célere de elaboração e aprovação da Base Nacional como política pública resulta do

consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita. Baseado nas teorias de Antonio Gramsci (1971) sobre relações Estado-sociedade civil, o conceito de consenso por filantropia demonstra como fundações filantrópicas tornaram-se atores contemporâneos importantes no estabelecimento de novos blocos hegemônicos na educação, em diferentes geografias (2020, p. 554).

Cada vez mais as fundações, institutos e *think tanks* disputam o controle da educação com os educadores profissionais, atuando como agentes privados de hegemonia

(GRAMSCI, 1999). Originada na nova direita neoliberal que se forma a partir dos anos 1980, a política dos reformadores empresariais da educação é legitimada por pesquisadores de diferentes espectros políticos e promovida por movimentos ditos apolíticos, como se define por exemplo o Movimento Todos pela Base Nacional Comum (MBNC) (COSTOLA; BORGHI, 2018; FREITAS, 2018).

Macedo assinala os fortes interesses comerciais em torno da construção de uma política curricular em um país com uma população em idade escolar de cerca de 45 milhões de pessoas. Em 2018, segundo a autora,

apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base. Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação (MACEDO, 2018, p. 31).

Além dos grandes interesses econômicos mobilizados pela Base Nacional, é preciso destacar que ela se insere num movimento global pela reforma da educação. As fundações buscam aumentar sua influência na esfera pública e passam a protagonizar o debate da educação nacional. Tarllau e Moeller advertem para o fato de que a

a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança (TARLLAU; MOELLER, 2020, p. 555).

A análise da BNCC no contexto do modelo de educação gerencial, originado nos EUA, onde foi criado o termo *Corporate Reforms*¹⁴, ilustra bem o que Milton Santos (1977, p. 31) escreveu sobre o poder que as formas transferidas de uma formação socioeconômica para outra têm de mudar as estruturas sociais desta última e difundir o poder do capital.

Qual é o lugar do professor e da Geografia na BNCC?

De que lado você vai sambar? (Chico Science)

Em um debate sobre a construção de uma base nacional curricular e seus efeitos na qualidade da educação brasileira, realizado em 16 de dezembro de 2014, no programa Sala Debate do Canal Futura¹⁵, a Prof^{ta}. Dra. Guiomar de Melo referiu-se aos pedagogos como “meros operários da educação e não grandes cientistas, bem simplesinhos e que não estão preocupados com discussão epistemológica sobre o papel do conhecimento (se é emancipador ou não), mas em como organizar a escola de modo que o professor tenha o máximo de autonomia possível e o aluno tenha acesso a um conjunto de conhecimentos, o direito de aprender”. É preciso situar o tempo-espço dessa fala para problematizar suas noções polissêmicas de autonomia do trabalho docente e de conhecimento.

Guiomar de Melo é mestre e doutora em educação pela PUC/SP, com pós-doutorado no *Institute of Education da London University* (1991-1992). Foi Secretária Municipal de Educação de São Paulo (1982-1985), onde conduziu experiências de caráter gerencial que inspiraram as reformas educacionais dos anos 1990. Em 1986, foi eleita Deputada Estadual de SP. Também foi especialista em educação no Banco Mundial (BIRD) e no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Atuou como relatora das Diretrizes

¹⁴ Criado por Diane Ravitch, o termo *Corporate Reforms* refere-se ao sistema de responsabilização (accountability) consolidado nos EUA pela Lei No Child Left Behind (NCLB, 2002).

¹⁵ A discussão contou também com a Prof^{ta}. Dra. Alice Casimiro Lopes (UERJ) e Nilma Fontanive, Coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio. Disponível em: <https://youtu.be/ioM313JW3ME>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e teve papel decisivo na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor da Educação Básica em Nível Superior (2002). Recentemente, colaborou com a Proposta Curricular do ensino público estadual paulista e com a implementação, na Escola de Formação de Professores Paulo Renato¹⁶, do REDEFOR – programa de educação continuada para os/as professores/as estaduais do estado, voltado para a implementação do novo currículo¹⁷. Trata-se, portanto, de uma intelectual orgânica da educação neoliberal.

Sua visão do/a professor/a reforça o pragmatismo do saber/fazer presente no Relatório Jacques Delors, elaborado pela UNESCO, em 1996. No Brasil, esse relatório foi lançado em 1998 e serviu para orientar a política educacional do governo de FHC, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com o título *Educação: um tesouro a descobrir*, esse relatório traçou os eixos da educação mundial do século XXI, marcada pela transição da especialização fordista para a pragmática da flexibilização toyotista presente nas ideias neoprodutivistas. O lema do “aprender a aprender” trazido por esse documento expressava a necessidade constante de atualização dos trabalhadores diante das mudanças do mundo da produção e do trabalho, alinhado à pedagogia das competências nas escolas e nas empresas.

Na lógica corporativa, “o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (SAVIANI, 2013, p. 441). Os/As professores/as transformam-se em cumpridores de metas, submetidos a formas complexas de alienação e precarização (ANTUNES, 2017; 2018).

A fala de Guiomar de Melo é bastante representativa do lugar que o professor ocupa na proposta de centralização curricular e no contexto mais amplo da política dos reformadores empresariais da educação. Como afirma Lopes (2018),

¹⁶ Paulo Renato Costa Souza foi ministro da Educação nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso.

¹⁷ Cabe lembrar que o Programa de Ensino Integral (PEI), proposto a partir de 2012 no estado de São Paulo, foi um laboratório para a Reforma do Ensino Médio, aprovada logo após o Golpe de 2016. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_composicao/composicao_guiomar. Acesso em: 17 jun. 2021.

na atual política de currículo, esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina (LOPES, 2018, p. 25).

A aposta em um consenso curricular como estratégia para a qualidade em educação foi feita a partir da desqualificação do trabalho docente e de tudo que se realiza no âmbito das escolas (LOPES, 2018). A difusão da ideia de que “Quando a base da educação é a mesma, as oportunidades são iguais para todos” desconsidera que

Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (LOPES, 2018, p. 25).

Os/As professores/as são expropriados/as de sua condição como intelectuais justamente num período de aceleração da construção de narrativas sobre o mundo prático-sensível, a partir de sua dimensão material e simbólica. E, recorrendo a Wallerstein (2008),

Ainda que os debates epistemológicos, sem dúvida, sejam eternos, existem momentos que eles atingem um grau de complexidade particularmente elevado. Vivemos uma época assim, neste último decênio do século XX. É como se a ciência estivesse sendo violentamente questionada e, com ela, a racionalidade, a modernidade e a tecnologia (p. 71).

Construída sob o discurso da cientificidade, neutralidade e eficiência, a proposta de uma Base Nacional representa uma forma-curriculum que separa planejamento e execução (GIROTTO, 2017). Cumpre ressaltar que os docentes assumem uma posição periférica na educação gerencial e tecnocrática dos reformadores

empresariais, reproduzindo material elaborado por uma elite técnica. A “engenharia de ‘alinhamento’ (bases/ensino/avaliação/responsabilização)” inibe a criatividade e autonomia das escolas e de professores (FREITAS, 2018, p. 81). O currículo padronizado e o discurso da qualidade da educação reduzida à métrica das avaliações externas resultam no avanço do cerco da precarização docente a partir de dois eixos: a desqualificação da sua formação e o ajuste normativo que permite a flexibilização das relações de trabalho.

Em relação ao primeiro eixo do processo de desprofissionalização docente, é possível destacar a preocupação em adequar as diretrizes nacionais de formação dos professores (a BNC Formação) aos referenciais teóricos da BNCC. Há um aligeiramento da formação inicial e uma negligência da práxis. Ademais, a formação continuada também deve ser orientada pela BNCC e tem sido importante para apropriação de recursos destinados à escola pública, ainda que de forma indireta. Na Secretaria Estadual de Educação de Goiás, por exemplo, é o Instituto Unibanco que oferece cursos de formação continuada aos profissionais. Para Ball (2014, p. 37), essa tendência global na política internacional é caracterizada como pós-neoliberal, na qual o Estado assume nova forma, “com novas modalidades envolvendo uma mudança de governo para governança; isto é, de burocracia para redes; de prestador para contratante”.

Aprofunda-se a precarização do trabalho docente num contexto já de redução da proteção social e regulação do capital/trabalho, em que uma massa de despossuídos oscila entre o desemprego e o subemprego, quando muitos precisam contentar-se com o “privilégio da servidão” (ANTUNES, 2018). Há, em curso, um processo de “uberização” da docência que já atinge muitas outras categorias, com a multiplicação de contratos de trabalho temporários e da categoria de professores eventuais, aqueles que recebem efetivamente pelas aulas dadas, em várias redes de ensino (SILVA, A., 2019).

Cabe lembrar que a fala da Guiomar de Melo ocorreu em 2014, mesmo ano de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). A promoção da Base tornou-se a principal política pública destinada ao cumprimento da meta 7 do plano: fomentar a

qualidade da Educação Básica com melhoria do fluxo escolar e aprendizagem em todas as etapas e modalidades de ensino. Girotto (2017) nos lembra que a meta 7 é a mais longa do PNE, com 36 estratégias que denotam a complexidade dos problemas da educação brasileira. A construção de uma base comum foi prevista no item 7.1 e assumiu um caráter prioritário da política nacional de educação, sobretudo a partir do Golpe de 2016. O currículo uniformizado foi revestido de um superpoder, desconsiderando que a qualidade está condicionada ao financiamento adequado da educação que inclui aspectos como a

universalização da Educação Básica obrigatória, educação em tempo integral, a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), a valorização dos profissionais da educação, a instituição de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que contemple concepção de avaliação diagnóstica e formativa. É preciso valorizar concretamente o professor, com planos de cargos e salários dignos, ao mesmo tempo em que se busca uma formação inicial e continuada compatível com o projeto claro de sociedade desejado, como já previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (AGUIAR, 2018, p. 19).

Considerando que é no jogo político educacional que o currículo se constrói em uma perspectiva sócio-histórica das finalidades da escolarização, é urgente (re)conhecer o/a professor/a como produtor/a de saberes pedagógicos, geográficos e culturais (LOPES, 2017; GIORDANI, 2020). Enfatizamos que os docentes da educação básica têm habilidades intelectuais e leituras espaço/temporais capazes de apontar possibilidades orgânicas de melhoria das condições de trabalho e seus alcances na/para sociedade, já que as disputas curriculares não podem ser dissociadas das lutas existenciais (MACEDO, 2017).

O cerne da nossa questão, ao longo do presente texto, é olhar a BNCC a partir da janela das articulações políticas que a produziram e dos silenciamentos da proposta em relação à centralidade do professor e da Geografia. Tendo em vista que a elaboração e construção da atual BNCC é o resultado dos anseios dos grupos hegemônicos da educação, os dois anos de

sua implementação têm sido comemorados sob o engodo de uma construção democrática. Como representantes da Geografia menor (GIORDANI, 2020), seguimos o cantor Cazuza ao afirmar que “não nos convidaram para essa festa pobre”.

Ao analisar a realidade dos EUA, país de origem da política dos reformadores empresariais, Michael Apple adverte que

Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (APPLE, 2002, p. 162).

Apesar da tentativa de marginalização da crítica e da invisibilização do conflito, a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora da Base tem suscitado ações combativas na comunidade brasileira de Geografia (AGUIAR, 2018; GIROTTO, 2017). Trata-se de uma reforma que afeta aspectos práticos de nosso cotidiano, como carga horária, política salarial, a própria organização do espaço escolar e a identidade disciplinar. O arcabouço teórico-epistemológico que dá unidade à forma de ver e pensar o mundo, próprias da Geografia, aparece diluído no combo das Ciências Humanas e suas Tecnologias, desqualificando o docente com formação no campo científico a partir da figura do professor polivalente e de sua desintelectualização. No Ensino Médio, ressalte-se, a Geografia deixa de ser obrigatória.

Para além do caráter prescritivo da proposta, em relação aos conteúdos, objetivos e habilidades do componente curricular Geografia, cabe destacar que os referenciais teóricos não são explicitados na BNCC. O espaço aparece numa perspectiva newtoniana e euclidiana, ignorando as dinâmicas da produção social. O conceito de autonomia assume uma concepção liberal, com destaque para a autorresponsabilização do indivíduo sobre suas intervenções no espaço, e não nas possibilidades de ação coletiva.

A influência da neurociência estadunidense ignora a virada espacial da Geografia Brasileira. Há uma ênfase nas categorias do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, a partir dos princípios da localização, extensão, analogia, conexão, distribuição, diferenciação e ordem. Nesse sentido, Barcellos (2020) indica que o pensamento espacial na perspectiva dos estudos da AAG (American Association Geographers) refere-se à dimensão sensorio-motora, é mais concreto, envolve a observação, a localização e a conexão entre os fenômenos, enquanto o pensamento geográfico é mais complexo, referindo-se à mobilização de abstrações a partir de categorias próprias da Geografia.

O documento da BNCC para o Ensino Fundamental destaca a influência de outros países na descrição das competências e habilidades para alcançar os objetivos de aprendizagem de Geografia, desconsiderando contribuições importantes da Geografia Brasileira.

Essa concepção, que valoriza a capacidade dos jovens de pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico, é compartilhada por propostas curriculares de diversos países, como o Reino Unido, Estados Unidos da América, Chile e Austrália (BRASIL, 2018, p. 359).

Embora apareça a seção Tempo e Espaço, Barcellos (2020) chama a atenção para a ausência de reflexões próprias da Geografia na definição de tempo, apesar da indissociabilidade das duas categorias e da ênfase da proposta em processos geohistóricos. Além disso, a ausência dos marcadores de classe, de gênero e de raça, retratando um sujeito atópico, também merece ser considerada entre os indicativos da BNCC como limitadora das possibilidades políticas do currículo e da construção de novas geografias, pautadas na racionalidade do comum (DARDOT; LAVAL, 2017; GIROTTO; GIORDANI, 2019).

Da mística do currículo prescritivo às práticas insurgentes

*Se aí você teve estudo Aqui,
Deus me ensinou tudo
Sem de livro precisá
Por favô, não mexa aqui
Que eu também não mexo aí
Cante lá, que eu canto cá (Patativa do Assaré)¹⁸*

A implementação da BNCC representa uma janela simétrica para a ação dos reformadores empresariais e dos/as acadêmicos/as da Geografia fetichizados/as, postos a serviço dessa homologação nociva que fere todo o chão brasileiro. Em uma entrevista à *Revista Caros Amigos*, nos idos de 1998¹⁹, Milton Santos disse acreditar que o território brasileiro

é o melhor observatório do que está se passando no país. Se olho o território nacional brasileiro hoje, vejo primeiro que é um território nacional mas da economia internacional. Quer dizer, o esforço de quem manda, no sentido de moldar o território – porque o território vai sendo sempre moldado por quem manda –, é no sentido de favorecer o trabalho dos atores da economia internacional. Não são apenas as multinacionais estrangeiras, mas todas as grandes firmas estrangeiras ou brasileiras, são elas que trazem para o território uma lógica globalizante (SANTOS, 1998, s.p.).

Os/As especialistas e acadêmicos/as que foram convidados/as continuam dogmaticamente reafirmando seus conhecimentos e valores a respeito do que eles/as entendem por geografia a ser oficializada em solo brasileiro. Nesse sentido, reafirmamos nossa oposição e o descarte da postu-

¹⁸ Patativa do Assaré, 1909-2002. Cante lá que eu canto de cá: filosofia de um trovador nordestino. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

¹⁹ Entrevista Explosiva com Milton Santos. Entrevistadores: Marina Amaral, Sérgio Pinto de Almeida, Leo Gilson Ribeiro, Georges Bourdoukan, Roberto Freire, João Noro e Sérgio de Souza. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/entrevista-explosiva-com-milton-santos/>. Acesso em: 13 jun. 2021.

ra e da “prestação de serviços” dos/as consultores/as que modelaram a atual Base Nacional. Reiteramos para os/as professores/as e toda a comunidade científica da Geografia Brasileira as significações, imbricações e consequências dessas desastrosas ações. Alguns professores/as de Universidades e Faculdades de poucos pontos do Brasil, mas em rede, comungaram de perspectivas do pensamento hegemônico para delinear e homologar a BNCC em todo o território nacional. Nesse cenário, devemos produzir narrativas a respeito dos dispositivos criados para obliterar sonhos e produzir embustes para crianças, jovens, adultos, professores/as, pesquisadores/as.

Santos (1998) ressaltou ainda que o território tem voz e que

do território não escapa nada, todas as pessoas estão nele, todas as empresas, não importa o tamanho, estão nele, todas as instituições também, então o território é um lugar privilegiado para interpretar o país. E uma boa parte dos brasileiros não se dá conta de que o país está a cada dia mais sendo fragmentado, e numa fragmentação que não possibilita a reconstituição do todo, porque o Estado nacional se omitiu, e o comando do território, naquilo que há de hegemônico, é entregue às grandes empresas (s.p.).

Portanto, é importante afirmar a violência do movimento homogeneizador e reacionário que a atual BNCC reverbera. Estamos diante do desafio de aglutinar vozes que se levantem em torno da desmistificação de uma política educacional imposta ao Brasil como um consenso, o que nos remete à música do Rappa “uma paz que eu não quero seguir admitindo”. O mito da prescrição curricular, apontado por Goodson (2007), tem efeitos desastrosos porque envolve a aceitação de modelos de poder. Algumas transgressões são autorizadas desde que a lógica gerencial não seja questionada, o poder cotidiano dos/as professores/as permaneça sem registros e alguns, principalmente nas Universidades, continuem a tirar benefício próprio.

Vale ainda dizer que, como prescrição, o currículo

sustenta místicas importantes sobre Estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da “prescrição retórica” e da “escolarização como prática” podem coexistir (GOODSON, 2007, p. 242).

Nessa lógica, reforçamos a importância de outras trilhas investigativas em Geografia Escolar para mostrarmos que os/as professores/as, principalmente do Ensino Básico, não estão em condição de passividade em relação às políticas. Muitas das práticas cotidianas da Geografia Menor subvertem o caráter hegemônico da prescrição e caminham em direção à janela de uma educação integral. Com quem dialogar? Como buscar a dialogicidade no sentido freireano? Privilegiando a dimensão político-educativa, apoiamos-nos na leitura da obra de Paulo Freire realizada por Calado, no livro intitulado Paulo Freire: Sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Quanto ao exercício do diálogo, o autor afirma que “supõe uma condição de igualdade entre os dialogantes” (CALADO, 2001, p. 19). Desse modo, “compreende-se que a proposta freireana sobre o tema não possa ser entendida como uma experiência incondicional, mas antes, historicamente situada (*op. cit.*, p. 19). Afinal, o diálogo, completa o autor, “se dá entre semelhantes e mesmo entre diferentes, desde que não antagônicos” (*op. cit.*, p. 19).

A perspectiva dialógica justificou a nossa participação no Manifesto dos docentes de Geografia no XIII Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG), em Belo Horizonte, 2017. Nesse evento, vimos e ouvimos dos organizadores e defensores dos consultores que redigiram a Base Nacional inúmeras narrativas, achincalhando os/as professores/as de Geografia da Educação Básica, o que deu origem a um amplo abaixo-assinado contra a BNCC, com 405 assinaturas oriundas de vários pontos do Brasil.

Nosso caminhar solidário transita apoiado na obra de Cacete, Paganelli e Pontuschka (2009), intitulada: Para ensinar e aprender Geografia. Nesse livro, temos uma marca espaço/temporal, em que o título, eminentemente dialético, já se distancia das “trajetórias” metodológicas da Base atual. Na obra, há um panorama amplo a respeito da importância da Geografia como ciência e disciplina escolar, reflexões caras sobre o avanço dos currículos de Geografia, o papel fundamental da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e, principalmente, os diálogos de projetos sobre currículo e formação profissional de professores/as da Educação Básica.

Havia uma correspondência entre o fortalecimento da ciência e do/a professor/a de Geografia da Escola Básica. Assim, quando reconhecemos as trocas existentes, antes do atual momento, opomo-nos a essa esfera arbitrária e reducionista da BNCC, pois ela não representa a totalidade da história do pensamento geográfico. Ao priorizar o discurso dos/as especialistas, a proposta tenta silenciar vozes não-hegemônicas do território.

A alteração do ambiente democrático a partir do Golpe de 2016 acelerou os processos de elaboração e de aprovação da Base, por intermédio da farsa de uma construção democrática (AGUIAR, 2018). A esse respeito, convidamos a todos/as para assistir ao discurso do professor de Geografia Eduardo Giroto, que realizou uma intervenção, representando a Associação dos Geógrafos/as Brasileiros/as na audiência pública sobre a BNCC em São Paulo²⁰. O professor denunciou o caráter impositivo do documento.

Como parte da tentativa de mapear as insurgências, gostaríamos de fazer um segundo aceno que é a “Carta à coletividade geográfica solicitando subsídios para atuação na comissão de consultores do Ministério da Educação, 25 de abril de 1981” do professor Milton Santos (BRANDÃO, 2004, p. 288). O professor iniciou a carta, apontando que “foi incluído com outros geógrafos para fazer parte da comissão de consultores” do MEC para dialogar sobre questões da área de Ensino

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyr6kq1kbd4>. Acesso em: 29 mai. 2021.

da Geografia. Ele sinalizou que “diversas questões, como a estrutura curricular, a docência e a integração entre os graus de ensino” seriam debatidos nesse encontro, com o intuito de aprimorar os temas. Milton apontou, nessa correspondência, que o convite exigia um posicionamento político e que sempre se colocou, em iniciativas semelhantes, a partilhar horizontes com a comunidade geográfica. Narrou ainda que tomou a decisão de procurar “a coletividade geográfica, na pessoa de alguns colegas”, buscando apoio e “subsídios que considerem úteis a uma boa desincumbência da tarefa” e evidencia que os outros consultores “apreciarão contar com ajuda semelhante”. O mestre seguiu, dizendo:

Todos sabem, igualmente, que me bato com todas as forças, juntamente com outros colegas, para que, afinal, possam ser assentadas as bases para que se crie, no Brasil, uma geografia descolonizada, comprometida com o futuro da Nação e preocupada (o que, infelizmente, só vem acontecendo raramente) com as vastas camadas da população vitimadas por injustiças sociais para cuja efetivação a geografia chamada oficial vem, sem remorsos, contribuindo (BRANDÃO, 2004, p. 288).

O professor Milton, nessa mensagem, afirmou a importância do trabalho dos geógrafos para estruturar o porvir, a partir do território. Ele também apontou

a necessidade de socializarmos, ainda mais, o grande debate iniciado há alguns anos e que, agora, prossegue em outros termos. Isso poderá ser obtido se somarmos esforços reunindo opiniões oriundas de vertentes diversas, de modo a produzir um trabalho onde a busca de um consenso não constitua obstáculo à livre manifestação das idéias nas Universidades e nas Escolas de forma, também, a que novas etapas se tornem, brevemente, possíveis (BRANDÃO, 2004, p. 288).

Entendemos a carta do Milton Santos, construída no período da ditadura civil-militar, como um convite à construção de uma

política educacional que respeite a pluralidade de concepções pedagógicas, saberes docentes e a multiplicidade das Geografias do presente e das que estão por vir.

Nossas saudações geográficas a todos/as que neste momento continuam a buscar janelas novas e principalmente coletivas que possibilitem uma formação omnilateral das crianças, dos jovens e dos adultos por perspectivas além do capital. Nossas saudações às entidades representativas, como a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, o Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), o Sindicato dos Profissionais do Ensino (SEPE), o Sindicato Nacional dos Servidores Federais (SINASEFE), o Sindicato dos Professores do Ensino Privado. E, como não poderiam estar ausentes dessa lista, nossas saudações aos estudantes de Geografia mobilizados em seus encontros regionais e nacionais e demais entidades e membros da comunidade disciplinar de Geografia que se posicionam totalmente contrários à atual BNCC.

Com muito carinho, saudamos a todos/as os/as professores/as do Brasil que sabem que podemos reverter esse jogo com saberes educacionais e geográficos a serviço do nosso povo.

Considerações finais

As estratégias de ação dos reformadores empresariais da educação e a construção de uma Base Nacional Comum Curricular como política pública, prevista desde a Lei nº 9394/1996²¹, pode ser sintetizada em quatro (4) dos seus resultados: desprofissionalização docente, atingindo a formação de professores nas universidades; a destruição da educação pública, com a sua privatização em vários níveis; o aprofundamento das desigualdades educacionais, materializadas no espaço e uma

²¹ Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

ameaça à noção liberal de democracia. A democracia tem sido vista apenas como desejável, mas não uma condição necessária ao livre mercado. A liberdade social e pessoal garantidas pela liberdade econômica são mais importantes que a própria democracia (FREITAS, 2018).

A BNCC não representa o currículo por ele mesmo, mas consiste numa estratégia para escamotear o projeto mais amplo de uma nova gestão da escola pública, sob a ótica das políticas neoliberais. O debate hegemônico em torno do currículo tem servido para legitimar a ofensiva do capital sobre os recursos destinados à educação pública e para acentuar a precarização do trabalho docente. Trata-se da criação de “mitos” sobre os problemas do sistema educacional brasileiro, desviando para a política curricular o foco que deveria estar em questões relativas ao financiamento, condições concretas de trabalho nas escolas e política salarial dos professores.

A Base é o elemento estratégico da política educacional dos reformadores empresariais que visa a um estreitamento do currículo numa perspectiva economicista. Centrada no referencial de competências, reproduz o pragmatismo do saber-fazer presente no relatório Jacques Delors, que inspirou a construção dos Parâmetros Curriculares nos anos 90 e atende aos imperativos da dinâmica de reprodução do capital num contexto de crise da empregabilidade. As competências socioemocionais tão alardeadas revelam a (de)formação de um novo tipo de cidadão, capaz de adaptar-se à imprevisibilidade da flexibilização toyotista. Sob uma lógica prescritiva do currículo, a base modela um novo tipo de sujeito, trabalhador e de professor.

Somado a isso, a ausência de marcadores de classe, gênero e raça produz um homem atópico, reduzido à sua condição de força de trabalho e consumidor. Essa opacidade mercantiliza a noção de cidadania e limita as possibilidades emancipatórias dos sujeitos. Certo é que tais omissões dificultam uma leitura geográfica da sociedade, na medida em que nossas trajetórias no espaço são racializadas e generificadas.

Cabe alertar que nenhuma reforma curricular produz resultados efetivos, se não forem alterados o espaço-tempo da escola e as condições concretas de trabalho dos professores,

responsabilizados pelo fracasso escolar no âmbito da reforma empresarial. Na perspectiva neoliberal dos reformadores, são desconsideradas todas as variáveis extra-escolares no processo de aprendizagem, num discurso meritocrático. E, no que tange à BNCC, os direitos de aprendizagem nela estabelecidos, por meio das competências e das habilidades em disciplinas básicas, são dissociados de outros direitos fundamentais para o direito de aprender, como saúde, renda e habitação.

Ressaltamos, por fim, que as reflexões aqui apresentadas pretendem contribuir para alimentar uma permanente agenda de lutas em defesa da escola pública e da própria Geografia na escola e na universidade!

Referências

AGUIAR, Marcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico] Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo.

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

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

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

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARCELLOS, Luciana Castro Aguiar. **Impressões sobre a abordagem do Raciocínio Geográfico na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental II**. Monografia (Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BARTHES, R. **Mitologías**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1999.

BRANDÃO, Maria. A. (org.). **Milton Santos e o Brasil**: Território, lugares e saber. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-lo-a-4o-series>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial**: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie, 2018.

CACETE, Núbia H.; PAGANELLI, Tomoko L.; PONTUSCHKA, Nídia N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

CALADO, A. **Paulo Freire**: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: FAFICA, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1981.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Políticas de Currículo e ensino de geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.2 (4), p. 150–172, 2012.

COSTOLA, Andresa.; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Reverberações das fronteiras entre a geografia e a educação. In: Limonad, Ester, Barbosa, Jorge Luiz (orgs.) *et. al.* **Geografias, reflexões conceituais, leituras da ciência geográfica, estudos geográficos**. São Paulo: Max Limonad, 2020.

_____. Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. **Revista Educação Geográfica em Foco**, Rio de Janeiro, [S.l.], v. 3, n. 6, out. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucRio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1150>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GIOTTO, Eduardo Donizetti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, Campinas, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

GIROTTI, Eduardo Donizetti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de Geografia sob domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

GIROTTI, Eduardo Donizetti *et. al.* Escola, Geografia e Desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. *In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA. Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista* Barcelona, XV, **Anais [...]**, 7-12 de mayo de 2018.

_____. GIORDANI, Ana C. Princípios do ensinar-aprender Geografia: Apontamentos para uma racionalidade do comum. **Geografia**, Rio Claro, v. 44 , n. 1, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/issue/view/1111>. Acesso em: 05 jun. 2021.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **The Prison Notebooks**. Tradução Quintin Hoare; Geoffrey Nowell Smith. Nova York: International Publishers, 1971.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MACEDO, Elizabeth. A Base é a Base. E o currículo o que é? *In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; Dourado, Luiz Fernandes (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. E-book*, Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Roberto Machado. **A Orquídea Negra**: romance de formação. Ilhéus: EdUESC, 2017.

MASSEY, Doreen. A Mente Geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v.19, n. 40, maio/ago. 2017.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas Curriculares no Contexto do Golpe de 2016: Debates atuais, Embates e Resistências. *In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. E-book*, Recife: ANPAE, 2018.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola. In:

CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. **Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. [S.l: s.n.], 1996.

SANTOS, Milton.; Souza, M. A. A. de, SCARLATO, F. C.; ARROYO, M. **Novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: HUCITEC/ ANPUR. 1994.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. O espaço como categoria filosófica. 5º Encontro Nacional de Geógrafos. **Anais [...]**, Porto Alegre, 1982.

SANTOS, Milton. A totalidade do diabo. Como as formas geográficas difundem o capital e mudam as estruturas sociais. In Santos, M. Economia espacial, Críticas e alternativas, São Paulo: Hucitec, 1977, p. 31-42.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói 17(34), 229-251. <https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38053>. 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965/pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

WALLERSTEIN, I. O tempo, a duração e o terceiro excluído: ref exões sobre Braudel e Prigogine. In: Lopes, M.(org.). **Fernand Braudel: Tempo e história**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

Formas de presença ou ausência implicadas na ampliação da atuação de escolas privadas no território carioca

Suzana Campos Silva
Ana Carolina Corrêa de Sá Castro Mota

Introdução

A ampliação da atuação de grupos educacionais privados no município do Rio de Janeiro no período entre 2010 e 2018 e sua relação com a diminuição do número de matrículas e o fechamento de escolas da rede pública é o cerne deste texto. Busca-se debater os efeitos das práticas neoliberais nas instituições escolares e nas políticas de educação no Brasil, bem como analisar os conceitos de justiça social e direito à educação, evidenciando que, mesmo nos espaços onde há presença de escolas privadas, ocorrem ausências, uma vez que essas não são capazes de suprir as desigualdades de acesso à educação.

Nas três últimas décadas, o Brasil passou por um acentuado processo de inserção das classes populares na escola graças à implementação de políticas públicas fortemente atreladas às demandas internacionais por melhoria da capacitação profissional da classe trabalhadora. Até então, grande parte da população não alcançava sequer os oito anos de escolarização de caráter obrigatório, previstos desde 1971 pela Lei Nº 5.692²². Milhões de brasileiros, quando frequentavam a escola, tinham sua permanência restrita ao ensino primário, concluindo no máximo a antiga 4ª série.

A inserção das classes populares na escola pública ocorreu de forma lenta e precária, com poucas ações que permitiam

²² Essa lei fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Lembrando que somente em 2009, com a emenda constitucional 059/2009, foi instituído o ensino obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos, incluindo assim a Educação Infantil e o Ensino Médio como etapas obrigatórias de escolarização.

o acesso e a permanência dos estudantes. A escola até então era constituída para atender as demandas de uma minoria para a qual as dificuldades sociais não se sobrepunham às necessidades de escolarização. Difundia-se a ideia de que, para as classes populares, bastava adquirir uma instrução inicial que fosse suficiente para sua inserção o quanto antes no mercado de trabalho, de modo que o jovem pudesse contribuir para o sustento da família.

À medida que as escolas públicas ampliaram o número de alunos, passaram a ser desqualificadas e disseminou-se a noção de que a qualidade do ensino piorava progressivamente, já que não mais dava conta de promover um ensino com caráter homogêneo, com alunos “mais preparados” para ocupar esse espaço constituído pelas e para as elites.

Assim, o processo de privatização da educação no Brasil foi sendo legitimado pelo discurso da ineficácia das escolas públicas, que caminhou lado a lado com o aumento da oferta de instituições privadas de ensino e da inserção da gestão privada na rede pública. Esse processo de privatização será abordado nas duas partes em que está dividido este texto.

Primeiramente, será discutido como a adoção do modelo econômico neoliberal, no início da década de 1990, tornou o Estado brasileiro um agente facilitador da expansão do setor privado. Foram criados diversos mecanismos que permitiram a introdução de grupos privados no ensino público e a atuação direta nas políticas públicas educacionais. Esses grupos estão presentes, por exemplo, na formação inicial e continuada de professores, na realização de Parcerias Público-Privadas (PPPs), no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), na elaboração e execução do projeto de Reforma do Ensino Médio, de avaliações externas e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sendo esta última elaborada a partir de interesses de grupos privados, como a Fundação Lemann²³, da qual faz parte a *holding* Eleva Educação.

²³ “A Fundação Lemann investiu seus recursos para produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem. Seu projeto tornou-se um meio de inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 558).

A última parte do texto, partindo das concepções empregadas pela Geografia da Educação, sustenta que a educação é um direito básico de todo cidadão e a vincula à justiça social. Ainda, discute o papel da presença ou da ausência da escola na organização do território da cidade do Rio de Janeiro entre 2010 e 2018, levando em consideração dados relativos à ampliação do número de escolas e de matrículas na rede privada. Vale lembrar que esse crescimento da rede privada não necessariamente significa maior oferta educacional, conforme revelam os dados relativos às outras redes de ensino (estadual, municipal e federal).

A inserção do capital privado nas políticas educacionais brasileiras

A educação tem experimentado mudanças nos últimos anos que denunciam a forte atuação do capital privado em suas diversas esferas. Por isso, é fundamental explicitar por meio de quais mecanismos o neoliberalismo – e, consequentemente, o setor privado – transforma a educação numa ferramenta de ampliação de seus lucros, em especial com sua inserção na lógica do capital especulativo, tornando-a um negócio rentável, de caráter cada vez mais mercadológico e, dessa maneira, distanciando-a de objetivos fundamentais, como a emancipação e a formação crítica.

No livro *A escola não é uma empresa* (2019), Laval discorre sobre como as práticas neoliberais inserem-se no ensino público e o atacam, colocando a escola como uma instituição econômica, a exemplo de uma empresa. Segundo o autor, a escola, sob a ótica neoliberal, passou por reformas com o objetivo de se tornar competitiva, proporcionando uma educação que integra mais amplamente a formação da classe operária, porém de maneira desigual: aos filhos do proletariado é destinado o conhecimento técnico para o mercado de trabalho e aos filhos da elite os instrumentos para permanecerem como classe dominante. Nessa perspectiva, é criado um novo ideal pedagógico para as classes populares que objetiva formar o chamado “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” (LAVAL, 2019, p. 29).

Assim, embora quase nenhuma escola possa de fato ser chamada de autônoma, visto que mesmo sob gestão exclusivamente estatal suas práticas e ações são geridas por um agente externo, pode-se afirmar que a instituição da ordem educacional neoliberal está intimamente ligada à perda progressiva da autonomia da escola. Nessa nova ordem neoliberal, predomina o consenso em torno da necessidade de maior envolvimento do setor privado nos sistemas de educação (LAVAL, 2019).

Ações como as PPPs²⁴ são vistas como alternativa para melhoria da educação, assim como a atuação do setor privado na elaboração e gestão de políticas públicas. Um exemplo cada vez mais frequente dessa atuação do setor privado é a elaboração e gestão de avaliações externas, aplicadas em redes estaduais e municipais de todo o território brasileiro. Também tem havido forte atuação nas políticas de currículo, como na implementação da BNCC e nos planos de formação continuada para as diferentes redes de ensino, cujo objetivo é adequar a prática docente ao que é proposto pelo documento. O mesmo ocorre com o projeto de Reforma do Ensino Médio. Apoiado no discurso neoliberal, esse projeto propõe uma formação voltada para o mercado de trabalho, com percursos formativos que fornecem poucas opções para os estudantes de escolas públicas, ampliando a distância entre esses e a educação superior, por exemplo. Processo semelhante ocorre com o PNLD, capitaneado por grandes editoras que pertencem aos principais conglomerados educacionais do país.

Somada a essas ações, há a ampliação da atuação do setor privado na formação inicial e continuada dos professores, com expansão dos cursos de licenciatura e de pós-graduação, sobretudo na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Muitos desses cursos são oferecidos por instituições pertencentes aos mesmos grupos educacionais privados que também atuam na

²⁴ Na definição de Floriano Marques Neto (2017, p. 89): “podem ser entendidas como o ajuste firmado entre Administração Pública e a iniciativa privada, tendo por objeto a implantação e a oferta de empreendimento destinado à fruição direta ou indireta da coletividade, incumbindo-se a iniciativa privada da sua estruturação, financiamento, execução, conservação e operação, durante todo o prazo estipulado para a parceria, e cumprindo ao Poder Público assegurar as condições de exploração e remuneração pelo parceiro privado, nos termos do que for ajustado, e respeitada a parcela de risco assumida por uma e outra das partes”.

educação básica. O objetivo principal é a promoção de uma formação de professores cada vez mais aligeirada e pouco crítica para que, no espaço escolar, os futuros professores apliquem currículos, avaliações e materiais didáticos sem fazer os devidos questionamentos acerca de seus objetivos e conteúdos. Assim, poderão contribuir para a “fabricação” de trabalhadores mais fexíveis e aptos às exigências do mercado.

Com o avanço do que Laval (2019) designa por “ofensiva neoliberal na escola”, a instituição escolar passa a trabalhar em nome de uma pseudo-eficiência e democracia, sob pressão de mecanismos de mercado e métodos de gestão inspirados na lógica empresarial (LAVAL, 2019). Segundo essa perspectiva, o Estado passa a ter um papel menos central e a atuar de forma cada vez mais indireta nas instituições, permitindo uma gestão mais autônoma da esfera privada.

Podemos dizer, portanto, que “o Estado está cada vez mais envolvido na facilitação, na extensão e gestão de mercados” (BALL, 2014, p. 224). A respeito da maior atuação de atores privados no modelo econômico neoliberal, em consonância com o que argumenta Ball, compreende-se que esse processo ocorre porque há permissão do Estado e realização de acordos que possibilitam esses rearranjos de gerenciamento.

A flexibilização do controle estatal sobre os aparelhos públicos foi acentuada a partir da década de 1990, quando o Brasil foi palco para a criação das bases desse processo. Segundo Adrião (2013), a realização do Plano Diretor para Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), aprovado em 1995, permitiu a realização de alterações na Constituição e nas leis que dispunham sobre o assunto, culminando em políticas com a finalidade de modificar a forma como o Estado operava, passando a ter um viés de gestão mais orientado para um modelo gerencial.

Como consequência dessa conjuntura e principalmente a partir do advento do capitalismo financeiro, ganhou força no Brasil a atuação do capital oriundo de instituições privadas, que já se destacava no cenário econômico mundial. A atuação crescente do capital privado se estendeu à área da educação. Nesse cenário em que a educação tem adquirido cada vez mais caráter de mercadoria e em que as políticas em educação são

políticas de mercado, a relação entre grupos educacionais privados e mercado de ações tem sido bastante “frutíferas”.

Para Laval (2019, p.127) “a ideologia liberal fortalece e legitima formas diversas de desregulação, cuja característica geral é abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos”. Essa conexão entre neoliberalismo e educação demonstra uma tendência de subordinação da última em relação ao primeiro, pois a escola, tanto em sua forma privada quanto pública, abre espaço para que seja consolidada a execução de práticas neoliberais.

Analisando a educação em seu viés empresarial, em particular o segmento básico, Ball (2014, p. 222) aponta que, nessa perspectiva, a educação é vista como “um bem de serviço ou é um imóvel (edifícios e infraestruturas), ou uma marca, ao lado de qualquer outra mercadoria ou bem de capital, e é tratada como tal, sujeita às mesmas estratégias de negócios, às mesmas técnicas de gestão genéricas, e aos mesmos sistemas de valor”. Ao tratar a “educação como um negócio”, os grupos privados da educação enxergaram a oportunidade de aumentar seus níveis de rendimento. Por isso, recentemente, empresas de outros ramos, vislumbrando a oportunidade de lucros volumosos, abriram-se ao capital especulativo educacional, contribuindo para o processo de financeirização desse setor.

Em vista disso, Costa (2020) argumenta que o processo de financeirização é reproduzido pelo atual modo de produção capitalista, que investe principalmente no comércio global de capitais e na circulação de capital especulativo, associando-se de maneira sistêmica e criando mercados conectados. Essa conexão global faz com que interesses internacionais estejam progressivamente presentes nas políticas públicas educacionais gestadas no Brasil, fazendo com que não haja definição de um projeto de educação que seja de fato nacional.

Na atual conjuntura, é cada vez mais notável a ação de grupos privados na educação, a partir da instituição de novas formas de relação entre a iniciativa privada e o aparelho de Estado. Um exemplo dessas “novas formas” de relação ocorre de forma mais explícita no ensino superior e consiste na transferência de capital

público para as instituições privadas (COSTA, 2020), por meio de programas como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o ProUni, que concede bolsas em faculdades particulares com a nota do ENEM.

Devido às parcerias firmadas com todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal), o “negócio” educacional tem se tornado cada vez mais lucrativo, com a iniciativa privada gerindo e regulamentando a educação pública (ADRIÃO, 2013). A financeirização da educação básica se dá através da atuação de grandes grupos educacionais, como o Sistema Educacional Brasileiro (SEB), que possui redes de escolas e estabelecimentos de ensino superior privados em várias partes do território nacional; o Bahema Educação, empresa que investe em educação desde 2016 e possui capital aberto; e a Eleva Educação, que investe no segmento de educação básica e se encontra em processo de abertura de capital.

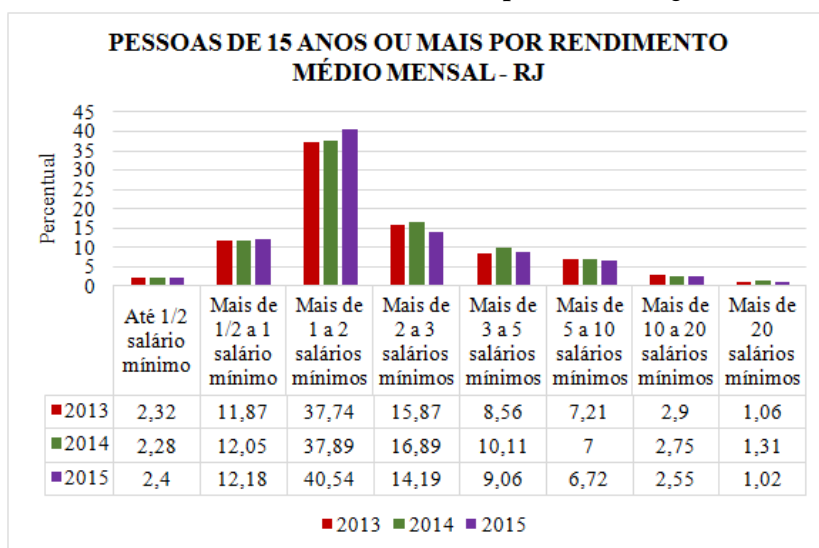
Esses grupos educacionais possuem escolas de diferentes categorias: desde *super premium* (Escola Eleva), com mensalidades de aproximadamente 4 mil reais, até escolas com valores de mensalidade próximos a 900 reais, como é o caso do Pensi²⁵, que também pertence à Eleva Educação, ambas situadas na cidade do Rio de Janeiro. Embora essa última tenha um custo menor, ainda é pouco acessível, considerando a renda média da maioria das famílias brasileiras, como mostra o Gráfico 1. Esse gráfico é baseado em dados de 2013 a 2015 e apresenta o rendimento médio mensal das pessoas com 15 anos ou mais na cidade do Rio de Janeiro, revelando que a maior parte da população nesse período tinha renda entre 1 e 2 salários mínimos (cerca de 40% da população em 2015), ou seja, renda incompatível mesmo com o menor valor de mensalidade apresentado.

Ainda que o aumento de renda apresentado represente baixos valores, houve um crescimento do percentual de habitantes nessa parcela da população, o que pode ser associado a intensificação de políticas sociais nos governos petistas a partir de 2003, que permitiram a melhoria da renda da chamada classe C em todo o

²⁵ Os dados de mensalidade expostos foram retirados do trabalho de Costa (2020, p.58).

país. Os dados referentes a 2014 também mostram um aumento no percentual de habitantes inseridos nos grupos entre 2 e 5 salários mínimos, com uma sequente queda em 2015, quando o país já estava inserido no contexto de articulação política para que a presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, fosse retirada da presidência da república.

Gráfico 1. Percentual de pessoas de 15 anos ou mais por rendimento médio mensal – Município do Rio de Janeiro.



Fonte: Dados organizados pelas autoras, a partir do IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2021.

A partir da análise do gráfico é possível inferir que não somente houve variação percentual entre alguns grupos de renda, mas que essa variação pode representar a melhoria das condições de vida de uma parcela significativa da população. Tais mudanças podem ter contribuído para o aumento da procura por escolas privadas destinadas aos grupos de menor renda, as chamadas “escolas privadas para pobres”. A melhor condição financeira pode ter feito com que muitas famílias decidissem “investir” mais na educação dos filhos, optando pelo ensino privado, o que está diretamente associado ao crescente processo de desqualificação da educação pública.

A seção subsequente traz alguns dados empíricos sobre a ampliação da oferta de escolas privadas no território carioca. Após apresentados, esses dados serão confrontados com dados relativos à população em idade escolar, ao número de escolas e ao número de matrículas a fim de promover uma análise das implicações territoriais da ampliação da atuação de escolas privadas na cidade do Rio de Janeiro.

Ampliação da atuação de escolas privadas na cidade do Rio de Janeiro

A Geografia da Educação é um campo da Geografia que emergiu nos debates sobre e com a escola nos últimos anos. Esse campo de análise busca “estabelecer novas problemáticas sobre os sentidos da educação, da escola pública e das políticas educacionais no mundo contemporâneo” (GIROTTI, 2018, p. 18) como uma das dimensões fundantes da prática educativa e da existência humana, configurando a Geografia como condição de humanização e de existência espacial.

Essa premissa é fundamental para compreender as particularidades implicadas nas formas de presença ou de ausência da escola na produção do espaço e na organização do território (ALGEBAILLE, 2003). Por isso, é a partir da perspectiva da Geografia da Educação que será aqui realizada uma análise que vincula o direito à educação, que deve ser garantido pelo Estado para todos os cidadãos, aos múltiplos direitos essenciais à justiça social.

É importante enfatizar que a escola sozinha não será capaz de promover justiça social. Conforme defendem Almeida et al. (2019), muitos fatores precisam estar associados à via educacional, como o acesso à moradia, à saúde, à proteção familiar, aos meios de comunicação, entre outros. A escola, por si só, não vai transformar toda a sociedade, garantindo a ordem e a estabilidade social.

Alinhada com essa visão, Lopes (2018) argumenta que é preciso refutar o caráter salvacionista atribuído à educação, que insiste em vinculá-la ao desenvolvimento econômico. Segundo

a autora, dentro dessa concepção, todos os problemas sociais seriam supostamente resolvidos com mais educação, o que é utilizado como justificativa, por exemplo, para a criação de uma BNCC, que garantiria padrões de aprendizagem uniformes e consequentemente maior igualdade social. Contudo, as desigualdades presentes no sistema educativo se devem a fatores externos e internos, como: investimentos diferenciados na carreira do professor; condições de trabalho nas escolas; condições de vida das famílias e de estudo dos alunos (LOPES, 2018).

Desse modo, para tratar da “expansão” da oferta de escolas, ou mesmo da ampliação especificamente relacionada a uma dada esfera administrativa como a que está sendo discutida aqui, múltiplos fatores precisam ser analisados, porque esse processo “pode significar mais um movimento de reconfiguração do atendimento e das estatísticas educacionais que, propriamente, um movimento de crescimento geral da oferta educacional” (ALGEBAILLE, 2004, p. 255). A presença de uma unidade escolar privada em determinada área pode estar associada à ausência do poder público, afinal a rede privada não é simplesmente “uma rede de escolas para as elites e as classes médias, já que a insuficiência de oferta de vagas escolares em áreas mais pobres também fez proliferar escolas privadas bastante precárias, incluindo grande número de escolas ilegais” (ALGEBAILLE, 2003, p. 5).

Tradicionalmente, a expansão escolar no Brasil está associada à gestão da pobreza. Uma evidência disso é o fato de a escola pública, ao longo da história, ter funcionado de modo a suprir demandas sociais básicas em locais de ausência de políticas de Estado que garantissem direitos essenciais. As escolas privadas, ao contrário, ainda que acolham uma população mais pobre, não vão cumprir esse papel, tendendo assim a definir um marco da ausência de ações em prol da justiça social, ainda que essa até aqui tenha se estabelecido de modo muito precário.

De acordo com Algebaile (2003, p. 14) são atribuídos à escola pública muitos sentidos e ações “em face da sua localização e de sua posição, como instituição, no conjunto de relações estabelecidas entre diferentes atores, bem como entre diferentes

sistemas de objetos e sistemas de ações. “Trata-se, aqui, de postular a expansão escolar como um fenômeno de espacialização” diretamente vinculado ao enfrentamento da pobreza e concebida a partir de duas dimensões indissociáveis:

uma mais diretamente definida pela gradativa distribuição e presença das instituições escolares no território nacional e pela razoável ausência de outras instituições e serviços, o que confere maior força à presença da escola; outra, que se desdobra da primeira, definida pelo processo de territorialização da ação escolar. Esta territorialização é referente ao poder de disposição e orientação que a escola passa a exercer sobre diferentes aspectos da vida, não apenas por sua presença num espaço repleto de ausências, mas, fundamentalmente, por seu *robustecimento* em face da incorporação, de forma concreta ou simbólica, de parte das ações e funções que deveriam estar sendo realizadas por outras instituições e serviços (ALGEBAILLE, 2003, p. 14-15).

Dessa forma, o papel da escola ultrapassa em muito a relação ensino-aprendizagem, deixando de lado as “coisinhas do chão” e as “políticas menores” (GIORDANI, 2019), já que a própria presença da escola em dada porção do território é utilizada como “recurso” para a ausência de outros direitos que deveriam suprir demandas sociais básicas para a população. Assim, mesmo com a territorialização da ação escolar, em um espaço repleto de ausências, pode haver uma condição territorial desigual e injusta.

A ausência de outros direitos, mascarada pelas ações de que a escola é forçada a dar conta, expõe um espaço sem garantias de cidadania. Em situações mais extremas, até mesmo a escola está ausente, quando, por exemplo, ocorre fechamento de unidades em áreas rurais ou dadas porções do espaço urbano onde a ação do poder público é marcada pela ausência. Milton Santos (2007), no livro *O espaço do cidadão*, expõe como ocorrem essas injustiças territoriais:

(...) o espaço vivido consagra desigualdades e injustiças e termina por ser, em sua maior parte, um espaço sem cidadãos. Olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. O mesmo, aliás, se verifica quando observamos as plantas das cidades em cujas periferias, apesar de uma certa densidade demográfica, tais serviços estão igualmente ausentes. É como se as pessoas nem lá estivessem. Onde estão os programas para atenuar tais fragilidades e reverter tal situação? No caso das cidades, bastaria um projeto consequente para dotar a população desses “fixos” sociais. E no interior, a necessidade é de criar, “artificialmente”, núcleos destinados a servir às populações em derredor, ou fortalecer aglomerações já existentes, com o mesmo propósito (SANTOS, 2007, p. 59-60).

Para o autor, a precária cidadania está fortemente atrelada à localização no território. Em lugar de fortalecer a cidadania, o território assume um “papel perverso”, criando cidadãos desiguais, não apenas pelo seu lugar na produção, mas também em função do lugar onde vivem (SANTOS, 2007). A localização das pessoas no território é, em muitos momentos, produto de uma combinação entre forças de mercado e decisões de governo. O resultado dessa combinação pode ser a injustiça territorial. O legítimo direito à educação, articulado a outros direitos sociais, é portanto uma luta essencial, conforme apontou Harvey (1980) no livro *A Justiça Social e a Cidade*, no qual esboça especificações para a justiça social territorial a partir da filosofia social e moral.

Longe de um caminho que possa levar ao acesso justo à educação como direito fundamental, efetivam-se “políticas maiores”, escala utilizada por Giordani (2019) para tratar das ações neoliberais em educação. Essas ações estão explícitas, por exemplo, na inserção de grupos educacionais privados no município do Rio de Janeiro e na sua rápida expansão através da incorporação de escolas já existentes, sobretudo a partir da segunda década do século XXI.

O maior desses grupos, a *holding* Eleva Educação, surgiu em 2013 com a fusão do Sistema Elite de Ensino com o Pensi Colégio e Curso e possui 29 unidades distribuídas por 18 bairros da cidade, além da abertura da Escola Eleva em 2017 e do segmento de educação infantil – Os Batutinhas, adquirido pelo grupo no mesmo ano²⁶. O SEB comprou o Colégio e Curso AZ em 2018, que conta com 7 unidades em bairros mais centrais da cidade²⁷. O Bahema Educação adquiriu a Escola Parque em 2018 e 15% do Centro Educacional Viva, em 2019, colégios que seguem uma proposta pedagógica construtivista.²⁸ A distribuição desses grupos pelas regiões administrativas da cidade do Rio de Janeiro pode ser observada na Tabela 1.

²⁶ Disponível em: <https://elevaeducacao.com.br/historia/>. Acesso em: 06 maio 2021.

²⁷ Disponível em: <https://sebsa.com.br/#rec241322097>. Acesso em: 06 maio 2021.

²⁸ Disponíveis em: <https://porvir.org/bahema-compra-fatia-em-escola-no-rio/>. Acesso em: 06 maio 2021.

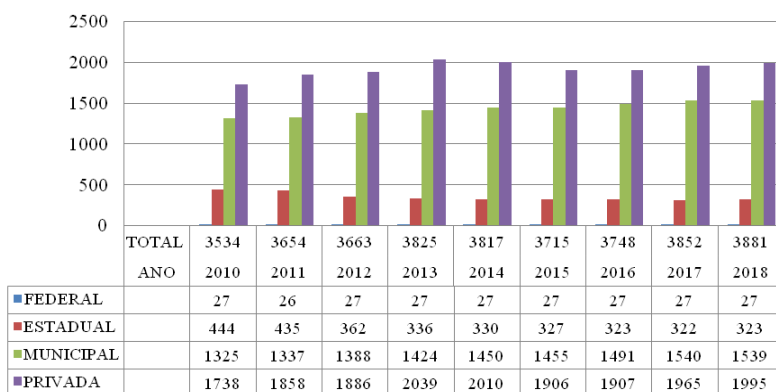
Tabela 1 – Principais grupos da educação básica no município do Rio de Janeiro. Fonte: Sites institucionais Eleva Educação, Bahema Educação e Sistema Educacional Brasileiro (SEB), 2021.

PRINCIPAS GRUPOS EDUCACIONAIS COM ESCOLAS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO				
GRUPOS	LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES POR REGIÃO ADMINISTRATIVA			
	PENSI COLÉGIO E CURSO	SISTEMA ELITE DE ENSINO	OS BATUTINHAS	ESCOLA ELEVA
ELEVA EDUCAÇÃO	Copacabana – 1 unidade	Bangu – 1 unidade	Lagoa – 2 unidades (Ipanema)	Botafogo
	Botafogo – 1 unidade (Flamengo)	Campo Grande – 2 unidades	Barra da Tijuca – 1 unidade	Barra da Tijuca
	Tijuca – 2 unidades	Realengo – 1 unidade		
	Vila Isabel – 1 unidade	Santa Cruz – 1 unidade		
	Barra da Tijuca – 3 unidades (Barra e Recreio)	Jacarepaguá – 2 unidades (Taquara e Vila Valqueire)		
	Jacarepaguá – 1 unidade (Freguesia)	Irajá – 1 unidade		
	Méier – 1 unidade	Inhaúma – 1 unidade		
	Irajá – 2 unidades (Vila da Penha)	Tijuca – 2 unidades (Tijuca e Saens Pena)		
	Madureira – 1 unidade	Ilha do Governador – 1 unidade		
	Ilha do Governador – 1 unidade	Madureira – 3 unidades		
BAHEMA EDUCAÇÃO	ESCOLA PARQUE	CENTRO EDUCACIONAL VIVA		
	Lagoa – 1 unidade (Gávea)	Barra da Tijuca – 1 unidade (Recreio dos Bandeirantes)		
	Barra da Tijuca – 2 unidades			
SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO (SEB)	COLÉGIO E CURSO AZ			
	Barra da Tijuca (3 unidades) – (Barra e Recreio)			
	Lagoa – 1 unidade (Ipanema)			
	Botafogo			
	Tijuca (2 unidades)			

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Na contramão do crescimento da oferta de escolas privadas por grandes grupos educacionais constatada na Tabela 1, entre 2010 e 2018, o município do Rio de Janeiro apresentou grande redução do número de escolas estaduais, manteve seu reduzido número de escolas federais e teve um aumento pouco significativo da rede municipal. Essa diminuição da participação do âmbito público no ensino em favor da expansão do setor privado pode ser verificada a partir da confrontação dos Gráficos 2, 3 e 4.

Gráfico 2 – Número de escolas por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro.

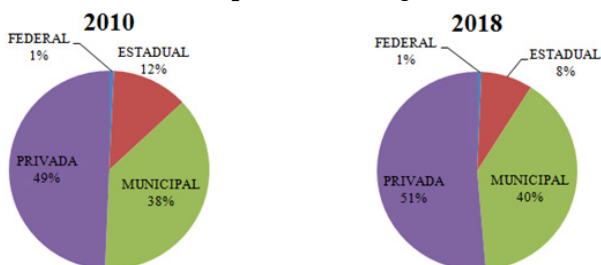


Fonte: Dados organizados pelas autoras do BRASIL, 2019.

Enquanto na rede privada o número total de escolas passou de 1738 para 1995 (aumento de 257 escolas), a rede estadual passou de 444 para 323 (redução de 121 escolas). Mesmo o aumento do número de escolas municipais (de 1325 para 1539) não foi suficiente para ultrapassar o número de escolas privadas, que já era maior em 2010.

Os dados expostos no Gráfico 2 não mostram especificamente como a variação no número de escolas ocorreu nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Mas é possível observar, também nos valores percentuais expostos no Gráfico 3, um aumento na participação do ensino privado, que ultrapassou 50% do número de escolas em 2018. Enquanto isso, a rede municipal, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), representa apenas 40% das escolas, apesar do que prevê o Artigo 11 da LDB, segundo o qual a rede municipal deve ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Gráfico 3 – Percentual de escolas por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro.

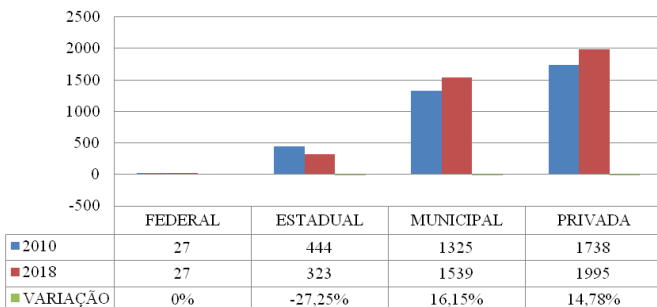


Fonte: Dados organizados pelas autoras do BRASIL, 2019.

No período representado no Gráfico 3 (2010 – 2018), é importante ainda notar a redução de 4% no percentual de participação da rede estadual e lembrar que a maior parte dessa redução se deve ao fechamento de turmas do Ensino Fundamental, incluindo as de EJA.

Quando observamos a variação do número de escolas por dependência administrativa em termos percentuais, vemos que os números da rede estadual são ainda mais expressivos, conforme aponta o Gráfico 4. Houve uma redução de 27,25% no número de escolas estaduais. Já a rede municipal, responsável pela ampliação da oferta da educação infantil e também por atender aos alunos do Ensino Fundamental que deixaram de ser assistidos pela rede estadual, apresentou um aumento de apenas 16,15%. Enquanto isso, a rede privada cresceu 14,78%.

Gráfico 4 – Variação do número de escolas por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro.



Fonte: Dados obtidos pelas autoras do BRASIL, 2019.

A enorme redução da quantidade de escolas estaduais (27,25% ou 121 escolas) está relacionada à implementação de políticas educacionais direcionadas ao processo de “otimização” de turmas e a municipalização do Ensino Fundamental.

A otimização, implementada pelas gestões estaduais do Rio de Janeiro nos últimos anos, está pautada na ideia de redução de custos para melhoria de índices educacionais. Uma das estratégias utilizadas para reduzir os custos com educação consiste em diminuir o número de turmas, eliminando aquelas que não tiverem a lotação completa, calculada em função do tamanho de cada sala de aula (relação aluno por m²).

À medida que as turmas vão sendo otimizadas, os turnos e as escolas também podem ser desativados. Dentro dessa lógica de gestão, que encara a escola como um negócio, os bons resultados em avaliações externas e a melhoria nos índices educacionais seriam a justificativa para a execução de tais ações. Mas, segundo os critérios adotados pela própria Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), não haveria motivos para manter aberta e funcionando uma escola com atendimento a um público reduzido, pois os investimentos necessários para a obtenção de uma boa classificação no *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por exemplo, supostamente não compensariam.

A cara nova da gestão estadual, pautada em ideias importadas da economia de mercado, tem em vista a potencialização do “negócio” que se tornou a educação. Com isso, mesmo a esfera pública de gestão do sistema educacional tornou-se intimamente vinculada aos ideais neoliberais, articulando o processo de “otimização” com a municipalização do Ensino Fundamental.

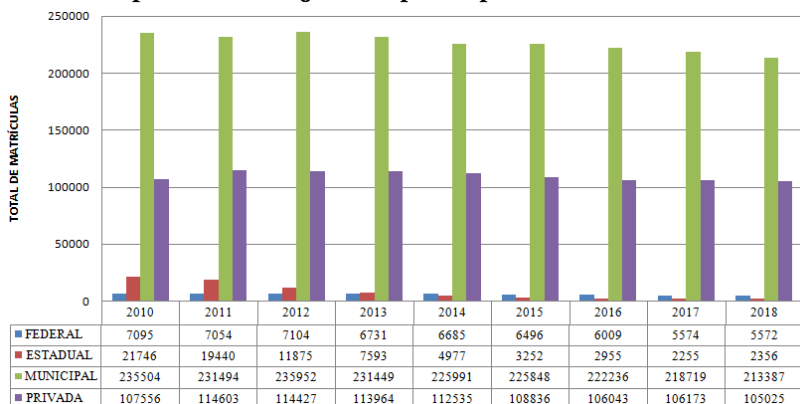
Iniciada em 1987, com a implementação do Programa Estadual de Municipalização do Ensino Fundamental – PROMURJ, criado através da Resolução de nº 1411, a municipalização ganhou maior impulso com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sancionada em 1996, a LDB prevê em seu Artigo 10 que os Estados devem oferecer com prioridade o Ensino Médio, embora precisem assegurar a oferta do Ensino Fundamental em regime de colaboração com os municípios. Para garantir maior celeridade ao processo de municipalização, em 23

de agosto de 2017, o governo estadual publicou a Resolução nº 5549, com o objetivo de direcionar melhor a absorção dos Anos Finais do Ensino Fundamental, já que os anos iniciais já tinham passado para a gestão municipal ao longo das últimas décadas.

Dentro desses dois processos – otimização e municipalização –, a EJA foi a modalidade de ensino mais impactada devido ao fechamento das turmas que funcionavam a noite. Houve acentuação do que Nicodemos (2019) chama de desescolarização. Esse processo objetiva o atendimento a esse público fora do espaço escolar, através da educação à distância ou da certificação, obtida por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Essas ações visam a garantir a conclusão da escolarização fora da escola, o que vai na contramão do que havia sido concebido e garantido legalmente para jovens e adultos não escolarizados ou subescolarizados nas últimas décadas.

Os dados relativos à redução de escolas, que evidenciam a diminuição do número de turmas e os processos de otimização e municipalização, podem ser confrontados com os dados relativos a matrículas nos últimos anos. As matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental sofreram uma diminuição em todas as esferas administrativas, como pode ser observado no Gráfico 5.

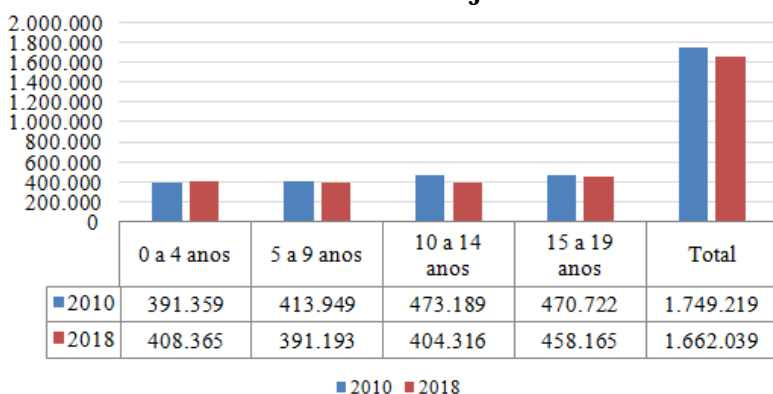
Gráfico 5 – Total de matrículas no Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro por dependência administrativa.



Fonte: Dados obtidos pelas autoras do BRASIL, 2019.

Para a análise dessa redução de matrículas, é importante primeiramente pontuar que, no período considerado, houve também redução da população entre 5 e 19 anos, como demonstra o Gráfico 6. Essa redução abarcaria toda a população potencialmente incorporada pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio regular, mas exclui grande parte dos alunos atendidos pela EJA. O único grupo que apresenta variação positiva no gráfico é o que vai de 0 a 4 anos, no qual a população passou de 391.359 para 408.365 residentes.

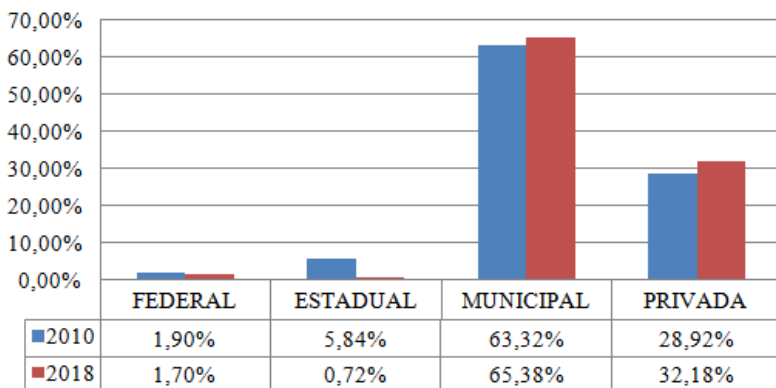
Gráfico 6 – População residente nas faixas etárias entre 0 a 19 anos no estado do Rio de Janeiro.



Fonte: Dados organizados pelas autoras do BRASIL, 2021.

A diminuição da população nos grupos em idade escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio), contudo, não exclui o fato de haver uma maior redução de matrículas nas escolas públicas em relação à rede privada. O Gráfico 7 traz, em termos percentuais, essa variação da participação no total de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental de cada rede.

Gráfico 7 – Percentual de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro por dependência administrativa.



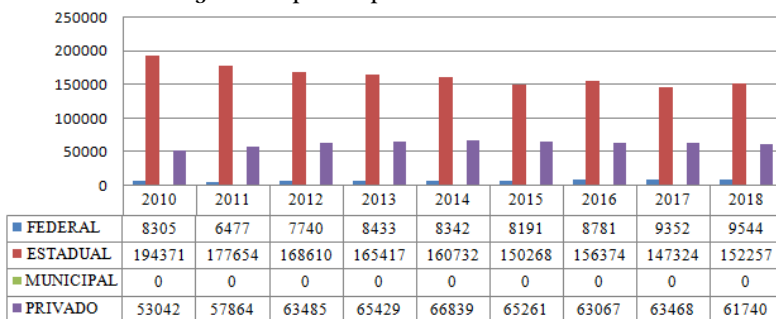
Fonte: Dados organizados pelas autoras do BRASIL, 2019.

Apesar de reunir a maior participação nas matrículas apresentadas no Gráfico 7 (63,32% em 2010 e 65,38% em 2018), o percentual de alunos matriculados na rede municipal apresentou um menor aumento em comparação à rede privada. Foram 2,06% de aumento da rede municipal contra 3,26% da rede privada.

Assim como nos dados relativos ao número de escolas, a rede estadual, que no caso dos Anos Finais do Ensino Fundamental já tinha uma participação muito pequena, foi a que sofreu maior queda, chegando a uma redução de 5,12%. Esses valores comprovam a eficácia da política de municipalização do Ensino Fundamental em curso. Mas é importante notar que o percentual de redução da rede estadual não indica necessariamente que os alunos passaram a ser atendidos pela rede municipal, podendo ter havido absorção dessas matrículas também pela rede privada.

A ampliação do atendimento na rede privada de ensino fica mais evidente nos dados de matrículas referentes ao Ensino Médio, como pode ser constatado no Gráfico 8, que expõe o total de matrículas nas três redes que oferecem o Ensino Médio (federal, estadual e privada).

Gráfico 8 – Total de matrículas no Ensino Médio no município do Rio de Janeiro por dependência administrativa.



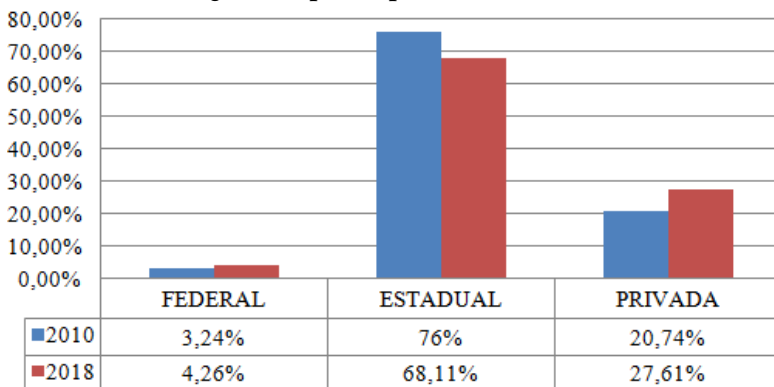
Fonte: Dados organizados pelas autoras do BRASIL, 2019.

Observação: Não constam valores de matrículas relativas a rede municipal porque essa não oferta o Ensino Médio.

Das três redes, a que teve maior aumento do número de alunos foi a rede privada. A rede federal, embora também tenha apresentado uma elevação no número de matrículas, não tem uma atuação muito significativa, visto que atende menos de 10 mil alunos. Já a rede estadual, que é a principal responsável pela oferta pública do Ensino Médio, apresentou uma queda de mais de 42 mil matrículas (de 194.371 em 2010 para 152.257 em 2018). Esse valor é muito superior à redução de população na faixa etária de 15 a 19 anos demonstrada no Gráfico 6, que é a faixa etária que representa os alunos que frequentam o Ensino Médio regular. A redução da população nessa faixa etária no período foi de um pouco mais de 12.500 (variação de 470.722 residentes em 2010 para 458.165 em 2018).

A variação das matrículas pode ser melhor observada no Gráfico 9, que apresenta a participação percentual no total de matrículas de cada uma das três redes. Ao comparar os dados, é possível observar um significativo encolhimento da rede estadual em favor da ampliação da rede privada. Enquanto a primeira teve uma redução de quase 8% (de 76% para 68,11%), a segunda teve um crescimento de quase 7% (de 20,74% para 27,61%). A rede federal, por sua vez, teve um aumento de pouco mais de 1% nas matrículas.

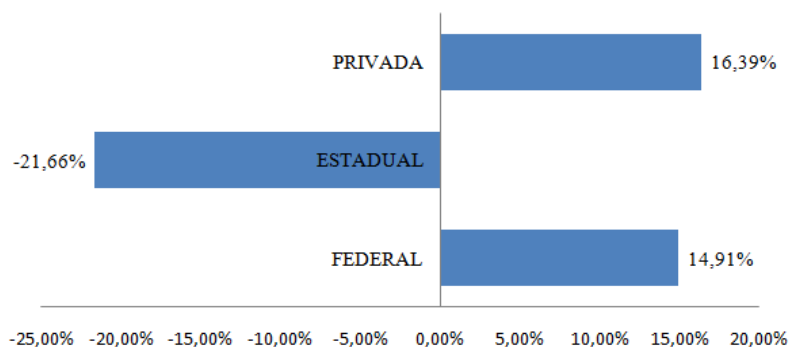
Gráfico 9 – Percentual de matrículas no Ensino Médio no município do Rio de Janeiro por dependência administrativa.



Fonte: Dados organizados pelas autoras do BRASIL, 2019.

O Gráfico 10 apresenta a variação do percentual de participação de cada rede entre 2010 e 2018. Nesse período, a redução da rede estadual chegou a 21,66%. Por outro lado, o crescimento da rede privada foi de 16,39% e o da rede federal de 14,91%. Cabe destacar que esse aumento no número de matrículas da rede federal está associado à efetivação de políticas direcionadas à ampliação da oferta de vagas, mas, ainda assim, a rede federal representa um percentual muito pequeno de participação no número total de alunos atendidos.

Gráfico 10 – Variação no percentual de matrículas no Ensino Médio no município do Rio de Janeiro por dependência administrativa.



Fonte: Dados organizados pelas autoras do BRASIL, 2019.

Essa ampliação de matrículas da rede privada no Ensino Médio pode estar associada à procura de estudantes por escolas que ofereçam preparação para o ENEM. Muitos grupos educacionais privados atuantes na educação básica têm como uma de suas principais bandeiras de divulgação a aprovação em universidades públicas, o que fortalece o discurso de que oferecem uma educação de excelência. Ao propagandear os bons resultados alcançados, tais grupos acabam fazendo com que as famílias que têm condições financeiras para tal invistam na educação dos filhos para aumentar as chances de aprovação no vestibular.

Em contraposição a esses grupos privados que vendem a promessa de aprovação no ENEM, está a escola pública de Ensino Médio, sob responsabilidade quase que exclusiva da gestão estadual, e que só a partir da década de 1990 garantiu o acesso dos mais pobres a esse nível de instrução formal. A escola pública, historicamente caracterizada por altos “números de evasão, subescolarização e certificação vazia” (NICODEMOS, 2020, p. 2) mostrava-se muito distante do Ensino Superior. Mas, percorrendo brechas e muitas lutas, dentre elas a forte atuação dos cursos preparatórios de movimentos populares, os jovens da escola pública conseguiram alcançar a universidade pública e hoje são maioria nessas instituições.

Contudo, muitos fatores convergem para que esse cenário seja modificado: desde a ampliação da privatização do ensino até o caráter cada vez mais conteudista do ENEM, evidenciado na redução do peso da redação e no aumento do peso das questões objetivas. Para Nicodemos (2020), isso tem restringido o acesso de estudantes mais pobres, porque os exames aplicados são injustos, não pautados no conhecimento. Concomitantemente, há um estrangulamento financeiro das Universidades Públicas, provocando redução da oferta de vagas e de sua capacidade de atuação. Todos esses fatores contribuem para um processo de elitização do acesso que faz com que a universidade volte a atender as demandas das classes mais favorecidas. E, para as famílias que não querem ver seus filhos excluídos desse acesso, o caminho mais fácil parece ser investir no Ensino Médio privado.

Considerações Finais

A atuação do capital privado na educação brasileira – mais especificamente na educação básica no município do Rio de Janeiro – foi ampliada a partir da segunda década do século XXI. Levando esse dado em consideração, a problemática posta neste trabalho é a relação entre o aumento da oferta de escolas privadas no território carioca e a permanência de ausências de direitos, materializadas nas desigualdades de acesso à educação de qualidade.

A educação é um direito fundamental de todo cidadão brasileiro, conforme disposto no artigo 205 da Constituição Federal, e portanto deve ser garantido. Para isso, é necessário que tenha como principais valores: ser pública, gratuita, universal e de qualidade. Todavia, a análise de dados aqui realizada permite concluir que as instituições educacionais, principalmente as privadas, apresentam uma estrutura empresarial de gestão, o que revela o caráter de mercadoria atribuído à educação, que é fornecida em níveis diferentes de qualidade de acordo com a renda dos “consumidores”.

Embora a educação pública apresente deficiências estruturais e ainda esteja longe de atender à demanda de toda a população na faixa etária escolar no Rio de Janeiro e em tantos outros municípios brasileiros, é preciso reconhecer seus avanços e sua importância na vida de milhões de pessoas, para as quais a escola pública garante uma cidadania mínima. A escola pública ainda funciona como espaço de aplicação de justiça social para aqueles que vivem um cotidiano marcado pela ausência de direitos.

Na escola pública, milhões de crianças e jovens se alimentam todos os dias e participam de programas que vinculam sua permanência na escola a diversos auxílios para as famílias. Também graças a políticas públicas e auxílios, muitos jovens e adultos ingressam na universidade pública e conseguem permanecer até o final da graduação. Sendo assim, é necessário que se reconheça a educação como direito e não como privilégio.

O desmonte da educação pública, contudo, tem ocorrido de forma intencional em todos os segmentos, da educação básica ao

nível superior, seja pela falta de recursos destinados às escolas e universidades, seja pela maior participação de grupos privados em políticas públicas educacionais. Por isso, é necessário lutar não só pela manutenção dos espaços físicos das escolas, mas também pela garantia de uma educação crítica e emancipadora para a classe trabalhadora, que não a enxergue como massa desintelectualizada ou apenas competente para o trabalho, bem como por uma formação de professores que integre pedagogias com caráter heterogêneo que possibilitem a construção de resistências e de insurgências.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Privatização da educação no Brasil: estratégias de regulação pelo setor privado da educação obrigatória. In: JEFFREY, D.; AGUILAR, L. **Balanco da Política Educacional Brasileira** (1999-2009). Campinas: Mercado das Letras, 2013. p.1-19. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349825143_Privatizacao_da_educacao_no_Brasil_estrategias_de_regulacao_pelo_setor_privado_da_educacao_obrigatoria_1. Acesso em: 02 maio 2021.

ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ALGEBAIL, Eveline. Espacialização da Escola Pública e Controle da Pobreza. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 9, 2003, Mérida, Yucatan, **Anais [...]**. Ref exões e Responsabilidades de la Geografia em América Latina para el Siglo XXI. Mérida: UNAM, 2003.

ALMEIDA, L. A .A.de; MAGALHAES, P. M. V. S.; GONCALVES, C. L.. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 17, p. 1075-1100, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Informática do SUS – DATASUS. População residente – estudo de estimativas populacionais por município, idade e sexo, 2000-2020. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [2021]. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defthtm.exe?popsvs/cnv/popbr.def>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2010 – 2018. [internet]. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A:** as novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

COSTA, Hellen B. **Financeirização da educação básica:** tendências no período 2010-2019. 2020. 60f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GIOTTO, Eduardo D. (org.). **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo.** Curitiba: CRV, 2018.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. **Educação Geográfica em Foco**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6 Especial, p. 1-12, out. 2019.

HARVEY, David. A Justiça Social e os Sistemas Espaciais. *In:* _____. **A Justiça Social e a Cidade.** São Paulo: Hucitec, 1980 [1973].

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/2044-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?edicao=9128&t=destaques>. Acesso em: 03 maio 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In:* AGUIAR, Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. *E-book.* Recife: ANPAE, 2018.

MARQUES NETO, Floriano de Azevedo. **Parcerias público-privadas:** conceito. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/32/edicao-1/parcerias-publico-privadas:-conceito>. Acesso em: 03 maio 2021.

NICODEMOS, Alessandra. **Precisamos falar de injustiça, precisamos falar do ENEM.** Portal Favelas, 2020. Disponível em: <https://www.portalfavelas.com/single-post/precisamos-falar-de-injustiça-precisamos-falar-do-enem>. Acesso em: 09 fev. 2021.

NICODEMOS, Alessandra. A educação de jovens e adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminhos da resistência! *In:* JULIÃO, E. F., RODRIGUES, F. **Ref exões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões.** Jundiá: Paco, 2019.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consendo por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras.** v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

A multiescalaridade do analfabetismo no Brasil: desenvolvimento desigual e combinado?

Emilio Reguera Rua
Beatriz da Silva Corrêa Paes
Fabio Soares Queiroz

Introdução

Este texto apresentará dados, assim como informações mapeados do analfabetismo no Brasil. Para realizar a discussão, utilizaremos a teoria do desenvolvimento desigual e combinado, vislumbrando-a por meio de uma multiescalaridade do fenômeno do analfabetismo no país. É preciso evidenciar que o texto não procura se debruçar sobre essa teoria, mas a usa como base. Vale dizer também que, mesmo nos dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010, esse fenômeno parece persistir. E, no que tange a termos metodológicos, foi utilizado o método dos quartis, a fim de nos possibilitar uma análise comparativa do analfabetismo no território nacional.

Persiste, no Brasil, um modelo de desenvolvimento econômico ainda muito concentrado espacialmente em algumas regiões do país e, por outro lado, em outras, indicadores de analfabetismo relativamente elevados. Em razão disso, para ilustrar a discussão da multiescalaridade, tomaremos o fenômeno no município do Rio de Janeiro, valendo-nos de um mapa e de uma tabela do analfabetismo nesse espaço. Cumpre ressaltar que, mesmo em uma metrópole nacional, prevalece elevada a taxa de analfabetismo em alguns de seus bairros.

Por outro lado, este texto pode ser utilizado nas aulas de geografia para ilustrar o fenômeno das desigualdades persistentes no país, sendo o analfabetismo uma de suas tristes expressões.

Histórico

O analfabetismo continua a figurar entre os graves problemas sociais do Brasil. Apesar das mudanças ocorridas nas últimas décadas, as desigualdades espaciais da taxa de analfabetismo persistem. Rummert *et. al.* (2013) reforçam que esse quadro de precariedade é perfeitamente coerente para o projeto de capitalismo dependente que se configurou a partir da divisão internacional do trabalho no período posterior à Segunda Guerra Mundial. A inserção internacional brasileira ocorreu a partir do modelo agroexportador que avançou nos últimos decênios, apesar do esforço de industrialização que se realizou a partir dos anos de 1950. Para esse projeto de desenvolvimento nacional, a alfabetização apenas visava forjar o trabalhador braçal dos “novos tempos” sem, conquanto, introduzir uma formação humana integral e continuada (questionadora dos valores e de práticas políticas). Assim, o analfabetismo tornou-se a expressão de uma sociedade que reproduz, em escala ampliada, suas desigualdades.

No campo educacional, tais desigualdades se expressam de diferentes formas. E, no que concerne à população jovem e adulta, pouco ou não escolarizada, não só o acesso à alfabetização é problemático, mas também a permanência e a conclusão da Educação Básica. Ou seja, se ainda lidamos com elevado e preocupante número de pessoas analfabetas, os dados relativos aos anos de escolaridade da população brasileira se mostram igualmente alarmantes. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2014, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas). No ano de 2013, esse indicador havia sido de 8,5% (13,3 milhões de pessoas).

A partir da segunda metade do século XX, algum esforço foi envidado pelo poder público brasileiro para que esse quadro se alterasse, no sentido de promover o acesso à leitura e à escrita para a população brasileira. E, embora muitos e variados programas, projetos, ações, frentes e outros esforços congêneres tenham sido implementados, pouco se avançou no tocante ao quadro das desigualdades regionais da educação brasileira. Na verdade, um olhar mais apurado em relação à distribuição espacial do

analfabetismo consegue mostrar que as desigualdades não se limitam à escala regional. As grandes metrópoles, por exemplo, apesar de apresentarem baixas taxas de analfabetismo em geral, há localidades que apresentam dados inquietantes.

Mesmo nessas grandes metrópoles, percebemos que os dados sobre o analfabetismo demonstram uma faceta do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Quando analisada historicamente a taxa de analfabetismo em relação à renda e ao recorte racial, percebemos que as populações preta, parda e indígena são as mais vulneráveis em relação a esse indicador. Essas populações estão mais concentradas nas áreas periféricas desses espaços, que são as que apresentam um quadro socioeconômico de maior desigualdade, impactando diretamente no acesso a uma educação de qualidade e nas taxas de analfabetismo.

Objetivo

Como são raros no Brasil estudos sobre as razões que levam às desigualdades espaciais desse indicador, tanto no que se refere ao contexto nacional quanto ao âmbito local, este trabalho pretende analisar a distribuição espacial do indicador taxa de analfabetismo para alguns recortes territoriais selecionados e relacionar o analfabetismo às desigualdades socioeconômicas em diferentes escalas geográficas. Duas análises são, então, empreendidas de forma combinada. A primeira se refere ao território nacional, isto é, à forma como que o analfabetismo se comporta nas cinco grandes regiões brasileiras, privilegiando, neste caso, reflexões sobre as disparidades regionais. A segunda análise traz como foco a cidade do Rio de Janeiro, metrópole nacional, cuja taxa geral de analfabetismo era de 3%, em 2010, mas apresenta acentuadas desigualdades em seu território, chegando, em algumas áreas, a percentuais superiores a 90%.

Os indicadores sociais são compreendidos neste trabalho como objetos técnicos que representam a realidade e não a revelam em si mesmos. Essa representação se dá, em geral, por meio de uma medida quantitativa que informa algo sobre determinados aspectos e/ou mudanças da realidade social (JANNUZZI, 2012).

Nessa perspectiva, os indicadores sociais exercem considerável papel na racionalização do espaço, não como mera informação estatística, mas como objeto técnico que proporciona e limita pensamentos e ações tanto por parte do Estado quanto por movimentos sociais que deles se utilizam (MILLÉO, 2005).

O quadro teórico deste trabalho é complementado pelo arcabouço conceitual advindo das obras de Harvey (2013) e Smith (1988). Com esses autores, as desigualdades socioespaciais são interpretadas à luz do conceito de desenvolvimento desigual, isto é, a partir da ideia de que o capital se orienta pelo espaço geográfico, ora atraído ora repellido pelas condições dadas para a sua acumulação. Tal fato explicaria, em parte, as diferenças espaciais em termos de desenvolvimento social e econômico. Para o caso brasileiro, Santos (2002) contribui para a compreensão da integração nacional, a partir da constituição da chamada região concentrada e sua relação com as demais regiões do país.

Metodologia

Como metodologia de coleta de dados, privilegia-se a produção do indicador taxa de analfabetismo a partir do Censo Demográfico de 2010. Com base nessas informações, é feito o mapeamento do indicador nos dois recortes territoriais indicados anteriormente. Para efeito de comparação do quadro desses recortes, optou-se pela produção de estatísticas por meio das medidas de posição, ou método dos cinco valores. As medidas de posição permitem situar e relacionar os dados entre si, fato que auxilia na compreensão da distribuição espacial do mesmo fenômeno em escalas geográficas diferentes. Isso é possível, pois, nesse método, os valores de uma determinada série estatística são divididos e ordenados em vários grupos, compreendendo, assim, a mesma posição dos dados.

Neste estudo, são utilizados os quartis, que dividem e ordenam uma série estatística em quatro grupos iguais, compreendendo, cada um deles, 25% dos dados da série. Dessa forma, os mapas produzidos apresentam os quatro grupos referentes às posições ocupadas pelas taxas de analfabetismo no rol dos valores do indicador, permitindo uma análise comparativa

entre o quartil de menores valores e o de valores mais elevados, correspondendo o 1º quartil aos menores valores percentuais de analfabetismo, e o 4º quartil, aos maiores valores.

Vale lembrar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística considera analfabeto aquele ou aquela que não sabe ler e escrever um bilhete simples. Isso, em termos gerais, é uma forma consideravelmente rasa para se aferir a alfabetização de uma pessoa.

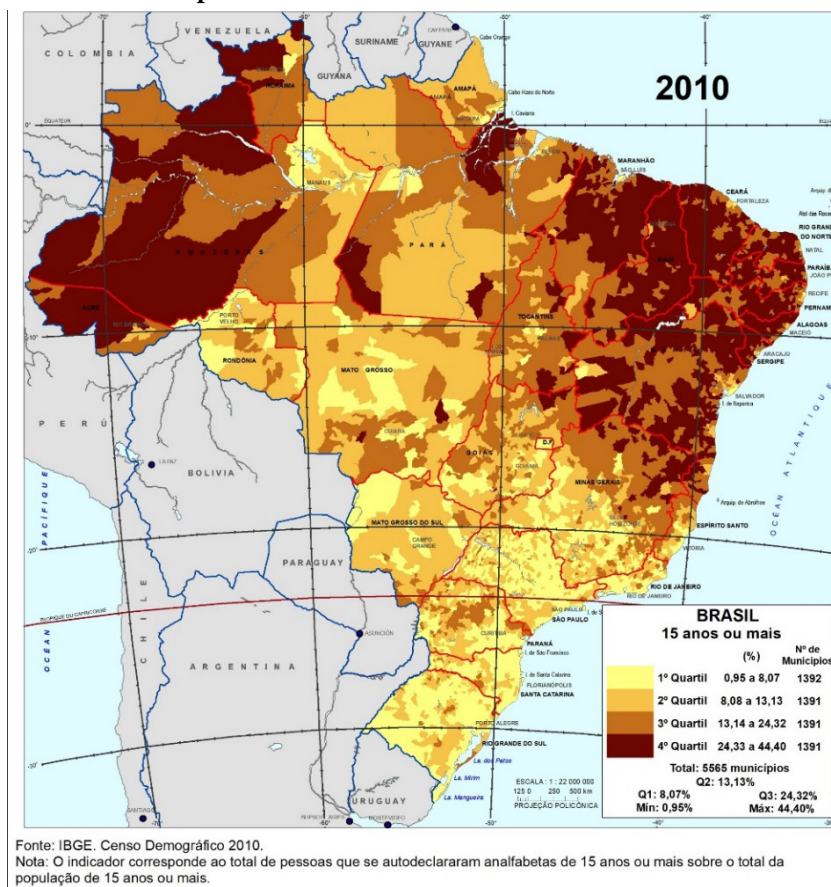
A partir dos preceitos da teoria social crítica, a análise dos dados relativos ao analfabetismo se desenvolve, tomando como foco duas escalas geográficas: a escala nacional e a escala local, esta relativa ao espaço urbano de uma grande metrópole. No contexto deste estudo, escala não é vista como o tamanho dos fenômenos, tampouco como escala cartográfica. O que importa para a proposta de análise aqui empreendida não é a submissão da qualificação da taxa de analfabetismo à sua dimensão no espaço (SANTOS, 2011). A opção pelos recortes espaciais segue o pensamento de que os fenômenos sociais são multiescalares, ou mesmo transescalares, isto é, podem ser compreendidos a partir da combinação de escalas espaciais, uma vez que, segundo Buleon (2002, *apud* SANTOS, 2011), essa combinação leva em consideração diferentes formas do mesmo fenômeno em diferentes escalas. Assim, a análise do analfabetismo no Brasil não só muda de acordo com a escala que lhe dá visibilidade, como também é examinada de forma multiescalar. Nesse sentido, a combinação de escalas, ou a abordagem multiescalar, se configura em ferramenta intelectual que possibilita analisar, de maneira integrada, as formas espaciais que revestem os processos sociais (BULEON, 2002).

Em termos metodológicos, portanto, este trabalho se encontra na interface entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. Para analisar o analfabetismo no Brasil e no Rio de Janeiro, utilizam-se métodos e dados quantitativos, com a finalidade de identificar a existência e a profundidade do fenômeno. Já para a análise da distribuição espacial do analfabetismo em diferentes recortes territoriais, na perspectiva da combinação de escalas, recorre-se à pesquisa qualitativa com base na abordagem geográfica de indicadores sociais e em categorias como o desenvolvimento desigual e combinado.

Resultados preliminares

Ainda que este estudo se apresente de forma preliminar, alguns resultados empreendidos já podem ser apontados, ao menos no que se refere à escala nacional. A partir do cartograma referente ao território brasileiro (Mapa 1), é possível perceber significativas desigualdades referentes à taxa de analfabetismo.

Mapa 1 – Analfabetismo no Brasil em 2010.

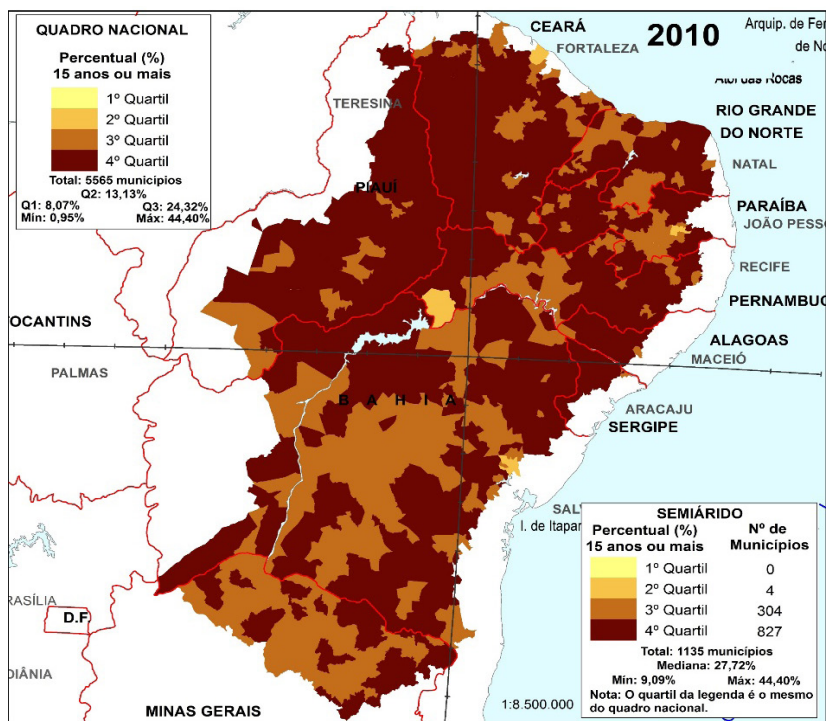


Há grande concentração de municípios no quarto quartil na região nordeste e na Amazônia ocidental. Esses valores elevados de analfabetismo ref etem um conjunto de políticas e o papel da região nordeste no desenvolvimento desigual e combinado

do Brasil. Cabe lembrar que, no processo de colonização, essa região fora produtora de produto de agroexportação (cana-de-açúcar), o que trouxe consigo um conjunto de relações societárias que se reproduziram ao longo da colonização, chegando aos tempos atuais. Os dados da Amazônia ocidental ref etem mais a dificuldade de acesso, ou o grande grau de remotidão²⁹ dessa porção do território brasileiro. Prevaecem, pois, nessas regiões, profundas desigualdades socioeconômicas entre os municípios.

Porém, estamos tratando o fenômeno numa escala muito pequena. Será necessária a realização de alguns recortes territoriais para que possamos aquilatar, à luz da metodologia estatística dos quartis, a distribuição espacial do fenômeno do analfabetismo no Brasil.

Mapa 2 – Analfabetismo no semiárido.



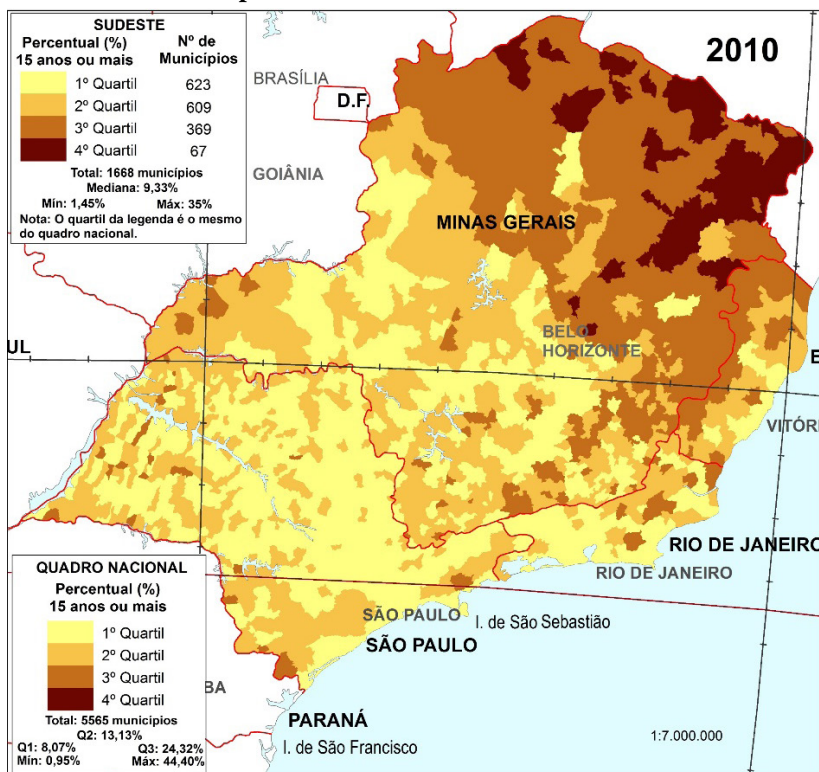
Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010.

Nota: O indicador corresponde ao total de pessoas que se autodeclararam analfabetas de 15 anos ou mais sobre o total da população de 15 anos ou mais.

²⁹ Observar publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em seu Mapa 5, em que são trabalhadas as tipologias do território. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em: 13 abril 2021.

No recorte territorial do semiárido, é possível observar que não há municípios no 1º quartil do rol de distribuição de valores do percentual de analfabetos. Isso significa que, em escala nacional, não ocorreu nenhum município com valores mais baixos dentro desse recorte territorial. Dos 1391 municípios do 4º quartil, 827 encontram-se no semiárido, o que revela o quanto as campanhas por alfabetização não tiveram seus impactos desejados, tamanhas as desigualdades sociais e territoriais existentes no país.

Mapa 3 – Analfabetismo no Sudeste.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010.

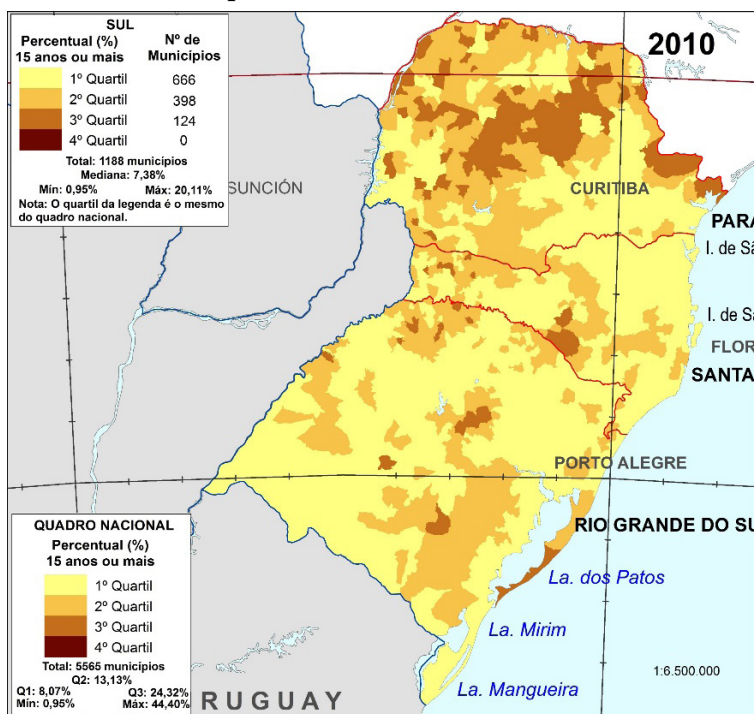
Nota: O indicador corresponde ao total de pessoas que se autodeclararam analfabetas de 15 anos ou mais sobre o total da população de 15 anos ou mais.

Exemplo emblemático é o da Região Sudeste. Tida como a mais desenvolvida do país, essa região detém 67 municípios no 4º quartil, correspondente aos percentuais maiores de analfabetismo. Porém, há a ressalva de que grande parte desses municípios se encontra no perímetro do semiárido.

Outro mapa que referencia nossa análise a partir da malha municipal de 2010 é o da região Sul. Dos 1.188 municípios pertencentes a essa região, em 2010, 124 encontrava-se no 3º quartil. Destaque deve ser dado à porção Norte e Oeste do Paraná e ao interior do Rio Grande do Sul (nesses municípios, os percentuais de analfabetos na população acima de 15 anos de idade situam-se entre 13,14% e 24,32%).

Entre os municípios no 1º quartil, a região Sul, apesar de apresentar menos municípios que a região Sudeste (a primeira possuía, em 2010, 1188 municípios, face aos 1668 da região Sudeste), detinha 666 municípios no 1º quartil, enquanto na região Sudeste esse valor era de 623.

Mapa 4 – Analfabetismo no Sul.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010.

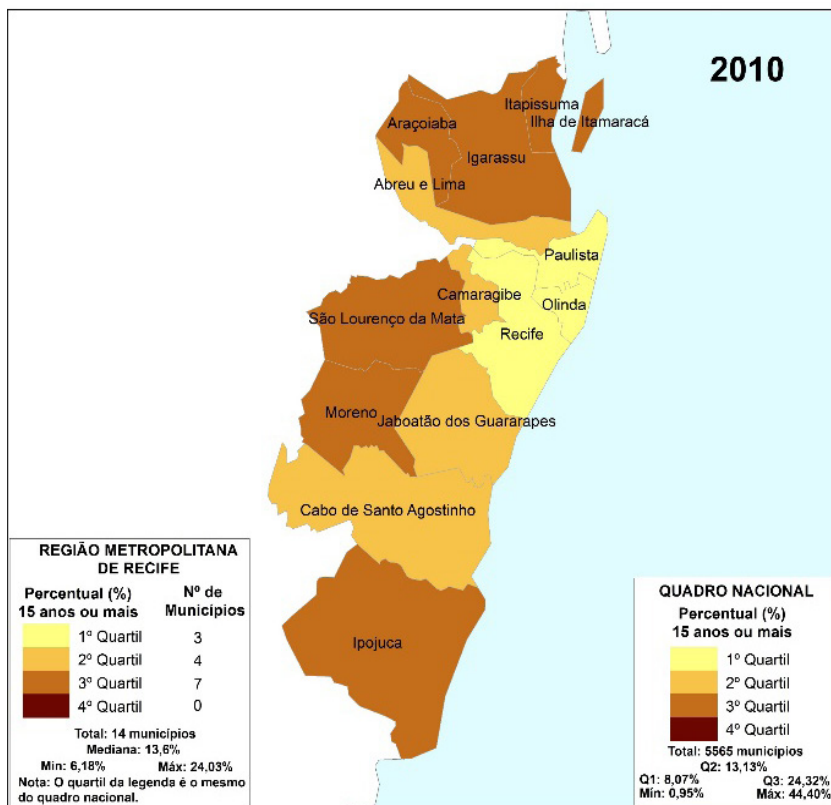
Nota: O indicador corresponde ao total de pessoas que se autodeclararam analfabetas de 15 anos ou mais sobre o total da população de 15 anos ou mais.

Em termos metropolitanos, tomando por base a malha municipal, as regiões metropolitanas (RMs) que estavam com

valores elevados de analfabetismo eram Recife e Fortaleza (vide os Mapas 5 e 6). Dos 14 municípios pertencentes à RM de Recife, metade situam-se no 3º quartil (percentuais de analfabetismo entre 13,14 e 24,32% da população acima de 15 anos). Precisamos ressaltar que apenas três municípios se encontravam no 1º quartil (percentuais entre 0,95 e 8,07%).

A RM de Fortaleza compreende 19 municípios, dos quais 15 encontram-se no 3º e no 4º quartis, com um município no 4º quartil, Chorozinho (percentual de analfabetos acima de 24,33% da população com mais de 14 anos). Ressalte-se que apenas o município de Fortaleza situa-se no 1º quartil (percentual entre 0,95 e 8,07%).

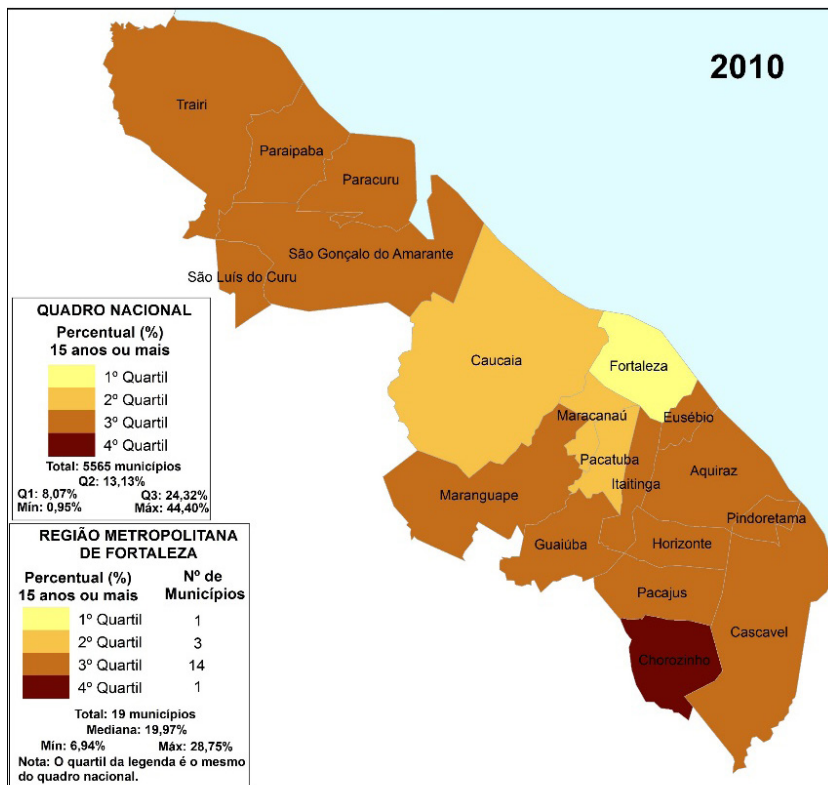
Mapa 5 – Analfabetismo na Região Metropolitana de Recife.



Fonte: IBCE. Censo Demográfico 2010.

Nota: O indicador corresponde ao total de pessoas que se autodeclararam analfabetas de 15 anos ou mais sobre o total da população de 15 anos ou mais.

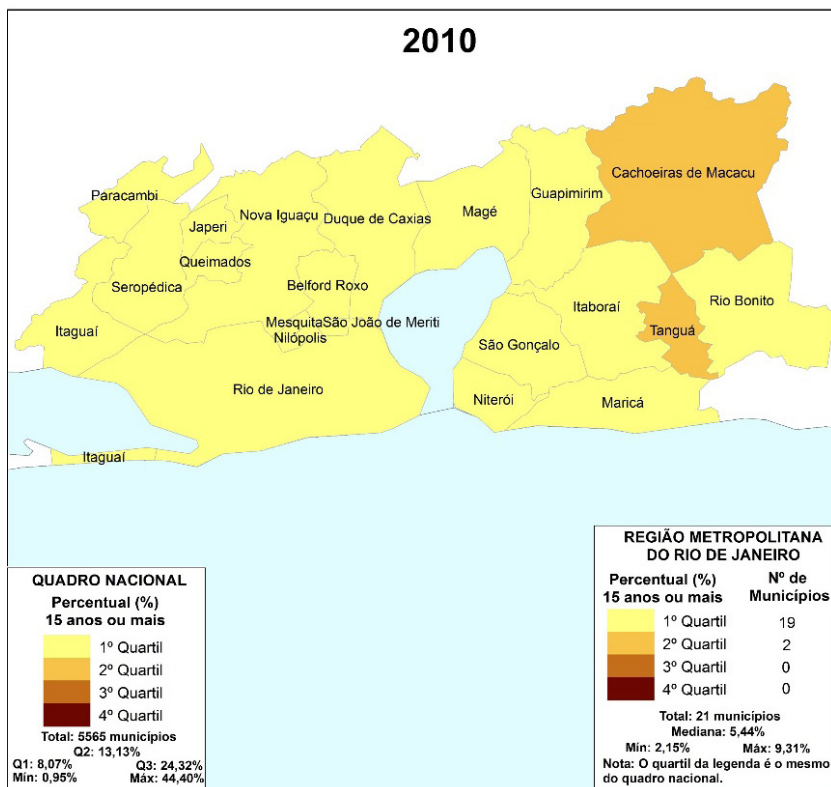
Mapa 6 – Analfabetismo na Região Metropolitana de Fortaleza.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010.

Nota: O indicador corresponde ao total de pessoas que se autodeclararam analfabetas de 15 anos ou mais sobre o total da população de 15 anos ou mais.

Mapa 7 – Analfabetismo na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010.

Nota: O indicador corresponde ao total de pessoas que se autodeclararam analfabetas de 15 anos ou mais sobre o total da população de 15 anos ou mais.

Na RM do Rio de Janeiro, o quadro é um pouco diferente das RMs de Recife e de Fortaleza, com apenas dois municípios no 2º quartil (Cachoeiras de Macacu e Tanguá). Os 19 municípios restantes encontram-se no 1º quartil. Podemos dizer, desse modo, que o analfabetismo nesses municípios já foi equacionado? Para responder a essa pergunta, será necessário o mapeamento de outra escala: a intramunicipal e, para tanto, escolhemos o município do Rio de Janeiro, considerada uma das metrópoles que concentra mais riqueza e poder no Brasil.

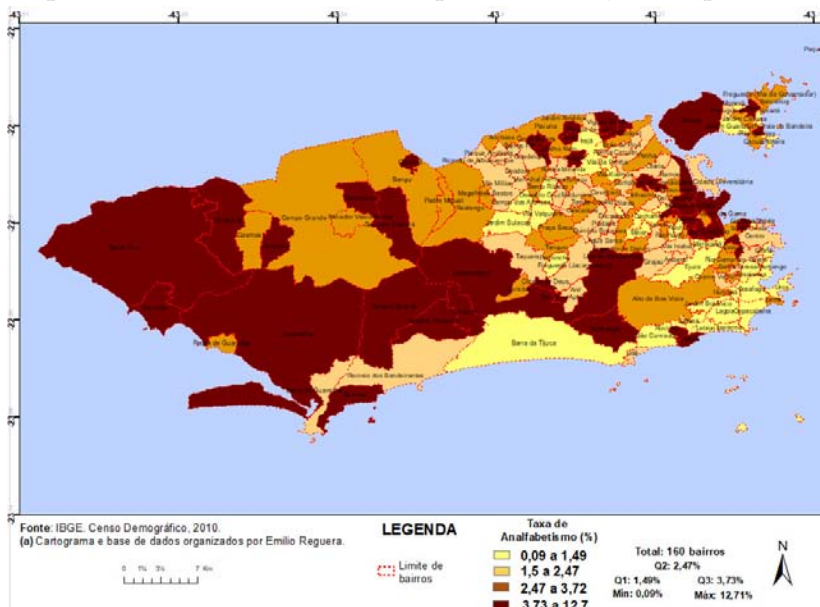
Como podemos observar no Mapa 8, o município do Rio de Janeiro possui dentro de seu território áreas cujo analfabetismo pode ultrapassar os 10%. Isso é revelador de considerável desi-

gualdade socioespacial e segregação urbana existente no espaço carioca. Bairros da Zona Oeste, bem como complexos de favelas (Rocinha, Maré, Jacarezinho e Alemão) e bairros, como Costa Barros e Barros Filho estão entre as áreas com mais elevadas taxas de analfabetismo.

É importante que façamos uma discussão das multiescalaridades para compreender e captar o fenômeno do analfabetismo por meio dos mapeamentos. A escala nos dá o grau de visualização do fenômeno a ser analisado, segundo Castro (2012), defendendo que ela é,

na realidade, a medida que confere visibilidade ao fenômeno. Ela não define, portanto, o nível de análise, nem pode ser confundida com ele, estas são noções independentes conceitual e empiricamente. Em síntese, a escala só é um problema epistemológico enquanto definidora de espaços de pertinência da medida dos fenômenos, porque enquanto medida de proporção ele é um problema matemático. Ao definir a priori as ordens de grandeza significativas para análise, Lacoste aprisionou o conceito de escala e transformou-o numa fórmula prévia, aliás já bastante utilizada para recortar o espaço geográfico. Sua reflexão sobre a escala, apesar de oportuna e importante, introduziu um truísmo, ou seja, o tamanho na relação entre o território e a sua representação cartográfica (CASTRO, 2012, p. 123).

Mapa 8 – Analfabetismo no município do Rio de Janeiro por bairro.



Nessa ordem de discussão, a escala que aparentamos utilizar aqui é a da dimensão dos fenômenos. Na verdade, quando organizamos o levantamento por quartil, estamos realizando comparações dentro de um universo estatístico: o da malha municipal. Ao partir para o recorte metropolitano, observamos limitações no método do quartil, já que são todos os municípios brasileiros que estão sendo comparados e colocados no rol de valores. Assim, A RM do Rio de Janeiro, ao aparecer quase toda no 1º quartil, pode esconder percentuais elevados de analfabetismo no interior do território desses municípios.

Por esse motivo, Santos (2011) defende a ideia de que

a escala (re)constitui, na verdade, a circunscrição de lógicas (espaço-temporais) de ordenamentos das relações entre objetos e ações, quando tensionada sob o ponto de vista da construção dos processos políticos, nos recoloca algumas tensões analíticas. Primeiramente, desconstroem-se as reificações escalares, as concepções das escalas como algo dado, pré-definido – a escala emerge, mais do que nunca, como fruto de construção social por atores interferindo em processos econômicos, sociais e políticos (SANTOS, 2011, p. 124).

Essa segunda perspectiva apresentada nos aproxima mais da noção das relações de poder e das práticas de poder, o que nos leva a uma indissociabilidade entre poder, práticas (ações) e escala (que emerge vigorosamente como relação) (SANTOS, 2011). E, nesse aspecto, é interessante observar o que o autor consagra como noções (de níveis), tradicionalmente associadas à ideia de escala (tanto aquelas já consagradas e comumente cristalizadas por reificações, como local, regional, nacional e global, quanto aquelas vinculadas à ordem estatal federalista) são assim transformadas em marcos referenciais que alicerçam complexos jogos e processos que fundam novas escalas, ao mesmo tempo que ressignificam, refuncionalizam, anulam ou ignoram essas antigas.

Esse parece ser o caso em foco, pois a escala nacional não capta fenômenos em escalas mais amplas. Outro exemplo emblemático é o recorte territorial do semiárido nordestino, área que apresenta indicadores elevados de analfabetismo dentro do quadro que se desenha na região Nordeste.

O município do Rio de Janeiro é outro caso que, no mapeamento nacional, aparece no 1º quartil. Todavia, se mapeada a estrutura intraurbana, observar-se-ão as diferenças existentes entre diferentes áreas no interior do município.

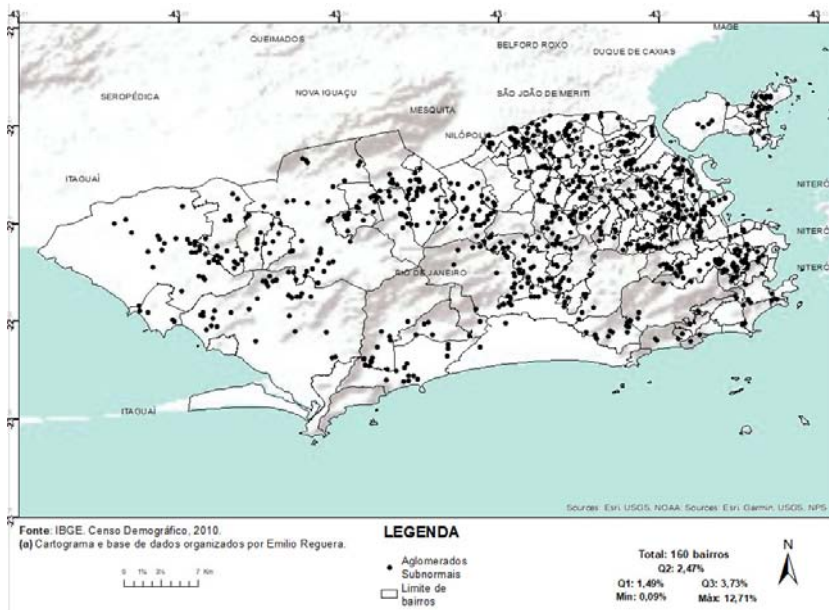
Nos dois casos, a escala aparece como arena ou nível de regulação e da organização do Estado e, mais especificamente, para o semiárido nordestino emerge um “novo recorte” um pouco diferente da tradicional região Nordeste.

Santos (*op. cit.*) nos recorda que diversos autores têm falado sobre a questão do “re-scaling processes”, perspectiva que, segundo ele, nos coloca duas questões imediatas: “primeiro, falar de uma ‘política de escalas’ requer considerar a política de interesses e a consciência (espacial?), e as conexões entre elas” (p. 124). E prossegue, em sua análise, que,

em segundo, isto requer também pensar as articulações dialógicas entre o campo da política consubstanciado nas diferentes esferas institucionais (que têm como expressão central o Estado) que passam a configurar escalas, planos de regulação, e outras esferas sociais (institucionalizadas ou

não) que vão constituir também planos ou circunscrições (mais ou menos) espaciais de atuação (SANTOS, 2011, p. 124).

Mapa 9 – Aglomerados subnormais no município do Rio de Janeiro por bairro.



Vale, pois, recorrer à tabela a seguir, uma vez que delinea as disparidades existentes dentro do município do Rio de Janeiro, espaço de regulação para as políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

Tabela 1 – Top 40 do número absoluto de analfabetos por bairro

Nome do Bairro	Total de Alfabetizados	Total de Analfabetos	Taxa de Analfabetismo
Jacarepaguá	112.548	7.623	6,34
Maré	88.982	7.440	7,72
Santa Cruz	154.504	7.329	4,53
Campo Grande	252.973	6.692	2,58
Bangu	185.147	5.494	2,88
Guaratiba	76.599	5.033	6,17
Realengo	138.435	3.975	2,79
Complexo do Alemão	47.578	3.553	6,95
Rocinha	48.692	3.503	6,71
Senador Camará	77.733	3.383	4,17
Paciência	67.774	3.323	4,67
Pavuna	72.215	2.349	3,15
Inhoaíba	46.374	2.148	4,43
Cosmos	56.467	2.061	3,52
Penha	61.605	2.043	3,21
Taquara	82.122	1.964	2,34
Tijuca	140.400	1.954	1,37
Vila Isabel	70.955	1.782	2,45
Manguinhos	24.028	1.705	6,63
Praça Seca	49.713	1.676	3,26
Sepetiba	40.420	1.660	3,94
Itanhangá	27.846	1.572	5,34
Acari	17.956	1.488	7,65
Jacarezinho	27.338	1.375	4,79
Padre Miguel	49.791	1.370	2,68
Recreio dos Bandeirantes	65.587	1.286	1,92
Vigário Geral	30.570	1.275	4,00
Copacabana	131.532	1.226	0,92
Santíssimo	31.111	1.226	3,79
Vargem Pequena	19.066	1.218	6,00
Cidade de Deus	26.100	1.208	4,42
Rio Comprido	34.247	1.206	3,40
Anchieta	42.130	1.182	2,73
Tauá	22.214	1.151	4,93
Gericinó	13.328	1.146	7,92
São Cristóvão	21.126	1.115	5,01
Costa Barros	19.468	1.115	5,42
Irajá	79.509	1.079	1,34
Freguesia (Jacarepaguá)	56.782	1.065	1,84
Cordovil	34.779	1.055	2,94
Caju	14.366	1.022	6,64

Fonte: IBGE, 2010

Como foi possível observar no quadro de bairros do município do Rio de Janeiro, Gericinó desponta com 7,92% de analfabetismo, Maré com 7,72% e Acari com 7,65%. Em termos absolutos, aparecem: Jacarepaguá, com 7.623 analfabetos; Maré, com 7.440; Santa Cruz, com 7.329; Campo Grande, com 6.692; e Bangu, com 5.494. Cumpre, pois, ressaltar que, dentro de uma metrópole que apresenta uma das maiores redes escolares municipais do Brasil, esses dados aparecem como um contrassenso.

Considerações finais

Sob o prisma do desenvolvimento desigual e combinado, apresentamos o fenômeno da multiescalaridade do analfabetismo no Brasil. Para tanto, foi utilizado o método estatístico dos quartis, tendo em vista a comparação dos valores percentuais de analfabetismo entre os municípios brasileiros. Por conseguinte, esse procedimento nos possibilitou observar a dimensão da desigualdade no desenvolvimento de diferentes regiões do Brasil.

Foram selecionadas grandes regiões e, em seguida, as regiões metropolitanas e, por fim, a metrópole do Rio de Janeiro. É preciso destacar que as desigualdades estão presentes em todas as representações cartográficas selecionadas. Apesar dos avanços que ocorreram nas últimas décadas em relação ao analfabetismo no Brasil, este ainda é um indicador que deve ser observado com atenção para que possamos superar esse problema, sobretudo nos espaços mais vulneráveis.

Os dados do censo demográfico de 2010 nos fornecem uma aproximação distante no tempo. Porém, são estes os dados existentes, tendo em vista os severos cortes orçamentários que o censo demográfico de 2020 sofreu neste governo, além de sucessivos adiamentos, fazendo com que esse seja realizado somente em 2022. O atraso no censo pode ser danoso para a execução de políticas públicas nas áreas de educação, saúde, habitação, transporte público, planejamento de crescimento populacional, repartição de royalties, etc. A defesa da realização do censo se faz necessária, visto que os dados atualizados são

fundamentais para um melhor planejamento e desenvolvimento do país, possibilitando uma análise verdadeira da situação em que o Brasil se encontra.

Por outro lado, os diversos mapeamentos aqui realizados revelam um exato momento, tratando-se de um retrato que é complementado por uma narrativa textual. A narrativa textual imprime o processo interpretativo do aspecto estático dos mapas, dando movimento e nos fazendo ampliar as percepções sobre o espaço e suas diferentes escalas.

Referências

BULEON, P. Spatialités, temporalités, pensée complexe et logique dialectique moderne. **EspacesTemps.net**, Travaux, 2002. Disponível em: <http://www.espacestemp.net/articles/evolution-sciences-sociales/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CASTRO, I. E. O problema da escala. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HARVEY, D. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios**. 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=294935&view=detalhes>. Acesso em: 15 abr. 2021.

IBGE. **Censo Demográfico. Dados da Amostra**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

JANNUZZI, P. M. **(In)dicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2012.

MILLÉO, J. C. **A utilização dos indicadores sociais pela geografia: uma análise crítica**. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

RUMMERT, S.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul-set. 2013.

SANTOS, R. E. **Movimentos sociais e geografia: sobre a(s) espacialidade(s) da ação social**. Rio de Janeiro: Consequência, 2011.

SMITH, N. **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

Estudos de gênero no ensino de geografia: um entrelaçamento necessário

Amábili Fraga
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Introdução

O presente artigo tem como objetivo destacar a importância dos estudos de gênero na educação geográfica, organizado a partir do recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia Licenciatura, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC³⁰. Buscamos resgatar a trajetória dos estudos de gênero ligado à história do movimento feminista contemporâneo e sua relevância nos diferentes espaços de ensino, compreendendo a importância desses estudos no âmbito da geografia.

Desde a primeira onda do movimento feminista, com as manifestações do movimento sufragista na virada do século XIX, no qual as mulheres foram às ruas para reivindicar seu direito ao voto, a questão do gênero é levantada para que se possam discutir os seus papéis na sociedade contemporânea. Mas é a partir da década de 60 que, de fato, iniciam-se os estudos da mulher, a partir das discussões políticas trazidas por militantes feministas dentro das universidades e escolas (LOURO, 2004). As diferenças físicas e biológicas entre os sexos foram usadas ao longo da história para inferiorizar e invisibilizar mulheres em relação aos homens.

Com o passar dos tempos e com a emergência dos estudos de gênero, estudiosas feministas passaram a rejeitar o determi-

³⁰ FRAGA, Amábili. Estudos de gênero na Geografia: Uma análise dos artigos da Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero. 61 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Geografia) – Departamento de Geografia, Centro de Ciência Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://sistemabuu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00007d/00007dbf.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

nismo biológico implícito nas relações sociais, lançando mão de um caráter fundamentalmente político e social das distinções baseadas unicamente no sexo. Dessa forma, as diferenças entre os sexos passam a ser vistas para além de uma questão biológica, ou seja, como um produto das culturas produzidas a partir da biologia dos corpos, e, por esse motivo fez-se necessária a discussão sobre o gênero como uma categoria de análise, possibilitando tal compreensão como uma construção social, com a finalidade de desnaturalizar a opressão feminina (REIS, 2015).

Assumimos a conceituação de gênero como adotada por Scott (1995), que se refere ao modo como as diferenças sexuais entre homens e mulheres são construídas. Essa construção estaria ligada às particularidades socioculturais, que se modelam de forma distinta para homens e mulheres, e estabelecem o que é considerado feminino e masculino, bem como o que é destinado a cada um deles. Seria, assim, o conhecimento a respeito das diferenças sexuais e tudo o que é constituído a partir das relações sociais. É importante salientar que a questão de gênero não é negar a biologia dos corpos, pois nos constituímos sobre corpos sexuados, mas sim de que maneira nos construímos social e historicamente a partir desses corpos construídos por tais características biológicas.

No atual momento político e histórico, as discussões de gênero são cada vez mais pautadas e colocadas em discussão dentro do âmbito acadêmico, escolar e na sociedade em geral. Ainda se reproduz um modelo, em que, no século XXI, mulheres e homens recebem tratamentos diferentes e as relações traçadas a partir disso refletem cotidianamente na ocupação e transformação dos espaços. A ciência geográfica tem como objeto de estudo o espaço, para tal utilizamos as cinco categorias geográficas que auxiliam na compreensão da ação humana modelando a superfície terrestre (REIS, 2015). Essas categorias são compreendidas por: espaço, lugar, paisagem, região e território. O espaço geográfico se forma e se transforma a partir das relações sociais. Ele é gerado a partir do trabalho desempenhado por homens e mulheres.

O trabalho define a natureza social do espaço e as formas como este é apropriado, devendo ser analisado como produto social, no qual a coletividade transforma o meio com base no

trabalho, “esse processo determina a gênese social do espaço geográfico” (REIS, 2015, p. 21). A sociedade contemporânea é representada pela diversidade dos sujeitos e pela maneira com que ocupam esse espaço. A apropriação desse ocorre, muitas vezes, de forma distinta, excluindo e segregando. Nessa dinâmica hierárquica e generificada, as diversidades fundam desigualdades (COSTA, 2011).

Currículos, avaliações, linguagens e normas são elementos constitutivos da escola e estão naturalizados de maneira que impossibilitam, por vezes, o questionamento e a reflexão de como essas atividades podem contribuir para a construção de desigualdades. Existe, nesse modelo, a conformidade de aceitar o que foi imposto historicamente e culturalmente como “natural”. Quando se propõe trabalhar com gênero no ambiente escolar, preconiza-se que as/os estudantes admitam a construção das diferenças e trabalhem para a compreensão da identidade dos sujeitos que ocupam esses espaços.

Nesse sentido, o primeiro tópico deste artigo está organizado em torno dos estudos de gênero com destaque para os aspectos de uma educação para a diversidade. Posteriormente, apresentamos as relações e os atravessamentos das questões de gênero na ciência geográfica e tecemos algumas considerações que buscam romper com estereótipos estabelecidos pelas relações de poder entre homens e mulheres.

Estudos de gênero: aspectos de uma educação para as diversidades

Baseado em Furlani (2016), o conceito de gênero e a maneira como este é empregado e proposto neste artigo, entende gênero como os estudos que relacionam homens e mulheres, bem como as masculinidades e feminilidades e reconhece que a formação dos sujeitos é a soma de identidades igualmente importantes, como raça, etnia, classe social, etc., assumindo uma identidade que é mutável e assente que as definições feministas são produzidas relacionadas com a perspectiva pós-estruturalista. De acordo com Peters (2000, p. 10), o pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento

que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista.

Quando falamos de gênero, falamos também da história do movimento feminista. Para tal discussão, trago um breve histórico desse movimento. No Brasil, as lutas feministas tiveram início no século XIX, reconhecida como a primeira onda, surgindo a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Buscava-se, assim, lutar pelo direito ao trabalho e pelo sufrágio feminino, buscando o direito ao voto. Tal movimento teve grande repercussão em inúmeros países ocidentais. Nessa fase as lutas eram, em geral, capitaneadas por mulheres brancas e de classe média.

Em 1970 tem início a segunda fase de disputas, na qual, além do direito ao trabalho, as mulheres lutaram contra a violência sexual e contra a ditadura militar. Nesse período, no Brasil, no ano de 1975, nasce o Movimento Feminino pela Anistia e também o jornal Brasil Mulher, que ficou em circulação por cinco anos (RIBEIRO, 2018). A militância feminina se fez presente também dentro das universidades, e é nesse contexto de lutas políticas, na segunda onda do movimento feminista, que surgem então os primeiros estudos da mulher (LOURO, 2004).

O feminismo possibilitou a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher, demonstrou as desigualdades sociais entre homens e mulheres no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, a bens materiais etc.; questionou as representações acerca do “ser mulher” e do “ser feminino” (FURLANI, 2016, p. 58).

No início do movimento, era imprescindível para as feministas que estavam na luta que as mulheres deixassem de ser ocultadas e passassem a se tornar seres visíveis, inclusive dentro das universidades. Essa invisibilidade era determinada a partir dos discursos que sentenciavam mulheres e homens, sendo que o espaço da mulher era limitado ao doméstico. De fato, muitas

mulheres já haviam lutado para superar e derrubar tal barreira, e, com a força do movimento, mais e mais mulheres começaram a ocupar diferentes espaços, como lojas e hospitais. Porém, tais atividades, em grande parte, eram comandadas e dirigidas por homens (LOURO, 2004). Para perceber e compreender as relações de homens e mulheres em determinado espaço, é preciso atentar ao que é socialmente construído sobre os sexos, assim, gênero se torna uma categoria necessária para análise dessas relações (LOURO, 2004).

A partir de Scott (1995), percebemos que a categoria gênero ultrapassa as diferenças sexuais entre os corpos. Para a autora, o que toca no real sentido da palavra é a construção das significações culturais para tais diferenças, formando as relações hierárquicas. Gênero, para Scott, foi teorizado como uma categoria, tal como raça e classe social, utilizada para a análise das relações de poder (REIS, 2015). Ao refletir sobre o conceito e transcendê-lo para a escola, identificamos as relações hierárquicas que se formam dentro de tal espaço.

As diferenças sexuais entre mulheres e homens de fato existem, mas o gênero que falamos aqui está para além do significado biológico, mas imerso em um cenário político e identitário. Essa visão biológica vem sendo criticada pelo movimento feminista desde as discussões referentes ao direito reprodutivo da mulher, que traz um padrão de uma conduta heterossexual, tomada como normalidade (REIS, 2015).

Nos estudos que dizem respeito à categoria de gênero é necessário desconstruir a oposição binária masculino/feminino. Para Scott (1995), é repetido o pensamento polarizado sobre os gêneros, no qual a sociedade encara homens e mulheres como polos opostos, ocorrendo uma relação de dominação/submissão. “No jogo das dicotomias diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento” (LOURO, 2004, p.31).

Toma-se aqui como indispensável desconstruir, ou seja, questionar esse caráter binário, principalmente quando falamos de homens e mulheres, afinal existem homens e mulheres que não diferem apenas no sexo biológico, mas também entre si, com identidades diferentes, de raça, cor e classe distintas. Quando se

exaltam as diferenças entre os seres, o que é reivindicado é que tais sujeitos diferentes sejam reconhecidos em suas singularidades.

Para compreensão de como as identidades formam os sujeitos, exponho aqui as diferenças de identidade de gênero e identidade sexual. A identidade sexual se constitui a partir de como vivemos nossa sexualidade, ou seja, se nos relacionamos com pessoas do mesmo sexo ou não, de ambos os sexos ou nenhum. Quando nos reconhecemos como feminino ou masculino, formamos, assim, nossa identidade de gênero, histórica e socialmente. “Tanto na dinâmica do gênero como da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 2004, p.27).

As identidades estão sempre se formando e se modificando, elas não são imutáveis. Num mundo em que os homens, brancos, heterossexuais e cristãos são considerados a norma, todas as pessoas que desviam desse padrão são consideradas como diferentes. No decorrer da história de nossa sociedade, tal padrão de masculinidade sempre reinou e esteve à frente em todos os espaços da sociedade, inclusive do lar, no qual quem realizava todas as tarefas eram as mulheres. É por esses motivos que hoje se escreve a história das mulheres e não dos homens, afinal de contas, essa já é a história oficial (LOURO, 2004).

A escola que temos hoje tem sua historicidade ligada ao final da Idade Média e à organização da sociedade moderna (PETITAT, 1994). Desde o seu início, está ancorada em mecanismos de disciplina e controle e se transformou – e assim se manteve por muito tempo – em um espaço de produção de segregação, exclusivo para uma determinada classe social, no qual uma imensa maioria da população não tinha acesso à escola e era analfabeta.

Com um sistema extremamente autoritário e conservador, a escola separava, inicialmente, adultos e crianças, católicos e protestantes, ricos e pobres, e até meninas e meninos. Foi um período marcado por desigualdades com uma rígida organização espacial da sala de aula, com rotinização das atividades e padronização de normas disciplinares, que contribuíram para reforçar as diferenças.

De acordo com Louro,

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (2004, p.58).

Ao olharmos para a escola e seus espaços, podemos identificar que a formação dos sujeitos está associada ao cotidiano escolar. Os diferentes espaços presentes nela não são projetados da mesma forma por todas e todos (LOURO, 2004). Os ensinamentos que acontecem nesse ambiente também se dão de uma forma em que as diferenças se fazem presentes. Esse processo de ocupação dos espaços se interioriza nas escolas e se naturaliza, os ambientes são “disputados” por meninas e meninos, eles/elas se locomovem e se agrupam de forma dissemelhante, eles parecem necessitar de mais espaço, assim como optar, preferencialmente, pelas práticas ao ar livre (LOURO, 2004).

É na escola que os/as estudantes começam a formar suas identidades sociais, que as atitudes de meninas e meninos são absorvidas. “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 2004, p. 61). Essa dinâmica, que por muito tempo foi naturalizada, passa a ser questionada, e surgem movimentos que buscam mudanças de paradigmas e uma escola voltada para a diversidade dos/das estudantes oriundos/as de contextos diferentes e realidades distintas.

Com isso, o que é tomado como natural passa a ser questionado. “Afim, é ‘natural’ que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que ‘naturalmente’ a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o gênero?” (LOURO, 2004). É necessário

não apenas questionar o que é ensinado dentro desses espaços, mas também a forma como nós, professores e professoras, ensinamos. Como esses/as estudantes aprendem? Como acontecem as relações sociais, culturais e afetivas na escola? Todos esses questionamentos necessitam estar acompanhados de um processo de autocrítica que contribua para repensar o papel da escola. No dia a dia, estamos presos/as a alguns vícios de linguagem, como das formas sexistas de tratamento, que, por vezes, utilizamos em sala de aula. Ao se referir a uma turma de garotos e garotas, é comum que se use o plural masculino “os alunos”. Com isso, será que as meninas se sentem incluídas? Elas realmente estão incluídas?

Os movimentos feministas põem em voga essa discussão há muito tempo, buscando banir esse hábito nas falas. No Brasil, contudo, ainda há uma grande resistência das pessoas, que, por vezes, criticam a luta, visto que as normas para a língua portuguesa ainda estão imersas em uma cultura patriarcal e machista, considerando corretas apenas formas gramaticais que priorizam os pronomes masculinos. Porém essa questão, além de gramatical, é estrutural, resultado de uma cultura que vem sendo construída e imposta durante muitos anos, como se tem discutido neste texto. É necessário reconhecer que, ao tratar meninas e meninos a partir de pronomes de tratamento masculinos, toma-se como regra que as meninas devem se reconhecer nessa fala, e tal ato é naturalizado.

Ao pensar nos materiais que dão suporte para os aprendizados dentro da escola, logo lembramos do livro didático, que é muito utilizado em sala de aula e que está disponível ao acesso dos/das estudantes. Com isso, é importante questionar como estão sendo veiculadas, neste material, as questões e conteúdos que envolvem a temática do gênero. É necessário que o/a professor/a esteja atento/a ao problematizar tais pautas que são atravessadas pelos livros didáticos. Esse material vem sendo examinado e questionado no que diz respeito às questões de gênero, questões étnicas e de classes também. Dentro deles, podem-se observar dois mundos completamente distintos: o masculino e o feminino. Eles são representados por linguagens e imagens, dessa maneira os livros regulam e modelam os sujeitos em sala.

É preciso que eles/elas se reconheçam nesse ambiente escolar, meninas ou meninos, e que se sintam incluídos/as. Trazer para as salas de aula discussões que vão desde os tratamentos utilizados, até produção e reprodução das concepções de gênero e sexualidade que invadem esses lugares, buscando interferir na manutenção dessas práticas dentro da escola.

Para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e também do campo dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos) podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões (LOURO, 2004, p. 86).

Admitindo, então, que a escola não apenas transmite e produz conhecimento, mas sim que ela também forma seus sujeitos, é preciso reconhecer que essa formação se dá a partir de relações desiguais, por meio da manutenção de grupos separados (LOURO, 2004). Mais importante do que reconhecer essas práticas, é questioná-las e discuti-las, é dar suporte para que os/as estudantes compreendam a importância de estudar as referidas temáticas e saibam que homens e mulheres têm os mesmos direitos e têm que ser reconhecidos/as na sociedade num patamar de igualdade. Trabalhar com essas discussões na escola e problematizar as relações de poder empregadas nesse lugar dão espaço e visibilidade para as diferentes identidades, para que tais sujeitos possam se conhecer e se reconhecer.

As relações e os atravessamentos das questões de gênero na ciência geográfica

Os estudos de gênero, por demasiado tempo, foram rejeitados como um elemento de diferenciação social durante a evolução da geografia como ciência e seus ensaios acerca das

relações espaciais. Ou seja, a sociedade era constituída por pessoas sem que as diferenças entre homens e mulheres fossem questionadas ou levadas em consideração. No momento atual, a geografia tem incorporado em pesquisas a categoria de gênero, mesmo que tardiamente, reconhecendo que esses estudos auxiliam na compreensão da ocupação do espaço (REIS, 2015). Com a análise do espaço, a geografia pode compreender as historicidades dos arranjos sociais.

Desempenhar essa análise social apoiada nos estudos de gênero possibilita compreender as diferentes formas de ocupação do espaço pelos diferentes grupos sociais que dele se apropriam. A ciência geográfica é marcada por privilégios, e quem não se encaixa no padrão masculino, branco e heterossexual acaba por ter suas espacialidades menos expressas, como acontece com as mulheres.

Para compreender essa invisibilidade, é necessário perceber que o discurso geográfico hegemônico e naturalizado cria barreiras para as indagações produzidas pelas diversidades em suas mais diversas espacialidades. Porém, essas minorias vêm ganhando força e espaço ao buscar um contrapoder a essa normatização (SILVA, 2009). Nessa lógica, surgem as geografias feministas, que buscam “desafiar a crença fundamentalista da universalidade do saber geográfico estabelecido, por meio da reivindicação de novas versões científicas” (SILVA, 2009, p. 26).

Nessa geografia, o gênero e suas espacializações podem se justapor. Esse movimento se manifesta com muito mais força nas universidades europeias, enquanto no Brasil essa mobilização ainda é pouco expressiva e possui pequena influência no discurso geográfico.

Dentre os vários movimentos sociais emergentes nos anos 60, o movimento feminista, notadamente aquele reconhecido como a “segunda onda”, foi fundamental para a inspiração da ação de geógrafas que iniciaram um movimento interno à geografia nos anos 70, sob a perspectiva de três objetivos principais: construir a igualdade entre homens e mulheres no âmbito da disciplina; centrar as investigações geográficas sobre as mulheres; e desafiar as filosofias, conceitos e

metodologias que sustentavam a hegemonia da geografia masculina (SILVA, 2009, p. 27).

Inúmeras geógrafas, a partir do movimento feminista, se debruçaram em pesquisas voltadas em qualificar os estudos de gênero dentro da área da geografia, assim como promover outras cientistas nas instituições acadêmicas. Mas, apesar do esforço, a presença feminina nesses espaços era baixa quando comparada com outros campos de estudos e pesquisas. Também era perceptível a ausência das mulheres como protagonistas dessas pautas e de pesquisas. Na geografia humana, as relações de gênero eram desprezadas como conteúdo, ignorando a existência de uma sociedade composta por homens e mulheres. Notava-se o negligenciamento das pesquisas femininas, mantendo o domínio masculino e prejudicando o avanço das mulheres (SILVA, 2009). A geografia era considerada um conhecimento masculino, e, para que as mulheres pudessem praticar tal ciência, era necessário que aceitassem e utilizassem as referências masculinas.

As denúncias femininas, nessa época, ainda estavam ligadas às descrições das distinções entre os gêneros, relacionando-se às diferenças corpóreas. Essas pesquisas, que se deram até final dos anos de 1970, restringiam-se ao reconhecimento de padrões espaciais das práticas femininas. Ainda assim, essa fase foi de grande valor, visto que as mulheres desafiaram a hegemonia masculina, evidenciando as mulheres na ciência geográfica (Silva, 2009). É importante salientar que nesse período as lutas feministas ainda eram, primordialmente, de mulheres brancas de grandes universidades e que, ainda hoje o protagonismo dessas mulheres é evidente quando comparado com a participação de mulheres negras e indígenas na ciência.

Como consequência, nos anos de 1980, desfaz-se a noção de gênero a partir do determinismo biológico e os estudos feministas passam a ser motivados dentro de uma perspectiva marxista e pela noção do patriarcado, que pode ser compreendido como um “sistema de relações hierarquizadas no qual os seres humanos detêm poderes desiguais, com a supremacia da autoridade masculina sobre a feminina em diversos aspectos da vida social” (SILVA, 2009, p. 33).

Nesse momento, gênero deveria abarcar as relações de dominação e subordinação, em que as lutas de classe estavam ligadas às questões de gênero, implicando a extinção das opressões femininas. A abordagem dos estudos feministas, a partir da ótica do patriarcado, desconsiderava grandes contextos históricos e espaciais, tornando-se generalizada ao falar das relações entre homens e mulheres e reforçava a posição de vítima por parte dessas. O uso do conceito de gênero nas geografias feministas possibilitou que os estudos teóricos e metodológicos avançassem, nos quais o espaço passa a ser um importante ponto de entendimento das relações de gênero. Logo, “cada organização espacial é produto e condição das relações de gênero instituídas socialmente, contudo hierarquizada, com primazia dos homens em relação às mulheres” (SILVA, 2009, p. 35).

Com a evolução das geografias feministas, a partir da adesão do conceito de gênero, expandiram-se os estudos não só das feminilidades, mas também das masculinidades. Porém, com o crescimento do número de mulheres pesquisando tal tema, tornou-se comum a produção de estudos tendo como prisma o papel feminino na formação do espaço. Com base nisso, os estudos de gênero foram alvos de críticas, julgados como estudos apenas femininos e produzidos por mulheres, em que haveria, sem exceção, um comparativo dos papéis. Essa ideia errônea acabou isolando, por muito tempo, as pesquisadoras da área.

O enfoque feminista envolvendo a concepção de gênero enquanto construção social de papéis a serem desempenhados por homens e mulheres permitiu às análises geográficas evidenciar que as características das relações de gênero variam de acordo com diferentes espaços e escalas. Assim, as áreas das geografias urbana, econômica e política foram campos férteis de desenvolvimento de estudos por parte das geógrafas feministas (SILVA, 2009, p. 37).

Desenvolveram-se trabalhos a partir das relações entre os gêneros e os espaços urbanos, assim as cidades se tornaram grandes campos de investigações feministas, pela possibilidade de análise dos aspectos tanto econômicos quanto sociais do dia a dia das mulheres, embora restrito a uma pequena escala (SILVA,

2009). De acordo com esses estudos feministas, a organização espacial das cidades se deu de forma desigual, na qual as áreas referentes ao capital, ou seja, à força de trabalho, foram voltadas às práticas masculinas, e as ligadas ao social, sendo essas as funções que envolvem o lar e a família, foram relacionadas às práticas femininas.

Esse movimento feminista recebeu críticas por parte das mulheres negras por conta do protagonismo de mulheres brancas e de classe média, evidenciando que dentro do movimento também existem relações hierárquicas de classe e raça entre as mulheres. Nesse sentido, da mesma maneira que as mulheres brancas lutaram por igualdade frente à hegemonia masculina, na década de 70, as mulheres negras reivindicaram, nesse momento, o reconhecimento das suas produções e de seus espaços.

O reconhecimento das diferenças entre as mulheres não exclui uma unidade de interesses comuns ao grupo, já que, mesmo frente às mais variadas criações sociais das feminilidades e das masculinidades, ainda persistem as noções de inferioridade das mulheres enquanto grupo social, reforçando a ideia de que o reconhecimento das diferenças fortalece a luta feminista ao invés de enfraquecê-la (SILVA, 2009 *apud* MCDOWELL, 1991b). A intenção dos estudos feministas é pesquisar e estudar o que é ser mulher desde a antiguidade até o contemporâneo, como essa categoria se diversifica nos diferentes espaços e tempos e a maneira como é regulada pela cultura dentro da sociedade. Nas palavras de Bell Hooks (2019), o feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão, e é a isto que nossas pesquisas servem.

Desnaturalizamos o que é ser mulher por meio da categoria de gênero, pois queremos popularizar cientificamente que esta é uma construção social e cultural, e não designada naturalmente porque somos fêmeas. Especialmente isso implica dizer que mulheres não devem ocupar somente espaços privados, mas também públicos. É necessário reconhecer que, mesmo com a intenção de abarcar todas as mulheres, dentro dos estudos feministas, cada uma assume seu lugar de fala, a partir de suas experiências e vivências quanto às suas questões de identidade, raça, etnia, sexualidade e classe social.

A luta de mulheres brancas, de classe média, em países considerados ‘desenvolvidos’, é diferente da luta que as mulheres negras, de classe baixa, em países subdesenvolvidos enfrentam. Uma não desmerece nem diminui a importância das outras, mas essa união e o reconhecimento dessas diferenças fortalecem a luta pela igualdade perante a supremacia masculina. O foco desses estudos são as desigualdades entre homens e mulheres para a busca de novos pontos de encontro de interesses, significados, linguagens e a representação da definição de gênero (REIS, 2015).

A concepção de gênero a partir da perspectiva pós-estruturalista, trouxe para os estudos de gênero novas possibilidades a partir das análises do espaço como uma unidade importante nas concepções feministas. Esse espaço, concebido como social, material e dinâmico, necessita de uma investigação da sociedade e da natureza, assim como o resultado da correlação entre ambas. “A análise do espaço requer as noções conceituais construídas acerca da espacialidade, valorizando a formação da consciência territorial, interpretando as territorialidades” (REIS, 2015, p.31). São nas territorialidades que as localidades se estruturam a partir das ações vivenciadas, permitindo estabelecer os agentes sociais, buscando não somente identificar elementos que a compõem, mas ressaltar as subjetividades, considerando que a compreensão do espaço também leva em consideração as relações dos sujeitos.

O movimento feminista latino-americano é considerado um dos mais fortes do mundo, já que essa luta promove reflexões teóricas e grande ativismo político em busca de uma sociedade igualitária por meio das relações de gênero. Certos acontecimentos sociais não eram tema de estudos aprofundados por essa ciência, como a feminização da pobreza, o aumento do número de mulheres como responsáveis principais pelos seus lares, as migrações femininas, a participação ativa de mulheres nos movimentos camponeses, como o Movimento dos Sem-Terra, e o as desigualdades geradas entre homens e mulheres em decorrer da globalização (SILVA, 2009). Hoje, a geografia brasileira vem incorporando esses estudos, mesmo que de forma tardia.

A construção de um novo saber na geografia, numa perspectiva feminista, era um desafio, visto que todos os conceitos trabalhados foram construídos a partir do pensamento masculino. Todavia, a supremacia sempre irá apresentar rupturas e a partir delas é possível construir novos saberes (SILVA, 2009). De acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a partir da interpretação de Silva (2009, p. 61), de 20.586 bolsas de iniciação científica que foram oferecidas pelo Governo Federal em 2007, 56% foram designadas às mulheres. Ainda no mesmo ano, 52% das bolsas de mestrado foram destinadas às estudantes femininas, bem como elas também conquistaram 50% das bolsas de doutorado. Esses dados mostram que as mulheres vêm cada vez mais ocupando seu espaço no meio científico. Esse avanço deve ser considerado notável, levando em conta que as mulheres conquistaram o direito ao voto só em 1932.

Segundo o Ministério da Educação, em 2006, o Brasil possuía 22.101 cursos superiores, em 2.270 instituições diferentes. Do corpo docente dessas universidades 44,5%, dentre 316,882 professores/as, são mulheres, das mais diversas áreas de formação. Quando analisamos o corpo discente dessas universidades, em 2006 eram 4.676.646 no total, e desses/as, 55,72% eram mulheres. As estudantes femininas também são as que mais concluem o ensino superior, sendo, do total de formandos do ano de 2006, 60,57% mulheres, enquanto só 39,43% foram homens.

Na geografia, os dados do Ministério da Educação, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), apontam a existência de 438 cursos, divididos em habilitação em bacharelado e em licenciatura. Dos docentes que atuam nessa área, 46,4% são doutores/as e 38,5% mestres/as. Conforme Silva (2009), quando falamos em produção científica sobre questões que relacionam gênero e mulheres em periódicos avaliados pelo CNPq, Sistema Qualis, entre os anos de 1939 e 2008, a autora verifica a baixa presença desses temas em periódicos avaliados com Qualis A, havendo apenas a presença de cinco artigos.

Se a categoria de gênero e a análise dessa produção do espaço não é considerada, ainda, um objeto de estudo na geografia, esse fato se dá pela falta de mulheres como pesquisadoras e autoras nessa área. Ao fazer uma análise da produção científica por sexo, em periódicos selecionados, Silva (2009) verifica que os homens não só possuem maior número de artigos, mas também são superiores em produtividade.

É possível verificar que existe a feminilização da geografia como ciência no Brasil e que as mulheres são agentes de conhecimento. Apesar disso, a geografia feminina ainda não se diferencia da produção científica masculina, contribuindo pouco para o reconhecimento das espacialidades femininas.

No caso da geografia brasileira, a determinação da consagração do discurso científico brasileiro está centrada na concepção masculina, operacionalizada por homens a partir da captação da centralidade em postos hierarquicamente mais importantes que os das mulheres. Contudo, é importante ressaltar que, se a ordem do discurso geográfico brasileiro é masculina, as mulheres, ao operacionalizar os conceitos já consagrados, acabam também por determinar a invisibilidade de temas e abordagens de gênero na sua prática (SILVA, 2009, p. 75).

Mesmo com todos esses aspectos ganhando força e espaço na sociedade e também dentro das universidades, a categoria de gênero, como já discutido, ainda se mostra bastante ausente nos debates da geografia. Apesar disso, o campo científico tem incorporado cada vez mais os trabalhos femininos. Esses dados demonstram que o número da presença feminina tanto no corpo discente das universidades quanto no corpo docente vem crescendo cada vez mais e se fazendo presente dentro desses espaços, bem como a qualificação dessas, tanto no mestrado quanto no doutorado.

Por ser uma ciência que busca desenvolver nos cidadãos a consciência dos seus direitos e deveres, é importante que a geografia promova discussão e estudos com temas relacionados à produção do espaço e às reações que são produzidas nesse espaço.

A geografia escolar se constitui como um componente do currículo, e, seu ensino, se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de suas vidas e, reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. É, portanto, uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e, às pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais (CALLAI, 2011, p. 129).

Dentro do ensino de geografia, vemos que as questões de gênero trazem a identidade feminina nos livros didáticos, por vezes, como números e gráficos, representadas por meio dos territórios subdesenvolvidos, ou seja, as mulheres são trazidas como objetos que reforçam os discursos históricos de gênero. Essas mulheres, dentro dos materiais didáticos de geografia, traduzem-se muitas vezes como responsáveis pelas taxas de natalidade (TONINI, 2002).

No século XVIII, as políticas relacionadas ao controle de crescimento populacional eram direcionadas exclusivamente às mulheres, como controle de natalidade, planejamento familiar e número de nascimentos por habitante, como se as mulheres fossem única e exclusivamente responsáveis por tal crescimento. Esse discurso naturalizava à mulher, para além de responsável pela concepção, o papel principal de maternidade (TONINI, 2002). A Geografia Moderna, segundo Tonini (2002), traz o universo do trabalho ainda como um mundo masculino, no qual os homens saem para o dia a dia do trabalho, enquanto as mulheres cuidam da casa e dos filhos, ou ocupam funções desiguais às deles, ref exo esse do surgimento da sociedade industrial.

A identidade que a família moderna inventou para as mulheres ainda tem validade na atualidade, pois muitas das características desse discurso parece que ainda permanecem nas imagens publicadas nos livros didáticos de geografia, em que, invariavelmente, o pai está no trabalho, enquanto a mãe está em casa com os/as filhos/as; se ela está no mercado de

trabalho, os serviços se assemelham às tarefas domésticas; se ela está no comércio, os postos de comando são masculinos; se sua atividade é remunerada, esta é desigual – os homens, mesmo que desempenhando a mesma atividade no setor privado, recebem salários mais altos (TONINI, 2002, p. 67).

Podemos perceber que tal prática ainda está instaurada na sociedade do contemporâneo, na qual, por mais que as mulheres tenham os mesmos direitos que os homens, os discursos ainda resistem e dão à mulher, primeiramente, o papel de mãe e dona de casa. Na sociedade capitalista, eles possuem situações semelhantes, considerando que tanto um como o outro são trabalhadores/as remunerados/as, e, mesmo ao assumir cargos de mesma importância, essas mulheres recebem salários inferiores aos dos homens, por serem consideradas menos capacitadas, ainda que essas ações sejam veladas (TONINI, 2002). Para refletir sobre tais questões, a geografia pode possibilitar a compreensão das complexidades humanas utilizando de temas considerados transversais, como é o caso dos estudos de gênero. Nesses estudos é possível trazer para a educação escolar temas que tragam reflexões sociais.

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p. 26).

Quando se trabalha gênero na geografia, é necessário um olhar atento para a desconstrução de estereótipos que reforcem

as desigualdades entre os gêneros, auxiliando na formação de estudantes conscientes de uma sociedade plural.

Ao tratar da produção espacial, a geografia busca atingir uma neutralidade em suas abordagens, porém essa neutralidade acaba assumindo a óptica de uma sociedade patriarcal de dominação masculina, dando invisibilidade à mulher (SILVA, 2009). Para reconhecer a mulher como detentora do espaço, assim como os homens, é necessário prestar atenção nos grupos que foram marginalizados. Quando trazemos as discussões de gênero para a geografia, podemos fazer uma relação entre as relações de poder advindas dessa categoria e problematizar como essas se dão na ocupação do espaço.

Tanto na educação básica quanto no ensino superior, a geografia possui margem para trabalhar as questões de gênero. Os movimentos sociais que vêm ganhando força, lutando pelos direitos de mulheres, gays, travestis e outros, dão amparo para as discussões de gênero dentro da geografia, a partir do reconhecimento das diversidades e de que maneira essas ações modelam o espaço, assumindo-a como uma ciência que estuda as relações que ocorrem nele.

A geografia é uma ciência que oportuniza aos estudantes formas de compreender e intervir na realidade social, ou seja, permite reconhecer como a sociedade se relaciona com a natureza na construção de determinados espaços. Sendo assim, essa ciência, como um componente curricular da educação básica, tem um papel importante na formação de cidadãos conscientes do seu papel na formação do espaço (COSTA, 2011). Cabe ao/a professor/a, buscar caminhos para trabalhar as questões de gênero dentro do ensino de geografia, e cabe à escola oportunizar um ambiente que respeite as diversidades.

Sendo assim, podemos trabalhar gênero a partir da desconstrução dos materiais didáticos que por vezes trazem a temática resumida a gráficos e imagens que mostram mulheres expressas em dados de taxas de natalidade e fecundidade, ou envolvidas em trabalhos referentes ao lar ou profissões inferiores às masculinas. As questões econômicas e do trabalho também podem ser discutidas a partir das diferenças salariais e diferentes oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho.

Bem como as questões sociais que, além dos movimentos sociais, trazem as questões de violência contra a mulher, o uso de drogas, a prostituição, entre outras.

Posto isso, todos os temas que possibilitam a problematização das desigualdades produzidas a partir das diferenças entre os sexos e que interferem na produção do espaço, são pautas que podem ser tratadas na no ensino da geografia. Cabe ao professor/a encontrar formas de problematizar a temática e encontrar formatos dinâmicos de trabalhar e criar outras geografias que possam expressar as diferenças e a potência educativa dessa ciência.

Algumas considerações

Ao observar a trajetória dos estudos de gênero a partir da história do movimento feminista contemporâneo e a relevância dessas questões nos diferentes espaços de ensino, esse trabalho procurou destacar a questão do uso de gênero como uma categoria de análise a partir dos estudos feministas e a importância dessas indagações na educação e no ambiente escolar. Foi possível constatar que os estudos de gênero e as questões que envolvem as mulheres são pautas cada vez mais presentes na sociedade. Apesar disso, vimos que essas discussões ainda encontram muitas barreiras para se inserirem nos espaços educativos.

A problematização e a compreensão das relações de poder geradas a partir das relações de gênero possibilitam que os/as estudantes reconheçam a existência de diferentes identidades, combatendo-se, assim, as discriminações e corroborando para um ambiente menos desigual. Inserir as questões de gênero dentro dos espaços escolares contribui para alcançar a equidade e o respeito aos direitos humanos na sociedade.

Na busca por compreender a importância dos estudos de gênero no âmbito da geografia, encontramos um cenário de abertura para essas pautas, observando-se apontamentos iniciais sobre o tema dentro da geografia escolar. Ao afirmar que as relações de gênero influenciam nas formas de ocupação do espaço, a partir das relações traçadas nesse, a geografia, como

ciência, pode auxiliar no entendimento da apropriação dos espaços.

A análise social desses estudos permite que os/as estudantes compreendam as diferentes formas de empoderamento do local por parte dos diferentes grupos sociais. Visto que apreender as relações de gênero apoiadas numa perspectiva geográfica permite caracterizar o espaço como fruto das inter-relações que ocorrem nele. A geografia fornece aos/às estudantes formas de entender a realidade social, reconhecendo as maneiras com que essa se relaciona com o meio e com a remodelação desse espaço. Neste sentido, a geografia escolar tem um papel importante de formar estudantes críticos/as e conscientes do seu papel na sociedade. Posto isso, aliar os conhecimentos desta ciência às questões de gênero contribui para a formação de sujeitos preparados para reconhecer e respeitar uma sociedade plural.

Ao passo em que a importância desses estudos na educação vem sendo reconhecida, ainda nos deparamos com muitas barreiras a serem enfrentadas. Existe, ainda, muita resistência em discutir esse assunto nos espaços formativos. A sociedade ainda reconhece gênero como uma “ameaça” à escola, à família e às crianças, assim como ainda defendem a construção dos sujeitos a partir do determinismo biológico, tornando invisível quem desvia do padrão homem e mulher imposto pela heteronormatividade. Essa prática pode ser vista também dentro da escola, como um espaço que conserva práticas excludentes e desconsidera os debates de gênero. Já existem políticas que trabalham com gênero dentro do ambiente escolar a partir de um viés de transversalidade, mas ainda percebemos que faltam debates nas salas de aulas, que possibilitem refletir acerca dessas temáticas.

Hoje, nós precisamos de estudos que, além das complexidades da sociedade, compreendam também as relações socioespaciais, focando nos diferentes sujeitos que estão nesse espaço. Assim, a geografia pode contribuir para minimizar o desrespeito nessa re/formulação do meio, utilizando os estudos e pesquisas de gênero para colaborar com as reflexões acerca de uma sociedade diversificada. Essas questões necessitam ser atravessadas pela geografia, a qual é uma ciência que busca problematizar práticas

cotidianas que normalizam as desigualdades no dia a dia, na busca de romper com estereótipos estabelecidos pelas relações de poder entre homens e mulheres.

A geografia escolar tem um papel fundamental na formação cidadã dos/das estudantes enquanto sujeitos protagonistas da sua história. Associar os estudos de gênero nesse processo formativo contribui para a formação de sujeitos críticos/as da sua representação na ocupação do espaço, valorizando, reconhecendo e respeitando as diversidades que também estão presentes nessa produção.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar - e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**: Geografia, cultura y educación. Bogotá, v. 1, p.128-139, fev. 2011.

COSTA, Carmem Lúcia. A presença e ausência do debate de gênero na geografia do Ensino Fundamental e Médio. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 076-084, jul. 2011.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta em respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FURLANI, Jimena. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação Sexual. **Cadernos Temáticos da Diversidade**, Curitiba, p.131-158, 2009.

FRAGA, Amábili. **Estudos de gênero na Geografia**: Uma análise dos artigos da Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero. 61 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Geografia) - Departamento de Geografia, Centro de Ciência Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00007d/00007dbf.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. *E-book*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REIS, Maíra Lopes. Estudos de gênero na geografia: uma análise feminista da produção do espaço. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 38, p.11- 34, 2015.

RIBEIRO, Ddjamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n 2, p. 71 – 97, 1995.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002, p. 58-81.

2. IMAGENS E CARTOGRAFIAS

A visibilidade dos movimentos socioterritoriais nos livros didáticos de geografia: representatividade em uma lógica neoliberal

Ludmila Losada da Fonseca
Davi Teles Dietrich Lessa
Marcos Bohrer

Introdução

Este artigo é resultado de conversas e de aproximações teóricas entre seus autores, docentes da Educação Básica que são pós-graduandos na linha de Ensino de Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/IGEO/UFRGS). Esta produção surge em torno de questionamentos sobre os livros didáticos (LDs) de Geografia, seu papel político e sua importância enquanto lugar de conhecimento da Geografia Escolar.

Nos propomos a discutir sobre a visibilidade dos movimentos socioterritoriais nos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental dentro do contexto das políticas neoliberais. Esse nosso primeiro objetivo se desdobrou em alguns pontos importantes que fomos desenvolvendo, tais como: conceber o contexto neoliberal, nossa concepção sobre movimentos socioterritoriais, a dimensão do território na representação desses movimentos, bem como o papel do uso das imagens no processo de ensinar e aprender Geografia. De forma geral, o presente texto analisa como são representados os movimentos socioterritoriais no Brasil nas imagens presentes nos LDs.

Elegemos uma análise dos LDs a partir das imagens inspirados no contato com autores como Didi-Huberman (2012) que aponta para a dimensão política que as imagens carregam consigo. Com essa intenção, optamos por deter nosso

olhar para os materiais didáticos do Ensino Fundamental (EF) Anos Finais, em razão de ser a coleção oriunda do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) mais recente – 2020. Como recorte, selecionamos a coleção Projeto Araribá, da editora Moderna, a qual foi, segundo dados do FNDE (BRASIL, 2020), a obra mais demandada pelos professores da rede municipal de Porto Alegre (RS), município no qual residimos, cursamos o programa de pós-graduação e local de docência de um dos autores.

Para realizar nossa análise, concebemos o livro didático dentro do contexto da contemporaneidade, marcada por uma racionalidade neoliberal. Para fazer emergir essa compreensão acionamos Dardot e Laval (2016) e Foucault (2020), no sentido de expandirmos a noção de que o neoliberalismo é um processo unicamente econômico para um entendimento de um fenômeno mais complexo, que se apresenta enquanto uma racionalidade e, por isso, atravessa a forma como nos relacionamos com o mundo, produzindo efeitos na educação e na produção dos materiais didáticos. A partir disso, tecemos a relação das imagens com autores da Geografia. Balizamos-nos em Haesbaert (2002; 2014) para compreender a dimensão do território e as relações simbólicas criadas na parcela do espaço e em Santos (2011) e Fernandes (2000; 2005) para abordar a dimensão espacial dos movimentos socioterritoriais, os quais possibilitam enxergar os movimentos sociais a partir de suas relações territoriais. Com esses referenciais teóricos, movemo-nos no estudo e na análise de imagens presentes na coleção supracitada.

Para alcançar os objetivos almejados, o texto que segue inicia com a importância da relação dos movimentos sociais com o espaço, criando assim uma categoria de estudo dentro da Geografia. Na segunda parte do ensaio, o Livro Didático e a racionalidade neoliberal ganham espaço, possibilitando o entendimento do LD no bojo das políticas educacionais brasileiras no contexto neoliberal. Na terceira parte debatemos sobre o poder das imagens nos LDs de Geografia e sua presença nada despretensiosa. A partir disso realizamos nossa análise para as imagens do livro didático.

Os movimentos sociais e o território: do espaço para a geografia

Um coletivo de pessoas em movimento por uma determinada causa vivencia a força de uma ação social que está marcada no espaço e nos corpos dos sujeitos, promovendo novos olhares sobre o mundo. Ou seja, o vínculo entre os movimentos sociais e o espaço nos possibilita pensar nas relações dos sujeitos com a geografia, e esta como fundamento ontológico do ser. Para que isso seja possível, Martins (2007, p. 39) pontua que é fundamental que as (os) coisas/objetos/sujeitos estejam localizados. Ou seja, existe uma dimensão de distribuição espacial. Tal distribuição, bem como as relações, produzem *geograficidades*.

E é neste sentido que podemos ter a Geografia como categoria da existência. Esta categoria que é constituída por espaço, tempo, relação e movimento, estabelecidos a partir da enti(dade) genérica do mundo que é a matéria, e por sua expressão subjetiva, a Idéia. A matéria apresenta-se aqui na unidade processual presente entre homem-meio e na relação entre subjetivo/objetivo. Dentro dessa dinâmica entre subjetivo/objetivo o conteúdo geográfico ganhará forma a partir das noções de absoluto e relativo, contínuo e descontínuo (MARTINS, 2007, p.40).

A proposta nos move a pensar a existência dos movimentos sociais e suas relações estabelecidas não apenas com o espaço, mas com as composições sociais, econômicas e culturais. Localizamo-los a partir de vivências e de relações estabelecidas. A vinculação proposta por Martins (2007) nos desafia a superar a dicotomia entre os sujeitos e o meio, buscando uma leitura ampla das subjetivações vivenciadas no e pelo espaço.

Interessa observar que as experiências são distintas e que, independente do objetivo alcançado pelas suas ações, acreditar na força de um movimento depende dessa experiência. A crença na ação como possibilidade de mudança na vida é essencial para a dimensão que um movimento social terá. Isso é descrito por Santos (2011) como a escala política que “(...) se refere à

capacidade de articulação e organização dos protagonistas sociais e sua inserção no debate político público, aberto com a sociedade” (2011, p.79). Portanto, ao mover-se no espaço, os sujeitos em busca de um objetivo abrem perspectivas sobre determinadas demandas (agendas) socioterritoriais. E, ao se constituírem como um coletivo social reivindicatório, é possível analisar a natureza sociogeográfica desse agrupamento sob certos atributos (SANTOS, 2011), ou seja, categorias que são a matriz para os raciocínios espaciais. Nisso, compreendemos que reside a imbricação desses movimentos com o espaço que, a partir das disputas estabelecidas, podem ser analisados como territoriais.

A partir disso faz-se necessária a definição de movimentos sociais, para explicitar sobre quem constrói as lutas das quais abordaremos por meio dos LDs. Optamos pela definição dos professores Bernardo Mançano Fernandes e Renato Emerson Santos de *movimentos socioterritoriais*. Pelo que já foi exposto, procuramos focalizar “(...) os movimentos sociais além de suas formas de organização, mas também pelos processos que desenvolvem, pelos espaços que constroem, pelos territórios que dominam” (FERNANDES, 2000, p. 2). No entendimento do autor, assim como em Martins (2007), as relações estão estabelecidas no espaço e, com isso, o vínculo do coletivo transcende a relação política e temporal: ela se materializa na luta que está intimamente vinculada ao território.

Fernandes (2000; 2005) com o objetivo de construir um referencial teórico dos movimentos sociais na Geografia, portanto a partir de uma leitura espacial, constitui os conceitos de movimentos *socioespacial* e *socioterritorial*. A partir dessa distinção, recorremos a Santos (2011, p. 58) que sintetiza esta diferenciação da seguinte forma: os *socioespaciais* como “movimentos que lutam por dimensões, recursos ou estruturas do espaço geográfico”, logo um conceito geral que engloba os movimentos sociais como um todo; já os movimentos *socioterritoriais* são como uma categoria dos movimentos *socioespaciais* que ocupam o espaço, são aqueles que transformam o “território, como trunfo em sua luta”. Para tanto, no presente estudo, faremos o uso do conceito de *movimentos socioterritoriais*, pois permite um recorte das disputas espaciais.

Ao considerarmos que as relações espaciais são vivenciadas pelos sujeitos, temos na relação simbólica do território o ponto de partida para a análise do estudo. As relações espaciais vivenciadas pelos movimentos socioterritoriais irão ser constituídas no e pelo espaço. Em outras palavras, consideramos que nossa existência é espacial: nos reeducamos e refletimos com ela. Nossa própria realidade está associada ao empirismo, tal como proposto na leitura de Haesbaert:

Enquanto idealismo e materialismo procuram responder basicamente à questão sobre o que determina a própria realidade (o concreto, a matéria, ou a ideia, a consciência), empirismo e racionalismo são formas de buscar respostas para o que é fundamental no processo de conhecimento dessa realidade (objetiva ou subjetiva): o sensitivo, o “vivido”, a experiência, a percepção ou o refletido, o teórico, o racional. (HAESBAERT, 2002, p. 24).

O autor considera que as experiências vividas ganham relevância na dimensão do ser. A proposta é compreender de que forma as imagens presentes nos LD relacionam-se com a geografia dos movimentos socioterritoriais e suas representações. Nesse sentido, o olhar para as imagens e buscar as relações territoriais simbólicas desses movimentos é encontrar a dimensão do vivido. Isso posto, nós, professores e professoras, buscamos nas imagens a possibilidade de fazer emergir as relações desses movimentos com o espaço: como eles usam, ocupam e vivem, o que consideramos fundamental para os discentes compreenderem suas lutas. Para isso, precisamos entender como os sujeitos se organizam no espaço, bem como a representação desse espaço para a Geografia.

O Espaço geográfico contém todos os tipos de espaços sociais produzidos pelas relações entre as pessoas, e entre estas e a natureza, que transformam o espaço geográfico, modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares. Portanto, a produção do espaço acontece por intermédio das relações sociais, no movimento da vida, da natureza e da artificialidade, principalmente no processo

de construção do conhecimento. O espaço social é uma dimensão do espaço geográfico e contém a qualidade da completividade. (FERNANDES, 2005, p.274).

A qualidade de ser *todo* possibilita a compreensão do espaço a partir de elementos de poder, como um território. Tal como proposto por Fernandes (2005), não é possível entender o espaço sem considerar as relações sociais e suas intencionalidades, permeadas de poder. Ao tecermos essa concepção com o viés do vivido, trazido anteriormente por Haesbaert (2002), podemos compreender que o território é o espaço apropriado pelas relações de poder manifestas nos elementos de identidade e na luta social. Dessa relação nascem as experiências do vivido, da cultura e dos elementos que ligam os sujeitos e sua coletividade com o espaço.

Desse entendimento, os movimentos socioterritoriais atuam no espaço, de forma coletiva, em diversas dimensões (política, econômica, social, cultural etc.), transformando esse espaço em um território. Ou seja, o espaço é uma condição *sine qua non* para a existência e, até mesmo, sobrevivência desses coletivos. Percebemos então que associar os movimentos socioterritoriais com o território é uma forma de fortalecê-los, uma vez que é esse espaço que dá condições de vida, de sobrevivência e de luta para o coletivo.

Para Haesbaert (2002) podemos analisar a espacialidade por meio de duas dimensões: a concreta – vinculada ao caráter produtivo e disciplinar – e a simbólica – veiculada a apropriação, culturas e símbolos. Em vista disso, é importante tecer o encontro do território em sua totalidade, superando o foco apenas nas materialidades. O autor supracitado resgata que Geografia é expressão do território: estamos, sempre, atrelados a um território que nos produz e pelo qual somos produzidos. Para os movimentos socioterritoriais, o espaço é para além de uma representação, mas um elemento de luta. Para isso, a importância de atrelar as imagens a produção e vivências desse espaço é fundamental para sua representação. O território expressa muito mais que concretudes: ele resgata identidades e, por meio delas, permite uma leitura simbólica de identidades

coletivas. Deste modo, identidades são forjadas e fortalecidas, cabendo ao LD representar os seus sentidos e práticas.

A partir desse arcabouço teórico, passamos a enxergar os movimentos socioterritoriais não apenas a partir de sua materialidade e concretude, mas também pelas relações simbólicas estabelecidas com o território. Direcionamos, com isso, que as identidades e relações são estabelecidas de forma simbólica, proporcionando identidade ao coletivo. De tal modo, cabe levar esse entendimento para a análise das imagens que representam os movimentos socioterritoriais no LD, no sentido de perceber se elas trazem esses coletivos dentro da perspectiva simbólica ou não, buscando sempre entender qual o papel do/da docente de Geografia em instigar o olhar do aluno. Antes de entrarmos na seleção e análise das imagens, apresentamos nosso objeto de estudo, o LD e a realidade na qual ele está inserido. Na próxima seção apresentaremos em que contexto as imagens analisadas estão inseridas, por isso trataremos do LD para além de um recurso ou material didático, mas como um instrumento político de nossa sociedade.

O Livro Didático na racionalidade neoliberal

Situamos que a produção do LD, bem como sua materialidade e o que se apresenta em suas páginas é marcado por um contexto maior, que não o aparta de uma realidade. Colocamos então, em primeiro lugar, que o LD é produto de um contexto político, cultural, histórico e econômico que incide sobre sua política produtora – o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Por isso, fazemos coro ao entendimento de Tonini (2002) que coloca o LD – de geografia – em sua condição de artefato cultural, em que ele se apresenta

[...] não somente como um ‘depósito’ de conteúdos, como um lugar em que os autores e autoras registravam os conhecimentos geográficos, mas também, e principalmente, como um lugar de produção de significados, como um artefato cultural no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação. (TONINI, 2002, p.32).

Podemos situar, então, que seus saberes e seus conteúdos serão aqueles que a sociedade escolarizada, em sua maioria, conhecerá como sendo geografia. Essa afirmação já coloca o LD em um lugar importante dentro da prática de ensino, e é isso que percebemos ao longo da nossa formação e vida profissional. Dessa forma, localizamos esse recurso didático como um importante objeto de estudo por trazer no seu processo constitutivo e nas suas páginas reflexos de intencionalidades, oriundos de um contexto, posto que seus discursos proferidos dão conta de uma compreensão sobre a ciência geográfica, sobre o que se quer que se aprenda sobre ela, corroborando com a construção e cristalização de um saber geográfico *verdadeiro*.

É no contexto da racionalidade neoliberal que compreendemos o livro didático de geografia. Conforme afirma Veiga-Neto (2018, p.38) “[...] a contemporaneidade é correlata à racionalidade neoliberal [...]”, nossos tempos, espaços, produções e relações são atravessadas por essa nova forma, marcada pela concorrência, eficiência, pela flexibilidade, pelo consumo e pela competição. Extrapola-se com isso sua dimensão puramente econômica, do neoliberalismo como um conjunto de políticas econômicas que visam a privatização, o fim do Estado de bem-estar social e o enxugamento do Estado, como se fosse sinônimo do dogma liberal do *laissez-faire*. O neoliberalismo, aqui abordado a partir da leitura de Foucault (2020) e Dardot e Laval (2016) é compreendido como uma racionalidade que permeia o governo da sociedade. Assim falamos de uma governamentalidade – a condução das condutas dos outros –, baseado em uma normatividade que se apresenta em todos os aspectos das nossas vidas. Ele se entranhou no nosso ser/viver no mundo, nas nossas relações sociais. Por isso falamos de uma racionalidade, aquilo que dá sentido às nossas práticas, no neoliberalismo é a concorrência e o modelo empresa (DARDOT; LAVAL, 2016).

Essas características da racionalidade neoliberal são manifestadas em programas educacionais que se traduzem em projetos políticos para a sociedade brasileira. Devemos estar atentos à relevância da atuação do Estado na educação, posto que ela é um importante instrumento de governo que

atinge a milhões de jovens e crianças, em âmbito nacional, das mais diversas regiões com diferentes realidades. Utiliza-se, dessa forma, o espaço escolar – aqui por meio dos LDs – para formação de subjetividades, para a preparação de um tipo de sujeito útil para a sociedade neoliberal.

Nesse sentido, o que se apresentou por meio da nossa análise foi uma imbricação entre o LD e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que uma das novas funções do PNLN é a consolidação da Base, regulando e justificando os conteúdos presentes. A Base é um documento considerado por muitos como expressão do neoliberalismo no campo educacional brasileiro (BORGES, 2020; LOPES; MARQUES; VIEIRA, 2020), onde são apontadas habilidades e competências para serem desenvolvidas pelos alunos com a intermediação dos professores, produzindo sujeitos competentes/incompetentes. Essa opção pedagógica do uso das competências (e incompetências) encontra justificativa na Base por meio dos organismos internacionais.

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018).

A referência a esses organismos coloca o documento no rol de políticas que respondem aos anseios, parâmetros e metas destes, introduzindo seus interesses na educação brasileira, e a partir do seu aparecimento por meio da Base, pode estar – não que já o estivesse antes – no currículo e nos materiais didáticos. Pelas páginas do livro destinado aos professores, a BNCC se apresenta ao longo de quase todas as páginas, onde vão sendo apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas, como se elas justificassem a presença daqueles conteúdos.

Ainda na BNCC, na área que compete à Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, os movimentos sociais aparecem de forma explícita em uma habilidade (EF08GE10) destinada ao oitavo ano onde o aluno deve ser hábil em “distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes na América Latina” (BRASIL, 2018, p.389). Há que se perceber a passividade dos verbos analisar e distinguir, não em sua função gramatical, mas sim do seu sentido. O que significa distinguir os movimentos sociais? Separar ou categorizar, em que sentido isso faz com que os alunos se sensibilizem para as pautas daqueles movimentos. Assim como realizar uma análise, o quão vago pode ser essa ação, no sentido de que a análise pode se dar por qualquer critério. Pontuamos isso, no sentido de que por meio desses verbos não necessariamente os movimentos socioterritoriais serão representados sobre suas pautas de lutas, em que se contextualize os porquês dessas lutas.

É principalmente no bojo das políticas educacionais que falamos que se dá a relação entre a racionalidade neoliberal e o LD de Geografia que o posicionamos como uma ferramenta que normatiza e regula os saberes (OLIVEIRA, 2019). Questionamos, dessa forma, como o livro didático, por meio de suas imagens e imerso na racionalidade ora descrita, visibiliza a ação dos movimentos socioterritoriais.

O papel das imagens na formação

A sociedade contemporânea – marcada pela governamentalidade neoliberal ora descrita – é, e cada vez mais o é, imagética. Por serem produzidas e distribuídas dentro dessa racionalidade, elas se especializam enquanto produto que possui uma demanda e que se espalha de acordo com seu poder de subjetivação (OLIVEIRA, 2019). Para o autor supracitado, que estudou o LD de Geografia enquanto dispositivo de subjetivação espacial, a “[...]complexa rede de imagens incita padrões de comportamento predominantemente ligadas ao consumo e a capitalização da existência” (p. 112), e elas inseridas nos LDs podem ser consumidas e descartadas. Ou seja, tal dispositivo desperta, a partir de suas imagens, sentimentos e sensações de quem as manuseiam.

Segundo referencial teórico de Oliveira (2019), baseado em uma mirada foucaultiana, as imagens são práticas não-discursivas, mas estão “[...] ligadas simbioticamente a um conjunto de discursos que as atribuem sentido e por elas são alimentados” (p. 113). Assim, a partir da nossa prática enquanto docentes da educação básica e do nosso referencial teórico, acreditamos ser importante no entendimento sobre o LD que práticas discursivas e não-discursivas do livro componham uma análise global. Não renunciar à compreensão do poder de subjetivação das imagens torna-se fundamental.

O poder de subjetivação das imagens se produz de forma intencional e por meio que são próprios do neoliberalismo, a exemplo da via da normatização (discurso jurídico-legal), muito bem operada nos LDs pelo PNLD onde se exerce, essencialmente, a regulação dos saberes (OLIVEIRA, 2019).

Com esse cenário, assumimos o importante papel subjetivador que as imagens cumprem nos LDs e que nesse papel reside seu poder. Falamos aqui do poder que se dá em sua prática, no seu exercício e não como algo que se possui. Isso é, a imagem exerce poder por estar no LD, por se vincular a determinados saberes, para subjetivar indivíduos e normalizar determinados comportamentos, próprios da racionalidade neoliberal. Para Oliveira Jr. (2020), a imagem, enquanto elemento da cultura está inserida nas relações de poder. Elas participam “[...] da configuração dos poderes do mundo, na medida mesma em que participam do sensível que nos afeta cotidianamente, educando-nos para a vida *nesse* mundo e não em outro” (p.10, grifo nosso). O poder da imagem está em “[...] deixar conduzir pelo que *não* se vê e pelo que *não* se sabe” (OLIVEIRA Jr., 2020, p. 5, grifo nosso).

Nesse sentido, corroboramos como o que é posto por Didi-Huberman (2012) que a *imagem nos olha*, isso é, não somos espectadores de uma imagem em que fazemos uma livre e despreziosa interpretação. A imagem também vai nos direcionando interpretativamente / subjetivamente, ela nos educa. Ela nos olha porque a forma como ela foi pensada, a forma como ela foi montada, o lugar onde ela está, constituem esse olhar sobre nós.

As imagens configuram o território e as relações de disputas que ali se estabelecem. Com isso, podemos compreendê-las como condicionantes de relações pré-estabelecidas. Ou seja, direcionam o olhar dos estudantes para um pensamento e construção de um imaginário estabelecido que, muitas vezes, não condiz com a realidade social estabelecida. Isso ocorre por conta da presença das imagens nos materiais que produzem uma lógica rápida e eficiente. Entrementes, apesar dessa relação, acreditamos que nós, docentes, temos um importante papel no processo de educar o olhar dos/das estudantes: ensinar que, nas entrelinhas, muito pode ser dito.

Buscando inferir sobre as imagens que visibilizam os movimentos socioterritoriais nos LDs de Geografia, decidimos analisá-los a partir das imagens, não só pela sua relevância em termos de subjetividade, mas também pelo intento de valorizar a sua presença no LD. Nos livros de Geografia do 6º ao 9º ano da coleção Araribá, foram identificadas 33 imagens relacionadas aos movimentos sociais que foram selecionados por evidenciarem “motivos/objetos da ação; protagonistas; antagonistas; tipos de organização e formas de manifestação” (SANTOS, 2011, p.71). Neste trabalho, como recorte espacial, selecionamos as imagens referentes aos movimentos socioterritoriais no Brasil, totalizando 10 imagens que foram analisadas coletivamente e de forma síncrona pelos autores.

Dessa forma, observamos as imagens previamente selecionadas. Tal momento ocorreu a partir de perguntas dirigidas as imagens e aos colegas, partilhado nossas impressões. Para além das imagens, realizamos a leitura dos títulos, das legendas e do contexto no qual estavam inseridas. Ao olharmos as imagens realizamos os seguintes questionamentos: quem está sendo representado? Como está sendo representado? Onde a imagem está inserida no LD? Quais competências estão relacionadas às imagens? Assim, na próxima seção, apresentamos nossos apontamentos, impressões e sensações, não apenas a partir do olhar da imagem, mas também considerando a leitura dos seus títulos e legendas, bem como as habilidades indicadas para os capítulos.

O olhar para a imagens e o que elas nos trazem

Nos quatro livros – de 6º a 9º ano – que constituem a coleção Araribá, selecionamos 10 imagens que se relacionavam com a temática dos movimentos socioterritoriais do Brasil, dessas, a maioria foi representada por meio de fotografias e duas por meio de cartografias. As fotos representaram essencialmente esses movimentos de forma individualizada (onde o quilombola ou indígena apareciam sozinhos – imagem 4, 5 e 8), subtraindo do movimento a sua dimensão coletiva, o que foi expresso somente em duas fotografias. Identificamos uma concentração grande dessas imagens no LD do 7º ano. Nas linhas que seguem aprofundaremos nossa análise.

As representações por meio de cartografias – ainda em que menor quantidade – apresentaram-se no sentido de espacializar a presença desses movimentos, o que é muito válido quando se trata da sua importância. Contudo, questionamo-nos se as cartografias provocam alguma sensibilidade em quem a vê, são círculos ou números que parecem falar de algo estático e longínquo, ainda mais quando utilizada com crianças do 6º ano, como com a imagem 1. do mosaico. Ou seja, a relação social e simbólica (HAESBAERT, 2002) é invisibilizada, contudo por meio da espacialização revela a presença de uma organização coletiva no Brasil e para além de seus limites por meio do percentual sobre a população total do país e o número absoluto – conforme posto na imagem 2.

A maioria das imagens são de fotografias que mostram sujeitos que compõem coletividades de forma individualizada. Essas imagens posicionam esses sujeitos em produção laboral, em convívio familiar ou em diálogo com suas pautas. Destacamos aqui como potencialidade para a visibilidade dos movimentos socioterritoriais situar Chico Mendes – imagem 5 –, em contexto familiar, humanizando a percepção do sujeito que encampa uma luta, ainda que não apareça em um coletivo. Duas imagens trouxeram a coletividade – imagens 8 e 10 –, o que carrega consigo uma proposta de organização no coletivo (SANTOS, 2011), evidenciando esse elemento fundamental dos movimentos socioterritoriais.

Figura 1- Mosaico de imagens analisadas





Fonte: Dados obtidos de DELLORE (Org.), 2018.

Na imagem 10 manifesta-se as pautas e a resistência indígena atreladas às questões ambientais. Em uma imagem fotográfica marcada por uma faixa e por indígenas em movimento na luta (na posse de instrumentos “para a luta”) é retratada uma organização coletiva. O movimento ganha cara e ação na luta por suas pautas, contudo nem a imagem, nem legenda, nem o texto relacionado explicitam quais são as pautas que os mobilizam.

Nas nossas análises percebemos que por dois momentos – imagem 8 e 9 – os quilombolas apareceram associados à dimensão laboral o que também torna uma potência no sentido de desmistificar esses movimentos como compostos por pessoas “desocupadas”, ainda que as duas atividades exercidas (artesanato e extração de ostras) sejam funções de baixo valor econômico na sociedade.

Ainda nas fotografias percebemos a representação dos movimentos ou das suas pautas por meio de paisagens, conforme imagem 3, 6 e 7. Assim como as cartografias, e talvez ainda mais, essas imagens gerem um esvaziamento de sentido na ausência dos seus sujeitos. Contudo, alguns destaques importantes devem ser feitos. A imagem 3 revela a

representação da cultura indígena e quilombola – expressão da cultura popular – no espaço cultural de uma capital (João Pessoa – PB), sendo uma forma de resistência e, como afirmamos, de representação como um contraponto ao que hegemoniza a cultura urbana/branca. Faz-se mister destacar a imagem 6 na posição que ela assume e ao conteúdo que faz deferência. A imagem fotográfica referida está situada na abertura da unidade do livro do 7º ano sobre a região Sul que retrata moradias de um quilombo. Abrir um capítulo de livro sobre a região Sul com a imagem de um quilombo provoca um imaginário distinto daquele que crianças de todo país possivelmente criaram até o momento, inclusive daquelas que ali vivem, ainda que a imagem seja esvaziada de sujeitos. Entretanto, sabemos que as imagens de abertura de capítulo muitas vezes não são instigadas pelo LD, no sentido de não haver um texto ou perguntas relacionadas.

Já a imagem 7 não revela em nada os movimentos socioterritoriais ainda que o seu título trate sobre *Comunidades Tradicionais e atividades industriais: é possível que convivam no mesmo território?* A imagem fotográfica analisada ilustra o parque industrial de Camaçari (BA). Mas afinal, se o capítulo trata da convivência entre indústria e quilombolas, onde estão os quilombos na imagem? A noção de conformação do parque sobre o território resistente constrói uma realidade dada onde a indústria “venceu”, não mostrando como revela o título um convívio no mesmo território. Vejamos que a proposta coloca o movimento em total invisibilidade, sem qualquer relação com o seu território, organização, resistência ou na relação econômica.

Conforme situamos a conexão entre o PNLD e seu papel na consolidação da BNCC, a relação fica evidente nos manuais dos professores. Assim poderemos observar a quais habilidades – doze no total – foram relacionadas às imagens dos movimentos socioterritoriais. Como já dito, apenas uma habilidade é destinada aos movimentos sociais (EF08GE10) e ela aparece relacionada apenas a uma imagem (2). A habilidade que mais se articulou às imagens trabalhadas foi a EF07GE03 que preconiza que os conteúdos trabalhados propiciarão.

Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades (BRASIL, 2018, s/n).

Nos colocamos a pensar em que sentido essa habilidade contribui para a visibilidade dos movimentos socioterritoriais? Se essas imagens compõem/fomentam os argumentos que reconheçam as territorialidades disputadas pelos movimentos, que tipo de argumento se constrói através de imagens individuais, que não expressam a luta na sua dimensão coletiva?

Algumas Considerações

Nesse nosso intento de perceber como os movimentos socioterritoriais são visibilizados por meio dos LDs de geografia do Ensino Fundamental, chegamos em alguns pontos que se referem à coleção analisada.

Das 33 imagens, previamente selecionadas e referentes aos movimentos sociais, 10 retratam a luta de movimentos de luta territorial em solo brasileiro, principalmente aqueles que trazem como protagonistas indígenas e quilombolas. Essa representatividade – dos movimentos indígenas e quilombolas – está condicionada a existência da Lei 11.645/2008, fruto da luta desses movimentos, que obrigam o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Por outro lado, notamos a ausência de movimentos socioterritoriais importantes como o Movimento Sem Terra (MST) ou do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST).

Dessa forma, apaga-se movimentos socioterritoriais importantes dos LDs. Além disso, há uma conformação, que se dá pelas imagens analisadas predominantes, da ideia de um território nacional pacificado ou sem exigência de direitos. As imagens da coleção, seguindo a nova base curricular, apresentam um descompasso entre os movimentos e as suas pautas reivindicatórias, pois, observando o mosaico, só há uma

imagem de movimento *socioterritorial* (imagem 10) nas ruas, o que tradicionalmente é o signo de uma expressão de luta por direitos.

Outra dimensão desse contexto é a representatividade individualizada dos movimentos socioterritoriais. Há um entendimento na racionalidade neoliberal de que os problemas sociais são problemas individuais e que cada um, caso se esforce ao máximo, conseguirão solucionar esses problemas. Na esteira da *empresa de si*, a estratégia de vida se dá individualmente (DARDOT; LAVAL, 2016), provocando a diminuição da força da coletividade. Identificamos que a representação individual das imagens só reforça esse tipo de imaginário nos estudantes.

Esses elementos em destaque reforçam o poder das imagens, no que elas mostram e no que elas não mostram. Acreditamos que a potencialidade das imagens dos LDs está condicionada a sua utilização e ao tratamento feito pelo docente. Ainda que elas estejam, ao nosso ver, direcionadas à racionalidade neoliberal, por meio das formas de representação e da sua relação com a BNCC, elas podem ser provocadas/transformadas pelo olhar dos professores, permitindo com que os alunos façam perguntas às imagens, que as questionem.

Referências

BORGES, Kamylla P. “Eu Vejo o Futuro Repetir o Passado”: BNCC, Neoliberalismo e o Retorno ano anos 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, 2020.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Sistema do Material Didático: distribuição. 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL; Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], p. 206-219, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/>

revistapos/article/view/15454. Acesso em: 20 fev. 2021.

FERNANDES, Bernardo M. Movimento Social como Categoria Geográfica. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, 2000.

FERNANDES, Bernardo M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **OSAL Observatorio Social de América Latina**. Ano 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf>. Acesso: 10 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2020.

OLIVEIRA, Aldo G. **O Livro Didático como Estratégia de Governo**. Tese (Doutorado em Geografia) – programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Porto Alegre, UFRGS, 2019.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAESBAERT, Rogério. **Território Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

LOPES, Gustavo F.; MARQUES, José E.; VIERA, Renato G. Uma Base Curricular para Tempos Neoliberais. **Diálogos Contemporâneos 3**. Ponta Grossa: Atena, 2020.

MARTINS, Élvio. Geografia e Ontologia: o Fundamento Geográfico do Ser. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 33-51, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74047>. Acesso em: 15 dez. 2020.

OLIVEIRA JR., Wenceslao. Tropas de imagens partilham o (não) saber geográfico: territórios contestados de poder. **Ponto Sur**, Buenos Aires, p. 5-19, enero-junio, 2020.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Movimentos Sociais e Geografia: sobre a(s) espacialidade(s) da ação social**. Rio de Janeiro: Consequência, 2011.

TONINI, Ivaine. **Identidades Capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. *In*: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault e a Arte Neoliberal de Governar a Educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

Livros Didáticos

DELLORE, Cesar B. (Org.). **Araribá Mais:** Geografia. 6º ano. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.

DELLORE, Cesar B. (Org.). **Araribá Mais:** Geografia. 7º ano. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.

DELLORE, Cesar B. (Org.). **Araribá Mais:** Geografia. 8º ano. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.

DELLORE, Cesar B. (Org.). **Araribá Mais:** Geografia. 9º ano. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.

Pelo espaço: desasfixiar pensamentos, desfigurar lugares em imagens

Wenceslao Machado de Oliveira Jr

Mais do que negar ou significar uma privação,
“des” expressa potencialização:
um “transfazer” da coisa em outra.
(Elton Luiz Leite de Souza
acerca do prefixo “des” na poesia de Manoel de Barros)

Introdução

Esse ensaio é composto de dez apontamentos desalinhavados. Meus escritos, e os vídeos que neles serão apresentados e discutidos, se dobram sobre algumas preocupações e buscas de pesquisa que nos mobilizam no encontro entre as imagens, a geografia e a educação.

A cada um dos apontamentos trago uma questão atinente a esse encontro tripartite e também ao modo como a literatura e a palavra nos apontam possibilidades para pensar esse encontro como resistência potente para engendramos outras formas da educação geográfica se fazer presente nas escolas.

Nos últimos apontamentos trago dois pequenos vídeos – dois planos-sequência realizados em uma oficina sobre as relações entre imagens e espaço público – que, através das próprias imagens, efetivaram problematizações interessantes nos modos habituais – representacionais – com que as imagens audiovisuais são pensadas e utilizadas nas práticas educativas e geográficas. “Miopia” e “Quase” foram experimentações tão poéticas quanto políticas que desfiguraram as imagens e efeturaram deslugares em imagens e sons.

Primeiro apontamento: o que pode a imagem?

O que podem imagens que não visam explicar ou ilustrar? O que podem imagens que não visam informar ou comunicar? Perguntas relacionadas à potência das imagens, na esteira da pergunta espinosiana “o que pode um corpo?”, retomada nos escritos de Deleuze e Guattari e desdobrada para o campo das imagens e da educação em inúmeras pesquisas e experimentações, como as realizadas por Leite (2017, 2019) e expressas no vídeo *O que pode a imagem?*³¹.

Essas perguntas são como gritos nos campos da Educação e da Geografia, pois as imagens estão ali sempre visando explicar, ilustrar, informar e comunicar. São gritos porque desarrumam os sentidos onde as imagens ali se vinculam, fazendo com que se abram possibilidades para pensar as imagens, a educação e a geografia em composições outras.

Essas são perguntas que nos acompanham nas pesquisas e experimentações visuais nesses últimos dez anos na Rede de Pesquisa Imagens, Geografias e Educação³² e no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO³³. Temos buscado descobrir e criar obras em imagens visuais e audiovisuais que tenham potência menor em sua relação com o pensamento espacial-geográfico, sendo assim entendidas como geografias menores (OLIVEIRA JR, 2009; 2010; 2019), na esteira do conceito de menoridade de Deleuze e Guattari (2003) e suas reverberações em Godoy (2008).

Chamei de geografias menores a todas as forças-potências minoritárias que produzem processos de variação contínua na geografia maior, entendendo que “o modo maior e o modo menor são dois tratamentos da língua [geografia]: um consistindo em extrair dela constantes; outro, em colocá-la em variação contínua” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 57), para impedi-la de se enrijecer em torno de constantes que moldam modelos. Tratava-se, portanto, de assumir um combate pelo devir, de buscar nomear alguns potenciais

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1YR6xRpJbdE>. Acesso em: 13 abr. 2021.

³² Disponível em: <https://www.geoimagens.net/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

³³ Disponível em: <https://laboratorioolho.weebly.com/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

devires, e não de distinguir uma coisa de outra: “O problema não é o de uma distinção entre língua [geografia] maior e língua [geografia] menor, mas o de um devir. A questão não é a de se reterritorializar em um dialeto ou em um patuá, mas de desterritorializar a língua [geografia] maior” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 54), reduzindo seu potencial de engessamento e contenção (OLIVEIRA JR, 2019, p. 41).

Geografias menores, portanto, são forças minoritárias que se agitam no interior da Geografia Maior. Não existem como formas acabadas, mas como potência de devir naquilo que já está estabelecido. Está é uma expressão que diz de um

combate efetivo que tenho realizado [e que] não se dá propriamente na Geografia, mas sim na linguagem, mais especificamente naquelas linguagens que se configuram enquanto imagens e nas suas obras que, talvez, possam vir a ter potência para efetivar [...] dois outros combates [...]: pelo espaço e pela educação. Em outras palavras, o combate se dá na busca por outras potências para se grafar o espaço – geografar –, abrindo-o a outras possibilidades de pensamento, “onde possa ter uma vida nova mais produtiva” (MASSEY, 2008, p. 42) (OLIVEIRA JR., 2019, p. 33).

Segundo apontamento: arte para desasfixiar o pensamento

A partir das proposições de Doreen Massey (2008) buscamos estar atentos às asfixias que a Geografia Maior impõe ao pensamento espacial, fazendo-o funcionar como um clichê (FERRAZ, 2009). Uma vez que os clichês são palavras de ordem, são eles que buscam nos dizer o que pensar e o que deveria interessar na interface entre imagem, geografia e educação. Buscamos escapar dessa asfixia ao rasurar, ainda que levemente, os clichês – e o instituído pensamento geográfico onde eles se ancoram – ao colocar em funcionamento algumas obras em imagens que podem atuar como geografias menores.

Mas é importante dizer que é tudo muito de leve, sem grandes pretensões, apenas aproveitando as oportunidades que nos aparecem. Também é importante dizer que, na citada rede de pesquisa, temos aproveitado para nos aproximar das obras de artistas que tomam o espaço como aquilo que nelas é mobilizado (CAZETTA, 2013; HOLLMAN, 2014; OLIVEIRA JR., 2015; 2017; OLIVEIRA JR; GIRARDI, 2018), pois assumimos que uma das potências da arte é a de retirar as imagens e o pensamento de dentro dos clichês que os capturam. Por fim, é inevitável que apostemos não só na descoberta de obras capazes de desasfiar os pensamentos, mas também na criação de obras que desfigurem os lugares através de imagens visuais e audiovisuais, dobrando sobre esses lugares novas figuras, outros modos de serem pensados e vivenciados (OLIVEIRA JR., 2016).

Terceiro apontamento: potências do deslugar

As geografias menores que serão apontadas a frente são algumas experimentações em vídeo e em palavras (este texto é uma experimentação) do que tem sido nossa geo-política, nossa política espacial, a qual se traduz em múltiplas e pequenas ações micropolíticas onde o combate se dá não propriamente no espaço, mas *pelo espaço*, em torno do próprio “conceito” de espaço, em busca de novos e mais potentes usos e imaginações desse “conceito”. Esse combate se faz em paralelo com outros dois, *pelas* imagens e *pela* educação, conforme explicitado em uma das publicações da Rede de Pesquisa Imagens, Geografias e Educação:

Estes combates produtivos se dão, portanto, em criar variações naquilo que está bloqueado. Em nosso caso, produzir devires nas linguagens e(m) imagens, na geografia e na educação. [...] Cada trabalho escrito ou em imagens combate em uma, duas ou nas três frentes que estão diante de nós como forças a nos pressionar a ação e o pensamento. Em breve resumo, seriam estes os três combates:

1. Combate no campo das imagens: assumindo a inerente dimensão educativa e subjetivadora que as imagens têm

em si mesmas (assim como qualquer objeto da cultura) nos voltamos a fazer experiências e proposições de como poderíamos e podemos lidar com as imagens de outras maneiras de modo a desacostumar, a nós mesmos e aos professores e alunos de maneira geral, os sentidos e significados que damos a elas. Por exemplo: buscamos fazer a fotografia e as obras audiovisuais escaparem do sentido habitual de documento do real, de prova factual-verídica da existência de algo, de neutralidade capaz de nos dar a ver a realidade em si mesma, considerando, sobretudo, que a forma de mostrar este algo é também parte dos sentidos e significados que se expressam numa certa imagem. [...] a principal ação educativa (subjetivadora) de uma imagem é nos dizer como devemos experimentar a imagem, nos expormos a ela, como imagem.

2. Combate no campo do (conceito de) espaço: assumindo que o pensamento espacial geográfico tem sido, de certa maneira, aprisionado numa concepção redutora do que seja o espaço: como algo extensivo, sobre o qual se dispõem as coisas; como algo que se dá fora das imagens, as quais simplesmente o capturariam/registraríamos, sem que ele ganhasse existência também como/nas/atraves das imagens. Para nós, o espaço é tomado como algo expresso nas obras – mapas, fotografias, vídeos... – e não como algo ali representado. Espaço como algo que se configura na intensidade da vida (das/nas imagens) e não como uma superfície sobre a qual a vida se dá. Espaço como composições eventuais de trajetórias-forças coetâneas, humanas e inumanas, que negociam poderes-relações a cada momento-lugar, estando todas elas sempre em devir, abertas para o porvir, para outras composições espaciais que se façam existir.

3. Combate no campo da educação: que pode ser realizado sobre/com as forças-trajetórias inumanas que compõem a educação contemporânea (tanto escolar como não escolar) ao criarmos ou lidarmos com imagens que fogem dos sentidos e lugares culturais já estabelecidos para elas (seja dentro ou fora dos percursos escolares), uma vez que, ao forçarmos o aparecimento de outras formas imagéticas em atividades educativas, estamos forçando também os professores e

alunos a terem que lidar com as imagens (as novas e as já institucionalizadas) a partir de outras possibilidades de pensamento e criação, fazendo com que as imagens (seus usos, sentidos, significados, expressividades...) entrem em devir (OLIVEIRA JR., 2013, p. 304-305) .

Nesse texto, exploramos combates que se fizeram a partir da produção de vídeos de curta ou curtíssima metragem onde pequenas rupturas com o modo representacional – tanto do vídeo quanto do espaço – ou mesmo sutis rasuras na “figuração realista” dos lugares, resistem desde dentro de suas imagens e sons, fazendo-os re-existir para o pensamento, desasfíxiando-o ao fabular com eles novos sentidos e sem-sentidos para esses lugares e para o (conceito de) espaço através das conexões inusitadas que os vídeos realizam.

Seja no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, da Faculdade de Educação/Unicamp, ou na Rede de Pesquisa Imagens, Geografias e Educação – que reúne grupos de pesquisa de oito universidades brasileiras, uma argentina e uma colombiana –, temos buscado novas grafias e pensamentos espaciais que alcancem lidar com o espaço em uma “imaginação alternativa”, como diria a geógrafa Doreen Massey (2008). Esta autora também irá dizer que

é necessário arrancar o ‘espaço’ daquela constelação de conceitos em que ele tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (estase, fechamento, representação) e estabelecê-lo dentro de outro conjunto de ideias (heterogeneidade, relacionalidade, coetaneidade... caráter vívido) onde [ao espaço] seja liberada uma paisagem política mais desafiadora (MASSEY, 2008, p. 35).

Massey nos diz que “o modo como imaginamos o espaço tem seus efeitos” (MASSEY, 2008, p. 22) sobre o modo como pensamos a nós mesmos e aos outros. Ela nos alerta que, se tomamos o espaço como uma simples superfície onde os fenômenos se dispõem de maneira coerente e articulada, isto nos leva a “conceber outros lugares, povos, culturas simplesmente como um fenômeno ‘sobre’ a superfície” (MASSEY, 2008, p. 23 – destaque do original) e

completa nos alertando que esta “não é uma manobra inocente; desta forma, eles ficam desprovidos de história” (MASSEY, 2008, p. 23), permanecendo estáticos enquanto não estamos lá.

Por isso, podemos dizer que estamos asfixiados no pensamento espacial quando o espaço aparece associado somente aos conceitos de estático, fechamento e representação quando mostramos fotos de um lugar visitado algum tempo atrás como se ele assim o fosse ainda e sempre. Da mesma maneira, é esse pensamento espacial que nos informa quando vamos em busca de imagens de lugares que iremos visitar para que ao chegarmos lá já saibamos como ele é e será, e sempre será... pois essa maneira de pensar o espaço o toma como algo estático e representável, um ponto na superfície do planeta, coerente e fechado em si mesmo, e, portanto, não aberto às eventualidades que compõem o cotidiano de um lugar quando este é pensado, seguindo Massey (2008), como um constelação de heterogeneidades coetâneas de estórias-até-aqui. Algumas dessas heterogeneidades se efetivam como imagens – filmes, mapas, fotografias, desenhos, vídeos...

Nos parece que criamos vínculos mais abertos – livres? – com os lugares que nos são apresentados em qualquer obra audiovisual na medida mesma que as imagens e sons não nos identificam – e representam – esses lugares, mas sim os colocam diante de nós como formas *f* utuantes que capturam “lugares-que-estão-em-nós”, os quais são chamados a se entremear nas imagens e sons dos vídeos onde um “bloco de sensações” (BACON *apud* SYLVESTER, 2007; DELEUZE, 2007) vai nos sendo dado como realidade daqueles lugares ao invés de informações acerca de algum lugar qualquer.

Nessa desidentificação dos lugares temos a criação de “deslugares”. Diferentemente do não-lugar (AUGÉ, 1994) – conceito que foi proposto exatamente como o contrário do lugar pela ausência de identidade e identificação – o deslugar radicaliza a não identidade/identificação não por ausência ou negação, mas por superposição, mistura, adensamento, conexões múltiplas. Nele também não há mais o lugar, mas não por ele ter deixado de estar ali (como identidade), mas por ter se mantido ali já sendo outro, rasurado, misturado com os devires que brotam dele mesmo, transfeito em outro.

Nesse sentido, o deslugar seria, então, o intervalo entre um lugar e ele mesmo, um *entre* que se abre onde nossas sensações são disponibilizadas para o pensar e não para o representar, para o que poderia vir a ser e não para o que é.

Se os lugares emergem de obras em imagens e sons que buscam representar um dado ponto da superfície do planeta – a cidade de Campinas, o bairro da Lapa, a Rodovia dos Imigrantes, o Jalapão, o Estado do Mato Grosso, a Praça Castro Alves, etc –, os deslugares emergem principalmente das obras que não querem comunicar nada, nem explicar ou ilustrar, mas apenas expressam-se diante de nós em imagens e sons que remetem, aludem, negociam pensamentos espaciais, muitas vezes acerca de um lugar específico que, ali, está e não está a um só tempo. Justamente por isso os deslugares nos afetam aleatoriamente, forçando-nos a conexões inusitadas, aberturas múltiplas, impedindo que encontremos alguma maneira de representar esses lugares, esses espaços, mesmo que eles nos deem a ver e ouvir durante todo o vídeo elementos espaciais que facilmente representamos como algo existente fora do vídeo: casas, ruas, pessoas, postes, rios, árvores, desertos e ruínas, ou um trem que ouvimos passar com seus vagões invisíveis e, ainda assim, fortemente presentes.

Desarticulados de seus entornos e de algum nome que os arranje sob uma significação no espaço extensivo e já mapeado – a cidade de Campinas, o bairro da Lapa, a Rodovia dos Imigrantes, o Jalapão, o Estado do Mato Grosso, a Praça Castro Alves, etc –, esses elementos espaciais nos chegam à maneira de Francis Bacon (*apud* SYLVESTER, 2007): isolados, desfigurados, com apenas lampejos de suas “realidades figurativas habituais”, o que os leva a f utuarem num oceano imaginativo onde as conexões familiares são atravessadas por outras, inusitadas, intensivas.

Nos deslugares que emergem em algumas obras audiovisuais não é só o visível que está diante de nós, mas também o invisível que também compõe o espaço, como fabulação infinita.

Quarto apontamento: fabulação como resistência

Eduardo Pellejero (2009) aponta as potencialidades da literatura para levar ar – vida – às paragens asfixiadas pelo e no pensamento. Para esse autor, na esteira dos escritos de Deleuze e Guattari, a potência da literatura está em fabular, em inventar outros possíveis em meio às impossibilidades e não propriamente em lutar contra algo já estabelecido. Resistir literariamente seria então muito mais afirmar algo como possível do que negar ou se opor à possibilidade de algo já existente.

É em torno desta potência implicada na fabulação que temos pesquisado e criado obras audiovisuais que resistem ao sempre-já dado pensamento acerca do espaço e também acerca do audiovisual. Obras que resistem literariamente, que se fazem resistentes ao lidar com as imagens sempre-já dadas de espaço e vídeo, arrastando este sempre-já dado para as proximidades de outras ideias e imagens e sensações, onde esse sempre-já dado – esse clichê do pensamento – não consegue se sustentar como era, tendo seus contornos fraturados, alterados, ainda que sutilmente, pelas linhas de fuga que dele se despregam.

Essa ação resistente, fabuladora, não visa superar algo, mas agir no interior desse algo, fazendo-o vazar de si mesmo, ampliando suas margens ao ter rasurados os seus contornos, antes nítidos. Em outras palavras, resistir é entendido como fazer proliferar versões (fabulações) que borram os pensamentos e sensações já estabelecidos, criando linhas de fuga onde o sem sentido se faça notar, exigindo de nós um pensar criador/criativo que faça com que continuem a vibrar as conexões entre o que já havia (as marcas e estruturas do sempre-já dado, do já instituído) e as novas vizinhanças a que isto que já havia foi arrastado a tocar: contaminações produtivas de pensamento.

Por isso, nessa micropolítica espacial é preciso identificar que tipo de exclusão, de asfixia existe nas imagens que visam nos dizer dos lugares e do espaço, de modo que se possam provocar brechas ou forçar ainda mais aberturas, buscando efetivar alguma minoria que tenha potência de aglutinar em torno de si algo em comum que, por sua vez, possa vir a ser mais forte e potente que o clichê asfixiador. Dito de outra forma,

nossa micropolítica se dá em provocar rasuras e brechas num mesmo local do pensamento onde a asfixia está posta, onde alguma forma institucionalizada, tornada Maior, capturou todo o pensamento espacial, impedindo o pensamento de pensar.

Onde se daria, então, nosso embate político mais diretamente? Em duas frentes: 1. combater o figurativo do e no vídeo, combater o figurativo tomado como sendo a realidade se mostrando por ela mesma; 2. combater a asfixia do (conceito de) espaço quando o tomamos como representável, estático e fechado.

Esses combates têm se dado com a arte, ou melhor dizendo, com a vontade de arte (ONETO, 2009), essa vontade operando como resistência, re-existência, desobstrução da asfixia do pensamento espacial no “encontro alegre”³⁴ com a linguagem do vídeo, a qual traz ao espaço, como conceito e realidade, novas vizinhanças potentes em engendrará-lo naquela paisagem mais desafiadora de que fala Massey (2008).

Quinto apontamento: desfigurações em imagens

Nessas resistências micropolíticas temos experimentado o “método” do pintor Francis Bacon para desfigurar as imagens da pintura figurativa. No entanto, nosso combate, desfigurador, é no vídeo, na linguagem audiovisual, a qual é tomada habitualmente nos campos da Educação e da Geografia como fortemente figurativa, como documento-representação do real visível e audível.

³⁴ Trazemos aqui, de maneira muito resumida, o que entendemos como “encontro alegre”. Grosso modo, Espinosa entende que somos afetados pelos corpos e ideias que nos chegam do mundo (por exemplo, o corpo de uma imagem ou as ideias que nela vibram) e que eles e elas geram afecções em nós, às quais ele distingue em dois grandes grupos: as *paixões tristes* e as *paixões alegres*. Para ele, “a tristeza diminui ou reduz a capacidade de agir do homem [... enquanto] a alegria aumenta ou favorece a capacidade de agir do homem” (ESPINOSA, 1992, p. 304-5). Na interpretação que Deleuze (2002) faz deste filósofo podemos ler que “sentimos *alegria* quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, quando uma ideia se encontra com nossa alma e com ela se compõe; inversamente, sentimos *tristeza* quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria coerência” (p. 25) e há a “diminuição da potência de agir ou do poder de ser afetado” (p. 46). Neste sentido, um encontro alegre é aquele em que um corpo ou uma ideia ao encontrar-se com o nosso corpo aumenta nossa potência de agir e nosso poder de ser afetado pelo mundo na medida mesma que compõe conosco.

A ideia de desfiguração nos chegou, sobretudo, das leituras de Deleuze (2007) e das entrevistas de Francis Bacon (SYLVESTER, 2007), em que ambos tomam o real como algo que se constitui em vários níveis, os quais se apresentam para nós como blocos de sensações. É a eles, os vários níveis do real e aos blocos de sensações, que Francis Bacon busca (nos) expor em suas obras.

Para isso, ele afirma que em suas pinturas queria “isolar a imagem, retirá-la de um interior, de um universo familiar” (SYLVESTER, 2007, p. 120) de modo a fazer a nova imagem “equilibrar-se numa corda bamba tensionada entre aquilo que se costuma chamar de pintura figurativa e aquilo que é abstração” (idem, p. 12). Mas essa nova imagem não teria nada a ver com a abstração, mas sim com o real, com o realismo efetivo de alguma coisa em seus vários níveis, de modo a desvendar “as áreas do sentimento que levam a uma percepção mais profunda da realidade da imagem (...) através da qual esta coisa será apreendida em estado bruto, cheia de vida” (idem, p. 66).

Desfigurar, portanto, seria dar vida ao retirar a imagem do aprisionamento no figurativo, mas não negando esse figurativo, e sim conclamando-o a fazer parte da imagem que se está a criar (a Figura, como diriam Bacon e Deleuze), através da rasura, da raspagem, do esvaziamento dos clichês figurativos que aprisionavam a vida da imagem. Ao mesmo tempo, essa nova imagem, a Figura será também perfurada com as “ruínas” dos clichês figurativos que permanecem na obra, ainda que o clichê se veja desfigurado pelas outras conexões (inusitadas) a que se vê aproximado: novas vizinhanças que arrastam os clichês figurativos para o ato de pensar, retirando o figurativo da asfixia que os sentidos sempre-já dados lhe estabelecem, fazendo-o entrar em devir-outro.

Se a desfiguração imposta ao vídeo é, sobretudo, na busca de desacostumar o pensamento a pensar as imagens audiovisuais como somente figurativas (informações visuais do real), a desfiguração do espaço se dá de variadas maneiras. Nesse texto trago as desfigurações realizadas em torno da noção de espaço público.

Sexto apontamento: uma oficina e suas (im) possibilidades

Os vídeos onde essa desfiguração se deu foram realizados por estudantes de graduação e pós-graduação participantes da Rede de Pesquisa Imagens, Geografias e Educação, durante uma ótima oficina oferecida, em 2012, por pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro: *Metodologias visuais aplicadas à pesquisa dos espaços públicos*. Nessa oficina, efetivada no centro da cidade de Campinas, era o conceito de espaço público que estava diretamente em foco nas experimentações em fotografia e vídeo. No caso dessa última linguagem, foi solicitada aos participantes a realização de pequenos planos-sequência onde o espaço público se fizesse presente. São dois dos planos-sequência realizados nessa oficina que estarão em foco mais adiante nesse texto, como exemplos de experimentação poética e política de criação de deslugares que desasfixiam o pensamento.

É importante dizer que os pesquisadores-oficineiros buscavam nas imagens criadas na oficina outras maneiras, mais potentes e adensadoras, de se aproximarem do espaço público como dimensão geográfica das cidades contemporâneas. Realizaram essa tarefa de maneira brilhante, indicando, inclusive, onde as imagens videográficas confirmavam o conceito de espaço público trabalhado por eles.

No entanto, o que notamos ao longo das conversas sobre as imagens apresentadas pelos pesquisadores-oficineiros – provenientes de oficinas já realizadas em outras cidades – ou criadas na oficina campineira é que a presença da câmera e do filmador não era incluída como parte do espaço público em foco nos planos-sequência. Essa ausência é compreensível uma vez que as preocupações de pesquisa do grupo Território e Cidadania seriam com o espaço público existente para além dos vídeos (existente no espaço extensivo, aquele que é tradicionalmente o objeto da geografia científica e escolar), fazendo com que os planos-sequência realizados nas oficinas (e os apontamentos feitos a partir deles) buscassem, sobretudo, evidenciar em imagens e sons aquilo que já preexistia às filmagens. Aos planos-

sequência em vídeo, portanto, era dado um caráter fortemente demonstrativo, justo para que pudessem ser tomados como material de pesquisa com o qual se poderia descortinar outras facetas desse espaço público que existe para além das imagens e sons que assistimos.

Considerando os combates mais acima indicados, essa maneira de lidar com os planos-sequência denota uma captura da linguagem audiovisual por um pensamento que toma essas imagens nas proximidades dos “documentos do real”, dados, por assim dizer, objetivos (que visam explicar, informar, ilustrar, comunicar) daquilo que é o espaço público (uma praça, uma rua, uma praia, um parque etc). Além disto, o espaço público é focado em sua dimensão extensiva – mapeável e localizável nas cidades e nos mapas – e, em grande medida, entendido como algo já dado, estático em sua relação com a câmera e os filmadores, sendo, portanto, fechado às forças das novas trajetórias, nas palavras de Massey (2008), que ali se fizeram presentes provenientes da presença das câmeras e filmadores no espaço público focado-filmado-expressado em vídeo.

Grosso modo, nas palavras dos pesquisadores-oficineiros a *vida* – o pensamento acerca do espaço público – apresentada nos vídeos é a *vida* com ou sem a presença das câmeras e filmadores, eliminando, portanto, a trajetória co-presente naquele lugar da linguagem audiovisual, a qual, em nosso entender, também efetiva aquele espaço público (é uma das forças que ali age), uma vez que ela o anima a se apresentar tal qual apareceu nas imagens e sons, tendo portanto um caráter vívido, para usar outra expressão de Massey (2008), ao propor um pensamento espacial que assuma o espaço e os lugares como sendo uma eventualidade, abertos a muitos porvires.

Desse modo, os lugares não são estáticos justamente por serem atravessados por cada uma das trajetórias-forças que neles se fazem presentes, cada uma delas engendrando negociações que efetivam as relações que ali são estabelecidas, em suas articulações e desarticulações. Cada uma dessas trajetórias-forças engendra novas potencialidades de *vida* daqueles espaços e naqueles lugares. Para nós, a *vida* daqueles espaços públicos filmados está *também* vinculada à presença da câmera e, em

muitos dos planos-sequência é a câmera e/ou o filmador uma das principais trajetórias a configurar aquilo que se vê e ouve, àquilo que está expresso no vídeo.

Sétimo apontamento: conjurando outras possibilidades

Esse espaço público tomado sem a presença da câmera gerou um grande incômodo naqueles participantes da Rede de Pesquisa Imagens, Geografias e Educação, os quais lidam diretamente com as potencialidades das câmeras e imagens para liberar – fazer emergir – algo que ainda não estava ali e só se fez presente quando a trajetória-câmera ali, naquele lugar, se presentificou.

Foi a partir desse incômodo com o desaparecimento da câmera nos comentários dos oficinairos acerca do espaço público que se apresentava nas imagens e sons que alguns vídeos foram criados, buscando justamente resistir a esse desaparecimento da câmera (e de suas potencialidades) no espaço público dos vídeos. O incômodo comum forçou o pensamento a pensar maneiras de escapar, fazendo o espaço público vibrar em outras paragens, em outras expressividades, explicitando a intervenção mútua que linguagem e conteúdo têm entre si.

Cada grupo que tinha a tarefa de criar um plano-sequência acerca do espaço público escolheu um elemento da linguagem do vídeo para expressar e dar conteúdo ao espaço público. Ainda que através de distintas maneiras, o combate era comum: fazer o espaço público entrar em devir vídeo e, assim, ampliar as margens do pensamento acerca do espaço público.

Foi preciso conjurar, fazer de cada obra em vídeo uma conjuração. Conjuração é, segundo a definição do dicionário online Aurélio³⁵, um “compromisso solenemente contraído entre vários indivíduos contra um governo constituído ou as instituições vigentes”. Cada indivíduo aqui sendo entendido como cada matéria que dá existência a uma obra audiovisual: imagens

³⁵ Disponível em: <http://webdicionario.com/conjuração>. Acesso em: 18 abr, 2021.

diversas, capturas em câmera fixa, capturas em panorâmica, primeiros planos, grandes planos, sons diversos, ruídos, ritmos diversos, lentos, rápidos, estilos diversos, desfigurações por proximidade, pelas sombras-personagens, pela encenação...

Conjurar estes indivíduos em um estilo, em uma obra que re-existe, levando os materiais que constituem um vídeo a enfrentar algo que busca se sobrepor a eles e calá-los dentro de um conjunto de sentidos já dados, como os de informação e realidade visual-figurativa, por exemplo, como coisa sempre-já dada antes mesmo da chegada da câmera, como o (conceito de) espaço público como sendo vinculado à presença de muita gente variada – como era proposto pelosicineiros, cujas possibilidades e sentidos nos pareceram sempre-já dados.

Conjurar está aqui no sentido de resistir desde dentro, resistir como insistência em existir, em fazer viver o espaço público desde dentro dele mesmo ao encontrar outras vizinhanças, ao assumir câmeras e filmadores como sendo, também, constituintes do espaço público, como sendo esse último indissociável delas e deles.

Sendo assim, as imagens desses vídeos trazem signos que irão AO encontro daquilo que já se significa como espaço público, mas também trazem signos que vão DE encontro a esse mesmo significado, efetivando então disrupções nele, fazendo seus sentidos vibrarem e nossos pensamentos e palavras gaguejarem ao tentar dizer do espaço público que ali se fez existente.

Oitavo apontamento: a força das palavras

Antes, porém, de trazer os vídeos, um apontamento sobre a força das palavras. Em nosso contexto acadêmico, assim como no escolar, a escrita-palavra nos permite abrir mais os olhos ao ouvirmos pontuadas algumas das rasuras que talvez nos tenham passado despercebidas ao assistirmos aos vídeos. Porque muitas vezes é preciso assistir variadas vezes um mesmo vídeo para que suas potências se façam presentes em nós. Outras vezes, somente a mirada do outro, em palavras orais ou escritas, insere a fissura ali.

Em se tratando do meio acadêmico, onde a palavra é central em nossas criações e pensamentos, ela tem sido a chave de entrada para as rasuras iniciais, para (nos) dar a ver algo que já estava lá, nas imagens, mas que não víamos por estarmos capturados pela forma pronta de ver somente aquilo que o figurativo nos dá.

Nono apontamento: deslugares em vídeo

Trago ao leitor, neste nono apontamento, as obras em vídeo criadas na referida oficina e que, a nosso ver, se constituíram como geografias menores, como minorias com potências para afetar a Geografia Maior, nesse caso, o pensamento acerca do espaço público que desconsidera a presença e a participação da câmera e dos filmadores nas imagens produzidas nele e sobre ele, bem como no pensamento realizado a partir delas. Uma experimentação mais explicitamente política por ter se dado num combate deliberado a uma forma institucionalizada de pensar o espaço público. Foram vídeos mais conceituais, por assim dizer, mas com grande potência poética, criados por estudantes e pesquisadores: *Miopia*³⁶, de Cristiano Barbosa, Juliana Bom-Tempo e Kellen Junqueira e *Quase*³⁷, de Ivânia Marques, Caio Gusmão, Ludmila Santos e Ínia Novaes. Nenhum deles chega a dois minutos de duração.

Escreverei acerca dos dois vídeos, ainda que tenha tido a tentação de deixar um deles sem palavras, liberto delas na e para a imaginação dos leitores que vierem a assisti-lo.

Miopia brinca com o espectador ao mostrar imagens nítidas somente quando estão reenquadradas pelas lentes dos óculos colocados diante da lente da câmera que filmava. Fora desse reenquadramento elas nos aparecem pouco nítidas, com embaçados contornos dos corpos e construções, evidenciando que a nitidez das imagens audiovisuais é uma criação mediada tanto pela técnica dos aparelhos óticos quanto pelo desejo de quem os opera no momento da filmagem. Não há, portanto, a

³⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GMjbJnKW_Gw. Acesso em: 04 maio 2021.

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c39EwljHOQE>. Acesso em: 04 maio 2021.

auto-exposição do espaço público da praça nas imagens, mas sim uma expressão dele – através de alguns de seus fragmentos – por um filmador e uma câmera que atuam naquele espaço público no momento de sua filmagem. As imagens que vemos posteriormente nos mostram não propriamente o espaço público que existiria se não estivessem ali aqueles filmadores com aquela câmera – no caso uma câmera fotográfica que, inclusive, “falhava” em certos momentos da filmagem – mas sim o “encontro alegre” entre aquele espaço público e aqueles corpos humanos e técnicos, trajetórias co-presentes naquele lugar, configurando-o no momento da filmagem.

Em *Miopia* a representação figurativa habitual das imagens audiovisuais foi rasurada pela simples inserção de uma linha de fuga na nitidez da imagem, evidenciando que essa característica – a transparente nitidez presente em todo o quadro filmado – é uma criação técnica e subjetiva presente na imensa maioria das obras audiovisuais utilizadas em contextos educativos e geográficos devido ao significado representacional, informativo e comunicativo que se pretende ter nas explicações amparadas nelas. Explicações essas que também se pretendem totalmente nítidas e transparentes e que, via de regra, buscam apresentar as imagens audiovisuais como sendo a nítida e transparente representação do real e, como tal, podendo ilustrar com objetividade e isenção algum tema geográfico, como o espaço público.

Sobre *Quase*, inicialmente cabe dizer que há uma “edição” feita no vídeo que subverte a função figurativa habitual das imagens audiovisuais. O vídeo é apresentado com seu “eixo espacial” invertido, tendo sido “girado” em 180 graus após a filmagem. Se ele fosse exibido conforme a captura original das imagens, seriam as sombras que nos apareceriam de cabeça para baixo, impedindo que tivéssemos a sensação delas agirem como pessoas sobre o chão de blocos retangulares que ali vemos, contracenando com o poste onde a personagem-prostituta se escora num dado momento.

Inverter as sombras tornou-as pessoas, por assim dizer. O artifício da imagem, sua potência fabuladora, colocou o espaço público de cabeça para baixo através dos corpos invertidos, bem

como fez horizontal do chão funcionar como verticalidade e vice-versa, fazendo-os variar num *entre* que não é o inclinado, mas sim a composição incoerente do vertical e do horizontal a um só tempo.

Além dessa brincadeira que subverte as relações habituais entre corpos e sombras, o vídeo *Quase* se compõe de uma série de pequenas rupturas que se esbatem mutuamente.

Ao filmar aproveitando o contraste sol e sombras, o vídeo trouxe esse aspecto das trajetórias não humanas – o sol, as sombras, o poste, o chão... – para configurar o espaço em geral e o espaço público em particular. Colocou o foco nessas trajetórias não humanas e nas articulações e desarticulações entre elas e as trajetórias humanas ali presentes.

A sombra também permitiu filmar figurativamente uma situação social marginal – a prostituição – sem que as pessoas fossem identificadas, apontando as potencialidades do vídeo para “mostrar sem dar a ver” (KIAROSTAMI, 2004), para escapar do figurativo banal, mimético ao olhar comum, mesmo que criando outros figurativos, menos banais talvez.

Mas a explícita encenação das sombras também desfaz o realismo dessa busca de desidentificação pessoal – não identificar aqueles que poderão vir a sofrer retaliações e discriminações –, uma vez que radicaliza a fabulação nos gestos exagerados, dramatizados por demais para serem verossímeis ao cotidiano habitual da prostituição. No entanto, é ela, a encenação, que extrai de maneira radical as “novas figuras” (BACON *apud* SYLVESTER, 2007) das probabilidades figurativas. Arrastado por essas novas figuras, o espaço público entra em devir encenação, libertando-se da asfixia do banal onde estava localizado quando à câmera restava somente capturar o que já estaria diante dela. Em outras palavras, a encenação retira essas imagens de seu universo familiar, desfigurando-o, ao mesmo tempo que aponta para a performance corporal que muitas vezes assumimos quando sabemos estarmos sendo filmados, dobrando mais esse sentido sobre o espaço público: um espaço que é, antes de mais nada, de encenação e de performance.

Mas se num primeiro momento é a encenação-dramatização que rompe com uma visão de espaço público como banalidade

filmada, num segundo momento é justamente a banalidade de uma cena que se intromete no enquadramento que abre um vão – um estranhamento – na narrativa que dominava o vídeo.

Se a encenação exagerada em sombras extraiu o vídeo da ilustração proposta do espaço público – forma representativa do espaço – foi a passagem das outras sombras – nitidamente não exageradas em seus gestos –, que extraiu o vídeo da narração proposta na história do desafortunado encontro do cliente com a prostituta. A “figura improvável” a que se refere Bacon (SYLVESTER, 2007) aparece aí: a (sombra da) mulher que passa com as sacolas nos remete de volta ao espaço público banal, espaço de alguém que atravessa uma praça com uma sacola de compras na mão. Até o momento da passagem dessa “figura improvável” as probabilidades dramáticas dominavam aquela narrativa. Não mais as probabilidades do espaço público banal, mas as probabilidades engendradas na estória contada em imagens sem som do encontro do cliente com a prostituta. Com a aparição da “figura improvável” há o desmonte da encenação pela passagem da sombra desdramatizada, arrastando a cena roteirizada para o banal do cotidiano.

A sombra da mulher que passa é o improvável que marca a obra e faz saltar a própria potência dos espaços públicos de serem acometidos pelo inusitado assim como pelo fabulado.

Essa sombra-personagem não prevista pelos autores-filmares foi mantida no vídeo (poderiam ter filmado a encenação novamente e retirado a sombra intromissora, a “figura improvável”), e arrasta a “ficção dramática encenada” para o cotidiano rotineiro de quem atravessa uma praça com uma sacola de compras. A conexão entre ambas as cenas e personagens estabelece a linha de fuga mais potente do vídeo, aquela que gruda a encenação ao espaço público, *inserindo-se nele sem dele se desfazer*, dobrando ali outros sentidos e possibilidades, como o de encenar o banal, espetacularizar o cotidiano ato de ir para casa pelo meio de uma praça.

Ao final, será essa sombra que passa que extrairá a historinha contada da captura feita pela narrativa do encontro entre a prostituta e um provável cliente. A aparição da (sombra da) mulher com a sacola violenta a narrativa forçando-nos a pensar o

banal cotidiano na vizinhança da encenação dramática, fazendo com que ambas configurem o espaço público, o qual entra em variação de seus sentidos antes já dados por não poderem ser estabilizados nem como banalidade, nem como encenação e nem fora delas. O *é* e o *não é* ao mesmo tempo se impõe ao pensamento, promovendo nele uma variação constante.

Novos possíveis modos de pensar o espaço público, agora em intrínseca conexão com as câmeras e os filmadores, emergiram desses dois pequenos filmes e, a nosso ver, se dobram sobre todas e quaisquer filmagens realizadas em e sobre os espaços públicos, pois nelas também estiveram presentes câmeras e filmadores que atuaram ali para que aquelas imagens fossem realizadas e aquele espaço público aparecesse daquela maneira, entre banal e encenado, com aquele enquadramento e nitidez.

Décimo apontamento: derivas que desasfixiam o pensamento

Penso que a inserção da câmera foi também uma inserção da arte, como fabulação e resistência, nos planos-sequência, engravidando-os de sentidos e significados em deriva.

Uma das maneiras como o pensamento foi estirado por esses vídeos foi a radical tomada do espaço pela imagem, fazendo com que o espaço público se dê NA imagem e não antes dela. Ao fazer isso, o espaço público desliza do lugar já dado onde estava no pensamento habitual e encontra outras vizinhanças nas imagens que os vídeos nos trazem: desfoques, encenações, inversões, sombras...

Outras derivas potenciais se anunciam quando pensamos no aparecimento desses vídeos no ciberespaço, uma vez que, sendo imagem digital, o (sentido) público desse espaço passa a ser outro, pois ele adentra um devir fora das amarras extensivas que lhe impõem as praças e ruas visualizáveis nos vídeos: do chão estável da pedra, os vídeos arrastam o espaço público para o oceano movente das telas e circuitos, sem que se despreguem completamente do chão inicial, anexados ali que estão pela verossimilhança das formas figurativas espaciais que as imagens

presentes nos vídeos insistem em nos dar. Ao não se estabilizar nem no chão “objetivo” nem no oceano “digital”, o espaço desliza desfigurado por nossos pensamentos.

Com *Miopia* e *Quase* criou-se um *entre...* entre choques, deformações, brincadeiras e territorializações múltiplas, desfigurações que desasfixiam o pensamento daqueles habituais sentidos a que o espaço público se vê aprisionado.

Alterou-se também o engajamento político. A importância não estaria mais naquilo a que se chega (a que se vê) *com* ou *no* vídeo – nas imagens e sons captados –, mas naquilo que é disparado *pelos* e *nas* imagens e sons que abordam o tema, o naco do real (do espaço) que está ali tematizado, neste caso, o espaço público.

Abordar aqui está no sentido do encontro, do contato, da força exercida em algo, sobre suas bordas. Passa-se então a não buscar a compreensão do real (do espaço público), mas sim a ampliação de possíveis outros modos de habitar (no pensamento e no espaço extensivo) aqueles lugares públicos. É neste sentido que os vídeos buscaram expor o pensamento espacial acerca do espaço público a outras possibilidades de composição *dele com* e *nas* imagens, ampliando assim as margens do (nosso) pensamento.

Eles buscaram a inserção da câmera no espaço, como espaço, torná-la co-presente ao que está na frente dela capturado pelas lentes e ao que está atrás dela, como filmador. Inserção da câmera não como ausência capturadora de imagens como se fazia na tradição clássica do documentário e que ainda persiste em várias tradições acadêmicas e escolares. Mas sim, inserção da câmera como algo que, uma vez ali, atua no lugar, insere a potencialidade do espaço público vir-a-ser outro quando ganha expressão nas imagens e sons. Faz do espaço público algo cheio de *possíveis*, pleno de potência para assumir outros devires: outros sentidos, outras ações, como as de ser filmado e exposto, como a de ser palco de encenações, de sombras que revelam, de desfocamentos que podem vir-a-ser focados...

Em outras palavras, esses vídeos inserem radicalmente a expressão (o modo como algo aparece em imagem e som) como intervenção no conteúdo (o assunto tematizado). O modo como

o espaço ganha expressão nos vídeos é parte do conteúdo – dos sentidos – tematizado neles, o espaço público.

Dessa forma, estamos tomando o espaço presente nos vídeos como *mais que* informação, ilustração ou explicação. Ele está expresso em vídeo. O espaço ali presente é tomado também como fabulação, fazendo com que ele seja pensado como algo aberto, não estático e não representável: uma eventualidade que se realiza a cada momento, a cada configuração de forças heterogêneas que o co-habitam simultaneamente.

Esses vídeos fabulam (BOGUE, 2011; PELLEJERO, 2009) uma face inédita daqueles lugares, fazendo o pensamento perder a coerência e perder-se em conexões múltiplas e indeterminadas, abrindo-o para futuros possíveis encontrados ou disparados pelas obras em imagens e sons como, por exemplo, o comum e público do e no ciberespaço. Neles não ganha expressão o que aquele lugar é, mas o que ele pode vir a ser, suas potências em devir.

Miopia e Quase resistem *no e com e*, sobretudo, *pelo espaço*, fazendo com que alcancemos outras maneiras de tornar o espaço, em seus múltiplos níveis, uma força política no nosso pensamento, nas nossas maneiras de habitá-lo, nas aberturas para a proliferação da vida; da vida no pensamento, da vida nas imagens, da vida no espaço, da vida na própria vida do espaço no pensamento, como pensamento.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não-lugares** – introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana (orgs.). **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** Petrópolis, Campinas: DP *et al*, ALB, 2011.

CAZETTA, Valeria. As coreo-geo-grafias em Pina: para fazer a Geografia dançar. **Entre Lugar**, Dourados, v. 4, p. 19-31, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/2668> Acesso em: 01 maio 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – Capitalismo e esquizofrenia. Volume 2. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon** – Lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka, para uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

ESPINOSA, Bento. **Ética**. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. **Imagem e clichê: ref exões intempestivas**. 2009. Disponível em: <http://www.ateliedaimagem.com.br/sistema/Arquitetura/ArquivosBiblioteca/45.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: Edusp, 2008.

HOLLMAN, Verónica. “El agua vale más que el oro”: cine documental y conf ictos ambientales en Argentina. *In: AZEVEDO, Ana Francisca; CERAROLS, Rosa; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado (orgs.). Intervalo – entre geografias e cinemas*. Vol. I. Braga: Editora da Uminho, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/35539>. Acesso em: 01 maio 2021.

KIAROSTAMI, Abbas. **Abbas Kiarostami**. São Paulo: CosacNaify, 2004.

LEITE, César Donizeti Pereira; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira; CHRISTOFOLETTI, Rafael. Infâncias, olhares e montagens: experiências e pesquisas com crianças e educação. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, p. 338-359, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647544>. Acesso em 01 maio 2021.

LEITE, César Donizeti Pereira; OLIVEIRA, Luana Priscila. Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, v. 12, p. 134-152, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/40617>. Acesso em: 01 maio 2021.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço** – uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Geografias menores: potências de expressão? – entre imagens, pesquisa e educação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, p. 27-43, 2019. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/596/319>. Acesso em: 01 maio 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Imagens desabam sobre paisagens – Acidente e espaço acidental no cinema de Cao Guimarães. *In: AZEVEDO, Ana Francisca; CERAROLS, Rosa; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado. (Orgs.). Intervalo – entre geografias e cinemas*. Vol. II. Braga: Editora da Uminho, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/38633>. Acesso em: 01 maio 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares?. **Questio: Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v. 18, p. 67-85, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2566>. Acesso em: 01 maio 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Sofá na praça: o espaço como encontro no cinema de João Salaviza. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 81-102, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/31752>. Acesso em: 01 maio 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Vídeos, resistências e geografias menores - linguagens e maneiras contemporâneas de resistir. **Revista Terra Livre**, São Paulo. Volume 1, número 34. p. 161-76. Junho 2010. Disponível em: <https://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/316>. Acesso em: 01 maio 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. Geografias do artista quando coisa. Marcelo Moscheta e Manoel de Barros como intercessores geográficos. **Linha Mestra**, Campinas, v. 34, p. 18-34, 2018. Disponível em: <http://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/5>. Acesso em: 01 maio 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Combates e experimentações: singularidades do comum. In: FERRAZ, Cláudio Benito de Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti (orgs.). **Imagens, geografias e Educação - intencões, dispersões e articulações**. Dourados: Editora da UFGD, 2013. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/ebooks/imagens-geografias-e-educacao-intencoes-dispersoes-e-articulacoes-claudio-benito-ferraz-e-flaviana-g-nunes-orgs.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Revista Proposições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p.17-28, set/dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300002. Acesso em: 01 maio 2021.

ONETO, Paulo Domenech. A que e como resistimos: Deleuze e as artes. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze - arte e resistência**. Fortaleza: Forense Universitária, 2009.

PELLEJERO, Eduardo. **A postulação da realidade**. Lisboa: Vendaval, 2009.

SOUZA, Elton Luiz Leite de. **Manoel de Barros - a poética do deslimite**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

SYLVESTER, David. **Entrevistas com Francis Bacon**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Cartografia da autonomia docente

Andressa Lacerda

O espaço escolar se constitui não apenas do espaço físico, mas também de todas as relações que acontecem dentro e fora da escola, assumindo também as concepções de território e de lugar. Dentro desse espaço, frequentemente as relações estão baseadas em um forte poder hierárquico, em autoritarismos que fundamentam a manutenção das regras, da segurança e da hierarquia. Tais regras, muitas vezes, tornam-se ininteligíveis sobre como foram criadas e quais os sentidos e objetivos das mesmas, uma vez que reproduzem os valores e princípios em instituições as quais podem ter sido criadas em uma outra época com uma outra historicidade, sobre a formulação de um antigo projeto educacional e um outro projeto de sociedade. Dessa forma, o espaço escolar é formado por heteronomias afirmadas, reafirmadas ou contestadas.

Vale dizer que a relação do professor com a escola se constitui por intermédio de um processo de longo prazo, submetendo-se a hierarquias, bem como se articulando com as diferentes trajetórias e formações acadêmicas. Recorrendo a Freire (2011, p. 45), pode-se melhor compreender essa demanda, uma vez que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”, e, ressalte-se, a autonomia docente é parte desse processo. Por sua vez, Souza (*apud* LEFEBVRE, 1981), ao discorrer sobre a transformação da sociedade concreta, afirma que “não há de ser apenas uma mudança nas relações sociais, mas também mudança do espaço social” (2008, p.337), ou seja, o espaço é ao mesmo tempo um produto e um condicionador das relações sociais. Nesse sentido, o espaço escolar potencializa múltiplas relações e territorialidades docentes.

Nas palavras de Freire (2011, p. 40), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade

epistemológica”. Sendo assim, somos levados a compreender que a autonomia, como dimensão ética, política e filosófica, contribui, de certo modo, para a construção do caminho da pesquisa, a fim de constituir uma cartografia de uma autonomia docente. Em outros termos, considerar a liberdade do professor em seus atos de pensar, agir e reagir não deixa de ser uma reação às forças que implicam na ação heterônoma.

Portanto, a proposta do presente artigo é trazer os caminhos para se pensar a autonomia, já que a pesquisa tem, por intuito, estudar a autonomia como um conceito estruturante para entender uma cartografia das territorialidades docentes no/do CAp UERJ, de modo que se possa analisar as estratégias rizomáticas, territoriais e autônomas da docência.

1. Autonomia, um conceito labirinto

Ainda no ventre da mãe, kiriku ordena
o seu nascimento e sua mãe diz que,
se ele pode pedir para nascer, é porque tem
capacidade para realizar isso sozinho.
Em resposta, o menino nasce, corta
seu próprio cordão umbilical e diz:
“Meu nome é kiriku”
Trecho do filme *A Feiticeira e Kiriku*

O ventre, para algumas culturas orientais, é o centro da energia do nosso corpo. É nele que temos órgãos que possibilitam digerir e eliminar tudo que ingerimos. Nele, também temos o útero que gera a vida e prepara-a para o exterior. Em outras palavras, é dele que saímos para entender o mundo.

Na famosa obra *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche (2002, p. 48) aponta que “há mais razão no seu corpo do que na sua maior sabedoria”, referindo-se que, como essência, temos a razão e sentidos vitais. Podemos assim dizer que todo ser nasce com a Vontade de Potência internalizada, e é ela impulsionada pelas forças impostas que gera infinitas possibilidades, que se expande, se multiplica, incorpora novas forças e permite ser ativo no mundo, criando suas próprias potências. Assim, afirma-se a

vida. Efetivando-se no mundo, nessa relação, todo o ser possui em sua essência a vontade de efetivar a potência interna. Longe de querer trazer o aprofundamento da moral em Nietzsche sobre sua visão acerbado que seriam essas forças impositivas, pensar sobre a autonomia é um eterno exercício de entendimento: do que é ser livre, de como é ser livre, como a razão e a liberdade interferem no corpo ou mesmo do que se quer ou se deseja com essa liberdade. E, antes que essas perguntas se tornem um estímulo a um auto questionamento e crise do que se vive, é importante um resgate histórico e conceitual da autonomia.

Ao pensarmos sobre autonomia, a definição mais comum encontrada é a capacidade dos seres humanos de tomarem suas próprias decisões, de realizarem seus próprios julgamentos sobre os acontecimentos para se posicionarem por meio de ações. Etimologicamente, segundo Vicente Zatti (2007),

autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei) (p.12).

A construção que se tem sobre a autonomia perpassa pelos seguintes pontos: autodomínio, liberdade, legislar sobre suas próprias leis, autonomia intelectual e moral, dignidade e busca pela felicidade. Segundo Souza (2008, p.69), autonomia vem do grego *autós*, próprio, mais *nómos*, que tanto significa 'lei' quanto 'convocação'. Ser autônomo significa, assim, 'dar-se sua própria lei', em vez de recebê-la por imposição. O oposto a esses princípios é, portanto, a heteronomia. Historicamente, o termo autonomia passou por diversos processos e, ao ser trazido pelos pensadores (filósofos, historiadores...), nota-se como labirintos foram formados ou mesmo criados como discurso e força política.

Assim, para entender esse processo de onde se chega, como se exerce com a autonomia ou mesmo o que é ser mais ou menos autônomo, bem como o que se entende por isso, torna-se importante transpassar por alguns autores e ideias.

1.1 Autonomia de movimento, política ou razão prática?

Para melhor desenvolver a concepção do conceito da autonomia, e, somado a isso, como esse pode se desdobrar para a Educação e para a Geografia, encontrei autores que trilham esse caminho no âmbito político e filosófico. O primeiro deles foi Cornelius Castoriadis (1995). Na sua obra *A Instituição Imaginária da Sociedade*, o autor apresenta a relação do indivíduo e a dimensão social da autonomia. Ao expor a primeira dimensão, ele traz as ideias de como o meu consciente (*ego*) se confronta com o inconsciente do Outro, no caso (*id*). Assim, podemos pensar o inconsciente como a regulação pelo discurso do outro, fruto do imaginário social instituído no domínio do social-histórico, ou, conforme Castoriadis (1982, p.124), das “significações de que o indivíduo foi objeto, desde a sua concepção, e mesmo antes, por parte dos que engendram e criam”. Nesse caso,

um discurso que é meu é um discurso que negou o discurso do outro; que o negou; não necessariamente em seu conteúdo mas enquanto discurso do Outro; em outras palavras, que explicitando ao mesmo tempo a origem do sentido desse discurso, negou-o ou afirmou-o com conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o que constitui como a verdade própria do sujeito – como minha própria verdade (CASTORIADIS, 1982, p. 125).

Mesmo assim, Castoriadis (1982) nega a possibilidade de se trabalhar de forma absoluta com essa afirmação, uma vez que aponta o caráter relacional da construção do sujeito. A autonomia não é, pois, elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do Sujeito (*op. cit.*, p.126). Logo, trago em mim parte da relação com o Outro, sem ser ele.

Desse modo, acompanhando o pensamento do autor, a autonomia está associada à construção imaginária social, considerando que é coletiva e relacional. Nesse sentido, a coletividade é resgatada diante de um projeto social, de um exercício desse imaginário que se realiza por vias democráticas, procedimento em que se pode opinar, decidir, agir e, para além disso, onde a concepção de liberdade não está sobre outra, mas amplia-se. Em outros termos, podemos dizer que isso ocorre

ao mesmo tempo que não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva. Se não se trata mais de entender a liberdade alienável de um sujeito abstrato, nem domínio de uma consciência pura sobre um material indiferenciado o essencialmente “o mesmo” para todos e sempre, obstáculo bruto que a liberdade teria que superar (as paixões, a “inércia” etc.); se o problema da autonomia é que o sujeito encontra em si próprio um sentido que não é o seu e que transformá-lo utilizando-o; se a autonomia é essa relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade e como ipseidade do sujeito – então a autonomia só é concebível, já filosoficamente, como um problema e uma relação social (CASTORIADIS, 1982, p.130).

Essa visão é, como podemos notar, diferente da ideia em que a concepção de liberdade vai até onde começa a do outro, como se costuma escutar dentro da perspectiva democrática. Sendo assim, a ampliação da autonomia traz a ideia de expansão, além de permitir a modificação da visão para a sociedade.

De outro lado, diferindo do que até então foi apresentado, um autor importante para o tema é Immanuel Kant. Este considera a autonomia como fruto da razão prática, advinda de uma liberdade prática, em que o homem é um ser livre, ser único da sua própria razão. Pode-se dizer que tudo aquilo que diz respeito aos sentidos (o afeto, o desejo) fugiria da razão é sua própria autonomia, mas se submetendo à heteronomia.

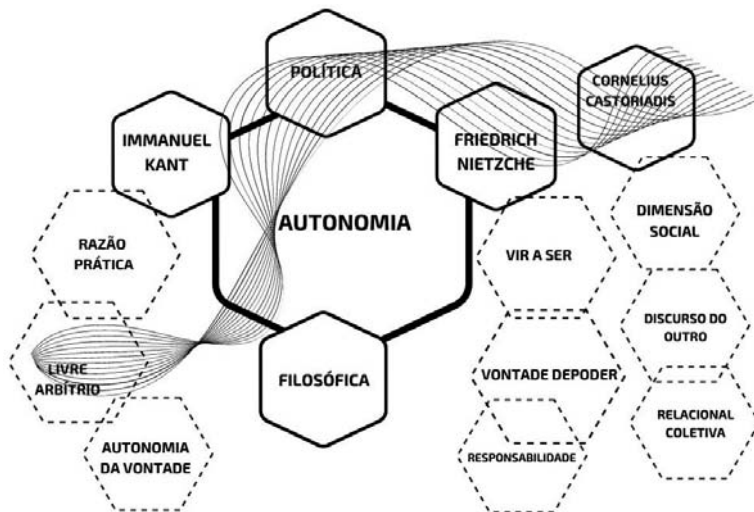
A ação autônoma é aquela que se guia pela própria lei, ser vício da sua própria razão, que é a lei da razão prática. E, por sua vez, a ação heterônoma é aquela que se guia por algo que

é externo ou ao contrário à lei da razão prática. Desse modo, quando

a vontade busca a lei, que deve determiná-la, em qualquer outro ponto que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer um dos objetos, o resultado é então sempre a heteronomia (KANT, 1974, p.239).

No caso, a liberdade é autonomia da vontade. Ser autônomo, portanto, é ser racional, e as interferências externas seriam vistas como heterônomas. A fim de uma melhor compreensão sobre as dimensões trazidas pelos autores, apresento o quadro trazido pela Figura 1. Vale já dizer que um dos labirintos é seguir o caminho apresentado por Kant, diferente do caminho pensado por Nietzsche apresentado no ponto anterior.

Figura 1 – Dimensões Políticas e Filosóficas sobre autonomia.



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim sendo, como pensar na dimensão política, sem refletir sobre as implicações coletivas dessa escolha? Se autonomia é movimento entre pensar e agir, como perceber se ela é

política? Até onde exercer a liberdade e praticar a autonomia do pensamento conjugado com a ação deixam de ser um ato político? Será que estaria exatamente na possibilidade de ser coletiva que aumentam as chances de a autonomia ser política?

1.2 Autonomia e liberdade

Quarenta anos: não quero faca
nem queijo.quero a fome.
(Adélia Prado)

Autonomia e liberdade. Os dois termos são quase indissociáveis e difíceis de serem explicados. Isso porque, de acordo com o que foi pensado até agora, bem como considerando a concepção política e sócio-histórica a qual foram apropriadas, autonomia e liberdade caminharam juntas.

Aqui, além da discussão filosófica sobre ser livre e ser autônomo, duas perguntas em sequência. Que tipo de liberdade? Que tipo de autonomia?

A começar pela liberdade, esta, segundo Castoriadis (1982), não é abstrata, passa pelo desejo, e este pode sempre ter um discurso do Outro presente. Por sua vez, para Kant (1974) passa pela vontade, independente de onde o homem tem o poder de decisão, já que possui livre arbítrio. E, cabe dizer, entre o desejo e a vontade, podemos pensar que, contraditoriamente, a liberdade pode não ser livre.

Em ambas as concepções, existe alguma incorporação pela economia que, politicamente, reproduziu discursos e deu força ao uso léxico das palavras liberdade e autonomia, tendo em vista firmar seus interesses nas diferentes áreas, inclusive na Educação. Nessa área, isso ocorre desde quando se aborda sobre a autonomia do aluno nas instituições de ensino à autonomia do professor na sua prática docente.

Na proposta da pedagogia anarquista, um dos princípios é a concepção da liberdade. Trata-se de uma proposta de desconstrução paulatina da autoridade (GALLO, 2015, p.25). Esse princípio, segundo esse autor, leva-nos a duas vertentes: uma que entende que a educação deve ser feita por meio da liberdade, enquanto outra, que considera que a educação deve

ser feita para a liberdade, ou seja, a primeira tem liberdade como meio, e a segunda como fim.

Em seguida, Gallo (2015) alerta que torná-la como meio seria um equívoco, considerando que, próximo ao pensamento de Rousseau, a liberdade seria uma característica natural do indivíduo. Posição apontada principalmente por Bakunin (2002), ao abordar o caráter individualizante da liberdade por Rousseau.

Codello (2007) explica que o homem, segundo Bakunin, não nasce livre, mas torna-se livre, não com o isolamento, e sim na vida social, entre seus semelhantes, que são indispensáveis para poder realizar sua humanidade. Nas palavras de Bakunin (1870-71),

o mais belo triunfo da fraternidade não seja talvez amar somente a pessoa, mas a liberdade de seu próximo, e de encontrar na liberdade de todos, não uma negação e nem tampouco um limite, mas ao contrário, a confirmação e a extensão ao infinito da própria liberdade? [...] O grande erro de todos os moralistas passados e presentes é aquele de ter sempre interpretado a moral do ponto de vista do indivíduo isolado e do livre arbítrio de tê-la fundamentado exatamente sobre o livre arbítrio (p. 5-30).

Diferentemente da concepção de Rousseau, que aborda a liberdade nas suas diferentes obras, aproximando-a da ideia de legitimidade civil, bastante pautada na liberdade individual, a força desse pensamento foi atribuída ao processo de construção de democracia, que entende a liberdade como autonomia. Martins (2002) também chama a atenção para as mudanças históricas, sociais e econômicas que modificaram a democracia burguesa e fez com que esse sujeito autônomo atribuído de sua liberdade individual (trazida por Rousseau) encontra, na prática, uma organização social com associações, sindicatos, movimentos sociais, fazendo que se oponha uma ideia de autonomia dos grupos e não dos indivíduos (BOBBIO, 2000 *apud* MARTINS, 2002).

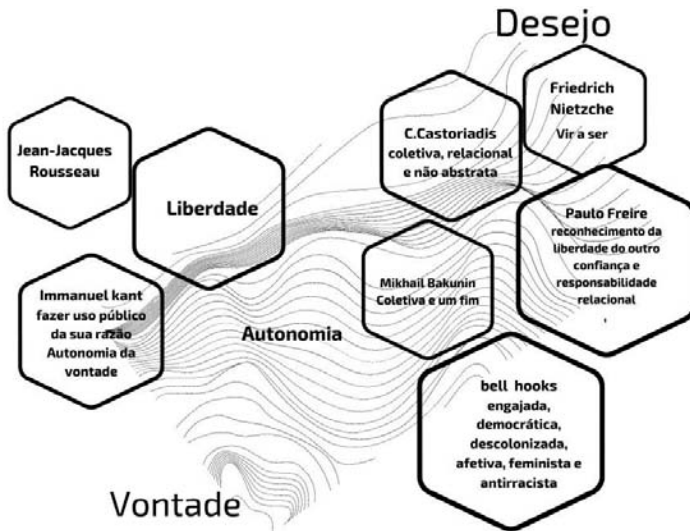
Antes de aprofundar a questão da relação da autonomia com a democracia, a tentativa a seguir é sistematizar/visualizar as perspectivas sobre autonomia e liberdade por alguns autores

já citados e que perpassam por essa temática. Esse procedimento possibilitará pensar em que dimensões tais conceitos são articulados.

Outro aspecto a se considerar é que a distinção dessas duas concepções se faz necessária para o entendimento do conceito que, muitas vezes, é apropriado para descaracterização das ações da autonomia como prática, ou mesmo se confunde na proposta de alguma teorização.

De acordo com o Figura 2, podemos pensar nas diferentes dimensões ou mesmo em destaques dados à autonomia e à liberdade (CASTORIADIS, 1982). Entre os que acreditam que a autonomia está mais próxima do desejo e ideia pensada dentro de uma perspectiva coletiva e os que se aproximam mais da vontade, correspondente a uma liberdade não heterônoma.

Figura 2 – Dimensões sobre autonomia e liberdade.



Fonte: Elaboração da autora.

1.3 Os corredores do labirinto da autonomia

As trilhas perseguidas no estudo da autonomia entrecruzam a dimensão política e filosófica atribuída ao conceito diante do

processo histórico. Apesar de existir a possibilidade de que, em determinados períodos, esse tema tenha ganhado maior repercussão devido a incentivos de documentos institucionais, ou mesmo a atuações dos movimentos sociais, a força política da palavra ainda é encontrada de forma complexa, nas diferentes áreas, como por exemplo, na Educação.

O conceito é muito utilizado ao retratar possibilidades para a autonomia discente e como uma defesa ou mesmo condição para o trabalho docente, o que nos leva a acreditar que isso decorre de momentos distintos de pesquisa sobre a Educação. Primeiro, o momento em que o aluno foi foco das pesquisas. Depois, o foco mudou para o professor, ou mesmo o que envolve a ideia de que o trabalho docente é permeado pelo trabalho intelectual e que este estaria perdendo espaço para novas regulamentações do trabalho docente.

Dos trabalhos observados em artigos na *web* (*Google* e *SciELO*), ao propor uma ideia de uso ou incentivo da autonomia dos alunos, não necessariamente se observa uma problematização ao conceito sob o ponto de vista aqui abordado, isto é, se a autonomia seria individual ou coletiva, por vias de garantir uma prática democrática ou até libertária na sala de aula. Isso ainda ocorre, por mais que o termo autonomia venha recebendo espaço em trabalhos voltados para gestão administrativa da escola, propondo uma certa formação para gestores pautada em uma autonomia institucional, ou até uma liberdade de gestão para fins de parcerias público-privadas, voltado principalmente para o público de diretores e administradores de escolas.

Para contextualizar o termo autonomia no âmbito da Educação, buscaram-se nas plataformas virtuais o tema *autonomia docente*. Para isso, a recorrência a estudos que se aproximassem da prática docente, bem como do uso da autonomia como categoria de análise. Foram encontradas 17 respostas para autonomia docente, sem filtro, e 21, com filtro, para Ciências Humanas³⁸. Dessas respostas, 6 artigos foram selecionados, pois faziam conexão com o que foi exposto, sendo que em 2 artigos a

³⁸ Pesquisa feita 10/01/2021. Aberta, com intervalo de tempo de mais de 10 anos para autonomia docente em português, espanhol e inglês. E com filtro para ciências humanas .

pesquisa trazia uma abordagem sobre professores universitários e suas práticas na formação de professores. Apenas um artigo, *A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques*, Grigoli et al., 2007, problematizou mais a autonomia docente, considerando que se aprofundou na importância da autonomia para o professor investigador, preocupando-se nos saberes docentes para uma prática da liberdade. Os demais relataram o tema da avaliação, da docência no sistema prisional, da proletarização dos professores e da seleção dos professores em universidades europeias. No entanto, a expressão apenas é citada como um conceito coadjuvante, mas importante de ser garantido no cruzamento com os demais temas elaborados no texto.

Ao mudar a busca por *autonomia e geografia*, a pesquisa resultou em 22 sugestões. Nenhuma relacionada à Educação. Apenas três com o viés mais próximo à Geografia (um tinha como foco a soberania alimentar; outro, experiências de mulheres da Comuna em Medellín, Colômbia); e o terceiro trazia a concepção de sustentabilidade trabalhada em Reclus sobre movimentos socioterritoriais). Vale dizer que esses três artigos aproximavam a ideia de uso do território e de práticas autônomas como análise da pesquisa.

De algum modo, no perfil dos trabalhos o termo autonomia era importante, porém não era o objeto central da pesquisa. Não havia, cumpre ressaltar, artigos que associavam a Geografia e a Autonomia na Educação ou o Ensino de Geografia como objeto de estudo.

O labirinto formado pelo conceito aponta a dificuldade de entender o solo teórico, pela Geografia e mesmo na Educação, pois na busca feita sobre autonomia docente ou mesmo autonomia e geografia, o termo “autonomia” está apenas à margem do objeto de estudo. Assim, de alguma forma, somos remetidos às perguntas anteriores: sobre qual autonomia? Qual liberdade?

Sendo assim, a relevância do estudo não se faz apenas pela ausência desses trabalhos. Para além disso, decorre do acreditar que a intensidade da autonomia e, por conseguinte, a autonomia docente possuem um alto fator de transformação social e que deve ser contextualizada ou mesmo apresentada espacialmente,

a fim de que não seja apropriada de forma equivocada o uso do termo ou mesmo levada a caminhos diferentes do interesse da pesquisa.

2. Autonomia como prática social

[...] A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte...
(TITÃS, 1987).

Se existe um debate interessante sobre como a autonomia contribuiu para o desenvolvimento de práticas sociais mais democráticas ou menos autoritárias, ele é feito por meio dos debates dos movimentos sociais e das práticas políticas em que o conceito era um princípio básico para a organização e militância.

No contexto dos sindicatos e de lutas políticas, a autonomia e os autonomistas ganham espaço após a década de 60 do século XX na Europa, principalmente pelos modelos autogestionados experimentados na Itália e na Espanha. Tal modelo se estende para a Educação, na esfera de gestões de escolas e da auto-organização de propostas já vivenciadas desde o século XIX no âmbito das pedagogias libertárias.

Na década de 80, não só por uma nova busca de um liberalismo que repensa a participação democrática, mas onde cresce a representação política dos autonomistas de forma mais recorrente e provoca tensionamentos na Democracia representativa para uma mudança para a Democracia direta, constituindo maior participação e maior distribuição do poder nas decisões até a democracia social. De qualquer forma, foram por intermédio de movimentos com princípios anarquistas e autogestionados que a ideia de autonomia se constitui na cena política e no âmbito teórico. No caso, caminhando da teoria para a prática.

Recorrendo a Castoriadis (1982), vale ressaltar seu posicionamento quanto ao poder dado à autonomia como força motora capaz de promover mudanças sociais. Nessa perspectiva, segundo ele,

em uma sociedade de alienação a autonomia como prática social sempre será permeada pelas condições materiais de existência e por outros indivíduos, pois “... ideia da autonomia e da responsabilidade de cada um por sua [própria] vida pode facilmente tornar-se mistificação se a separarmos do contexto social e se a estabelecermos como resposta que se basta a si mesma (CASTORIADIS, 1982, p. 131).

Já Martins (2002) apresenta a autonomia como um produto de uma conjuntura histórica. Em outras palavras, “como relação e prática social, portanto, a autonomia será sempre o produto de uma conjuntura histórica e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais, insondáveis imprevisíveis” (*op. cit.*, p. 220).

Apesar de a autogestão ter sido apropriada pelo sistema capitalista e por instituições, como a UNESCO, em apontar o que seria, e como deveriam ser as formas autônomas de trabalho e de responsabilidade, compreendo que é um retorno a forma liberal de se entender a autonomia para que esta seja controlada e limitada ao sistema. Logo, é importante ser autogerido e livre para que se opte pelos melhores contratos, melhores negociações. Até porque o trabalhador continua submetido ao mesmo sistema produtivo da economia e precisa se inserir na economia de forma hierárquica. Diante desse quadro, a proposta é pensar como de fato a prática social e a construção do conceito estão sempre no conflito e implicam mudanças socioespaciais.

Todo esse caminho percorrido é para chegar ao entendimento de que a autonomia a qual se quer trabalhar. Ressalte-se, aqui, a autonomia docente. Possui uma relação direta nas mudanças lógico-discursivas nas quais o conceito de autonomia tomou forma, e com relevante contextualização do seu uso, aproximando-se da proposta de Martins (2002), em que a autonomia é pensado como social, coletiva e relacional, ressaltando que ela “é produto de uma conjuntura histórica e

nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais insondáveis e imprevisíveis” (MARTINS, 2002, p. 220).

Diante disso, dois próximos passos, a fim de conectar a autonomia como prática social. O primeiro deles será pensar como o professor/a vivencia e constrói esses diferentes territórios. Já o segundo estará voltado a como o tema encontra a Geografia, para, por conseguinte, pensar a Educação.

2.1 A autonomia na Geografia

A Geografia tem sua história ligada à formação do Estado-Nação, com propósito de ampliação de domínios territoriais do ponto de vista de quem já obtinha o poder econômico. Essa pretensão só se modifica no Brasil a partir dos anos 70 do século XX, com a chegada da Geografia Radical e, conseqüentemente, com os movimentos promovidos pela Geografia Crítica na década de 80 no Brasil, quando passa a olhar os atores sociais menos favorecidos, chamando a atenção para as novas correntes tanto no ambiente acadêmico como escolar, sendo necessário da reconstrução histórica feita pelas instituições e discursos oficiais, que diversificam as bases conceituais da ciência.

Apesar disso, ainda estamos em um momento de desnaturalização do que nos chegou como construção histórica para os bancos acadêmicos. Como exemplo, vale citar que os pensadores decoloniais só passaram a ganhar espaço nas bibliografias em períodos mais recentes.

Sendo assim, entender a autonomia como prática social contribuiu para as Ciências Sociais no que diz respeito ao desenvolvimento das práticas democráticas, bem como contribuiu para a Geografia, principalmente com a emergência dos estudos sobre os movimentos sociais e a força que essas experiências provocaram no que tange à transformação social. No entanto, vale ressaltar que desde o século XIX, a pedagogia anarquista já abordava a importância da autonomia por meio da proposta pedagógica e pelos geógrafos, em especial Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, estes que participavam de uma rede de apoio a educadores como Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Paul Robin (1837-1912), que abordaram o tema a partir da

sua proposta de educação, perpassando pela autonomia como condição e como projeto de sociedade.

2.1.1 *A autonomia como prática libertária*

Os geógrafos libertários participaram de conjunturas que contribuíram para o pensamento político da construção da sociedade. A proposta de educação libertária dialoga com as experiências de práticas pedagógicas anarquista do século XIX e XX. De acordo com Frederico Ferretti (2013), os geógrafos anarquistas contribuíram para a *praxe* da pedagogia libertária, e para que a construção da escola pública e laica europeia pudesse ser difundida em várias experiências no mundo.

Por aqui, na própria história da educação brasileira, o pensamento pedagógico libertário foi silenciado, ou por falta de material e tradução ou pela rejeição das propostas (KASSICK, 2002, *apud* SOBREIRA, 2009). As experiências, a partir do movimento operário, foram divulgadas pela imprensa, e, por sua vez, a proposta de ação direta por meio da educação libertária nas escolas.

Os educadores rejeitavam o ensino confessional e a escola oficial estatal. Baseavam-se na crença de que uma sociedade justa só seria possível se às novas gerações pudessem ser mostradas as causas de desequilíbrios social. Isso jamais ocorreria se a educação continuasse a ser oferecida separadamente às diferentes classes sociais. Essa ideia se aproxima da proposta de igualdade e de justiça social defendida pela geografia crítica e pelo materialismo histórico. Entretanto, apenas a inversão do poder não traz a construção horizontal ou extinção do poder, haja visto ser necessário combater o autoritarismo e a hierarquização que também trazem a divisão de classes.

Uma das principais propostas dos anarquistas era a defesa da emancipação do trabalhador voltada para a instrução integral. Defendiam-se o ensino racional, a laicidade e as turmas mistas, opostas ao que era proposto pelo ensino confessional.

Além disso, a coletividade, muitas vezes praticadas por meio da autogestão, foi praticada em algumas das escolas libertárias. As diferentes formas de participação do aluno e da família eram

problematizadas, como foi apontado por Bakunin, em que a relação entre pais e filhos deveria ser repensada, uma vez que a liberdade da criança deveria pertencer só a ela, libertando-se, pois, da autoridade. As crianças de ambos os sexos, segundo Codello (2007, p. 114), “não serão consideradas nem como propriedade de seus pais nem, ao mesmo tempo, como propriedade da sociedade. Elas pertencem apenas à sua liberdade futura”.

O autor acreditava que a educação, por ser libertadora, deveria também respeitar a individualidade, a fim de que o potencial de cada um fosse desenvolvido de forma livre e autônomo. Isso, de modo que a autoridade exercida na escola deveria ser realizada para liberar tais princípios e não com o viés de punição e de forma violenta.

A Educação Integral escrita por Bakunin, material reunido no jornal *L'Egalité* de 1869 a 1871, tem como propósito principal agregar a ideia de que os trabalhadores e seus filhos devem ter acesso à instrução integral, que é a união do trabalho manual e a instrução intelectual. Isso porque, somente assim, poder-se-ia quebrar a hierarquia das funções na sociedade burguesa.

Vale trazer como exemplo Francisco Ferrer y Guardia. Este, em sua experiência na Espanha da Escola Moderna, carregou os mesmos princípios, defendendo uma escola livre, sem punições, mista, laica. Foi, cumpre destacar, condenado à morte e fuzilado em 1909 e, dois anos depois, inocentado (GALLO, 2013).

Piotr Kropotkin, geógrafo russo, possuidor do título de príncipe, também projetou uma proposta pedagógica muito pautada no questionamento da autoridade. Acreditava que a sociedade precisava acordar para o condicionamento e o doutrinamento do Estado que seguiria o mesmo padrão do ensino católico “a educação que recebemos do Estado, na escola e fora dela, desviou de tal forma nossas mentes que a própria noção de liberdade perdeu-se e mostra-se como aquela de escravidão” (KROPOTKIN, 1981, p. 67). Logo, a instituição escolar exerceria dentro do sistema de forma obrigatório uma afirmação das desigualdades.

Vale ressaltar que o contexto no qual estava inserido o geógrafo, sem desconsiderar sua possível maturidade em relação à função da

Escola com o Estado, pois não cai na dualidade da participação ou não do Estado na educação, criticava os métodos de ensino e, ao mesmo tempo, ampliava a dimensão organizativa (CODELLO, 2007, p.148). Criticava-se, inclusive, como as metodologias didáticas deveriam ser repensadas (KROPOTKIN, 1921, p. 187).

O ensino de literatura “pode dar uma unidade às diversas disciplinas históricas e humanas graças a uma larga visão filosófica e humana, como também despertar, na mente dos jovens, ideais e aspirações nobres”, por um outro lado, o ensino de ciências naturais esclarece o próprio problema no âmbito das disciplinas científicas. A filosofia e a poesia da natureza, afirmou kropotkin, os métodos seguidos das diversas ciências exatas de uma concepção elevada da vida da natureza deveriam fazer parte do projeto normativo (KROPOTKIN, 1969, p. 64).

Pensando na estrutura organizacional, Kropotkin problematizava a homogeneização do ensino e o sistema de ensino. Pensava-se, então, em mudar a estrutura. Aliás, esse cenário ainda é bem incomum até os dias de hoje, considerando que aquelas instituições que sugerem novas formas de organização, sem turmas seriadas ou fora das salas de aula, já são conhecidas como escolas construtivistas, com propostas alternativas. Aceita-se ainda um único modelo de escola, organizado de forma seriada e conteudista, valorizando os rankings, além de eleger as melhores instituições pelos seus resultados nas provas de seleção às universidades ou em exames internacionais que avaliam a qualidade do ensino. E, ainda assim, até hoje as escolas ligadas à Igreja Católica no Brasil continuam sendo grandes atores, ou até donos dos maiores latifúndios imobiliários educacionais, frente a novos grupos corporativos que trabalham pelo controle do mercado da Educação.

Além disso, acreditava nas bases concretas e experimentais para o ensino, próximo aos métodos de Estudos do Meio, conhecidos na Geografia pelos trabalhos de campo, alegando que era necessário ensinar

a geometria ao ar livre, e não nos livros, medindo com eles as distâncias até os objetos próximos; aprenderão as ciências

naturais colhendo as flores e pescando no mar, a física, fabricando o barco sobre o qual irão pescar. Mas por favor, não encham as suas mentes com frases e línguas mortas. Não os torne indolente” (KROPOTKIN,1921, p. 149).

Dentro dessas perspectivas, os argumentos pedagógicos de Piotr kropotkin nos aproximam do entendimento da importância da autonomia, seja ela pelo professor ou pelo aluno, como prática social e libertária. A sua aposta na cooperação, no apoio mútuo e do federalismo é cada vez mais atual, e vem sendo resgatada. Logo, acredita-se que a proposta até aqui defendida de autonomia trazida por Castoriadis (1995) se alinha ao pensamento de Kropotkin para a educação, ou seja, a de que a autonomia reforça o caráter coletivo e relacional.

Voltando ao ponto de que a proposta é pensar na autonomia como prática social e libertária, sem se aprofundar nos escritos de Kropotkin, em sua antiga obra e em suas perspectivas políticas sobre o mutualismo, um outro autor que dialoga com a autonomia libertária é Elisé Reclus, com concepção ambiental e cultural que integraria a pedagogia e a educação.

Na obra *O Homem e a Terra*, Reclus (2015) possui seus esforços em relação ao entendimento do homem com o meio. Dedicar-se também a expor uma interessante concepção de natureza, vista como unidade. Reconhecido pelos geógrafos pelo seu pensamento de que, ao pensarmos a natureza, esta deve ser pensada como o homem tornando consciência de si mesma (RÉCLUS, 1905), a concepção do geógrafo anarquista era bem mais ampliada sobre o ponto de vista também do espaço escolar, pensando em como a sociedade também educa, o que pode ser melhor aprofundado em Rech (2016) e em Mendes (2010).

Contextualizando a conjuntura que ele vivenciava, a de um ensino estatal da segunda metade do século XIX, suas críticas são frente ao ensino burguês reproduzido pelo Estado. Além disso, deixa de ser religioso para ser republicano.

Reclus (1905) ressalta a importância da liberdade para o ser humano da relação natureza-homem, aproximando-se, em sua defesa de educação, do pensamento de Rousseau. Adverte que

o papel do professor é mostrar as possibilidades que as crianças podem seguir para a construção do conhecimento; todavia o professor tem de evitar a apontar o caminho que seus educandos devem assumir; ele não assume o papel de formar discípulos. A decisão, em última instância, deve nascer da soberania individual (RECLUS, 1905, p. 73).

Sendo assim, ele questionava a escola reprodutiva e homogênea, propondo novas formas de pensar a educação integrada com a natureza. Acreditava que a escola deveria atuar de outra forma, ou seja, defendia que

a escola verdadeiramente liberada da antiga servidão só pode ter franco desenvolvimento na natureza. O que em nossos dias é considerado nas escolas como festas excepcionais, passeios, cavalgadas pelos campos, landas e florestas, nas margens dos rios e praias, deveria ser a regra, pois é apenas ao ar livre que se conhece a planta, o animal, o trabalhador e que se aprende a observá-los, a fazer-se uma ideia precisa e coerente do mundo exterior. É bem timidamente que os pais e os educadores engajam-se nessa via da “escola buissonnière³⁹”. No entanto, que ação benfazeja chegar a combinar saúde física e a saúde moral pelo trabalho jubiloso externamente, ao ar livre e no campo (RÉCLUS, 2015, p.84).

A defesa por um ensino ligado a natureza pode ser encontrada em seu livro *A história de um riacho*, 1869, em que de forma bem poética experimenta um outro caminho dentro, podendo ser pensado como um livro didático. Essa postura talvez tenha envolvido mais emoção ao que se considerava ciência e, por isso mesmo, desconsiderada no âmbito da proposta da Geografia Acadêmica.

Sendo assim, chegamos aqui diante da perspectiva de que os autores supracitados defenderam propostas de uma educação fundamentada no princípio autônomo, coincidindo com uma prática libertária. Portanto, pensa-se principalmente em uma mudança estrutural da concepção de ensino. É, pois, inevitável

³⁹ Escola clandestina ao ar livre existente na Idade Média (N.T0) (RÉCLUS, 2015, p.123).

uma proposta que não fortaleça relações de poder que reafirmam hierarquias.

2.2 A Autonomia na Educação

Na Educação, o tema autonomia ressurgiu após a década de 1990, por meio de um histórico político. Martins (2002) aponta que o tema se inseriu tanto por documentos oficiais, como da UNESCO, como por uma nova reestruturação política do após década de 90, inserida em uma lógica de gestão escolar.

Um outro fator que favoreceu ao tema a ser explorado no ambiente da educação foi o olhar das políticas e dos estudiosos centrado nos alunos. Esse cenário muda, podemos dizer, uma lógica institucional até agora voltada para o conhecimento centralizado na figura do professor. No entanto, vale mencionar, o termo autonomia passou a surgir dentro de um cenário político que pode ser indicado desde a Comuna de Paris, com uma maior exploração na década de 70.

Se fizermos o recorte pela América Latina, teremos de 60 a 80 o período de maior repercussão dos regimes ditatoriais. Portanto, há poucas experiências documentadas sobre práticas autonomistas, já que a comunicação e o projeto político eram avessos a práticas autônomas, mesmo sabendo que experiências políticas iniciadas na década de 20 ou modos de vida autônomos, como os indígenas, pouco eram divulgados. Assim, as experiências ficaram centradas na Europa, como foi o caso da França, da Espanha, bem como da Itália.

Tais experiências possuíam o foco no trabalhador, e é este que amplia a ideia política para as outras áreas. Acontece que, ao transferir essa realidade para o mundo da educação, a centralidade se deu para o aprendiz, não situando o trabalhador como sujeito político no projeto de Educação. Logo, como diz Florestan (2019), quem educa o Educador politicamente senão a capacidade política do sujeito em se organizar e ser autônomo diante uma experiência educacional?

3. Autonomia Docente: uma prática libertária?

Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos (HOOKS, 2020, p. 51).

Entendendo a construção social da autonomia e as diferentes dimensões do conceito, chega-se à ideia da importância não só para a construção da sociedade, mas para o educador. Isso porque o docente, visto como o trabalhador que chega ao espaço escolar não necessariamente com uma proposta pedagógica libertária, defende a autonomia no/do seu trabalho. E, mesmo que aqui não se tenha a pretensão de proceder a um aprofundamento sobre a categoria de trabalho, em prol da análise da autonomia docente, como podemos encontrar em Martins (2014), cabe uma observação: é possível que tal posicionamento do docente ocorra devido ao fato de a autonomia tencionar seu trabalho intelectual, o que acaba provocando um outro questionamento, isto é, uma dificuldade de esse profissional se entender como trabalhador desprovido das atividades intelectuais, como se algo o separasse entre o trabalhador/operário x artesão/intelectual.

A prática docente e a identidade de classe do professor também possuem uma construção histórica e social, o que persiste no entendimento que, ao se abordar sobre a fala de autonomia docente, será inevitável se fazer um recorte. Fala de que lugar? Qual docente? Qual formação política e acadêmica? A prática docente acontece sem autonomia? Ao mesmo tempo, se isso não depende apenas do docente, já que este está inserido em espaços institucionais hierarquizados, como poderá fazer uso de uma prática libertária?

De acordo com os autores apresentados, a autonomia pode ser um elemento motriz para o pensamento da prática docente. Ademais, complementa-se hoje ao pensamento da proposta pedagógica apresentada por Hooks (2013) e sua experiência com Paulo Freire. Em *Ensinando a transgredir*, é possível observar que sua proposta de pedagogia é engajada, democrática, descolonizada, afetiva, feminista e antirracista.

Na intercessão por uma autonomia docente, podemos considerar uma série de vetores (políticas públicas, engajamento político, participação nos sindicatos, experiências políticas fora da escola e até mesmo a formação acadêmica). Entende-se, assim, que a formação política construir-se-á tanto com a corporeidade quanto na teoria. A grande questão, ressalte-se, é preciso assumir a responsabilidade da construção política do projeto, a fim de transformá-lo em resistência.

Para Hooks (2020), o pensamento crítico envolve o descobrir *o quem*, *o o que*, *o onde* e *o como* das coisas sendo um processo interativo que corresponde a um processo coletivo de construção. No caso, precisa-se a de dialogismo, assim como de interatividade dos participantes. Logo, deve-se trazer a ideia de uma autonomia docente coletiva e relacional. Ela relata, por exemplo, que, quando se inicia como professora, a maior insegurança era a quantidade de informações que seriam ou não abordadas, fazendo um outro controle do tempo que não proporcionava a interação dos alunos sobre suas informações. De outro modo, quando enxergamos a sala de aula como um lugar onde professor e estudantes podem compartilhar sua “luz interna”, temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos (HOOKS,2020, p.48).

Durante a formação de professores, é comum observar a insegurança dos futuros docentes em serem questionados por algo que não saibam responder. Essa visão também é resultado de uma ideia desse profissional como o grande sábio, que não pode ficar sem ter respostas ou mesmo abrir espaço para demonstração da insegurança. Um outro exemplo pode ser observado pelos alunos de primeiro período que possuem muita dificuldade para falar publicamente no coletivo da turma, passando, às vezes, pelo maior tempo do curso de graduação, sem participação oral.

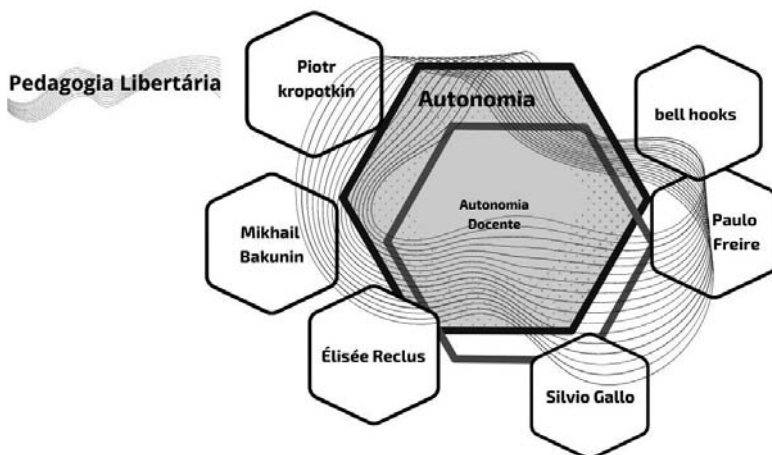
Situação como essa, coloca a autonomia em teste, ou seja, se esta é individualista ou coletiva. Afinal, a forma como o educando é formado para exercer tal autonomia, ou mesmo o docente, se torna uma camisa de força dentro de uma situação de hierarquização. Não obstante, pode-se construir de forma diferente essa relação, como orienta Hooks (2020).

Nunca peço aos estudantes para fazerem em sala de aula um exercício de escrita que eu não esteja disposta a fazer. Minha disponibilidade para compartilhar, para expor meus pensamentos e minhas ideias, confirma a importância de expor pensamentos, de superar o medo e a vergonha. Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. [...] A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é um movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem, com integridade (p. 49).

A prática dialógica na sala de aula e os espaços políticos das escolas (grêmios estudantis, os centros acadêmicos nas Universidades, e, propostas democráticas, como assembleias estudantis, representatividade em comissões, organização sindical ou mesmo no movimento estudantil) podem contribuir para a formação política que respeite as diferenças. Assim, diante do exercício de uma autonomia docente que vise à prática libertária, é possível um espaço coletivo e não autoritário

Cumpre, no entanto, dizer que não se pode ter liberdade sem risco (FREIRE, 2011, p.91). O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vai assumindo as responsabilidades de suas ações. “Decidir é romper e, para isso, preciso correr risco” (*op. cit.*, p. 91). Logo, o trabalho mútuo trazido na experiência (HOOKS, 2020), a pedagogia do imprevisto, a pedagogia do risco trazida por Freire (2011), também abordada por Gallo (1995), avessa à pedagogia tradicional escolhida pelas escolas, sejam elas religiosas, públicas e privadas, contribuem para a autonomia e, no caso, uma autonomia docente como prática libertária.

Figura 3 – Autonomia como prática libertária.



Fonte: Elaborado pela autora.

A prática libertária, portanto, está tanto na dimensão filosófica como na política. A presença do professor na classe e na escola é uma presença, em si, política, atingindo assim o compromisso ético (FREIRE, 2011). Cabe destacar que o exercício de uma prática libertária exige escutar, saber tomar decisões conscientes, além de projetar as escolhas. Afinal, ninguém é autônomo primeiro para, depois, decidir. A autonomia vai se constituindo nas experiências, nas inúmeras decisões que vão sendo tomadas (*op. cit.*, p. 105).

Breves considerações

Pensar a autonomia de forma sistematizada para o aprofundamento da autonomia docente se tornou um verdadeiro desafio. Isso porque, diante da lógica, que é o exercício da nossa própria razão, essa escolha possui não só forças, infuências, mas também consequências. Na educação, problematiza-se a condição do professor não apenas como educador, mas como ser social.

Ao pensarmos a relação que existe na proposta de educação e como o docente pensa a sua autonomia, somos levados a algumas indagações. Sobre que autonomia estamos

falando? Qual liberdade? Será que o professor ensina para a prática da liberdade? Será que existe autonomia docente em espaços hierarquizados? E, mesmo se esses espaços não forem hierarquizados, a prática docente será autônoma? Pode se ter autonomia e não ser livre?

De acordo com o que foi visto até aqui e, concordando com a frase de Paulo Freire, ninguém é sujeito da autonomia de ninguém (FREIRE, 2011). Autonomia é um processo que vai se construindo na consciência relacional. Cumpre ainda dizer que a pedagogia libertária, portanto, não é a luz que resolverá todos os problemas sociais que existem dentro das escolas, mas pode ser um interessante caminho para a construção de práticas emancipatórias.

Por fim, definindo que o campo em que trabalharemos é um ambiente escolar, e a autonomia possui muitas dimensões e, principalmente, o viés político é o que provoca a transformação, algumas perguntas se apresentam nesta etapa de estudo. Poderemos afirmar que a autonomia, sem formação política, será sinônimo de autoritarismo? Será possível, mesmo em um espaço hierarquizado, encontrar caminhos que expressem a prática da autonomia docente? Como cartografar a autonomia docente? Com esse movimento, será possível capturar os desejos inibidos ou limitados por outras forças? Será possível obter uma cartografia dessas práticas libertárias?

Sendo assim, sabendo que não esgotaremos o estudo das dimensões possíveis sobre a autonomia e que a concepção de liberdade que se carrega ou que foi construída pode influenciar em muitos caminhos, pretende-se levar para a próxima etapa da pesquisa os questionamentos anteriores, realizando o recorte espacial.

A opção por esta unidade escolar se realiza pelo entendimento de ser este o *território escola*, visto como território existencial para a realização da pesquisa, diante uma proposta que se pretende realizar *com* e não *sobre*. Pretende-se, portanto, compor com o território, engajando-se nele. Alvarez e Passos (2015) explicam que o território é uma assinatura expressiva que faz emergir ritmos, como qualidades próprias que, não sendo indicações de uma identidade, garantem a formação de certo

domínio, existe uma expressão rítmica. É a expressividade, e não a funcionalidade, que explica a formação territorial, completam Deleuze e Guattari (1997).

Além disso, vale também dizer que

há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, *apud* ALVAREZ; PASSOS, 2015, p.133).

Por fim, é por intermédio da tentativa de cartografar essa expressividade do ritmo que pode se entender um território com múltiplas geografias traçadas.

Referências

ALVAREZ e PASSOS. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, V; ESCÓCIA, Liliana de (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina. 2015.

ARREOLA MUÑOZ, A. V; SALDÍVAR-MORENO, A. De Reclus a Harvey, laresignificacióndelterritorioenlaconstrucción de la sustentabilidade. **Región y sociedad**, v.29, n. 68, Hermosillo, p. 223-257, ene./abr. 2017.

BAKUNIN, M. **Deus e o Estado**. Tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2000.

BOBBIO, N. **O Futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CODELLO, F. Mikhahil Bakunin: a educação como paixão e revolta. Uma pedagógica libertária. *In*:_____. **A Boa Educação**: Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. São Paulo: Imaginário, 2007.

DELEUZE, G.; GUATARI, F. **Acerca do ritornelo**. Em mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia, v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 115-170.

FERNANDES, Florestan. **A Formação política e o trabalho do Professor**.

Marília: Lutas Anticapital, 2019, p. 61.

FERRETI, Federico. Geografia, educação libertária e escola pública: um programa de emancipação através do saber. Élisée. **Rev. Geo. UEG**, Anápolis, v. 2, n. 2, p. 09-24, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Sílvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 241-251, ago. 2013. Disponível em: Availablefrom<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2021.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Intermezzo, 2015.

GRIGOLI, Josefa A. G. *et al.* A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. **Revista Lusofona de Educaçao**. Lisboa: Edicoes UnivLusofonas, n. 10, p. 81-+, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/36405>. Acesso em: 10 jan. 2021

HOOKS. Bell. **Ensinando o Pensamento Crítico**. São Paulo: Elefante. 2020.

HOOKS. Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KASSICK, Clovis Nicanor. **A organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares**:um estudo sobre a Escola Paideia. 2002. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

KROPOTKIN, P. **Lo. Stato e il suo ruolostorico**. Catânia:Anarchismo,1981, p.67.

KROPOTKIN, P. **Memorie di um reviluzionario**. Milão: Feltrinelli. 1969.

KROPOTKIN, P. **La conquista del pane**. Milão: Casa Editrice Sociale,1921.

LEFEBVRE, Henri. **La production de léspace**. Paris: Antropos, (1981[1974]).

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade. **Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho**. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFJF, Juiz de Fora, MG, 2014.

MENDES, Robledo. **A Inf uência de Élisée Réclus na Educação Operária**

no Brasil: das Ciências Naturais à Educação Integral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Unirio, Rio de Janeiro, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. *Ebook*, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf> . Acesso em: 13 abr. 2021.

ORESTES. Talitha Lessa. **Noções de Autonomia em Educação escolar:** discurso acadêmico no Brasil (1978-2002). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, V; ESCÓCIA, Liliana de. **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina. 2015.

RECH. Roberto. C. **Os princípios da Educação Geográfica para a Elisée Réclus:** uma contribuição à história do pensamento Geográfico. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação de Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

RECLUS, Élisée. **O Homem e a Terra**. São Paulo: Intermezzo. 2015

RECLUS, Élisée. *L'homme et la terre*. Paris: LibrarieUniverselle,6v. ,1905-1908.

RECLUS, Élisée. **Histoire d'unruisseau**. Paris: J. Hetzelet Cie.,1869.

SOBREIRA, Antônio. E.G. **Pedagogia anarquista e ensino de Geografia:** conquistando cotas de liberdade. Tese(geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

SOUZA, Marcelo Lopes, “Ativismos sociais e espaço urbano: Um panorama conciso da produção intelectual brasileira”. *In:* OLIVEIRA, M. Piñon; COELHO, Maria Célia N.; CORRÊA, Aureanice M. **O Brasil, a América Latina e o mundo:** Espacialidades contemporâneas 2. ed. Lamparina, FAPERJ, ANPEGE. Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Por uma Geografia libertária**. Rio de Janeiro: Consequencia, 2017.

ZAPATTA. Maria Isabel P. Apropiações de los lugares delmiedo y la memoria: percepciones de lasmujeres de la Comuna 1. **Revista Perspectiva Geográfica**, Medellín, v. 23, n.2, p. 83-100, jul./dez. 2018, , Medellín, Colombia. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-37692018000200083&lng=pt&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-37692018000200083&lng=pt&tlng=eshttp://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-37692018000200083&lng=pt&tlng=es). Acesso em: 10 jan. 2021.

ZATTI. Vicente. **Educação para a autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Por que ensinamos o que ensinamos como cartografia na geografia? Fragmentos de um guia para deslocamentos

Gisele Girardi

Introdução

Antes de iniciarem a leitura deste texto, proponho que se dediquem a pensar na pergunta que compõe seu título: *Por que ensinamos o que ensinamos como Cartografia na Geografia?* O público a que me dirijo são os professores e professoras de Geografia da escola básica e dos cursos superiores, especialmente os de formação de professores de Geografia, particularmente os que ministram disciplinas da Cartografia, bem como àqueles e àqueles que frequentam estes cursos. Se há algum deslocamento a ser feito nas disciplinas de Cartografia, são estes os atores que têm força para fazê-lo.

Para esboçar uma resposta à nossa pergunta-chave, temos à disposição nossas memórias – afetivas ou não tanto – das aulas de Cartografia, os documentos curriculares, em especial os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), e os traços dos conhecimentos cartográficos circulantes em nossas práticas acadêmicas, profissionais e cotidianas. Agradeço por terem se disposto a fazer este exercício e torço para que ele ajude a criar tensões com o que apresentarei a seguir.

Perguntar por que ensinamos o que ensinamos deriva da questão geral *por que pensamos o que pensamos*, uma pergunta difícil, que obriga a analisar as raízes daquilo que é tomado como verdade *a priori*. A crítica é uma política da verdade que exige a investigação dos pressupostos e das práticas a partir dos quais as verdades (sempre provisórias) são produzidas. É o que se pretende buscar com a pergunta-chave: assentados em quê estão os conhecimentos que têm sido tomados como verdadeiros em Cartografia na Geografia?

Sem qualquer pretensão de abarcar todo o conjunto, será dado foco em alguns tópicos objetivando construir visibilidades para este campo problemático. Inicia-se com um breve e parcial diagnóstico de como se configuram as disciplinas de Cartografia na formação docente em Geografia na atualidade e depois são analisados os fundamentos da composição destes conhecimentos. Em seguida, é dado enfoque em como se configura o campo da ciência cartográfica na atualidade e o que apresenta como possibilidades para revitalizar a conexão com a ciência geográfica e, por fim, são traçadas algumas linhas de articulação e desarticulação dos tópicos acima e seu rebatimento na escola.

1. Cartografia nas Licenciatura em Geografia no Brasil: breve e parcial diagnóstico

1.1 O universo da análise

Um pequeno estudo exploratório foi realizado para auxiliar na formulação de questões de pesquisa do campo da Cartografia na formação docente em Geografia no ensino superior, que tem sido um foco de minhas investigações e atuação laboral. Este estudo foi feito com base na análise das disciplinas obrigatórias de Cartografia constante em projetos pedagógicos. A coleta de informações seguiu duas etapas, descritas a seguir.

Na primeira etapa foram selecionados os 50 primeiros registros que retornaram do comando *PPC Licenciatura Geografia* no aplicativo de busca *Google*, em 16 de janeiro de 2021. Destes, foram selecionados os que atendiam às seguintes condições: eram de instituições públicas de ensino superior (Universidades ou Institutos, Federais ou Estaduais); eram PPC de Licenciatura que atendiam à Resolução 02/2015 do CNE; contemplavam, pelo menos, a metade do número de unidades federativas de cada grande região brasileira. Com estes critérios chegou-se a 26 PPC de Licenciatura em Geografia de instituições de 18 unidades federativas, assim distribuídas regionalmente: Norte: 6; Nordeste: 6; Sudeste: 6; Sul: 4; Centro-Oeste: 4. Na listagem obtida, considerando estes critérios, não apareceram universidades dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Para garantir a

representatividade, posto que se tratam de unidades federativas com os cursos de Geografia mais antigos do Brasil, foram selecionadas 4, duas de cada um destes estados, considerando a antiguidade e a disponibilidade das informações na internet. O universo para análise está consolidado no Quadro 1.

Quadro 1 – Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura analisados, por região e UF

Região	Total	Unidade Federativa	Total	Instituição (sigla)
Nordeste	6	Alagoas	1	Uneal
		Ceará	2	IFCE; UFC
		Paraíba	1	UFPB
		Pernambuco	1	UFPR
		Rio Grande do Norte	1	UFRN
Norte	6	Amapá	1	UFAP
		Pará	3	UNIFESPA, UFOPA, IFPA
		Rondônia	1	UNIR
		Tocantins	1	UFT
Sudeste	10	Espírito Santo	1	UFES
		Minas Gerais	5	UFJF, UFVJM, UFSJ, IFMG, UNIMONTES
		Rio de Janeiro	2	UFRJ, UERJ-Maracanã
		São Paulo	2	USP, UNESP-Presidente Prudente
Sul	4	Paraná	2	UNILA, UFPR-Litoral
		Santa Catarina	1	UFFS
		Rio Grande do Sul	1	FURG
Centro-Oeste	4	Distrito Federal	1	IFB
		Goiás	2	UEG, UFG
		Mato Grosso do Sul	1	UEMS
Total	30		30	

Fonte: Dados organizado pela autora a partir de PPC, 2021.

A segunda etapa da coleta de informações consistiu na extração, de cada PPC, das disciplinas de Cartografia obrigatórias para os cursos de Licenciatura, suas cargas horárias, ementas e bibliografias. Foram consideradas somente as disciplinas que têm o termo “cartografia” no título ou apresentam conteúdos de Cartografia (sejam técnicos, teóricos ou políticos) na ementa. No campo relativo à bibliografia foram reproduzidos os títulos

constantes nas bibliografias básicas dos PPC. Em disciplinas de natureza interdisciplinar, em que apareciam bibliografias de áreas afins, foram mantidos apenas os títulos explicitamente referentes à Cartografia.

A partir do levantamento realizado foram buscadas pistas para compreender se a oportunidade de revisão curricular promovida pela Resolução CNE 02/2015 havia gerado algum impacto na Cartografia dos currículos prescritos de formação de professores no Brasil. A citada resolução instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015). Após a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Geografia (BRASIL, 2001), a citada resolução foi um importante fator de movimentação institucional em torno da formalização curricular especificamente voltada para as Licenciaturas em Geografia. Como tal, uma oportunidade de repensar disciplinas, áreas e de reformular ementas, atualizar bibliografias e outras iniciativas de adequação das questões científicas, sociais e políticas contemporâneas que atravessam o currículo.

Em estudo anterior (GIRARDI, 2014) haviam sido discutidas as origens de uma cultura cartográfica em Geografia a partir das diferentes funções de mapas e, naquele momento, foi apontado, com base em literaturas de Cartografia crítica contemporânea e em estudos nacionais, marcadamente o de Sampaio (2006) acerca dos conteúdos cartográficos na formação de professores, que as disciplinas de Cartografia na Geografia se assentavam em uma divisão alheia à Geografia, mas por ela naturalizada. No levantamento atual interessou observar se houve alguma alteração no quadro anteriormente descrito.

A análise das disciplinas, suas ementas e bibliografia básica, constantes nos PPC elaborados após a Resolução 02/2015 do CNE, pode fornecer algumas pistas sobre a dinâmica da Cartografia na Geografia por meio da observação de matrizes teóricas e abordagens técnico-políticas que apresentam. A Resolução 02/2015 do CNE, resalte-se, estabeleceu uma conexão direta com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), responsável pelo credenciamento, descredenciamento

e autorização de funcionamento dos cursos. O instrumento de avaliação de cursos do Sinaes (BRASIL, 2017) inclui avaliação da disponibilidade e atualização da bibliografia. Assim, nas bibliografias básicas das disciplinas devem constar as obras dos acervos institucionais, que tanto revelam a atenção àquela área de conhecimento por parte do próprio curso (supondo que este foi um cuidado tomado nas reformas curriculares e considerando o Sinaes) como os investimentos e gerenciamento da aquisição dos acervos. Evidente que, no âmbito de ministração da disciplina, outras referências bibliográficas são disponibilizadas ou indicadas pelos docentes, particularmente em um contexto de amplo acesso a acervos eletrônicos. Contudo, o foco neste momento é para o currículo prescrito.

O currículo prescrito é o currículo formalizado, o PPC, que, em tese, tanto dá a diretriz de desenvolvimento do curso como estabelece as características da abordagem e o que a instituição garante como conteúdo e como infraestrutura. Nos dizeres de Silva (2010) é um documento de identidade do curso e da instituição. Daí considerarmos sua análise como um foco importante para lançar algumas luzes à pergunta-título: Por que ensinamos o que ensinamos como Cartografia na Geografia?

1.2 Disciplinas de Cartografia nas Licenciaturas em Geografia

Foi analisada a distribuição ou divisão das disciplinas obrigatórias de Cartografia nos 30 PPC coletados. A primeira observação a se fazer é que todos têm Cartografia entre as disciplinas obrigatórias, variando o número delas, temática central e cargas horárias. Em 18 PPC há a divisão clássica *Cartografia básica* e *Cartografia temática*, ainda que com denominações variáveis, sendo Cartografia Sistemática/Cartografia Temática, Introdução à Cartografia/Cartografia Temática e Cartografia I e II as mais comuns. Destes 18 PPC, 8 têm também uma disciplina obrigatória voltada à Cartografia Escolar. Em 8 PPC foi encontrada uma disciplina única de Cartografia, englobando os conteúdos equivalentes às de Cartografia Básica e Temática e, destes, 5 são acrescidos de

uma disciplina específica de Cartografia Escolar. Somente em 4 PPC foram encontrados arranjos diferentes do conteúdo de Cartografia (UFES, UFPR-Litoral, UNILA e Unesp-Presidente Prudente). Estes dados indicam, preliminarmente, que a reformulação das Licenciaturas induzidas pela Resolução 02/2015 do CNE gerou um impacto nas disciplinas de Cartografia Escolar, sendo que em 14 PPC, quase metade do total, encontramos disciplinas obrigatórias de Cartografia dedicadas aos aspectos pedagógicos, o que pode ser visto como um desdobramento positivo para o campo da Cartografia Escolar. No entanto, permanecem, na esmagadora maioria dos PPC, conteúdos da divisão da Cartografia em Básica e Temática (mesmo que, eventualmente, numa mesma disciplina).

As ementas foram analisadas a partir de nuvens de palavras (Figuras 1 e 2). Estas nuvens são geradas a partir de algoritmos que transformam em tamanho de letra a recorrência dos termos. Neste caso, todas as ementas dos blocos de disciplinas *Básica* foram agrupadas em um único arquivo e foi feito ajuste inicial de gênero e número nas palavras, e uniformização para letras minúsculas. Foi excluída a palavra cartografia para dar maior visibilidade aos adjetivos a ela associados. Por fim, foi feito o corte de 15 palavras.

Figura 1 – Nuvem de palavras derivada das ementas de “Cartografia Básica” de 26 PPC de Licenciatura em Geografia de instituições brasileiras.



Fonte: Dados organizado pela autora a partir das ementas dos PPC constantes no Quadro 1 (exceto UFES, UFPR-Litoral, UNILA e Unesp-Presidente Prudente), 2021.

A nuvem de palavras *Cartografia Básica* (Figura 1) aponta que os conteúdos disciplinares são os elementos classicamente considerados como essenciais da Cartografia: a escala, o sistema de coordenadas, as projeções. O produto por excelência deste recorte disciplinar é a carta, que na cultura cartográfica nacional é entendida como carta topográfica⁴⁰. O entendimento geral é que a carta (topográfica) é “o” documento privilegiado de representação da superfície da Terra e para ser compreendido é necessário saber escala, projeção e coordenadas. De fato, sem esses elementos não é possível fazer um bom uso da carta topográfica. Palavras que indicam ações em relação a este uso são “leitura” e “orientação”. Subjaz a essa abordagem a carta topográfica como arquétipo do mapa. A História da Cartografia também aparece na nuvem, mas com bem menos evidência que os termos anteriores. Em geral a abordagem é evolutiva (pré-Harleyana⁴¹), e a carta topográfica é colocada como o ápice da evolução técnica.

⁴⁰ Na literatura sobre Cartografia em língua inglesa, utiliza-se o termo *map* para a maioria dos produtos cartográficos, exceto os de navegação aérea ou marítima, para os quais se utiliza o termo *chart*. Já na literatura sobre Cartografia em língua francesa, utiliza-se o termo “carte” para a maioria dos produtos cartográficos, exceto aos planisférios, em que se utiliza o termo *mappemonde*. Em diversas obras de Cartografia brasileiras distingue-se carta e mapa sendo a primeira caracterizada por escalas médias e grandes, legenda padronizada e delimitada por coordenadas geográficas e o segundo caracterizado por escalas menores, sem legenda padronizada e delimitado por um recorte político-administrativo ou natural dentro de um quadro (OLIVEIRA, 1993).

⁴¹ A chamada *Nova História da Cartografia* teve em John Brian Harley um dos expoentes, no final dos anos 1980 e início dos 1990, e combatia exatamente a ideia de história linear ou evolutiva, que valorizava a cartografia ocidental com base no paradigma tecnológico em detrimento de outros modos de mapeamento socialmente referenciados.

Figura 2 – Nuvem de palavras derivada das ementas de “Cartografia Temática” de 26 PPC de Licenciatura em Geografia de instituições brasileiras.



Fonte: Dados organizado pela autora a partir das ementas dos PPC constantes no Quadro 1 (exceto UFES, UFPR-Litoral, UNILA e Unesp-Presidente Prudente), (2021).

A nuvem de palavras construída a partir das ementas de *Cartografia Temática* (Figura 2) tem em comum com a anterior a ênfase na palavra “representação”. A característica essencial do produto cartográfico como representação do mundo se mantém e é reforçada. Distingue-se, no entanto, a ênfase no produto. Na Cartografia Temática o usual é o termo mapa. “Construção”, “elaboração”, “interpretação” são palavras que implicam ações bastante distintas das anteriores, indicando um protagonismo no mapeamento que é reforçado por termos como “método” e “linguagem”. O fundamento “teórico”, quase que exclusivo, que caracteriza a Cartografia temática nestes PPC é a Semiologia Gráfica. As aspas no “teórico” é que, a despeito de sê-lo, não é considerado como tal e sim como uma natureza fisiológica do tratamento da linguagem visual.

Para analisar a bibliografia básica dos cursos, inicialmente foram separadas todas as obras específicas de Cartografia que, em seguida, foram consolidadas em um único documento e feitos ajustes como consertos de grafia do nome de autores ou obras, substituição do traço que indica repetição bibliográfica pelo nome completo do autor, uniformização do nome do autor nas diferentes referências e outros ajustes pontuais.

Excluídas as disciplinas dos 4 PPC que apresentaram arranjos diferenciados, bem como as que não disponibilizaram as referências bibliográficas no PPC e as disciplinas de Cartografia Escolar, restou um total de 44 disciplinas e 215 referências bibliográficas. Foras se-

paradas as obras que atingiram ao menos 4 registros. O Quadro 2 apresenta a frequência das obras nas disciplinas analisadas.

Quadro 2 – Bibliografia básica com 4 ou mais ocorrências nos PPC analisados

Obra com 4 ou mais ocorrências	Nº. de ocorrências
DUARTE, Paulo Araújo. Fundamentos de Cartografia . Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994.	14
FITZ, Paulo Roberto. Cartografia básica . São Paulo: Oficina de Textos, 2008.	13
JOLY, Fernand. A Cartografia . Campinas: Papirus., 1990.	12
MARTINELLI, Marcello. Mapas da Geografia e Cartografia Temática . São Paulo: Contexto, 2002.	12
IBGE. Noções básicas de cartografia . Rio de Janeiro: IBGE, 1999. Manuais técnicos em Geociências, v. 8.	9
DUARTE, Paulo Araújo. Cartografia Temática . Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.	8
NOGUEIRA, Ruth E. Cartografia : representação, comunicação e visualização de dados espaciais. 2.ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.	7
MARTINELLI, Marcello. Curso de Cartografia Temática . São Paulo: Contexto, 1991.	7
LIBAULT, André. Geocartografia . São Paulo: Nacional/EDUSP, 1975.	6
MARTINELLI, Marcello. Cartografia Temática . Caderno de mapas. São Paulo: EDUSP, 2003.	6
MENEZES, Paulo Márcio Leal de; FERNANDES, Manoel do Couto. Roteiro de Cartografia . São Paulo: Oficina de Textos, 2013.	6
DUARTE, Paulo Araújo. Escala – Fundamentos , Florianópolis, 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.	5
OLIVEIRA, Céurio de. Curso de Cartografia Moderna . Rio de Janeiro: IBGE, 1988.	5
OLIVEIRA, Céurio de. Dicionário Cartográfico , 4. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.	5
RAISZ, Erwin. Cartografia geral . Rio de Janeiro: Científica, 1969.	5
BERTIN, J. Sémiologie graphique . Paris: Mouton, 1973.	4
DUARTE, Paulo Araújo. Cartografia básica . Florianópolis, Ed. da UFSC, 2002.	4
ROBINSON, Arthur H. et al. Elements of cartography . 6. Ed. New York: John Willey & Sons, , 1995.	4
TOTAL	132

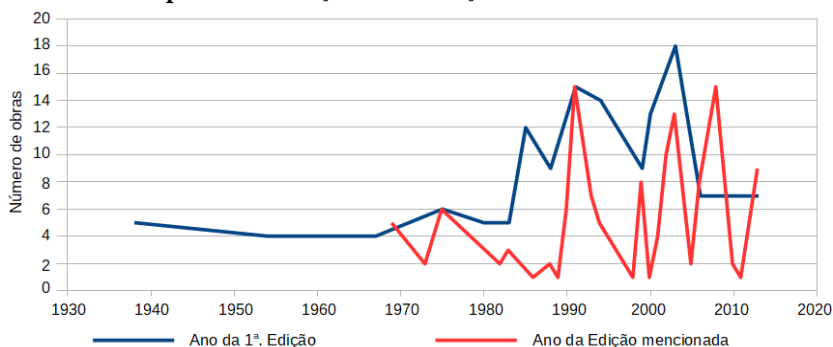
Fonte: dados organizado pela autora a partir de PPC, (2021).

* Independente da edição e ano.

As 18 obras apresentadas no Quadro 2 correspondem a 61% do total de referências extraídas dos PPC das 26 Licenciaturas, o que indica uma forte concentração e homogeneidade de abordagens. Em relação ao perfil dos autores e autora, observa-se que, com exceção a Bertin, Joly, Raisz e Robinson, cujas obras foram traduzidas, e do IBGE, os demais são ou foram professores universitários de Cartografia para cursos de Geografia de instituições nacionais e as obras se originam de sistematizações de caráter didático para suas aulas, daí o caráter de manual que têm. Não é problemática, em si, que a área disponha de manuais. No entanto, a ênfase que os manuais dão aos conhecimentos universais (sejam matemáticos, como escala e projeções, sejam fisiológicos, como as variáveis retinianas) corrobora com a ideia de uma disciplina em que tudo já está resolvido e não há nada novo a se pesquisar, somente a se reproduzir. Ou seja, apresentam um caráter doutrinário. Esta característica de bibliografia baseada em manuais é marcante nas disciplinas de Cartografia mas não o é em outras áreas da Geografia, onde o mais comum é a menção a livros derivados de pesquisas originais dos autores ou coletâneas de pesquisa.

O último elemento analisado do campo bibliografia foi a data das obras incluídas no PPC, a fim de analisar a atualização das abordagens. Foram consideradas, para todas as obras elencadas, o ano da edição mencionada e o ano da primeira edição da obra (Figura 3).

Figura 3 – Bibliografias básicas de Cartografia dos PPC de Licenciatura em Geografia de instituições brasileiras, por ano da primeira edição e da edição mencionada.



Fonte: Organizado pela Autora (2021) a partir das ementas dos PPC constantes no Quadro 1.

O que se nota na Figura 3, em relação à bibliografia mencionada nos PPC, é tanto um predomínio de obras entre 1990 e 2010 como a presença de referências datadas das décadas de 1960 e 1970. Para uma mudança curricular induzida em 2015, e que teve a maior parte dos novos PPC vigentes a partir de 2016 (2019 era a data limite, posto que a Resolução 02/2015 do CNE estabelecia dois anos para a reformulação e houve prorrogações posteriores), é de se considerar que bibliografias de até uma década anterior possam ser consideradas atualizadas. Seguindo este parâmetro pode-se considerar que as disciplinas apresentam, em geral, bibliografias desatualizadas, posto que 72% das obras mencionadas são anteriores a 2004.

Esta situação se agrava se consideramos a data inicial da publicação. Foi comparado o ano da edição citada com o ano da primeira edição da obra, independente do idioma e da editora. A intenção era tanto refinar a análise sobre a atualização bibliográfica como situar a obra num âmbito histórico mais geral referente à questão da Cartografia na Geografia. Tomando este parâmetro encontramos que 89% das primeiras edições das obras mencionadas nos PPC são anteriores a 2004, sendo a obra mais antiga encontrada datada de 1938.

Não há o menor problema em haver livros clássicos na bibliografia de um curso. Muito ao contrário, eles são relevantes para estudos de natureza epistemológica. Contudo, é necessário analisar se tais obras não estão contribuindo com certo congelamento da abordagem, sem considerar as problemáticas atuais que atravessam o campo, o que é particularmente preocupante considerando o caráter de manual da maioria delas, conforme já abordado.

O que este breve e parcial diagnóstico permitiu construir como síntese provisória é que a Cartografia presente na formação de professores de Geografia é conservadora no que se refere à divisão do conhecimento da área, desatualizada no que se refere às bibliografias que lhes dão suporte, homogênea no entendimento do mapa ou carta como representação e concentrada em algumas abordagens – coladas à divisão conservadora – da carta topográfica como arquétipo e da Semiologia Gráfica como “fundamento teórico”. De onde vem, afinal, essa divisão da área tão repetida nos PPC de Licenciatura em Geografia?

2. A divisão da Cartografia dos currículos de Licenciatura em Geografia no Brasil: de onde vem?

A clássica divisão Cartografia Básica (ou topográfica, ou sistemática) e Cartografia Temática (ou especial) que, como visto, é ratificada e até naturalizada na formação de Licenciatura em Geografia no Brasil na atualidade, é herança de uma divisão do trabalho com mapas gestada, ou ao menos fortalecida, na Segunda Guerra Mundial. Os eventos nela ocorridos marcaram profundamente a ciência cartográfica, particularmente em sua autonomização em relação à Geografia (KANAKUBO, 1990). Este é um aspecto relevante da epistemologia da Cartografia que tem sido estudado mais recentemente e pode lançar luzes para repensá-la na Geografia.

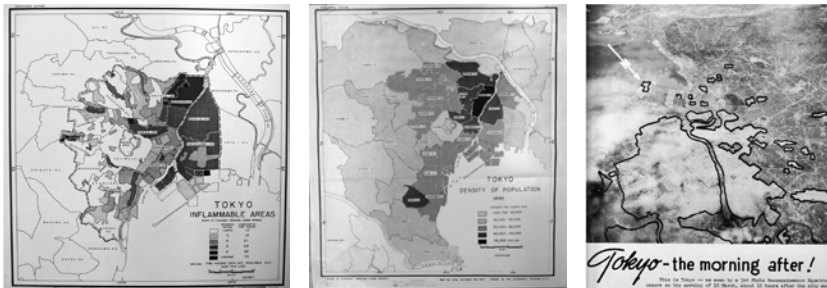
O contexto da Segunda Guerra Mundial trouxe problemas novos para o uso prático de mapas e os conhecimentos geográficos e cartográficos de então foram colocados em xeque. Esta situação é bem ilustrada no caso estadunidense e nos esforços daquele país na estruturação de uma inteligência vinculada ao conflito bélico. Conforme apontaram Barnes (2006) e Crampton (2011), é neste contexto que foi criada a Divisão de Mapas do Setor de Pesquisas e Análises (R&A – Research and Analysis Branch) do Escritório de Serviços Estratégicos (OSS – Office of Strategic Services) dos Estados Unidos (antecessor da CIA – Central Intelligence Agency), que tinha por objetivos: a aquisição e manutenção de uma coleção abrangente contendo a inteligência e a referência de cobertura de mapas estrangeiros ou registros de sua disponibilidade; a elaboração de estudos de mapas para pesquisa e análise com vistas à avaliação e uso de mapas no campo da inteligência e a preparação dos mapas necessários para o cumprimento das funções de inteligência do Setor R&A do OSS (BARNES, 2006).

A Divisão de Mapas foi presidida por Arthur Robinson e contou com 38 geógrafos. Segundo Barnes (2006), a grande dificuldade enfrentada pelo grupo era compilar e gerar mapas de modo rápido e suficientemente claros para instruir tomadas de decisão naquele contexto. O modo com que os geógrafos de

então lidavam com mapas no âmbito da Geografia era aquele dos estudos regionais, baseado na metodologia fundada por Vidal de La Blache, acrescida dos aparatos e produtos que os desenvolvimentos tecnológicos disponibilizavam, como, por exemplo, as fotografias aéreas. Não havia, portanto, expertise por parte dos geógrafos para o tipo de mapa demandado pela inteligência bélica. Não era um problema de fontes de informação, mas de modo de apresentação. Robinson comentou, sobre esta dificuldade, que os trabalhadores da Divisão de Mapas (muitos deles, geógrafos) eram como “um pesquisador que recebeu a solicitação de preparar um relatório escrito, mas não sabia como compor frases ou parágrafos” (ROBINSON, 1979, p. 98-99. Tradução nossa).

O produto cartográfico central do trabalho da Divisão de Mapas era o “mapa em escala pequena para propósitos especiais”, que equivale em grande medida ao mapa coroplético de base estatística. O que pode parecer um produto óbvio nos dias atuais (qualquer livro didático de Geografia é povoado destes tipos de mapas) significou, naquele momento, um grande desafio e foi o “modo como eles eram desenhados, enfatizando um tema em particular, que fizeram deles peças de inteligência” (BARNES; CRAMPTON, 2011, p. 228. Tradução nossa). Fedman e Karacas (2012) apresentaram um exemplo de como era a articulação dos produtos cartográficos para a inteligência bélica tomando como exemplo o bombardeio de Tóquio em março de 1945. Estudos de variáveis pertinentes para a tomada de decisões (no caso, densidade populacional e áreas inf amáveis, o que ampliaria o efeito do bombardeio) transformam-se em mapas de leitura rápida para tomada de decisões. A medida da eficiência do mapa era comprovada pelas imagens aéreas do “day after” e pela estimativa de danos e de mortes! (Figura 4).

Figura 4 – Exemplos dos novos mapeamentos utilizados na Segunda Guerra Mundial. A e B se referem às variáveis consideradas na tomada de decisão sobre onde bombardear. A fotografia aérea posterior ao bombardeio (C) é medida da eficiência do mapa.



Fonte: Dados organizado pela autora a partir de Fedman; Karacas (2012), (2021).

Demandas como esta por mapas e as soluções buscadas para resolvê-las inauguraram, após o término do conflito, o campo de pesquisa denominado *Design de mapas*, conduzido, a partir de então, com o uso de experiências do campo da psicologia comportamental, do design, das artes gráficas, entre outras. Em 1952 Arthur Robinson publicou o livro *The Look of Maps*, que se transformou em referência internacional para a Cartografia (PETCHENIK, 1983). Este livro apresentava e discutia os problemas enfrentados pelos geógrafos da Divisão de Mapas na produção cartográfica específica para aquele contexto e os expandia como possibilidades para todos os tipos de mapa, em outras escalas (ROBINSON, 1952). O *Design de mapas* com o tempo se expande para “Comunicação Cartográfica”, que passa a ser considerada o paradigma da Cartografia. Na esteira dos estudos da comunicação em Cartografia várias correntes emergem, na interface com outras ciências da informação e comunicação, dentre as quais a Semiologia Gráfica (SALICHTCHEV, 1983), que responde hoje à maior parte do conteúdo de *Cartografia Temática* de muitos cursos de Geografia, como visto no diagnóstico.

Os episódios da Divisão de Mapas do OSS impactaram profundamente a Cartografia, resultando em sua autonomização da Geografia e nos esforços em seu estabelecimento como uma ciência independente. Apesar da busca por abarcar toda a produção cartográfica sob esta nova ciência, um tipo de produto

cartográfico era mantido sob os auspícios do Estado, e mais especificamente, das Forças Armadas. A vertente topográfica da Cartografia já havia se especializado desde o trabalho dos Cassini, que haviam realizado, no século XVIII, o levantamento topográfico sistemático do território francês na escala de 1:86.400. Desde então, na medida em que há o aumento do controle territorial pelos Estados há a maior especialização técnica dos levantamentos topográficos e menos disponibilidade deste produto à sociedade em geral (LACOSTE, 1988). De todo modo, é do mapa topográfico, alçado à condição de arquétipo, que têm sido extraídos os considerados elementos essenciais do mapa, o que impacta diretamente o entendimento da História da Cartografia, pois, se o mapa topográfico é o modelo, todos os outros são avaliados a partir dele, o que foi a tônica da perspectiva da História da Cartografia como evolução, pela qual quanto mais afastado do modelo um mapa é, mais primitivo ou menos científico ele é. Este foi o principal combate estabelecido no campo da Nova História da Cartografia, em fins do século XX, que tem na obra *The History of Cartography*, iniciada por Harley e Woodward (1987) um de seus principais marcos e que

transformou completamente a erudição no âmbito da história da cartografia, deslocando-a fortemente para longe de um foco tradicional em questões de técnica, proveniência e conhecimento especializado para uma ênfase nos processos culturais, contexto e crítica de mapeamento e cartografia, e os papéis sociais e performativos do mapa como um objeto (COSGROVE, 2008, p. 165. Tradução nossa).

Voltando ao contexto de meados do século XX, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a produção de mapeamentos precisos de mar e terra (cartas náuticas e cartas topográficas) passou a ser de acesso cada vez mais restrito, dado o poder estratégico que passam a ter no contexto da Guerra Fria. Tais restrições só serão minimizadas e extintas com a cobertura de satélites comerciais, que tornou inócua as restrições aos mapas de precisão topográfica.

Há um outro desdobramento do contexto das atividades do Setor R&A do OSS que diz respeito ao pensamento geográfico da época que é significativo para entender a relação entre a Cartografia

e a Geografia. O grupo de acadêmicos que formou o Setor R&A do OSS era chefiado por Richard Hartshorne e composto por pesquisadores das ciências sociais das principais universidades americanas, sendo majoritariamente economistas, historiadores e geógrafos. Posteriormente foram agregados pesquisadores alemães emigrados, alguns deles da área de Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Os geógrafos que trabalharam no OSS, como já apontado, tinham sua formação pautada na Geografia Regional.

As divisões do setor R&A inicialmente foram estruturadas em conformidade com as áreas acadêmicas (por exemplo, Divisão de Geografia, de Antropologia etc.), mas sofreram rapidamente uma reorganização, passando a ter como foco a área geográfica (por exemplo, Divisão “Japão”, “Oriente Médio” etc.) e equipes interdisciplinares. Conforme apontaram Edward Ackerman e Leonard Wilson (1945 e 1948, *apud* BARNES, 2006), as dificuldades de aplicação do método regional nos temas de estratégia eram muito grandes. Na discussão com outros cientistas sociais raramente os geógrafos conseguiam defender a especificidade de seus métodos e suas técnicas como centrais para a abordagem de questões demandadas pelo OSS e, assim, os limites da Geografia Regional foram sendo colocados à prova. Mas, se este intercâmbio com as ciências sociais colocou em questão a base da ciência geográfica americana de então, fazendo-a perceber suas limitações e impondo necessidades da mudança, o mesmo não ocorreu com os geógrafos engajados na Cartografia, pois “o papel dos mapas e das práticas de Cartografia estavam bem estabelecidos, assim como a sua centralidade em executar e ganhar guerras. Eles não tiveram que provar a si mesmos” (BARNES, 2006, p. 162. Tradução nossa). Esta passagem ilustra bem que não só a Cartografia se autonomiza da Geografia, como deixa de participar do debate epistêmico da Geografia.

É neste contexto de divisão do trabalho com mapas, entre mapeamentos de base (topográficos e náuticos), prerrogativas dos Estados-maiores, e mapeamentos temáticos, transformados em objetos de uma nova ciência preocupada como a comunicação, que conseguimos situar a força que, até o presente, comanda a organização das disciplinas de Cartografia nos currículos de Licenciatura em Geografia. Nem um campo nem outro partem de questões da ciência geográfica, evidentemente. Isto é marcante

em debates sobre, por exemplo, a escala e há uma gama de autores que, já há algum tempo, chamaram atenção para o fato que a escala cartográfica cria empecilhos para discussões renovadas sobre multiescalaridade dos fenômenos contemporâneos tratados pela Geografia (CASTRO, 1995; MARSTON, 2000).

Na impossibilidade de impor novos arranjos à Cartografia no âmbito da formação de seus próprios quadros, a partir de suas próprias questões contemporâneas, a Geografia parece recorrer a uma justificativa clássica para a manutenção da divisão em *Básica* e *Temática*. Assim, o método cartográfico da Geografia clássica (localizar, sobrepor, regionalizar) permanece como um fazer geocartográfico por excelência, ainda que muito dos debates sobre multiescalaridade e regionalização, há muito, tenham abandonado tais encaminhamentos. Deriva desta permanência epistêmica a ideia de que o SIG é tão somente um avanço tecnológico do que a Geografia já fazia enquanto método cartográfico. De fato, o pensamento sobre o espaço que sustenta o SIG é o mesmo pensamento cartesiano da Geografia Clássica. Outra ideia comum, e tributária desta, é que a Cartografia (ou o SIG), por integrarem em uma mesma base fenômenos estudados pelos ramos da Geografia física e a Geografia humana, colabora com a superação da dicotomia entre ambas. Estes argumentos compõem uma importante chave para compreender a estruturação do componente curricular Geografia na Base Nacional Comum Curricular vigente, pois nela são reproduzidas as mesmas divisões e a mesma vinculação epistêmica.

3. A ciência cartográfica na atualidade: possibilidades de revitalização de fazeres geográficos?

A cartografia pode ser, na atualidade, considerada uma ciência indisciplinada. O marco deste indisciplinamento foi a inclusão massiva das geotecnologias nos fazeres científicos, mas também nos usos comerciais e populares de mapas. A difusão de um conjunto de práticas imaginativas de mapeamento somado a uma crítica à política do mapeamento convergiram para desafiar

“os métodos e práticas disciplinares cartográficas estabelecidas” (CRAMPTON, 2010, p. 41. Tradução nossa).

A despeito disso, a Associação Cartográfica Internacional (ACI), continua sendo uma referência importante sobre a pesquisa em Cartografia. Esta associação foi fundada em 1959, a partir da congregação de diversas associações científicas de Cartografia que surgiram entre 1950 e 1960, com o aumento da produção teórica e técnica sobre mapas no pós-Segunda Guerra, tal como a Sociedade Brasileira de Cartografia criada em 1958, e se constituiu um fórum internacional para a consolidação da ciência cartográfica. Na atualidade a ACI apresenta uma diversidade de temáticas que, em muito, poderia colaborar com o repensar da Cartografia na formação em Licenciatura em Geografia no Brasil. O Quadro 3 apresenta o conjunto de comissões permanentes da ACI, que são fóruns que agregam pesquisadores de instituições de vários países em torno de questões comuns de investigação, fornecendo um quadro do estado da arte da pesquisa em Cartografia no mundo.

Observa-se, pelo menos, quatro grandes conjuntos de problemáticas que são desenvolvidas nas comissões permanentes da ACI, relacionados: 1. às especificidades do elemento mapeado, tal como Marinha, Planetária, Montanha, Toponímia etc.; 2. aos desafios que as Geotecnologias trazem ao tratamento e uso de dados, tais como Análise e Modelagem Geoespacial, Infraestrutura de dados espaciais, Tecnologias Geoespaciais de Código Aberto, Serviços Baseados em Localização, etc.; 3. às questões epistemológicas como História da Cartografia, Design de mapas, Arte, etc.; e, 4. às especificidades do público, como crianças, deficientes visuais, educação e treinamento.

Uma comparação entre os termos constantes no Quadro 3 e os termos que apareceram nas nuvens de palavras das figuras 1 e 2 dão uma medida do grau de desconexão da Cartografia praticada na formação em Geografia e a atualidade da pesquisa em Cartografia. Não se está, no entanto, a defender aqui que a ciência cartográfica deva pautar a Cartografia no âmbito da formação em Geografia, mas sim que a diversidade de temáticas encontradas na pesquisa em Cartografia poderia impulsionar uma atualização neste âmbito.

Quadro 3 – Comissões Permanentes da Associação Cartográfica Internacional

1. Análise e Modelagem Geoespacial	15. História da Cartografia
2. Análise Visual	16. Infraestrutura de dados espaciais e Padrões
3. Arte e Cartografia	17. Mapas e gráficos para cegos e deficientes visuais
4. Atlas	18. Mapas e Internet
5. Cartografia de Montanha	19. Mapeamento orientado por sensor
6. Cartografia e Crianças	20. Mapeamento Topográfico
7. Cartografia em Alerta Precoce e Gestão de Crises	21. Mapeamento Ubíquo
8. Cartografia Marinha	22. Produção de Mapas e Gestão de Geoinformação
9. Cartografia Planetária	23. Projeções cartográficas
10. Design de Mapas	24. Questões Cognitivas em Visualização de Informação Geográfica
11. Digitalização do Patrimônio Cartográfico	25. Semântica Geoespacial
12. Educação e Treinamento	26. Serviços Baseados em Localização
13. Experiência do usuário	27. Tecnologias Geoespaciais de Código Aberto
14. Generalização e Representação Múltipla	28. Toponímia

Fonte: International Cartographic Association, 2021.

Ademais, como já havia sido apontado por Cosgrove (2008, p. 171), a “importância crescente de mapas e atividades de mapeamento dentro da vida social aumenta a importância [da Geografia estudá-los], e também a importância da educação geográfica nas complexidades dos significado dos mapas e das implicações culturais do mapeamento” (Tradução nossa).

A Cartografia crítica, cuja pauta principal é esta apontada por Cosgrove (2008) é, sem dúvida, uma ausência profunda na formulação curricular da formação de Licenciatura em Geografia no Brasil, pois as práticas críticas de mapeamentos que circulam na sociedade atual se aproximam muito mais da realidade dos

estudantes. Se queremos uma Cartografia que ilumine a leitura de mundo por parte dos estudantes e seu posicionamento neste, o foco nas implicações culturais, sociais e políticas do mapeamento seriam mais adequadas do que a ênfase nos elementos do mapa tal como são trabalhados na formação e desdobrados na escola básica (escala, legenda, projeção), desconectados de práticas sociais mais amplas.

Crampton e Krygier (2006) apontaram arenas de práticas críticas em que mapas e mapeamentos emergem em diferentes âmbitos da vida social e que mereceriam atenção como aberturas para o novo: os *artistas*, pelas suas ricas e variadas apropriações do mapeamento, desafiando noções de espaço, conhecimento e poder; os *mapeamentos correntes*, ou seja, mapeamentos performativos, lúdicos, indígenas, afetivos, experimentais e narrativos, que combatem perspectivas globais generalizadas; os *mapas como resistência*, contra-mapeamentos, mapeamentos participativos e SIG participativos, que geram mapeamentos alternativos àqueles das agências oficiais do Estado; o *hackeamento de mapas*, que combinam conhecimentos especializados utilizando plataformas livres, promovem *mashups* ou remixes de mapas e renovam formas de mapeamento. Sem dúvida, várias destas arenas impõem a reflexão geográfica⁴². Há, ainda que em pequeno número, pesquisadores e pesquisadoras da Cartografia Geográfica têm se dedicado a estas questões, promovendo a discussão sobre a Cartografia Crítica na Geografia Brasileira⁴³, mas seria muito mais produtivo que as disciplinas de Cartografia na formação em Licenciatura em Geografia incorporassem este debate.

Figura, porém, no horizonte um fio de esperança. Como visto no diagnóstico, a Cartografia Escolar está sendo incorporada na formação em Licenciatura. Oxalá ela possa se transformar em porta de entrada para práticas críticas de mapeamento na formação e, com isso, arrastar todo o conjunto

⁴² Estes têm sido focos de debates e produções da Rede Internacional de Pesquisa *Imagens, Geografias e Educação* (www.geoimagens.net).

⁴³ Destaco Tânia Seneme do Canto (2014, 2018), Eduardo Paulon Girardi (2011, 2014), Fernanda Padovesi Fonseca (2012, 2020), Jörn Seemann (2011, 2015) e Angela Massumi Katuta (2017, 2020).

das disciplinas de Cartografia para o debate epistêmico da Geografia. Será um importante papel a cumprir, se não se restringir à instrumentalização da Cartografia que sustenta o componente curricular de Geografia na BNCC, aprofundando o caráter prescritivo.

À guisa de conclusão

Pretendi nesse texto explicitar algumas questões que me atravessam como pesquisadora e professora atuando na educação em Geografia, apostando que isso poderia provocar alguma reflexão e rompimento de inércia da comunidade geográfica no que se refere à Cartografia praticada nas Licenciaturas em Geografia no Brasil. A isso denominei deslocamentos.

No diagnóstico das disciplinas de Cartografia nos PPC de algumas instituições públicas busquei apontar que há um congelamento do conhecimento cartográfico em uma determinada etapa de constituição da ciência cartográfica. Tais disciplinas pouco se dedicam a questões epistemológicas da própria ciência Cartográfica e, menos ainda, da interface entre Cartografia e Geografia. Funcionam mais como conjunto de preceitos que se transformam em prescrições escolares. Como temos pouca investigação em Cartografia geográfica mas muitos trabalhos acadêmicos na área de Cartografia escolar que se fiam nestes conteúdos como “a” Cartografia, há um reforço a naturalização da divisão cujo deslocamento se torna ainda mais necessário.

Retomando a questão-chave desse texto, explicitada desde seu título (Por que ensinamos o que ensinamos como Cartografia na Geografia?), ousou arriscar algumas respostas.

Ensinamos os elementos do mapa topográfico como “a” linguagem dos mapas porque ainda estamos presos a uma História da Cartografia como evolução e estes elementos serviriam para ler qualquer mapa e situá-los em uma trajetória única (do mais “primitivo” ao mais “científico”). Como algumas áreas, especialmente da Geografia Física, se utilizam dos conhecimentos topográficos, justifica-se sua existência na

formação, muito embora as pesquisas com modelagem ambiental, por exemplo, superam em muito os elementos estáticos do mapa topográfico. Na escola básica, curva de nível, projeção e escala figuram como conteúdos geográficos, o que também contribui com a justificativa de sua existência na formação, mesmo que a discussão sobre projeções na escola não ultrapasse a polêmica Mercator x Peters e o redentor Robinson, para citar um exemplo da ultrassimplificação da abordagem.

Ensina-se a Semiologia Gráfica como “a” teoria da comunicação cartográfica porque ainda somos capturados pela ideia da eficiência e rapidez na leitura do mapa como medida de sua utilidade, ainda que para isso tenhamos que assumir a fisiologia de um olho padrão como balizador do processo. De fato, o quadro das variáveis visuais auxilia na última etapa da produção cartográfica de um conjunto – bastante restrito, aliás – de mapas que figuram nos trabalhos acadêmicos e didáticos da Geografia. Mas não diz muito sobre o restante do processo. Isto reduz sua importância como base teórica ou linguagem para a Cartografia Geográfica.

Porém, não ensinamos Cartografia crítica, porque desestabilizaria o conjunto de forças que sustentam uma imaginação geográfica baseada no modo Estado de ver e com ele as relações de poder já estabelecidas, a despeito de mapas serem ubíquos e provocarem a Geografia escolar com olhares sobre as arenas de práticas críticas de mapeamento.

Ensina-se o que ensinamos para não perder o controle. Perder o controle abre possíveis; não perder o controle assegura medir conhecimento, fazer provas, manter clara a linha sei/não sei que tanto serve para avaliar como para firmar a autoridade docente. Ensina-se o que ensinamos por opção política.

Referências

BARNES, Trevor J. Geographical Intelligence: American Geographers and Research and Analysis in the Office of Strategic Services 1941-1945. **Journal of Historical Geography**, n. 32, p. 149-168, 2006.

BARNES, Trevor J.; CRAMPTON, Jeremy. Mapping Intelligence, American Geographers and the Office of Strategic Services and GHQ/

SCAP (Tokyo). *In*: KIRSCH, Scott; FLINT, Colin (Eds.). **Reconstructing Conf ict**. London: Routledge, 2011. pp. 227-251.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Diário Oficial União, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n° 492/2001, de 3 de abril de 2001**. Diário Oficial da União, 9 de julho de 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**: reconhecimento; renovação de reconhecimento. Brasília: INEP/MEC, 2017.

CANTO, Tânia Seneme do. Os mapas e as tecnologias digitais: novos letramentos em pauta no ensino de Geografia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, p. 1186-1197, 2018.

CANTO, Tânia Seneme do. **Práticas de mapeamento com as tecnologias digitais**: para pensar a educação cartográfica na contemporaneidade. 2014. 116 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2014.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. *In*: CASTRO; Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREA, Roberto Lobato (org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 117-140.

COSGROVE, Denis. Cultural cartography: maps and mapping in cultural geography. **Annales de géographie**, v.2, n. 660-661, p. 159-178, 2008.

CRAMPTON, Jeremy; KRYGIER, John. An introduction to critical cartography. **ACME: An international e-journal for critical geographies**, v. 4, n.1, p.11-33, 2006.

CRAMPTON, Jeremy. Arthur Robinson and the creation of America's first spy agency. *In*: INTERNATIONAL CARTOGRAPHIC CONFERENCE, 25, 2011. Paris, **Proceedings 25 ICC**, Paris, 2011.

CRAMPTON, Jeremy. **Mapping: A Critical Introduction to Cartography and GIS**. Oxford: Wiley-Blackwell. 2010.

FEDMAN, David; KARACAS, Cary. A cartographic fade to black: mapping the destruction of urban Japan during World War II. **Journal of Historical Geography**, n. 38, p. 306-328, 2012.

FONSECA, Fernanda Padovesi. A naturalização como obstáculo à inovação da cartografia escolar. **Geografares**, Vitória, n. 12, p. 175-210, 2012.

FONSECA, Fernanda Padovesi. Uma avaliação da cartografia geográfica brasileira: a ausência de ref exão teórica. *In*: LIRA, Larissa Alves de; SOUSA NETO, Manoel Fernandes de; DUARTE, Rildo Borges (org.).

Geografias das ciências, dos saberes e da história da geografia. São Paulo: Alameda, 2020, pp. 69-96.

GIRARDI, Eduardo Paulon. Cartografia geográfica crítica e o desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária Brasileira. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. Especial, p. 302-331, 2014.

GIRARDI, Gisele. Funções de mapas e espacialidade: elementos para modificação da cultura cartográfica na formação em Geografia. **Revista Brasileira de Cartografia**, Uberlândia, v. 66, p. 861-876, 2014.

GIRARDI, Eduardo Paulon. A construção de uma cartografia geográfica crítica. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 13, 2011, San José, **Anais [...]**, San Jose, 2011.

HARLEY, John Brian; WOODWARD, David (Eds.). **Cartography in Prehistoric, Ancient, and Medieval Europe and the Mediterranean.** Chicago: University of Chicago Press, 1987. (The History of Cartography, v. 1)

KANAKUBO, T. The development of theoretical contemporary cartography. **The Science Reports of the Tohoku University**, 7th series (Geography), v.40, n.1, p. 1-19, 1990.

KATUTA, Ângela Massumi. A cartografia escolar no movimento da geografia crítica: elementos para debates. **Revista Geosertões**, Campina Grande, v. 5, p. 126-150, 2020.

KATUTA, Ângela Massumi. (Geo)grafias e (Carto)grafias do povo e educação geográfica popular. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 13, 2017. Belo Horizonte, **Anais [...]**, Belo Horizonte: UFMG, 2017. v. 1. p. 978-985.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, Papirus, 1988.

MARSTON, Sallie A. The social construction of scale. **Progress in Human Geography**, v. 24, n. 2, p. 219-242, 2000.

OLIVEIRA, Cêurio de. **Curso de cartografia moderna**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

PETCHENIK, Barbara B. A map maker's perspective on map design research 1950-1980. In:

TAYLOR, D. R. **Graphic communication and design in contemporary cartography**. (Ed.). New York: John Wiley & Sons, 1983. v. II, cap. 1, p. 37-68.

ROBINSON, Arthur H. Geography and Cartography then and now. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 69, n.1, p.97-102, 1979.

ROBINSON, Arthur H. **The Look of Maps**. Madison: University of Wisconsin Press, 1952.

SALICHTCHEV, K. A. Cartographic communication: a theoretical survey. In: TAYLOR, D. R. F. (Ed.). **Graphic communication and design in contemporary cartography**. New York: John Wiley & Sons, 1983. v. II, p.11-36.

SAMPAIO, Antonio Carlos F. **A cartografia no ensino de licenciatura em Geografia**: análise da estrutura curricular vigente no país, propostas na formação, perspectivas e desafios para o futuro professor. 2006. 637 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SEEMANN, Jörn. O currículo dente-de-sabre da Cartografia no Brasil: reflexões sobre a transmissão de saberes e fazeres no ensino superior. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Luca. (Orgs.). **Formação e docência em geografia**: narrativas, saberes e práticas. Salvador: Edufba, 2015, pp. 261-277.

SEEMANN, Jörn. Reflexões sobre a “face geográfica” da cartografia. In: SALVI, Rosana Figueiredo; MARANDOLA JR., Eduardo. (Orgs.). **Geografia e interfaces de conhecimento**: debates contemporâneos sobre ciência, cultura e ambiente. Londrina: Eduel, 2011. pp.199-212.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Longe, mas perto: mapeamentos em tempos de aulas síncronas

Juliana Carvalho Cardoso

Ao longo da minha carreira enquanto docente de Geografia, venho percebendo que no imaginário geral do corpo escolar, um profissional de Geografia é aquele que anda com um mapa na mão e um globo terrestre embaixo do braço pelos corredores da escola. É claro que esse imaginário reforça-se, visto que ambos objetos são indispensáveis em boa parte das aulas de Geografia. É comum as pessoas acreditarem que *Professor de Geografia é o que possui todos os mapas do mundo!* – frase proferida por uma estudante do 8º ano de uma das escolas em que lecionava, surpresa ao descobrir que eu não possuía o mapa do Oriente Médio em casa. Não me incomodo com essa identidade imaginada e chego a achar graça.

A construção social dessa imagem de Professor de Geografia, como um ser guardião do mundo dos mapas, muito se deve ao fato de que, para grande parte dos estudantes, o contato com os mapas vem através desse profissional na escola. De fato, por muitos anos os mapas têm ficado restritos aos livros e à disciplina de Geografia que, historicamente, é a responsável por apresentar as diferentes representações do espaço geográfico através da leitura dos mapas.

O uso de mapas, no cotidiano dos estudantes, nas aulas de Geografia, é de extrema importância, isso todos nós, enquanto profissionais dessa ciência, estamos cientes. Mas que ele precisa extrapolar as fronteiras geográficas é uma necessidade, já que o mapa é uma fonte impressionante de informações (e compreensões?!). Os mapas podem ser entendidos para além da informação fixa, por serem engrenagens geradoras de interações, as quais permitem infinitas produções de conhecimentos. Seemann contribui no alargamento do uso do mapa ao comentar: “estudos culturais sobre a cartografia mostram que o mapa não é necessariamente

uma mera representação, mas também pode servir como discurso, argumento ou visão de mundo” (2012, p.162).

O que acontece é que o ensino de Geografia vem sendo confundido com o uso do mapa. Como afirma Silva e Kaercher (2006, p.173) “basta alguém numa escola ver um mapa e logo associa tal desenho com as aulas de geografia”. Essa associação acaba sendo construída porque, se analisarmos os currículos escolares, vamos perceber que fica a encargo da disciplina de Geografia promover a alfabetização cartográfica.

A educação cartográfica pressupõe um conjunto amplo de conhecimentos destinados a preparar os estudantes para o domínio de uma linguagem que o possibilite a ler o mundo através das diferentes representações cartográficas com as quais, em diferentes momentos da sua vida, ele irá se encontrar. A Geografia Escolar articulada com a Cartografia tem contribuído significativamente na construção de um pensamento espacial do estudante. Esse reconhecimento é compartilhado por Gonçalves (2017, p. 57),

Aprender a ler e a construir mapas na escola: eis um fenômeno tão difícil de definir e que, também somado a todo acúmulo da nossa cultura cartográfica, faz-se cada vez mais múltiplo e ilimitado. Assumir esta diversidade não significa somente considerar as múltiplas possibilidades de mapear que as artes e as novas tecnologias têm nos provocado, mas também de reconhecer movimentos que colocam a cartografia em diálogo com outras áreas do conhecimento, como a própria Cartografia Escolar.

Se fizermos uma avaliação atenta sobre a relação da Cartografia com o ensino de Geografia temos, historicamente, um grande destaque dessa ciência enquanto um conteúdo muito particular e próprio da ciência geográfica. Girardi (2018, p. 173) corrobora essa ref exão ao nos apontar que “muitos documentos oficiais que lidam com orientações, diretrizes e parâmetros para o ensino de Geografia assumem a Cartografia como linguagem essencial para este campo do saber, mas, ao mesmo tempo, apresentam um entendimento parcial desta linguagem”.

Como qualquer linguagem, a Cartografia exige um aprendizado sobre suas regras de construção de uso, ou seja, não é um saber inato. A capacidade de aprendizagem espacial é essencial ao ser humano e passa a se desenvolver já nos primeiros anos de vida, já a compreensão da linguagem das representações cartográficas exige uma assimilação de conhecimentos inerente a essa ciência através de diferentes etapas. Essas etapas são necessárias para que se aprendam os elementos necessários ao uso da linguagem cartográfica para a construção de mapas, ou seja, o processo de aprendizagem dos próprios mapas e para o processo de aprender por meio de mapas, quando essas representações cartográficas são utilizadas para compreensão de conteúdos não só da Geografia, mas de outras disciplinas escolares, como História, Ciências e outras áreas de conhecimento. Nesse sentido, a “Cartografia é uma ciência e uma prática que se sustenta na relação com outros campos de saberes” (GIRARDI, 2014, p.862).

Na tentativa de compreender, enquanto docente-pesquisadora, onde se dá o uso de mapas nos componentes curriculares, me propus a analisar quantas vezes as palavras “mapa”/“mapas” – como um termo, um vocábulo, uma expressão e não como um conceito – aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): são 71 (setenta e uma) ocorrências dessas palavras nas 600 (seiscentas) páginas desse documento. Dessas, 45 (quarenta e cinco) das ocorrências do uso das palavras localizava-se entre as páginas referentes à área de conhecimento de Ciências Humanas – no componente curricular da Geografia do Ensino Fundamental e outras 26 (vinte e seis) vezes distribuídas entre as sessões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e História.

As ocorrências das palavras “mapa”/“mapas” nos componentes curriculares que não a Geografia, referem-se a outras compreensões de uso, como mapas mentais para sistematização de conteúdos no componente curricular de Língua Portuguesa; leitura de quadros; gráficos; tabelas; mapas e representações astronômicas (como mapas celestes) na área de conhecimento das Ciências da Natureza; leituras de imagens ilustrativas; linhas do tempo; mapas conceituais e mapas históricos no componente curricular de História. Nas páginas referentes à área de conhecimento da

Matemática, são 8 (oito) ocorrências das palavras “mapa”/”mapas” ligadas à representação de distâncias e de deslocamentos, medidas de grandeza, identificação de formas geométricas, planos cartesianos e problemas que envolvem variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, claramente o que nós, Geógrafos, compreendemos como escala cartográfica. Cabe ressaltar aqui a importância de se diferenciar a escala cartográfica da escala geográfica uma vez que, a escala cartográfica está diretamente ligada à Matemática, visto que ela é a razão proporcional entre o espaço real e a representação gráfica dele. A escala geográfica, por sua vez, fala sobre a abrangência de um determinado fenômeno, sendo ele local, regional, nacional ou mundial.

Percebe-se que essa diferença nas ocorrências das palavras “mapa”/ “mapas” no documento da BNCC está diretamente ligada ao fato de a Cartografia Escolar ser compreendida como um elemento fundamental ao aprender dos estudantes da Educação Básica, pois contribui para o raciocínio geográfico. É apenas nas páginas referentes ao componente curricular de Geografia que estão associadas às palavras “mapa”/”mapas” com as palavras “produção”, “construção” e “elaboração”. Para esse documento normativo, “espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica” (BRASIL, p. 363).

A atual versão desse documento regulador para a elaboração dos currículos define que o conjunto de aprendizagens essenciais que todos estudantes devem desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, cabe somente ao componente curricular de Geografia. Além disso, tal disciplina também tem como objetivo promover a Alfabetização Cartográfica a qual os estudantes devem aprender a ler o espaço, tendo, como ponto central, o mapa como um produto de um saber-fazer dentro da Cartografia Escolar, através de um modo específico de conceber mapas em Geografia. É nessa “versão definitiva da BNCC, como visto, que a Cartografia Escolar ganha centralidade na Geografia Escolar, o que deve impactar de algum modo a formação de professores, a produção didática, forçando a área de Cartografia a dialogar com o campo da Educação” (GIRARDI, 2017, p. 123).

Uma Geografia apresentada predominantemente por meio de aspectos de localização, de distribuição e de dados estatísticos sobre fenômenos, não contribui significativamente para a compreensão das dimensões socioculturais dos espaços. Assim, a leitura do espaço pelo uso de diferentes linguagens parece referir-se à quantidade de recursos operados para tal e não pelo entendimento de Tonini (2002) de perceber o mapa como uma maquinaria ótica inserida estrategicamente no currículo de Geografia. Não podemos conceber essa Cartografia como linguagem central da Geografia. Mas, que Cartografia Escolar é essa?

As propostas mais recentes de trabalho com Cartografia no ensino de Geografia têm buscado banir da sala de aula o uso dos mapas como mera representação do espaço geográfico sem uma leitura crítica, e, principalmente, as práticas convencionais de copiar e colorir mapas. Ou seja, evitar aquilo que podemos chamar de “o mapa pelo mapa” (SEEMANN 2012, p. 151). Segundo o autor, “a linguagem (carto)gráfica possui um potencial imenso para os alunos e professores. Eles poderiam utilizar e fazer mapas para expressar suas ideias sobre o que acontece no mundo, no país, no bairro ou na própria escola de uma forma quase lúdica” (2012, p. 157).

Ao longo de suas pesquisas no campo da Cartografia e da Cartografia Escolar, Girardi traz uma importante distinção entre Cartografia, mapeamento e mapa uma vez que, para a autora, “é muito comum o uso dessas palavras como sinônimas umas das outras” (GIRARDI, 2017, p. 111). Se faz necessário compreender esses termos, respectivamente, como ciência, processo e produto, conforme afirma a autora:

de todo modo, ao pensarmos no termo Cartografia Escolar é preciso que tenhamos claro se estamos a atuar como produtores de normas sobre o que ensinar na escola a serviço da Geografia ou se estamos abertos a entender como, por meio da escola, podem af orar práticas sociais com uso de mapeamentos que permitam outras geografias. Insisto nesta distinção entre mapeamento, cartografia e mapa, pois é ela que ilumina o entendimento sobre o que

há de novo ou, repetindo os termos da pergunta que me fazem, o que seriam estas “novas formas de fazer e pensar”, que a depender do termo que preenche a lacuna, caminha para respostas distintas. São questões muito pertinentes, daí a importância de limpar um pouco o terreno das confusões (2017, 112).

Enquanto docente-pesquisadora, tenho preferido, cada vez mais, utilizar o termo mapeamento para, assim, ir além da Cartografia Escolar que os livros didáticos trazem como recursos, sendo, essa, um sinônimo de aprendizado das simbologias correspondentes a um mapa e, também, um parâmetro para saber se o mapa atende ou não às regras da Cartografia em sua forma e estrutura. Ao iniciar uma aula com o 6º ano do Ensino Fundamental, cuja temática era “Cartografia”, me surpreendi com as respostas dos estudantes ao indagar se qualquer pessoa poderia elaborar um mapa. Eis que ouvir que “apenas profissionais especializados”, “gente que trabalha com a Geografia”, “somente os que entendem de fazer mapas” e “as pessoas que estudam Cartografia na faculdade” me fez refletir o quanto nossas práticas docentes podem afastar ou aproximar os estudantes do direito de mapear. E só é possível ser entendido desse modo se os conteúdos de Cartografia, em vez de serem apresentados como conjunto de normas rígidas, forem trabalhados como linguagem, ou seja, indicando uma prática social como possibilidade de expressão de um território, de uma geografia.

Quando os estudantes puderem ter a oportunidade de construir seus mapas e suas representações das realidades estudadas, aplicando operações mentais já desenvolvidas, como os mapas mentais, esse processo auxiliará eles a tornarem-se leitores críticos e mapeadores reflexivos, pela sua participação efetiva na elaboração do mapeamento. Além disso, é preciso considerar que a didática da Cartografia na escola sugere a visualização científica, que é uma forma de comunicação que constitui importante ferramenta para exploração, compreensão e comunicação das informações, pois a visualização científica permite envolver recursos visuais, desenhos, fotos, maquetes, plantas, mapas, imagens de satélite, figuras, gráficos e

representações feitas pelos estudantes que podem ser tematizadas em projetos, mas com maior foco no estudo da gramática cartográfica (FURLAN, 2013).

Mas o que, de fato, chama-me atenção é que, com o avanço tecnológico, os mapas não se encontram apenas nos livros didáticos e nas aulas de Geografia, eles estão na palma da mão de qualquer indivíduo que possui um *smartphone*. Tal situação parece-me estar intimamente relacionada às mudanças tecnológicas as quais, gradativamente, aumentam a inserção das tecnologias digitais em nosso cotidiano. Hoje, muitos estudantes recorrem ao telefone celular para consultar um mapa através de aplicativos específicos e realizam atividades cartográficas desde as mais simples, como realizar check-ins⁴⁴ em determinados espaços, àquelas mais complexas, que exigem um entendimento cartográfico maior, como o uso de sistemas de posicionamento global, o GPS. Eis, então, que a Cartografia, que era predominantemente apresentada em meio impresso, chegou aos meios digitais, com a possibilidade de interação, construção e colaboração.

Com isso, os objetivos da Cartografia têm mudado. Hoje, há uma linha de pesquisa em Cartografia, decorrente do movimento de visualização cartográfica, que busca o estabelecimento de parâmetros para novas relações entre o leitor e o mapa. De um lado está a comunicação cartográfica, relacionada à apresentação de resultados para um público amplo, sem a utilização de recursos interativos; do outro, a visualização cartográfica, baseada na exploração individual dos componentes do mapa em um ambiente interativo, para que o usuário realize suas próprias buscas e análises e, portanto, chegue a um conhecimento novo.

A visualização cartográfica difere-se da cartografia digital e dos sistemas de informação geográfica (SIG) porque os últimos, embora empregue computadores, visam à elaboração final do mapa estático, seja para impressão,

⁴⁴ *Check-in* é uma palavra em inglês, que remete ao ato de dar entrada, abrir uma conta, confirmar presença em um local, registrar-se ou pedir o início de algum tipo de processo.

seja para consulta na tela. Na visualização cartográfica, interatividade e exploração são conceitos-chave. Assim, a cartografia digital e os sistemas de informação geográfica podem ser utilizados para a elaboração de uma aplicação na linha da visualização cartográfica, mas um mapa em formato digital não é necessariamente um mapa concebido dentro do conceito de visualização cartográfica (RAMOS, 2005, p. 40).

Nesse sentido, o processo de visualização cartográfica pode compreender o uso da Cartografia digital e de Sistemas de Informação Geográfica (SIG), como o subsídio para a Cartografia Escolar na elaboração de mapas estruturados para consulta em ambientes digitais interativos, ou seja, mapeamentos elaborados para serem recursos de análise exploratória. Tem-se discutido, cada vez mais, o papel da Geografia Escolar na formação do ser humano ao fazer com que o estudante compreenda o contexto local dentro de uma lógica global e a Cartografia Escolar é uma aliada nessa formação.

É nessa linha de visualização cartográfica, atrelada à metodologia, que se faz e refaz, no decorrer da caminhada da atividade, própria de estudos pós-críticos, a inserção da prática pedagógica⁴⁵ elaborada com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, da rede privada de ensino do município de Porto Alegre, no ano de 2020, ano em que todos fomos surpreendidos com novos desafios cotidianos.

A tormenta chamada dois mil e vinte

O ano de 2020 estreou e sequer imaginávamos que aprofundaríamos ainda mais as transformações do mundo contemporâneo, o que ocorreu com a pandemia que se alastrou por meio de um vírus, o SARS-CoV-2, que percorreu até os cantos mais remotos do planeta. Entre as soluções encontradas para conter a aceleração de sua propagação, está o fechamento de indústrias, comércios, serviços e o isolamento social. A

⁴⁵ Esta prática, insiro neste texto como materialidade de minha discussão desta temática.

economia é forçada a diminuir seu ritmo e as escolas migraram para o interior dos lares por meio de dispositivos tecnológicos. A velocidade e a intensificação do uso das tecnologias causaram mudanças em todos os setores e nas diferentes áreas, inclusive na educação.

Nessa lógica, um novo arranjo vai se construindo no setor educacional e o ensino remoto emergencial é alavancado às pressas. Assim, escolas, professores, estudantes e famílias se viram – e seguem se vendo – forçados a “entrar de sola” no mundo virtual e aprender, da maneira mais veloz possível, os instrumentos de ensino oferecidos pelas plataformas digitais. A adoção emergencial de tecnologias de informação e comunicação para conferir continuidade aos estudos, no contexto do enfrentamento ao novo coronavírus, trouxe a necessidade, por parte do corpo docente, de desenvolver outras sensibilidades, outros olhares e novas práticas pedagógicas que dessem conta desse novo cenário em um tempo recorde e, na maior parte dos casos, sem uma formação que auxiliasse o Professor no seu fazer docente. Veio à tona a necessidade de novos valores: em uma era marcada pela tecnologia, pela globalização e pela necessidade de integração de múltiplos saberes, passou-se a vislumbrar uma forte tendência à adoção de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas brasileiras, especialmente naquelas que reconhecem o estudante como sujeito ativo do seu próprio aprender.

Para estimular a atenção, o interesse e o engajamento dos estudantes nas aulas remotas se fez vital, por parte do Professor, buscar estratégias para que as aulas se apresentassem de maneira criativa, em consonância com o imprescindível aspecto didático das aulas presenciais. Com toda certeza, foi e tem sido um desafio e tanto para os docentes. Cabe ressaltar que não pretendo aprofundar aqui a importantíssima reflexão sobre as dificuldades relacionadas ao ambiente do ensino remoto, os desajustes na adaptação do trabalho em *home office*, o aumento significativo no fluxo de trabalho, a cobrança por parte do corpo diretivo das escolas para a adaptação ao “novo” – que pouco tem de novo, o abalo na saúde mental de grande parte dos Professores e outras dificuldades, como a adaptação

tecnológica e, em alguns casos, o convívio familiar, durante as aulas e o trabalho contínuo até mesmo após o expediente. É uma temática persistente e tão importante que entendo que ela necessite de um olhar mais demorado. Assim, precisamos enxergar mais criticamente a realidade que a comunidade escolar, como um todo, está enfrentando nesse momento pandêmico.

Não à toa, os atores plurais do campo da educação vêm refletindo sobre as possibilidades e os desafios da oferta de educação escolarizada em tempo de pandemia. Da mesma forma, é consenso que educadores precisam lidar com esse engajamento discente e também enfrentar essa demanda das novas tecnologias, das nuances que emergiram nas práticas pedagógicas e, principalmente, na relação Professor-estudantes, que deixou de acontecer entre as quatro paredes das salas de aula e nos corredores das escolas e passou a acontecer nos quartos, nas varandas, nas cozinhas e nas salas de suas residências através de uma tela vigiada e gravada. São Professores e estudantes na tentativa da adaptação às aulas virtuais, estabelecendo comunicação em plataformas, redes sociais e aplicativos de comunicação escolar para minimizar os impactos e desafios do ensino remoto emergencial.

As práticas pedagógicas que utilizavam ferramentas digitais, que antes eram vistas como complementares às práticas de sala de aula, viraram “regra” de uma hora para outra em algumas escolas, em outras, esse mundo do ensino remoto precisou ser desvendado e colocado em prática de alguma forma, mesmo que de maneira adaptada. Nessa lógica, uma série de iniciativas e tentativas para garantir o aprendizado, ao mesmo tempo, diferentes esforços para reduzir a distância entre Professores e estudantes, estudantes e escolas, dentre outros, mobilizaram para uma ação-reflexão de uma educação contextualizada. Foi pertinente o reconhecimento de todos atores como participantes fundamentais para o ato de ensinar e aprender em vias de ensino remoto emergencial.

Os modos de docenciar exigiram adaptações, a sala de aula mudou para “cada um no seu quadrado”, alguns estudantes seguiram participativos, enquanto outros transformaram-se

apenas em avatares⁴⁶ com a câmera desligada e o microfone mutado com pouca ou quase nenhuma participação durante as aulas. A partir de algumas reflexões de Bell Hooks (2017 p. 31), é sabido que “a escola precisa ser um lugar de entusiasmo e não de tédio”. Entretanto, para que essa aprendizagem seja empolgante e munida de entusiasmo, os objetivos correspondentes ao domínio afetivo se fazem importantes. Para a autora, o aprendizado tem grandes chances de não ser efetivo diante de conteúdos e relações frias, duras e enrijecidas. Há que endurecer, mas sem perder a ternura, jamais. Nesse contexto, se faz necessário a existência de um corpo discente aberto ao aprender, em que o entusiasmo surja a partir do domínio afetivo e, em tempos de ensino remoto emergencial, do esforço coletivo. Somente através de uma pedagogia engajada será possível superar os desafios apresentados às pressas, no contexto do enfrentamento ao novo coronavírus, e que mudaram as nossas práticas cotidianas e nosso ser e estar no mundo e são passíveis de atenção e reflexão.

O engajamento de uma prática coletiva

A complexidade do domínio afetivo, nesse contexto pandêmico e de relações permeadas por telas no ensino remoto emergencial, leva à compreensão de que os objetivos afetivos são os mais difíceis de se alcançar na relação docente-discente, uma vez que envolvem sentimentos, emoções, atitudes, crenças, valores e crescimento pessoal que levam ao engajamento durante as aulas e estão para além dos conteúdos, currículos e documentos escolares. É uma maneira muito especial de se estar na sala de aula, por um tempo determinado, exercitando o ato de ensinar, ouvir, falar e se relacionar. Os objetivos de aprendizagem e as estratégias de ensino, por fim, precisam estar alinhados para que os resultados sejam favoráveis.

Nessa lógica, e desafiada a ensinar os conteúdos cartográficos no contexto pandêmico para as turmas de 6º ano do Ensino

⁴⁶ Em informática, avatar é um cibercorpo inteiramente digital, uma figura gráfica que representa um ser por detrás de uma tela que empresta sua vida simulada para o transporte identificatório de cibercorpos para dentro dos mundos paralelos do ciberespaço (SANTAELLA, 2003).

Fundamental, debrucei-me sobre as possibilidades de criar uma prática de aprendizagem que amarrasse diferentes aprendizados da Geografia e diminuísse a sensação, descrita pelos estudantes, de se sentirem longe: longe da escola, longe da Professora, longe dos colegas. Se faz válido ressaltar que essa prática foi desenvolvida com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Porto Alegre, onde o ensino remoto emergencial se deu através de aulas síncronas, mantendo a mesma grade horária das aulas presenciais e que, pelo poder aquisitivo desses sujeitos, todos possuíam livre acesso às plataformas digitais e às aulas síncronas. Em momentos de conversas com os estudantes, para além do conteúdo, constatei que eles, neste formato *on-line*, costumavam relatar falta de contato social e sentimentos de isolamento em relação a seus professores e colegas como um dos maiores desafios vividos.

Foi com essa preocupação que nasceu a ideia de uma prática pedagógica que nos aproximasse – o mapa digital colaborativo intitulado *Longe, mas perto*. Vale ressaltar que o nome do nosso mapa colaborativo surgiu durante a prática com os estudantes, quando um deles fez a reflexão de que “parece que estamos longe, mas olhando para o mapa, estamos todos muito perto!”. Cabe ressaltar, também, que a proposta desse mapeamento para os estudantes surgiu com o intuito de mostrar que todos temos direito de mapear e que não é uma atividade praticada apenas pelos profissionais da área.

No entanto, existem diversas maneiras de se criar, colaborativamente, mapeamentos. Elaborar um mapa vai depender da proposta de um tema e de uma metodologia mais apropriada adotada. Existe a maneira tradicional e não colaborativa de fazer mapas, com cruzamentos de dados, relações e concepções de interesses, muito utilizada pela Engenharia Cartográfica e pela Geografia. Esses mapas temáticos não colaborativos são fontes de informações importantes que aqui não são negadas, inclusive sendo muito utilizados nos livros didáticos de Geografia.

Os mapas, constituídos a partir da ideia de colaboração, também possuem dados significantes, tais quais os não colaborativos. Contudo, o diferencial está na possibilidade de

microapropriações, dos olhares para o espaço geográfico e da utilização do mapa como mediação entre os sujeitos e sua relação com os espaços cartografados (RIBEIRO, 2011). O termo Cartografia Colaborativa é recente, surgido a partir de propostas de mapeamento coletivo por grupos artísticos ou culturais, muitas vezes veiculadas em redes mundiais de computadores (*internet*) ou em meios de comunicação midiáticos (aplicativos). Assim, utilizarei essa acepção de Cartografia Colaborativa, que está ligada à arte e à cultura, possibilitando diversas experimentações no contexto escolar.

Ao considerar que esse tipo de mapeamento, o colaborativo, acompanha a tendência de informações geográficas obtidas por contribuição voluntária dos sujeitos *Volunteered Geographic Information/* (VGI), é uma das possibilidades de um fenômeno maior na *Web* que é o conteúdo compartilhado gerado pelo usuário. O VGI passou a ser visto como oportunidade de gerar conteúdo diverso através dos GIS. Essa possibilidade oportuniza e viabiliza a integração de simples contribuições de diversos sujeitos a dados detalhados e sofisticados, mantidos por instituições públicas e privadas, utilizando-se a internet como fonte de consulta e colaboração.

Na Cartografia Colaborativa, existem duas categorias de mapas em função de suas características específicas: aqueles desenhados a partir do deslocamento de sujeitos, que são feitos manualmente, com a colagem de diversas informações coletadas por todos os participantes; e os mapas interativos, que são os digitais, nos quais informações são coletadas, enviadas, organizadas e apresentadas digitalmente. É justamente nessa última categoria que utilizamos a Cartografia Colaborativa, proposta durante a prática pedagógica digital, que se tornou uma ferramenta poderosa aliada à Cartografia Escolar. As principais características da Cartografia Colaborativa digital são: dar sentido aos espaços da cidade e ser integradora e motivadora, já que os estudantes estão inseridos nas ferramentas tecnológicas neste contexto pandêmico.

A utilização das tecnologias digitais, nessa proposta de mapeamento coletivo, com um determinado tema de interesse – que também é coletivo- pode se configurar em um instrumento

útil para ler e entender o mundo, que é um dos objetivos da disciplina de Geografia. Pode, também, motivar os estudantes na desmistificação dos mapas quando ele se torna autor do mapa. Pensando de forma coletiva, os estudantes podem decidir os elementos que o mapa deve conter e como fazer a comunicação deste mapa. A comunicação associada à visualização cartográfica deve buscar tornar os mapas disponíveis a um público cada vez mais amplo.

Para isso, os estudantes precisam levantar e organizar os dados, decidir como vão representá-los, formatar em mapas ou gráficos e, dessa maneira, aprenderão a fazer representações gráficas e cartográficas. Sendo um criador de mapas e gráficos, ele se capacita para lê-los e entender os dados veiculados, transformando-os em informações e em conhecimento quando consegue pensar nas espacialidades de diferentes formas.

Com a intencionalidade de engajar os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental a se aventurarem nos aprendizados em relação à Cartografia Escolar e ao direito de mapear e de diminuir a sensação, descrita pelos estudantes, de se sentirem longe uns dos outros, surgiu o mapeamento digital colaborativo *Longe, mas perto*.

Sendo a Geografia a ciência que busca compreender o espaço produzido pela sociedade e ao acreditar na movimentação do ensino de Geografia em direção a uma perspectiva escolar educadora, que faça com que o estudante perceba-se como participante do espaço em que vive e estuda, Gonçalves (2017 p. 58) corrobora essa temática, quando nos indica que “para isso, é imprescindível diversificar as fontes dos mapas, as representações e as linguagens nos livros didáticos e nas propostas didáticas do professor, trazendo modos, como grupos sociais, culturais e comunidades tradicionais que traduzem visualmente informações espaciais”. E foi sob essa ótica que passou a ser construída esta prática pedagógica através de uma verdadeira alquimia metodológica (PARAISO, 2004).

Nesse caldeirão de análise, aproximando as práticas geográficas escolares da Cartografia Colaborativa digital e ao buscar engajar o estudante no interesse de se apropriar dos conhecimentos da Cartografia Escolar que a prática pedagógica

se dá como uma experimentação. Experimentação, porque tateamos métodos e construímos passo a passo coletivamente, levando em consideração outros saberes dos sujeitos envolvidos. Sabendo que não existe um livro de metodologia a ser seguido, aceitamos, com a alquimia, relatar significações, enunciações, sensações, sentimentos para buscar, dentre outros acontecimentos, “as condições sob as quais algo de novo é produzido” (SILVA; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 16).

O primeiro passo foi apresentar aos estudantes a história da Cartografia enquanto ciência, produção de conhecimento e importância geopolítica, atentando para o fato de que os mapas sempre se fizeram parte das sociedades e já foram instrumentos de domínio e poder, abrindo espaço para análise crítica, por parte dos estudantes, de como a sociedade, hoje, tem a sua relação com os mapas. Sem fugir do programa escolar determinado pelo currículo oficial. O segundo passo foi elucidar a importância dos elementos de um mapa, seus símbolos e significados na comunicação clara de sua temática, buscando retirar coletivamente todos os dados e todas as informações que cada mapa traz consigo. Para que essa atividade acontecesse foi solicitado anteriormente, como tema, que cada estudante escolhesse um mapa no Geoatlas⁴⁷ que mais o chamasse atenção e: a) anotasse no caderno o nome do mapa e a página do mapa; b) anotasse no caderno o motivo pelo qual escolheu aquele mapa. Confesso que me impressionei com a escolha dos estudantes e com a riqueza das análises dos mapas nas aulas seguintes.

Na atividade proposta, foram aprofundados os conhecimentos das distâncias nos mapas, através das escalas cartográficas nos diferentes mapas do Geoatlas e, também, através do aplicativo *Google Maps*⁴⁸, dando o primeiro passo para uma alfabetização cartográfica digital. Tal aplicativo foi escolhido por ser o que os estudantes disseram mais usar no seu cotidiano para realizarem deslocamentos. Contíguo com essa temática, foram ressignificadas as linhas de referências da Terra,

⁴⁷ Como material de apoio didático em Geografia, além do livro didático, os estudantes dispunham do Geoatlas.

⁴⁸ Serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na web fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense *Google*.

através do conteúdo das coordenadas geográficas, normalmente tão adorado pelos estudantes. Após a compreensão dos conceitos e do que significa as latitudes, longitudes e altitudes nas práticas cotidianas, foi solicitado aos estudantes que explorassem o site *maps & directions*⁴⁹, para encontrar as coordenadas de latitude e longitude de GPS exatas de um ponto onde eles se localizavam, e anotassem os dados encontrados.

Após essa imersão na Cartografia Escolar e das coletas dos primeiros dados, o passo seguinte foi a criação, através do site *Google Earth*⁵⁰ o nosso mapeamento colaborativo. Mas não sem antes ocorrer uma explanação sobre o significado de um mapeamento colaborativo, como ele pode-se colaborar, qual sua importância e como podemos navegar em interação com as informações, utilizando-nos de exemplos de outros mapeamentos colaborativos digitais como o *Meu mercadinho Poa*⁵¹ e o *SkateSquare*⁵².

É neste momento que minha proposta começa a se distanciar das formas tradicionais de ensinar Geografia pela Cartografia, não mais uma leitura apenas linear das informações trazidas ou inseridas no mapa, nem pelo auxílio de ferramentas digitais na atividade. O direcionamento de atividade de criação me leva a estabelecer fissuras na abordagem do ensinar, no sentido de examinar melhores caminhos didáticos para ensinar os

⁴⁹ Mapsdirections.info apresenta uma variedade de ferramentas de mapeamento criadas com o Google Maps para ajudar a encontrar várias informações GIS através desta tecnologia de mapeamento. O objetivo do site é ajudar os usuários a encontrar seu destino usando seu planejador de rotas, encontrar coordenadas GPS, desenhar mapas de rotas ou criar mapas para apresentar em outros sites. Link do site: <https://www.mapsdirections.info/pt/coordenadas-gps.html>.

⁵⁰ *Google Earth* é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa estadunidense do *Google* cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas e GIS 3D.

⁵¹ Uma iniciativa de cidadã de Mapeamento colaborativo de pequenos negócios dos bairros de Porto Alegre para que, neste contexto pandêmico, fossem priorizados os pequenos comércios em relação aos grandes estabelecimentos que, por serem de grandes redes, não sofreriam um impacto tão forte em sua economia quanto os menores.

⁵² Um mapa colaborativo para quem gosta de andar de skate, que permite que os skatistas marquem no mapa os locais mais adequados para a prática do esporte.

conhecimentos já tidos como verdadeiros e necessários para se alcançar um significativo conhecimento geográfico em relação ao mundo no qual vivemos, neste contexto inédito no qual estamos vivenciando, além de ser o ponto norteador da atividade proposta. Podemos dizer que a potência desta perspectiva está no que se pode vir a gestar nos estudantes em seu processo de compreensão do mundo.

Com este entendimento, utilizando o *Google Earth* através do menu “projetos”, enquanto docente responsável pela prática, planejei um novo projeto, cujo nome provisório foi *Mapeamento do 6º ano*, sendo substituído por *Longe, mas perto* ao longo do processo, através de uma reflexão entre os estudantes. Esse projeto foi compartilhado com todos os estudantes através dos seus *e-mails*, fazendo com que cada um passasse a ser colaborador do mapeamento e pudessem criar novos espaços. Foi solicitado para que cada estudante, em um primeiro momento, adicionasse os locais de onde participavam das aulas nesse ano de ensino remoto emergencial, com base nas coordenadas geográficas anteriormente pesquisadas e anotadas. Demonstrando como utilizar a ferramenta, rapidamente eles adicionaram suas informações prévias, escolheram os ícones que os representariam nos seus marcadores e criaram suas caixas de informações, colaborando com a construção deste mapeamento.

Esta etapa, mostra a criatividade, a autoria e a autonomia dos estudantes na criação do mapeamento, não pela inserção simples da informação, mas pela escolha e seleção de qual informação deveria ser inserida, a partir de seu contexto social e de idade e de seus conhecimentos geográficos. É bom lembrar que a escola é apenas um dos muitos e múltiplos universos culturais onde esses processos se dão e que a interatividade da proposta permite ao estudante ser autor, organizando e colaborando com aquilo que traz como leitura de mundos, estabelecendo seu próprio discurso, cooperando significativamente com o seu próprio aprendizado e com o aprendizado dos colegas.

Na direção da apropriação criativa e produtiva das aprendizagens, o entendimento que possuo sobre autoria é a perspectiva discutida por Giordani, que propõe

A proposta pedagógica de base construtivista busca, de forma orientada, oferecer aos alunos as oportunidades e possibilidades de se tornarem, ativamente, protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem – alunos e professores assumem a criação conjunta de conhecimento compartilhado. O Professor oferece o apoio que permite ao aluno avançar cognitivamente além do que poderia ter alcançado por si só. Caracteriza-se pela autodeterminação, pela decisão e iniciativa, pela autoavaliação e compromissos a partir da reflexão de suas próprias experiências e vivências. Isso é conquistado em ambientes favoráveis à construção do conhecimento, permeados pelo diálogo e pela cooperação, características essenciais para a autoria de objetos de aprendizagem por alunos (2010, p. 39).

Após terminarem essa parte da atividade e explorarem o globo terrestre, visualizando os 59 (cinquenta e nove) marcadores – um para cada estudante –, deu-se início a reflexão de que, embora estivéssemos cada um em seu lugar geográfico, conceito já assimilado pelos estudantes, e que a sensação causada pelo contexto pandêmico era a de que estávamos longe, na verdade, estávamos todos muito perto. Veio à tona as questões sobre a escala cartográfica, à medida que refletimos sobre as distâncias e os deslocamentos durante o momento de debate e a atividade e as questões que envolviam a escala geográfica, que foi quando a discussão tomou caminho de trazer argumentos sobre como a pandemia afetou diferentes espaços do globo com distintos desafios. Percebi o engajamento deles na atividade pela quantidade de estudantes participando, refletindo, argumentando e levantando diferentes considerações sobre o que estávamos produzindo.

Aliado a isso, o fator curiosidade veio à tona, quando os estudantes perceberam que qualquer um de nós pode criar um projeto digital personalizado através desta ferramenta e fazer, por exemplo, rotas de viagens, adicionando marcadores, imagens e desenhos em suas caixas de informações.

Realizei outra atividade para nos apropriarmos melhor de como fazer, solicitei como tema, que cada um fizesse um registro fotográfico de uma janela de casa com a temática *paisagem*

geográfica. No encontro que se seguiu, cada estudante adicionou à sua caixa de informações a imagem de sua paisagem e foi solicitado que escrevessem um pequeno trecho de 5 (cinco) linhas sobre qual a sua percepção da paisagem que haviam registrado a partir das suas janelas. Após terem completado essa etapa, foi permitido que eles explorassem as informações adicionadas pelos colegas e, em seguida, abriu-se espaço para o momento de reflexão e debate. Foi a partir dessa etapa, que muitos se deram conta que as janelas de seus apartamentos apareciam no registro dos colegas e, portanto, faziam parte da sua paisagem. A cada etapa foi-se percebendo a apropriação da ferramenta por parte deles, da linguagem cartográfica e geográfica, o engajamento em participar da atividade, o aumento significativo das participações de estudantes que, em outros momentos se mantinham mais inativos em seus *avatars* e a vontade, por parte deles, de coletarem mais informações para alimentarem suas caixas pessoais.

A leitura de mundo não deve ser realizada com informações sem sentido, mas na interação dos sujeitos, considerando os ambientes em que eles vivem – real ou virtualmente. Nessa interação, os estudantes refletiram sobre o impacto da pandemia na sociedade em que estão inseridos, a mudança dos fluxos de suas paisagens com menos movimento de carros e pessoas e sobre temáticas sociais, utilizando escalas cartográficas e geográficas.

A partir do momento em que os estudantes apropriaram-se dos espaços e da forma com que se relacionam com a cidade e as ruas do bairro e seus lugares, ainda que seja através dos registros fotográficos, por entre suas janelas, devido ao contexto pandêmico, esse jovem estudante está construindo conhecimentos geográficos, sob diversas perspectivas. Sob essa lógica, essa prática pedagógica buscou considerar o estudante um sujeito social, agente do processo de produção e reprodução do espaço urbano. Sendo assim, a construção dos seus saberes geográficos se dá, neste caso, além das paredes da escola.

Após anunciar que nossas atividades cartográficas dariam espaço para outras atividades referentes a outros conteúdos que dão seguimento ao currículo escolar, os estudantes demonstraram insatisfação com frases, como “Ahh nãoooo Sora!

Mas estava muito legal construir nosso mapeamento”, “Por que Sora?! Eu gostei tanto de colaborar com nosso mapa coletivo!”, “Mas a gente pode seguir colocando informações nos nossos marcadores né? Afinal, o mapa é nosso!”, “A gente vai fazer mais um mapa colaborativo desses Sora?!”, “O mais legal disso tudo foi que agora eu sei que posso fazer muitos mapas!”. Toda essa comoção me fez refletir o quanto uma prática pedagógica pode ser encarada de forma holística, fazendo com que o estudante participe de várias etapas através da pesquisa, da coleta de informações e da organização da atividade, e, também, em como isso acaba determinando como se engajam, como se comportam e como colocam seus saberes através da interatividade. Com base nisso, muitas leituras do espaço são possíveis e necessárias.

Para encerrar, não encerrando

As atividades trazidas neste texto tem sentido de experiência como fala Larrosa (2014), por ter nos tocado, nos movimentado. Não foi uma atividade apenas de cumprimento curricular ou para atrair estudantes pelo uso de tecnologia digital. A proposta foi reverberar as potencialidades dos conhecimentos geográficos que adquirimos tanto nas aulas de Geografia como no vivenciar o mundo.

Por mais que as exigências curriculares nos fizessem partir para outros conteúdos do ensino de Geografia, o nosso mapa colaborativo digital permaneceu em construção e exploração. Era bem comum um estudante, no meio de uma aula, relatar que havia adicionado outras informações na caixa de informações do seu marcador, como, por exemplo a distância percorrida até a escola, em tempos de aulas presenciais; o tempo da semana e o clima de Porto Alegre, quando estávamos estudando sobre climatologia; e imagens de diferentes tipos de relevo de Porto Alegre, quando o conteúdo estava sendo relevos do Brasil. Alguns estudantes utilizavam o mapa para irem de bicicleta até a casa dos colegas, ainda que estivéssemos em contexto pandêmico, nem todos se mantinham em isolamento social total e houve muitos relatos de deslocamento entre casa de amigos, utilizando,

como referência, o mapeamento realizado por eles. Ou seja, os estudantes, ao longo do ano letivo de 2020, deram continuidade ao uso, a colaboração e a exploração do mapeamento por eles realizado, dando sentido ao aprendizado e apropriando-se dos conhecimentos da Cartografia Escolar e da Cartografia digital elaborados de forma conjunta.

Nessa metodologia, o objetivo maior foi a construção do conhecimento pelo estudante por meio da criação, preocupando-se para que todas as ações durante o processo sejam voltadas para a eficácia no desenvolvimento do conhecimento do estudante. No ensino, a construção do conhecimento do estudante é socialmente mediada por um agente, no caso, o professor. É esse agente que intervém no processo do estudante quando propõe e apresenta cenários, como objetos passíveis de conhecimento de variados temas, problemas, dilemas e conteúdos, estabelecendo nexos entre o que é estudado em sala de aula e com o ser e estar do estudante no mundo.

Referências

BRASIL, BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FURLAN, S. **Alfabetização cartográfica por meio de projetos didáticos**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/palavra-de-especialista-bons-projetosdidaticos-ensinar-geografia-sueli-furlan-740212.shtml?page=4>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GIRAMUNDO. Entrevista com Professora Gisele Girardi. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.4, n.8, p. 109-125, jul./dez. 2017. Acesso em: 21 de jun. 2021

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. **Geografia escolar: a mediação pedagógica na**

autoria de objetos de aprendizagem por alunos. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia. Centro de Ciências Naturais e Exatas, UFSM, Santa Maria, 2010. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppggeo/files/dissertacoes_0611/Ana%20Claudia%20Giordani.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

GIRARDI, Gisele. Ruptura e reencontros entre cartografia e arte e seus desdobramentos na educação geográfica contemporânea. **Revista Geografia, Literatura e Arte**, São Paulo, v. 1, p. 171-184, jan./jun. 2018.

GIRARDI, Gisele; ANDRE, Philippe Braga. O que nos ensinam os clássicos sobre a Cartografia Escolar? In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS ESCOLARES. 10, **Anais [...]**, v. 1, p.148-161. São Paulo: FEUSP, 2018.

GIRARDI, Gisele. **Cartografia geográfica: considerações críticas e proposta para ressignificação de práticas cartográficas na formação do profissional em geografia**. 2003. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Física. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GONÇALVES, AMANDA R. Narrativas Cartográficas e a Conexão entre Mapa e Experiência. Dossiê de Cartografia Escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas., v.7, n. 13, p. 51-66, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/issue/view/17>. Acesso em: 24 jun.2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

RAMOS, Cristhiane da Silva. **Visualização cartográfica e catografia multimídia: conceitos e tecnologias**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

RIBEIRO, José Carlos; LIMA, Leonardo Branco. Mapas colaborativos digitais e (novas) representações sociais do território: uma relação possível. **Revista Ciberlegenda**, Niteroi, n. 25, p-12-31, Rio de Janeiro, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

SEEMANN, Jon. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. **Revista Geografares**, Vitória, n. 12, p.138-174, jul. 2012.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; KAERCHER, Nestor André. O mapa do Brasil não é do Brasil. In: SEEMANN, Jorn (org.). **A Aventura Cartográfica: perspectivas e reflexões sobre a Cartografia Humana**. Fortaleza. Expressão Gráfica, 2006.

SILVA, Tomas T. da.; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIMIELLI, Maria Elena R. *Geoatlas*. 35. ed. São Paulo: Ática, 2019.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

Curtindo uma partida de golfe ou tentando atravessar uma fronteira internacional?

Imagens e suas leituras múltiplas nas aulas de Geografia

Jörn Seemann

Introdução

Imagens sempre tiveram um papel importante na geografia, seja como representações visuais para serem lidas ou linguagem imagética para transmitir ideias e conceitos. Geografia se distingue de outros campos nas ciências sociais pela sua ênfase na dimensão espacial e no conteúdo geográfico na interpretação de imagens. Geógrafos e professores de geografia lidam com uma vasta gama de materiais visuais, o que resulta em múltiplas formas de leitura que requerem abordagens específicas: imagens de satélite compostas de milhares de pixels, mapas como sínteses e análises do espaço, paisagens em produções fílmicas, pinturas artísticas, propaganda comercial em revistas ou na televisão, fotografias nas manchetes de jornal ou imagens quaisquer descobertas por acaso na internet, apenas para mencionar alguns tipos.

Seja qual for a sua forma ou formato, imagens não são momentos estáticos, mas devem ser concebidas como narrativas visuais que têm uma história (ou histórias) para contar, provocam reações e emoções e convidam a uma exploração mais detalhada. Embora não exista um método definitivo e único para ler imagens, torna-se necessário refletir sobre como aproveitá-las mais sistematicamente como recurso nas aulas de geografia.

No contexto do ensino, cabe dizer que não há falta de fotos, gravuras, desenhos e mapas nos livros didáticos, mas raramente explica-se como realizar a leitura dessas imagens.

Comumente, aparece a instrução curta e nada informativa “veja a figura tal” no texto do livro, sem providenciar instruções para contextualização ou direcionamento, de modo que o exercício visual frequentemente se limita a um simples olhar passageiro e desinteressado. Não há aula ou treinamento formal explicando como olhar.

A cultura visual (no sentido de criar o costume de ver e ler imagens) não é estimulada ou explorada e até é questionada como uma habilidade ou competência. Apenas mais recentemente, a partir dos anos 90 do século XX, geógrafos abriram um debate sobre imagens além da descrição dos seus conteúdos e como materiais visuais importantes, refletindo sobre possíveis metodologias para explorá-las. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir o potencial de imagens como recurso metodológico na sala de aula de geografia. Procuro apresentar algumas ideias para um esboço de possíveis metodologias de leitura de imagens e seu aproveitamento no ensino.

Uma imagem vale mil palavras?

Imagens, como parte do conjunto de linguagens não-verbais no ensino de geografia, são aportes visuais que literalmente dizem mais do que 1000 palavras. Apesar do poder das imagens, deve-se salientar que elas não necessariamente substituem palavras. Ambas se complementam e exigem uma leitura dos seus “textos”, de modo que se torna importante pensar sobre como extrair informações, interpretar a sua linguagem visual e identificar mensagens.

Na sala de aula, as discussões sobre imagens são raramente estruturadas e metódicas e se restringem a perguntas básicas como as seguintes: O que se pode ver? O que a imagem representa como recorte da realidade? O que explica, simboliza ou expressa? O que inclui ou omite? Que mensagem é transmitida? Esse procedimento pode estimular a curiosidade do aluno, mas não leva a uma leitura crítica de imagens que deve ir além da imagem *per se* e incluir outras informações necessárias para entender os seus conteúdos, sentidos e significados.

Neste texto, argumento que, para uma verdadeira cidadania visual que defino como compreensão crítica dos mecanismos da cultura visual em uma sociedade que resulta em uma apreciação atenta de tudo que é visual, torna-se imprescindível preparar os alunos para ler nas “entrelinhas” das representações visuais. Trata-se de um

processo ativo de ler, interpretar e compreender imagens e mídia visual. Evidentemente, isso não quer dizer que qualquer imagem necessariamente contém um singular significado essencial ‘correto’ que precisamos decodificar. (...) Por essa razão, a competência visual não é simplesmente uma virtude que possuímos; *é algo que ‘fazemos’* (STAFFORD, 2011, p. 1, tradução e grifos meus).

O termo original em inglês para esse processo de leitura é *visual literacy*, o que seria traduzido como alfabetização visual. Portanto, evito essa expressão por duas razões: (1) não se trata de uma analogia à aprendizagem de letras e palavras e seus sons e pronúncias; (2) alfabetização tem a conotação de uma relação entre alguém que já sabe e alguém que ainda está aprendendo. Não é o caso com imagens, já que todas as pessoas desde o seu nascimento praticam o olhar e realizam uma certa leitura visual do mundo. Não há tradução adequada de *literacy*. Essa expressão se refere a habilidades e competências, mas essas palavras também possuem uma conotação limitante e limitada, como algo que apenas pode ser adquirido mediante ensino ou treinamento formal, confirmando as relações de poder entre quem ensina e quem aprende.

O processo de *visual literacy* também inclui a compreensão de que existem múltiplas leituras ou até discursos em vez de uma narrativa só, dependendo do ponto de partida do leitor. Dessa maneira, o professor de geografia precisa levantar os seguintes questionamentos: Há procedimentos específicos para ler imagens? Como posso estimular ou melhorar essa habilidade? Como uma lente cultural ou política pode determinar a leitura? Quais são as limitações e os perigos do poder das imagens?

A leitura de imagens engloba vários processos perceptivo-cognitivo-intelectuais. A percepção por si significa captar uma imagem no sentido de ver e discernir contrastes, cores e outras feições, de modo que se possa reconhecer diferenças visuais. O próximo passo seria encontrar um sentido nessas diferenças para a extração de uma mensagem.

Na cartografia, utiliza-se uma subdivisão para usos de mapas que possa ser útil para a leitura de imagens em geral: leitura, análise e interpretação (TYNER 2014, p. 8). Não se trata de uma abordagem específica para a leitura de mapas, mas um procedimento que se apoia nas estratégias de ler textos literários. Esses três termos são frequentemente usados como sinônimos, embora tenham significados e funções distintas. No contexto de mapas, “leitura se refere aos aspectos mais básicos de uso: encontrar locais, reconhecer símbolos e o que esses representam e navegação rudimentar” (TYNER, 2014, p. 8). Como processo mais profundo além de uma leitura formal e superficial, análise diz respeito a processos de medição nos mapas: por exemplo, a determinação de distâncias entre duas cidades ou dos gradientes em uma montanha, as relações entre relevo, hidrografia e a localização de áreas urbanizadas ou a comparação da densidade demográfica de municípios vizinhos. Interpretação seria o terceiro nível de uso, que exige a identificação e a correlação entre concentrações ou dispersões de fenômenos e outros padrões geográficos. Esse tipo de uso abre espaço para especulações e convida a consultar fontes e materiais além do mapa para encontrar respostas às perguntas levantadas.

Pode-se modificar esse esquema para o uso de imagens no sentido mais amplo. A leitura de uma imagem, como descrição inicial, consiste na identificação de objetos, pessoas e espacialidades e suas configurações do tipo “o que está onde?” Análise abrange a correlação desses elementos e um olhar mais atento no seu arranjo e nos seus significados. Frequentemente, a imagem só não fornece respostas de modo que materiais adicionais precisam ser pesquisados e consultados (interpretação).

No caso de imagens, o contexto da sua produção e divulgação e as intenções do seu autor são bastante relevantes. Como exemplo, apresento uma imagem da minha coleção pessoal. Na minha

frente, vejo uma foto mostrando um jovem com um gorro de tricô vermelho, andando em frente do Portão de Brandenburgo, em Berlim. Qualquer pessoa vê apenas essa referência geral e talvez se recorde de mais alguns detalhes desse capítulo importante na história da Alemanha. A foto foi tomada depois da queda do Muro, em 1989 (há acesso livre ao portão), mas não há informações para determinar a sua data exata. Para a pessoa que aparece no primeiro plano da foto, há significados e sentidos muito mais profundos do que para um leitor comum. A imagem evoca seu tempo de estudante no curso de geografia na Universidade de Hamburgo no começo dos anos 90. Ele fazia parte de um grupo de alunos veteranos que planejava a recepção dos calouros. Por razões que ninguém lembra mais, o gorro vermelho se tornou um identificador para os novatos, facilmente reconhecível em todas as fotos de diversos lugares na Alemanha e também no exterior em que o estudante apareceu. O gorro também estava na bagagem do estudante quando foi fazer uma viagem a Berlim em 1990.

Quando falta contexto e contextualização, o significado de uma imagem pode escapar da compreensão do leitor. Uma foto pode evocar emoções e memórias apenas nas pessoas que viveram esse momento específico. Ver uma imagem isoladamente sem saber do seu contexto sempre leva a especulações, não necessariamente condizendo com o que o autor ou as pessoas representadas queriam expressar. Em outras palavras,

uma imagem é uma vista que foi refeita ou reproduzida. É uma aparência [fenômeno visual], ou um conjunto de aparências, que foi separada do lugar e do tempo em que fez sua aparição e se preservou – por poucos momentos ou alguns séculos. *Cada imagem incorpora uma maneira de ver.* Até uma fotografia, porque fotografias, diferente de que é assumido frequentemente, não são registros mecânicos. Cada vez que olhamos para uma fotografia, estamos conscientes, ainda que apenas de leve, de que o fotógrafo selecionou essa vista de uma infinidade de outras vistas possíveis (BERGER, 1977, p. 9-10, tradução e grifo meus).

No seu livro *Lendo Imagens*, Alberto Manguel (2007) realiza uma viagem pelo mundo visual das obras de arte e enfatiza as

relações estreitas entre a imagem e a narrativa. Imagens revelam histórias que, por sua vez, levam a outras imagens. Em um dos capítulos, Manguel discute a imagem como enigma e apresenta o quadro *A Virgem e o Menino diante de um guarda-fogo* (cerca de 1440) do pintor flamengo Robert Campin (~1375-1444) como exemplo (Figura 1).

Figura 1 – A Virgem e o Menino diante de um guarda-fogo.



Fonte: National Gallery, Londres, domínio público, <https://tinyurl.com/2xf9223d> , 2020.

A descrição do quadro que realizo aqui não separa claramente a leitura e a análise da pintura. Os dois passos se mesclam. Os simples atos de ler o que compõe uma imagem e a leitura nas suas “entrelinhas” frequentemente acontecem simultaneamente. O leitor identifica, descreve e interpreta ao mesmo tempo. A pintura está centrada em uma mulher que oferece o seu peito a um bebê nu, que ela segura no colo.

O quadro contém um grande número de objetos simbólicos, encenados e arranjados propositalmente: um livro aberto, um travesseiro vermelho, um cálice dourado, uma cômoda com ornamentos esculpidos na madeira da sua fachada, o piso de

pedra do quarto tipo tabuleiro de xadrez, uma manta branca grande com bordas enfeitadas com pedras preciosas em vermelho e azul cobrindo as pernas da mulher, dois anéis no dedo anular da mão direita da mulher, o guarda-fogo no fundo – que mal esconde as chamas altas na lareira e aparece como se fosse uma auréola na cabeça da mãe –, a paisagem de casas de uma cidade vista pela janela aberta, retratando a vida cotidiana dos seus moradores, com uma catedral no fundo – o observador atento vai encontrar mais detalhes ainda.

Cada elemento tem o seu significado que podia ter sido óbvio para um espectador do século XV, mas não para alguém do presente que usa uma “lente” diferente para se aproximar dessa obra de arte. Os significados se perderam ou mudaram? O que o livro aberto quer dizer? Por que as pedras preciosas são vermelhas e azuis? Qual é o papel da religião nessa obra de arte? A leitura da imagem entra cada vez mais na fase de interpretação.

Para a sua compreensão, o leitor precisa encontrar informações além da obra. Na sua pesquisa na internet, encontrará mais detalhes e alguns fatos adicionais sobre a história do quadro. A pintura sofreu alterações e adições no decorrer do tempo. Uma radiografia revela camadas abaixo da superfície; uma faixa de tela foi acrescentada no lado direito; a limpeza e restauração recuperou detalhes abaixo de sujeira e mais semelhantes às cores originais que se perderam no decorrer do tempo (CAMPBELL et al., 1994). Aqui nem falo do simbolismo do menino nu e da geometria do seu corpo.

Vendo e lendo imagens

À primeira vista, a leitura de imagens modernas e mais recentes, como fotografias, parece ser mais fácil do que a de uma obra de arte codificada, pelo fato de que procuram se aproximar da realidade por serem capturas visuais do momento. Portanto, a maior semelhança com o objeto ou a paisagem, na verdade, não significa menos profundidade na leitura. Um exemplo proeminente é a revista *National Geographic*, que pode ser considerada uma fábrica poderosa e infuente de produção de imagens com

conteúdos geográficos. Na sua história de mais do que 130 anos, nunca faltavam reportagens sobre lugares conhecidos ou exóticos, mostrando retratos de pessoas, cenas da vida comum e paisagens deslumbrantes. No começo dos anos 90, duas cientistas sociais americanas analisaram cerca de 600 fotografias publicadas na revista, com o intuito de investigar a produção, a reprodução e a representação do “outro” no Terceiro Mundo e a ressonância dessa imaginação geográfica no Ocidente (LUTZ; COLLINS, 1993).

Na sua análise, as autoras discutiam “a lente americana do mundo”, convenções fotográficas e a popularidade e o poder imagético da revista em face de temas como sexualidade, raça, gênero, desejo sexual e moda, acusando um conservadorismo cultural e uma divisão entre “nós” e eles, mesclados com uma falsa empatia por outras culturas:

Portanto, mais geralmente, as fotografias têm exercido uma força conservadora dentro da cultura. Elas raramente clamaram por uma mudança, levantaram perguntas dolorosas e insolúveis, constrangeram ou causaram desconforto. Em geral, [as fotos] existiram como um corpo bonito e, de certa forma, atraente, provando que o Terceiro Mundo é um lugar seguro, que é feito de gente basicamente como nós, que as pessoas que estão famintas e oprimidas lidam vidas com significado e que os conflitos e recrudescimentos dos quais ouvimos falar no noticiário ocorrem no contexto mais amplo de valores duradouros e atividades cotidianas (LUTZ; COLLINS 1993, p. 280, tradução minha).

Folheando as páginas da revista, o leitor encontra beldades sorridentes nuas ou seminuas da Polinésia, guerreiros “selvagens” nas florestas da Papua-Nova Guiné, os botoques nos lábios de mulheres etíopes ou índios Kayapó ou um turista americano que desembarcou do seu cruzeiro no Rio de Janeiro para entrar na folia do carnaval local. O “gringo” aparece travestido de mulher, com sapato platô, óculos escuros e chapéu e saia ornamentados com flores falsas, destacando-se pela sua estatura imensa de mais que três cabeças acima dos outros foliões – um grupo de cariocas vestidos de índios com saias simulando palha, camiseta vermelha

sem mangas, cocar de cacique, sapatos ocidentais sociais e lança na mão. O título informa que “os guerreiros fantasiados do carnaval saúdam a corajosa ‘rainha das Amazonas’” (MOORE, 1939, p. 313). Deve-se salientar que essa foto foi tirada mais do que 80 anos atrás e não seria mais aceitável para publicação na atualidade.

A história fotográfica da *National Geographic* mostra fases diferentes na produção e no conteúdo das fotos, mas a revista continua “confirmando identidades americanas condescendentes e auto complacentes, [em vez de ela] questionar o poder que temos para controlar as vidas de outros e deixar as nossas próprias [vidas] sem investigação” (LUTZ; COLLINS 1993, p. 280). Apenas recentemente, a revista enfrentou a sua história como veículo neocolonial de preconceitos e estereótipos, pedindo desculpas pelo seu passado nada glorioso.

Para uma edição especial sobre raça, que foi publicada em abril de 2018, a editora-chefe Susan Goldberg, primeira mulher e judia nessa posição, aproveitou a oportunidade para “examinar a nossa própria história antes de virar o nosso olhar de repórter para outros” (GOLDBERG, 2018, p.4). O seu editorial é acompanhado de exemplos de racismo e preconceito publicados na revista como, por exemplo, as fotos de dois aborígenes australianos da edição de dezembro de 1916, na qual no título da imagem em letras capitais lê: “dois sujeitos pretos do sul da Austrália: esses selvagens se classificam como os mais baixos na inteligência de todos os seres humanos” (GREGORY, 1916, p. 510).

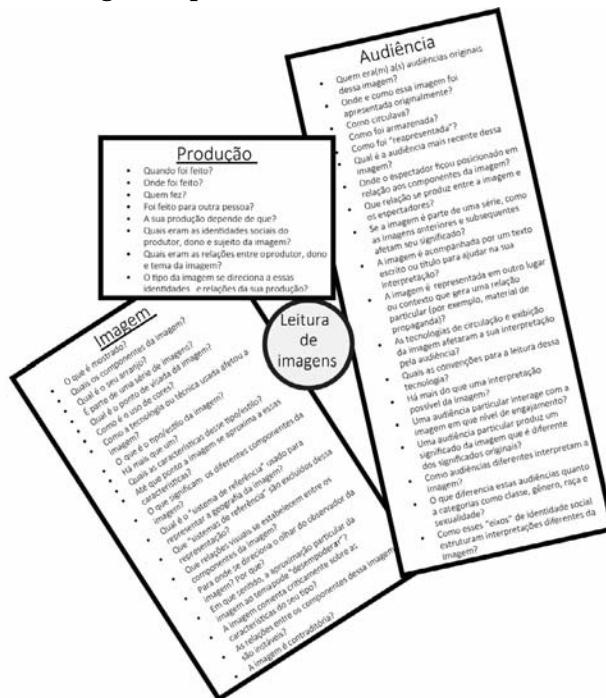
Os exemplos da *National Geographic* mostram que contextos históricos e culturais e a posicionalidade do fotógrafo canalizam o olhar dos leitores e geram uma ideia preconcebida dos conteúdos. Os significados da imagem e os seus impactos na sua audiência ganham destaque.

Como ler imagens “para valer”?

Desde os anos 90, a geógrafa britânica Gillian Rose estuda imagens no contexto da geografia. Em um artigo sobre o ensino de “geografias visualizadas” (ROSE, 1996), ela propôs um roteiro

de perguntas a fim de desenvolver uma metodologia para a leitura de materiais visuais, com base em três segmentos: a produção (tecnologia), a imagem-como-texto (estética) e a audiência (social) – que estão entrelaçados e inter-relacionados (Figura 2). O catálogo de perguntas não deve ser visto como um roteiro rigoroso e obrigatório para a leitura de qualquer imagem, mas como uma lista aberta de questões que possam ser de utilidade (ou não) para trabalhar com imagens no ensino de geografia. Evidentemente, os questionamentos podem ser adaptados, ajustados ou simplificados para leituras, temáticas e contextos específicos. Evidentemente, também podem surgir outras perguntas que não constam na lista. A leitura de imagens inclui questões básicas da produção (o que, como, quem, quando e por que), reflexões sobre a composição, “textualidade” e “textura” da imagem e reflexões sobre reações provocadas em determinadas audiências que possuem sua maneira peculiar de ver materiais visuais.

Figura 2 – Perguntas para uma leitura sistemática de imagens.



Fonte: Dados modificado pelo autor de ROSE, 1996, p. 285.

Rose utilizou esse esquema para suas aulas sobre políticas culturais da paisagem, com um foco nas relações entre poder, representação e identidade, com base na leitura de pinturas, fotografias, filmes e vídeos. Em uma obra anterior, *Feminism and Geography* (ROSE, 1993), ela apresentou uma visão particular de leitura de imagens ao abordar paisagens através de uma lente feminista. Um dos exemplos mais proeminentes do seu livro é a pintura “Senhor e Senhora Andrews”, do pintor inglês Thomas Gainsborough (cerca de 1750, Figura 3).

Figura 3 – O Senhor e a Senhora Andrews



Fonte: National Gallery, Londres, domínio público, (<https://tinyurl.com/za0n4ovk>), 2020.

O quadro retrata um casal de latifundiários em frente de uma paisagem composta de pastagens, um campo de milho, árvores e um cercado com um rebanho de ovelhas. A impressão inicial é de uma imagem harmônica e bucólica, que visualiza um mundo perfeito. O casal Andrews ostenta orgulho ao posar em um local elevado, dando uma vista geral das suas terras. Mal se repara que as nuvens no horizonte estão anunciando chuva.

Portanto, na sua análise crítica da pintura, Rose mostra camadas sociais, culturais e econômicas atrás da imagem idealizada. Não é uma simples pintura encomendada para um casal de proprietários orgulhosos que curtem a paisagem natural, mas um retrato da sociedade aristocrata rural no século

XVIII. Empréstimo da ideia de paisagem como ideologia visual (COSGROVE, 1985), Rose confirma que a pintura transmite a imagem de uma paisagem agrícola, mas exclui modos de produção e relações de trabalho. A propriedade parece bem organizada e mantida, mas os únicos seres vivos, além do casal, são as ovelhas, o cachorro da família e duas vacas no lado esquerdo da pintura. Não há vestígio de quem trabalha na lavoura: o quadro “nega as relações sociais do trabalho assalariado no capitalismo” (ROSE, 1993, p. 91).

Além dessa simplificação, Gainsborough também reproduz papéis de gênero: o marido, em pé e com o seu rifle e de caça na mão, o seu cão olhando para ele em admiração e a esposa, em um vestido azul claro, sentada em um banco de ferro. Rose afirma que o casal não tem poderes e direitos iguais. Eles possuem relações diferentes com as suas terras: “Se o Senhor Andrews parece capaz de ir embora a passo largo para o espaço em vista, a Senhora Andrews parece estar plantada no seu lugar” (ROSE, 1993, p. 91) como se fosse “parte da paisagem estática e soberba: a árvore e suas raízes a enclausuram em um dos lados e os braços metálicos do seu assento no outro” (p. 93). Um estudo mais recente (HAMILTON, 2017) chegou a ainda outra conclusão. Especula-se que a mochila de caça murcha pendurada na virilha do marido e uma mancha bege indefinida no colo da esposa, supostamente um faisão morto, até podem evocar um certo simbolismo sexual.

A discussão de Rose mostra que o conceito de paisagem pode ser um ponto de partida útil para ler imagens, não apenas obras de arte, mas também fotografias, mapas, desenhos e outras representações visuais. Ela mostra as paisagens como produtos ideológicos e maneiras de ver a partir de uma ótica determinada. Não se trata de paisagens “puras” e neutras sem subjetividades. Aplicam-se filtros socioculturais e políticos e criam-se modos de ver que transmitem valores, crenças, posturas e visões de mundo. Pensa-se em ideais de masculinidade, euro- ou etnocentrismo e preconceitos raciais ou, no outro lado do espectro, vozes dos excluídos e marginalizados e imagens simbólicas de resistência.

No começo do século XXI, Gillian Rose acrescentou mais uma dimensão ao seu estudo crítico de imagens quando lançou

o seu livro *Visual Methodologies* (ROSE, 2001), no qual procurou amarrar a leitura de imagens a metodologias visuais específicas usadas nas Ciências Sociais e nas Humanidades. Em um período de 15 anos, o livro foi atualizado e expandido e agora está na sua quarta edição (ROSE, 2016). Para sistematizar a sua abordagem, Rose revisou e ampliou o seu esquema original proposto nos anos 90 (ROSE, 1996) e agora define quatro “sítios” relacionados ao estudo de imagens na geografia: produção, imagem *per se*, lugares de circulação e audiência (ROSE, 2016, p. 24-25). Esses sítios são analisados de acordo com três modalidades (p. 25-26): o aspecto tecnológico (a tecnologia visual usada, desde pinturas em óleo à televisão e internet), a composição (qualidades da imagem em relação a conteúdos, cores e organização espacial) e a dimensão social (relações econômicas, políticas e sociais e instituições e práticas acerca de uma imagem).

O Quadro 1 é uma compilação simplificada das principais abordagens para a leitura de imagens, desde as análises da composição dos seus elementos, conteúdos e estruturas às suas mensagens exibidas e inferidas, discursos e veiculação por instituições. A sistematização das metodologias visuais permite a escolha de abordagens adequadas para um tipo de material específico e um enfoque temático. Além dos seis enfoques mencionados no quadro, Rose também discute outros aspectos como etnografias da audiência, métodos digitais e questões éticas a respeito de materiais visuais.

Quadro 1 – Seleção de metodologias visuais para a leitura de imagens.

Metodologia	Objetivo de estudo	Sítio/Modalidade	Palavras-chave	Materiais visuais principais
Interpretação composicional	Leitura das imagens por si sem considerar contextos ou práticas sociais; muito comum na história da arte.	Produção Imagem por si Tecnologia Composição	Conteúdo Cor Organização espacial Luz Expressão	Pinturas de arte fina (também videogames e filmes)
Análise de conteúdos	Leitura das imagens por si; análise rigorosa e sistemática das imagens que exige ref exão do pesquisador.	Imagem por si Composição	Validade Reprodutividade Categorias de codificação	Qualquer tipo de imagem em grande número e com muita circulação (jornais e revistas, rede social), <i>selfies</i>
Semiologia	O sitio da imagem para desvendar e criticar estruturas, códigos e significados culturais; metodologia complexa, nem sempre ref exiva.	Imagem por si Composição Social	Signo (significado e significante)	Propaganda (também arte fina e filmes)
Psicanálise	Ênfase na imagem por si ou na audiência e como a composição revela visões particulares do espectador.	Imagem por si Audiência Composição	Subjetividade Sexualidade O inconsciente Prazer visual Desejo e fantasia O simbólico	Filmes e mídia em massa
Análise de discurso 1	Interpretação dos efeitos de imagens e da construção de diferenças sociais.	Imagem por si Produção Circulação Composição Social	Discurso Discursivização Relações poder/conhecimento Intertextualidade	Imagens estáticas, inclusive ilustrações de livros, fotografias, mapas, pinturas e histórias em quadrinhos
Análise de discurso 2	Instituições como sítios de produção e como esses veiculam imagens e articulam discursos.	Produção Audiência	Discurso Relações poder/conhecimento Vigilância Equipamento Tecnologia	Instituições que lidam com imagens visuais (museus e galerias de arte)

Fonte: Dados compilado e simplificado pelo autor de Rose (2016).

A leitura de imagens na prática: começando com um campo de golfe qualquer

As publicações de Rose mostram que a leitura de imagens pode ser um processo abrangente e detalhado, levando-se em conta lentes e referenciais teórico-metodológicos diferentes, de modo que não pode existir uma leitura única – há múltiplas leituras de imagens. Embora muito útil, revelador e instrutivo para quem estuda imagens, o conjunto de abordagens e métodos pode parecer demasiadamente complexo para um simples exercício na sala de aula. Em seguida, apresentarei um exemplo da minha prática docente que não se refere a questões metodológicas, mas engloba a sequência básica de lidar com imagens, das quais sabemos pouco ou quase nada quanto aos seus conteúdos e suas significações.

Figura 4 é uma imagem que uso nas minhas aulas de geografia cultural na graduação. Ao mostrar a foto, convido meus alunos a descrever os conteúdos e a composição dos diversos elementos e a prestar atenção em todos os detalhes na imagem. Qualquer leitor iria fazer as seguintes observações: um campo de golfe em relevo ondulado, duas jogadoras (ambas com bonés, uma com short e camisa branca, a outra com calça comprida branca e camisa azul-escuro), uma das mulheres está prestes a bater uma bola de golfe com o seu taco, uma bolsa com tacos estacionada à esquerda, mais no fundo um palmeiral, uma placa retangular grande pregada em uma das palmeiras mostra um mapa de orientação do campo de golfe, no fundo um af oramento rochoso pequeno (?) e algumas palmeiras baixas e arbustos.

Figura 4 – Uma partida de golfe em um dia ensolarado



Fonte: Imagem modificada pelo autor de <https://tinyurl.com/2tpjvfke>, 2021.

A imagem por si não provoca muito interesse e reações pessoais devido ao seu caráter corriqueiro. O que haveria de interessante em um campo de golfe? O olho humano sempre busca o espetacular, o que se destaca, o que capta o olhar, embora para geógrafos não haja paisagens “ruins”, “chatas” ou “sem graça” (SALTER, 2001).

Para a geografia, a ênfase está na leitura dos conteúdos, nos padrões e nos processos, e não nos aspectos sensacionais. Parafraseando Paulo Freire (1982), fazer geografia deve incluir o ato de ler paisagens e as suas representações em forma de imagens ou filmes. Isso se resume frequentemente ao que é comumente conhecido como “olhar geográfico”, um modo geográfico de ver o espaço, lugares, territórios, regiões, paisagens e outros fenômenos espaciais.

A leitura da imagem do campo de golfe não rende muito mais do que os fatos mencionados acima, porque não há informações sobre o lugar e o contexto. De fato, a foto é apenas um recorte da realidade. O leitor não sabe o que se encontra fora dos limites da

imagem, o que existe aos seus lados, distante no horizonte ou em frente da câmera, semelhante à gravação de um filme, na qual a equipe de produção permanece invisível.

O poder das imagens também está na sua seletividade e facilidade de manipulação. Imagens podem ser fabricadas ou alteradas (por exemplo, em comerciais ou na propaganda política), resultando em novas aparências e novas mensagens. Essa intervenção se torna mais fácil quando se trata de imagens digitais. Imagens sempre são recortes, nunca panoramas completos da realidade, sujeitos a intervenções de quem as produz, manipula ou usa. No caso da foto do campo de golfe, cortei a margem superior propositalmente, omitindo informações que dariam um rumo completamente diferente para a sua leitura.

Figura 5 é a foto completa como foi publicada originalmente na imprensa. O horizonte da imagem (o topo) mostra uma cerca de metal bastante alta, em cima da qual onze homens estão sentados. Um deles (com jaqueta azul) está subindo ao topo da cerca. Há um homem à direita que é diferente dos outros. Ele subiu em uma escada do lado do campo de golfe e tem um capacete e uniforme de policial ou soldado. Aumentando o zoom da imagem, as pessoas na cerca podem ser identificadas como homens de pele escura. No outro lado da cerca, há uma casa pequena e equipamentos pesados e enferrujados (?) em um lugar que parece com uma pedreira.

Figura 5 – Imagem completa do campo de golfe
(<https://tinyurl.com/2tpjvfke>)



Fonte: <https://tinyurl.com/2tpjvfke>, 2021.

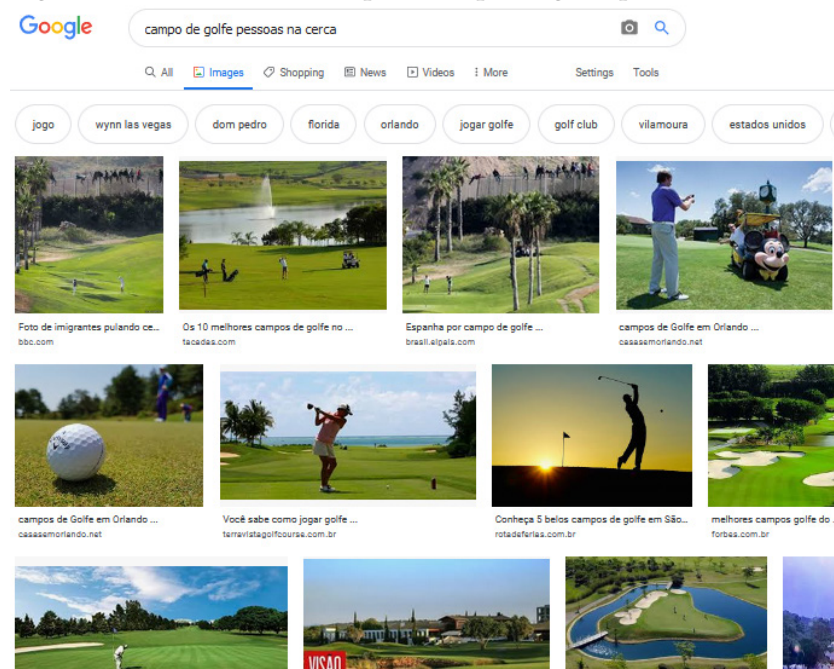
Diferente da figura anterior, essa foto abre muito mais espaço para especulações. Evidentemente, as pessoas não estão empoleiradas no topo da cerca para assistir a um jogo de golfe. Há um contraste de cores: a fluorescência do gramado, a roupa branca das jogadoras, os vultos escuros acima da cerca. O que está acontecendo? A cerca parece um símbolo de separação de mundos distintos e dissociados, vidas e destinos diferentes. A imagem faz lembrar a segregação de raças durante o regime de apartheid na África do Sul entre 1948 e o início dos anos 90, que oficialmente criava e sancionava leis para a divisão e a discriminação racial. A legislação limitava a mobilidade e o acesso a lugares públicos para etnias africanas e cidadãos asiáticos e dava todos os privilégios à população branca. Portanto, pode-se imaginar que a polícia sul-africana não deixaria ninguém chegar perto da cerca e iria responder a qualquer tentativa de invasão com maior violência.

A imagem estimula a nossa imaginação, mas não permite que avancemos com a nossa leitura porque não há informações

que possam revelar o seu “enredo” ou a sua “trama”. A foto não deixa pistas quanto ao local exato (as palmeiras apenas indicam um clima tropical ou subtropical), de modo que é preciso recorrer a recursos da internet para conseguir a sua identificação.

Pode-se realizar uma simples busca de imagens pelo Google, usando palavras-chave que descrevem a foto. A combinação de palavras “campo de golfe pessoas na cerca” é suficiente para localizar a foto na internet (Figura 6). A vantagem dessa busca é que as imagens levam diretamente para páginas em português sem a necessidade de tradução. Além do lugar da nossa pesquisa, há também imagens mais gerais (campos de golfe com projeto paisagista impecável, um carrinho de golfe com “carranca” de Mickey Mouse, um jogador dando uma tacada na hora do pôr do sol). Portanto, na primeira fileira, a imagem da Figura 5 se encontra duas vezes, direcionando o leitor para as páginas da *BBC* e do jornal *El País* no Brasil.

Figura 6 – Busca na internet por “campo de golfe pessoas na cerca”.

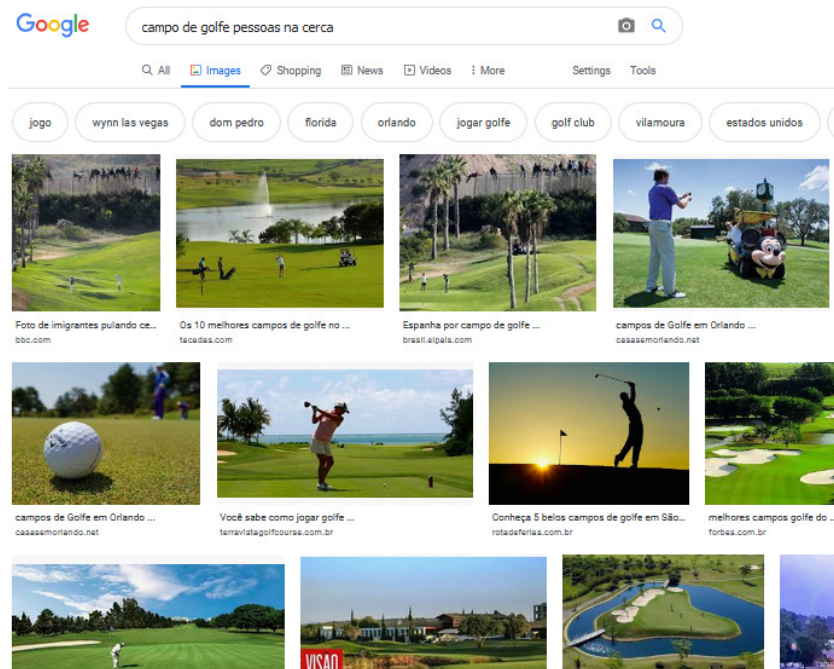


Fonte: Screenshot da Google, 2021.

A fotografia é da autoria do fotógrafo espanhol e residente de Melilha, José Palazon, que mantém uma ONG em defesa de crianças, mulheres e imigrantes. Em 2014, ele recebeu o XVIII. Prêmio Internacional de Fotografia Humanitária Luis Valtueña, concedido por Médicos do Mundo, pela sua foto do campo de golfe. A função de imagens da *Google* não apenas ajuda a encontrar imagens sobre um determinado lugar ou tema, mas alternativamente também permite identificar imagens existentes e a sua ocorrência na internet, caso se busque material visual específico. Para essa busca reversa, pode-se realizar um *upload* de uma foto digital para a máquina de busca procurar imagens na internet com uma configuração semelhante ou igual dos pixels. Se a foto é encontrada na internet (por exemplo, parte de uma apresentação virtual), pode-se fazer um *screenshot*, a captura da tela do computador. A imagem pode ser editada, cortada e salva em formato digital.

Aqui se aplica essa técnica para a identificação de fotos, mas a abrangência e as consequências desse processo vão além do simples estudo de imagens. A ferramenta da *Google* (entre muitos outros *apps* na internet) não apenas localiza as páginas que incluem a imagem. Ela também ajuda a reconhecer rostos humanos, levantando questões sérias sobre a privacidade e segurança de dados pessoais. No caso da imagem do campo de golfe, a busca resultou em uma lista de páginas na internet nas quais a foto (ou uma imagem semelhante) foi usada (Figura 7). Desta maneira, é possível identificar a localidade do campo de golfe: Melilha (Melilla em espanhol), posição geográfica: 35°16'57"N e 2°56'51"W (de acordo com a Wikipédia em português).

Figura 7 – Reconhecimento de imagens pela *Google Image*.



Fonte: *Google Image*, 2021.

Ao conhecer a localidade, pode-se literalmente adentrar mais na foto e sua narrativa. A breve narração que segue apresenta apenas algumas características de Melilha. Portanto, o exercício com imagens na sala de aula requer a preparação antecipada da professora ou do professor e/ou a pesquisa na internet pelos alunos. Melilha é uma das duas enclaves autônomas (territórios separados da área principal de um país) remanescentes da Espanha no continente africano (a outra é Ceuta) e está encravada no território de Marrocos. A cidade autônoma foi anexada, nos anos subsequentes à Reconquista Cristã na Península Ibérica e à ratificação do Tratado de Tordesilhas, e permaneceu parte da Espanha até o presente, apesar de reivindicações marroquinas. Devido a essa configuração, os aproximadamente 12 quilômetros quadrados de Melilha também são parte da União Europeia e se tornaram um ponto de entrada para imigrantes ilegais da África e de outros continentes em busca de uma vida melhor.

Os artigos do noticiário, a maioria de outubro de 2014, informam sobre os acontecimentos no campo de golfe. Trata-se de imigrantes de países africanos (“subsaarianos”) não determinados que estão aguardando uma oportunidade para literalmente pular a cerca e entrar em território espanhol/europeu. O soldado está vigiando os seus movimentos. Não há mais detalhes sobre o incidente, o desfecho da situação e o destino dos imigrantes.

Uma pesquisa na internet revela que a tentativa de atravessar a fronteira não foi um caso isolado. Há outros momentos em lugares diferentes documentados na imprensa, como, por exemplo, no blog do jornal *Baltimore Sun* (BRACKEN, 2014), que mostra uma multidão de homens descendo e subindo na cerca, alguns com pés ensanguentados pelos cortes da concertina do arame laminado, outros sendo puxados pelos soldados da *Guardia Civil*. Em uma das fotos, um homem nu faz o sinal da vitória, em outra há alguém sentado no topo de um poste de luz. Até um ponto turístico na costa, um mirante, mostrado abaixo na figura 8, foi escolhido como ponto de entrada.

O *Google* Mapas costuma fornecer muitas imagens no modo de *StreetView*. O usuário pode arrastar a figura do homenzinho cor de laranja para determinados pontos do mapa e ver o lugar como se estivesse andando nas ruas. No caso de Melilha, há apenas poucas referências ao longo do traçado da linha da fronteira. Existem imagens do centro da cidade, mas quando o observador se aproxima da cerca da fronteira, quase não há informações, tampouco sobre o campo de golfe. *O Mirador del Barranco del Quemadera* está entre os poucos pontos visíveis. A imagem do *Google StreetView* (janeiro de 2019) mostra uma vista panorâmica para o Mar Mediterrâneo (Figura 8).

Figura 8 – GoogleStreet View do extremo norte de Melilha com cerca no fundo.



Fonte: *GoogleStreet View*, 2021.

A presença humana é indicada por uma bicicleta e pela sombra da pessoa que tirou a foto. No lado esquerdo há uma torre de vigilância. Uma placa avisa que o local é zona de segurança. As terras no fundo pertencem a Marrocos e a cerca da fronteira quase fica invisível. A sua cor se mistura com a paisagem. Na foto do *blog* da *Baltimore Sun* de outubro de 2014, o arame se localiza nas proximidades imediatas da guarita.

A foto da partida de golfe em Melilha também aparece em um artigo científico sobre biopolítica e geopolítica no controle da fronteira em Melilha (JOHNSON; JONES, 2018). Além dessa imagem, os autores incluíram mais duas fotos da cerca em lugares diferentes.

O fascinante desse exercício é que uma simples imagem tem muito a dizer. A foto do campo de golfe desencadeou uma sequência de leituras, uma busca de contextos e respostas e a descoberta de mais imagens, semelhante ao trabalho de um detective. O desafio na sala de aula não é apresentar ou apenas ler uma imagem, mas navegar e seguir pistas para conhecer uma história mais completa e relacionada com o material visual. Dessa maneira, uma descoberta acidental na internet (achei a foto por acaso) pode providenciar um roteiro para aulas sobre temas específicos como migração, refugiados e fronteiras na geografia.

Rumo a uma leitura crítica de imagens e uma cultura visual

Neste texto, apresentei algumas ideias para explorar imagens para a sala de aula, desde pinturas de arte a fotografias de paisagem. Argumento que para uma leitura crítica de materiais visuais, é imprescindível refletir sobre como olhamos para imagens, como estimular um olhar mais aguçado e consciente e como preparar os alunos para essa tarefa. Procurei mostrar que imagens não são meros produtos estáticos congelados em um determinado momento, mas narrativas visuais com uma vida social própria e um enredo complexo aguardando a ser revelado. Aulas de geografia mais visuais podem despertar a curiosidade dos alunos e estimular um prazer em navegar pelas imagens e suas histórias. No caso do exemplo de Melilha, uma simples foto foi o ponto de partida para investigar mais, não apenas sobre a representação, mas também sobre o seu contexto, levando à leitura de outras imagens que, por sua vez, dão acesso às mais outras imagens.

À guisa de conclusão, refiro-me mais uma vez aos estudos de Gillian Rose, que apresenta três aspectos para uma abordagem crítica no estudo de imagens (ROSE, 2016, p. 22-23). Primeiro, devemos levar imagens a sério no sentido de nos aproximar de uma imagem com um olhar cuidadoso que englobe não apenas conteúdos e contextos, mas também os efeitos e impactos que o material visual causa e provoca. Segundo, precisa-se mergulhar nas práticas sociais que levam à criação e circulação de imagens e que dependem de inclusões e exclusões sociais e, ao mesmo tempo, também produzem essas diferenças. Finalmente, precisamos refletir sobre as nossas próprias práticas de ver e ler imagens como específicos e peculiares processos históricos, geográficos, culturais e sociais. Precisa-se levar em conta que o ato de ver pode ser restrito e controlado para transmitir intencionalmente ideias ou convicções determinadas e também pode afirmar ou reconfirmar subjetividades e identidades (STURKEN; CARTWRIGHT, 2018, p. 2).

Com esses pensamentos em mente, pode-se abrir um caminho para uma cultura visual no Brasil que não se delete meramente com imagens espetaculares, estereotipadas e óbvias, mas que também se engaje com o questionamento daquilo que se vê e como o visual aparece no discurso e nas ações das pessoas. O campo de golfe em Melilha não retrata o prazer de uma partida de golfe, mas convida a leituras críticas e chama pela exploração de um número sem fim de outras imagens e suas histórias.

Agradecimentos

Agradeço à professora Ivaine M. Tonini pelo convite para conversar com os seus alunos sobre o desfazimento de imagens e a Bruno Maciel Peres, que me deu a dica de fazer um reconhecimento de imagens pela *Google Image*.

Referências

- BERGER, John. *Ways of seeing*. Londres: Penguin, 1977.
- BRACKEN, Matt. Crossing the razor wire into Spanish territory. <http://darkroom.baltimoresun.com/2014/10/crossing-the-razor-wire-into-spanish-territories/>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- CAMPBELL, Lorne; BOMFORD, David; ROY, Ashok; WHITE, Raymond. The Virgin and child before a firescreen: history, examination and treatment. *National Gallery Technical Bulletin*, Londres, v.15, p. 20-35, 1994.
- COSGROVE, Denis. Prospect, perspective and the evolution of the landscape idea. *Transactions of the Institute of British Geographers*, Londres, v.10, n.1, p. 45-62, 1985.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1982.
- GOLDBERG, Susan. To rise above the racism of the past, we must acknowledge it. *National Geographic*, Washington, D.C., p.4-6, abr. 2018.
- GREGORY, Herbert. Lonely Australia – the unique continent. *National Geographic*, v.30, n.6, p. 473-568, 1916.
- HAMILTON, James. *Gainsborough, a portrait*. Londres: Weidenfeld & Nicholson, 2018.

- JOHNSON, Corey; JONES, Reece. The biopolitics and geopolitics of border enforcement in Melilla. *Territory, Politics, Governance*, v.6, n.1, p. 61-80, 2018.
- LUTZ, Catherine; COLLINS, Jane. *Reading National Geographic*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. Uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MOORE, Robert. Rio panorama. *National Geographic*, Washington, D.C., v.76, n.3, p. 283-324, setembro de 1939.
- ROSE, Gillian. *Visual methodologies. An introduction to interpreting visual materials*. 4 ed. Londres: Sage, 2016.
- ROSE, Gillian. *Visual methodologies*. An introduction to interpreting visual materials. Londres: Sage, 2001.
- ROSE, Gillian. Teaching visualised geographies: towards a methodology for the interpretation of visual materials. *Journal of Geography in Higher Education*, v.20, n.3, p. 281-294, 1996.
- ROSE, Gillian. *Feminism and geography: the limits of geographical knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- SALTER, Christopher. No bad landscape. *Geographical Review*, v.91, n.1-2, p. 105-12, 2001.
- STAFFORD, Tim. *Teaching visual literacy in the primary classroom*. Comic books, film, television and picture narratives. Londres: Routledge, 2011.
- STURKEN, Marika; CARTWRIGHT, Lisa. *Practices of looking*. An introduction to visual culture. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- TYNER, Judith. *The world of maps*. Map reading and interpretation for the 21st century. Nova Iorque: Guilford Press, 2014.

3.

OFÍCIO DOCENTE E ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS

A sala de aula dos anos iniciais: um lugar de refúgio à geografia?

Joaquim Rauber
Ivaine Maria Tonini
Alana Morari

[...] A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos. [...]

Você vai encher os vazios com suas peraltagens.
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos
(BARROS, 2013, p. 454).

Pretendemos esboçar nesta escrita parte das inquietudes que vêm tomando nosso tempo e espaço. Busca-se um tom filosófico-pedagógico para pensar quais as coisas do mundo têm convocado nossa atenção e estudo.

Traçamos um exercício pensante de um lugar que nos permite sentirmo-nos acolhidos e pertencentes: a sala de aula da escola. Compreendemos que, quando estamos no *ofício*⁵³, na aula, estamos felizmente em outra temporalidade, algo próximo a um contratempo a que aparentemente estamos todos visivelmente fadados na sociedade em que as relações de tempo foram devoradas por um sistema e uma lógica marcados pela produção e o consumismo. Desenvolvemos, assim, dispositivos para uma suspensão desse tempo na lógica de mercado, dando-nos conta de que boa parte disso pode ficar em suspensão quando a porta da sala de aula é fechada. Ousamos ref etir a sala de aula como possibilidade de refúgio, cujo sentido relaciona-se a:

⁵³ Ofício em Larrosa (2018) tem a ver com um modo de vida e não apenas uma ocupação, um emprego: “Ofício como uma maneira de se distanciar de algumas das doxas contemporâneas que têm a ver com a profissionalização, a produtividade, a padronização e a mercantilização tanto da educação quanto da pesquisa” (p. 24.).

Refúgio (do latim *refugium*): asilo, acolhida, amparo. Asilo (do latim *asylum*, e do grego *asiláos*, sítio inviolável): lugar privilegiado de refúgio para os perseguidos; estabelecimento benéfico em que são recolhidos os necessitados ou onde lhes é dispensada alguma assistência; amparo, proteção. Acolhida (do latim *acolligère*, acolher): recebimento ou hospitalidade oferecida por uma pessoa ou um lugar; lugar onde alguém pode se acolher; proteção, amparo, aceitação e aprovação. Amparo (do latim *anteparare*, amparar): pessoa ou coisa que ampara, protege, favorece, defende ou cuida (LARROSA, 2018, p. 311).

A sala de aula refúgio é entendida como um lugar capaz de oferecer outro espaço-tempo a quem nela está, capaz de delimitar outros espaços e oferecer a temporalidade da espera, do lento, do não produtivo.

Para tornar visíveis as coisas que nos têm convocado, entrelaçam-se as questões apresentadas acima com a matéria de estudo, neste caso a geografia, buscando ref etir como ela habita esse refúgio. “O professor não coloca a sua matéria a serviço da sociedade, nem da economia, nem da velha geração, mas a libera e, nesse mesmo gesto, liberta-se. O ofício do professor não tem a ver com aplicação de competências ou procedimentos padronizados com maior ou menor eficácia [...]” (LARROSA, 2018, p.47, 48). Trata-se de um olhar particular sobre a materialização de um tempo e espaço que tenta resistir com certas tradições e rituais.

Cabe dizer, neste começo, que não há pretensões de esgotamento das temáticas e conceitos aqui mencionados e, ainda que com muitas fronteiras, salienta-se que não estão na atmosfera da romantização, seja da escola, do professor, da geografia e/ou das crianças. Trata-se, antes, de um amor que nos obriga a certos exercícios e nos compromete com o mundo ou com uma aula e que permite e impulsiona esta escrita, que coloca em jogo o próprio processo de constituição de sentidos da tomada da palavra refúgio.

Quando se trata da sala de aula como refúgio, é preciso considerar que ela está cheia, mesmo antes de começar:

O verdadeiro problema do professor não é entrar na aula, mas sair da aula. Isso porque, antes mesmo de começar, a aula já está cheia, e tudo está nela, até o próprio professor. O professor carrega, encontra-se carregado, há cargas: ao seu redor, nos alunos, no plano de ensino, nos livros, na escola. Antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito tudo, menos que se trata de “a sua aula”; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê (CORAZZA, 2012, p.10).

É nesse sentido que buscamos pensar e talvez constituir um refúgio à geografia na sala de aula. A lógica é que as coisas sobre a escola e a aula de geografia estejam mais ou menos organizadas nas obras pedagógicas, nos currículos, nas normativas e nos artefatos culturais que atravessam a sala. Tais atravessamentos, por assim dizer, não se constituem nem parecem contribuir para a criação desta sala-refúgio com dispositivos sociais de temporalização diversos daqueles que, em geral, o sistema da sociedade tem oferecido. É também inegável que isso não se dá por força de hábito, na naturalização. No estranhamento e na análise destas composições percebe-se que a sala de aula está tomada por estes cheios, como diz Corazza (2012).

Neste momento é que se colocam as interrogações: de que a sala de aula está cheia? Que geografias habitam estes cheios? Habitam também os vazios? Trataremos de pensar sobre isso.

A preenchimento da sala de aula dos anos iniciais

Buscamos tratar sobre parte daquilo que entendemos incorporar a lógica de mercado e avançar para o interior da sala de aula com força, deixando-a cheia de tempos e espaços que são, em resumo, medidos, fragmentados, despojados de sentidos e de humanização. É preciso afirmar que muitos elementos poderiam compor essa discussão e que se entra pelo que nos parece estar mais em evidência pela centralidade dos debates educacionais e pelo próprio alinhamento à esta lógica que, por exemplo, insiste em assimilar uma escola a uma empresa.

Por outra via semelhante, insiste-se que a aula do professor já seja dada antes mesmo que ele a dê (CORAZZA, 2012). Colocamos à mesa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um documento normativo na educação brasileira que prevê os conhecimentos essenciais para a educação básica. A geografia, enquanto área do conhecimento, é contemplada por esse documento, sobre cuja maneira é colocada, também nos interessa pensar.

Parece-nos indispensável a referência sobre os fundamentos pedagógicos apresentados pela BNCC. O texto que nela apresenta esses fundamentos evidencia que

[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)” (BRASIL, 2018, p. 15).

É segue:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC **indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências**⁵⁴. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 15).

⁵⁴ Grifos nossos.

Tais fundamentos situam-se em uma perspectiva pedagógica que, em nosso ponto de vista, há quem ensine, há quem tenha que aprender, há quem dite o que se deve aprender, há quem valide o aprendizado e há uma concepção instrumental e adaptativa que as habilidades e competências comportam.

As próprias palavras que passam a denominar a educação – e parecem incansavelmente deixar a sala de aula cheia, fazendo cada vez mais parte das narrativas educacionais – também precisam ser refletidas, dada a invasão do discurso do contexto neoliberal na educação. Reside aqui uma problemática que necessita de um questionamento radical:

[...] torna-se cada vez mais comum o uso de palavras do campo empresarial, nos planos e projetos pedagógicos, como: produtividade, eficiência, gerência, clientes, gestão por metas, dentre outras. Todo esse vocabulário é apresentado dentro de uma rede ideológica tecida para a reprodução do capitalismo fexível, afetando a escola, a universidade, seus alunos e professores (LOPES E ZAREMBA, 2013, p. 291, 292).

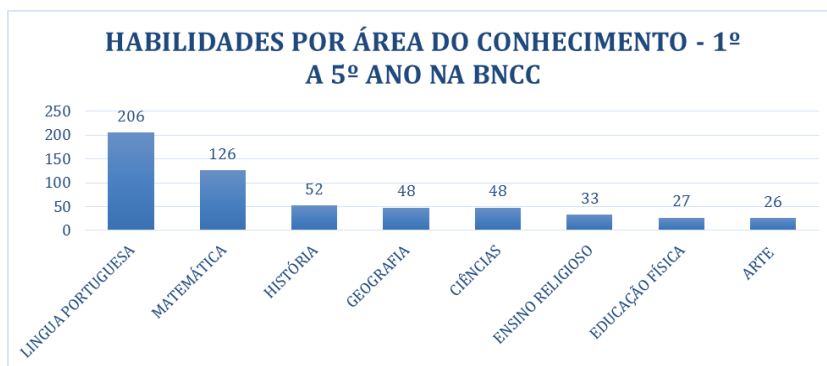
Não se trata, pois, de apenas um carregamento de palavras ou um empréstimo aparentemente (e falsamente) neutro. É projeto ideológico que, metaforicamente, como se tem posicionado esta escrita, leva-nos a situar a BNCC como força que visa deixar a sala cheia, desfazer o refúgio, impossibilitar outras temporalizações, minimizar o tempo-espaço da lentidão e materializar apenas uma lógica que nos é bastante cara enquanto humanidade.

É evidente para nós o quanto a BNCC marca uma submissão da docência a partir das concepções pedagógicas exclusivamente por meio de habilidades e competências.

Certamente consideram-se as orientações que pressupõem um olhar para as regionalidades quando temos a indicação de que elas devem compor parte do currículo, mas também se colocam as vivências da sala dos professores quando as questões regionais são postas à margem, esquecidas e, às vezes, sequer mencionadas. O argumento se dá sob a clara justificativa: “tem que se dar conta da Base”. Eis aí marcas de uma sala cheia de caminhos, que pressupõe produtividade e assujeitamento, implícita e organizadamente cada vez mais cheia.

A organização da BNCC anos iniciais se dá a partir de: unidades temáticas, objetos do conhecimento, habilidades e competências. Optando pela visualidade do gráfico a seguir, apresenta-se o número de habilidades de cada uma das áreas de conhecimento nos anos iniciais. A observação possibilita problematizar os motivos que evidenciam mais uma do que outra área, as razões e intenções que colocam antes de resumir-se a comparações entre áreas de conhecimento.

Figura 1 – Habilidades por área do conhecimento.



Fonte: Dados organizados pelos autores da BNCC, 2021.

O olhar nos coloca em um lugar que é difícil não notar a excessiva diferença entre as previsões dadas a cada área do conhecimento. Muitos pontos ficam latentes, alguns estão relacionados e, por assim dizer, respondidos pela própria justificativa das concepções pedagógicas e intencionalidades da BNCC. Assim mesmo, opta-se por descrever as interrogações: por que tanta discrepância entre as áreas? Demonstram o aligeiramento, escassez e empobrecimento de algumas áreas consideradas como as que não importam tanto assim?

Consideramos compor ainda a essas questões a legitimidade do livro didático, tendo em vista que é bastante corriqueira sua presença na cultura escolar. Tem-se, nos anos iniciais do ensino fundamental, livros didáticos para as diferentes áreas do conhecimento. De modo cada vez mais comum, é possível observar livros didáticos denominados de “interdisciplinares”, indicando unir as temáticas e os conteúdos de Ciências,

Geografia e História, por exemplo. Tais relações parecem-nos ligadas diretamente com as interrogações apresentadas acima, somadas a outras: por que se unem estas áreas e não outras? Seria a validação do empobrecimento e escassez que compõe a franzina obra⁵⁵?

Considerem-se as descrições das habilidades de geografia, como exemplo o 3º ano dos anos iniciais, que prevê 11 habilidades para o período de um ano letivo (Figura 2).

Figura 2 – Habilidades de geografia correspondente ao 3º ano do ensino fundamental.

HABILIDADES
(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.
(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.
(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.
(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.
(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.
(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.
(EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.
(EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 375.

⁵⁵ Toma-se como exemplo a obra: *Vamos aprender interdisciplinar: história e geografia – 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais/* Caroline Torres Minorelli, Charles Hokiti Fukushigue Chiba, Valquíria Pires Garcia – São Paulo: Edições SM, 2017 – relativa ao PNLD 2019-2022 e que enquanto docente tem-se acessado.

Depois de observar as habilidades previstas para o 3º ano, fica um tanto mais aparente o quanto elas reduzem o campo a apenas uma geografia. Não significa – diante de tudo que foi exposto – que não se reconheça a importância de a geografia estar presente na BNCC. Estaríamos muito antes reivindicando a discussão da presença “sobre as intencionalidades (espaciais, políticas, econômicas), a lógica geográfica de sua constituição” (GIROTTI; GIORDANI, 2019).

Reconhecer a geografia da escola é um dos elementos fundamentais para se reconhecer outras geografias: a dos estudantes, do currículo, da avaliação, dos conhecimentos e a própria geografia dos professores e professoras de geografia. Todas elas, em nossa perspectiva, cumprem uma função importante nas mediações didático pedagógicas do ensinar aprender geografia e não podem ser subsumidas em lógicas curriculares que busquem padronizar as singularidades espaciais. Tais lógicas, quando se realizam, contribuem para ampliar as desigualdades e não as desvendar, problematizar e, no limite, superá-las. São, portanto, momentos da reprodução dos espaços sem cidadãos, nos termos propostos por Santos (1987) (p 124-125).

Diante de tudo isso, prosperam interrogações: há lugar para a temporalidade no espaço da sala de aula como outra, que (em alguma medida) se distancia dessa sala cheia? É possível encontrar o professor e as crianças nesse lugar? Resiste geografia na constituição da sala-refúgio para além do que está posto na BNCC?

A busca de uma sala-refúgio

Se por um lado temos certa frieza nos documentos normativos que ditam o que é “essencial” na aprendizagem adentrando o tempo-espaço da sala de aula, por outro lado temos a potência de estar com as crianças que desafiam as concepções e o estabelecido, vivendo o presente intensamente, a vida como ela é.

Por isso, a aposta é que sim: resistem geografias tecidas nos limites, nas bordas. Na cotidianidade da sala de aula, crianças e professores nos anos iniciais fazem e vivem geografias que transbordam as descrições e normativas; povoam-nas de sentidos e novos significados. As concepções de criança e infância estão relacionadas à potência e ao intenso movimento nutrido por elas de viver o presente como presente.

Com certa recorrência nos debates educacionais, lançam-se resistências endereçadas à escola, afirmando que ela não faz sentido aos novos que nela chegam. Não diferentemente, aparecem as críticas aos ditos professores tradicionais. Para além dos debates – que muitas vezes estão interessados em vender inovações – parece-nos necessário o questionamento: existe mesmo somente esse professor tradicional e essa escola que não produz sentidos? O que perpetua isso? A quem interessa? Nesta lógica pedagógica, há um caldo abundante de críticas e condenações à escola, especialmente aos que tratam do aprender como um produto.

Incansáveis são as metas e o sistema produtivo que são endereçados à escola. Sobre isso, Masschelein e Simons (2013) escrevem que:

[...] esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independente dos antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (2013, p.10).

A sala-refúgio circula nesta busca de tempo livre, entendida aqui como outra temporalidade e espacialidade, inscrevendo-se para além da sala cheia, grafando-se na “sala dos vazios” como princípio. Na sala cheia, a lógica do tempo se assemelharia ao da produtividade, ao tempo que pressupõe agilidade, respostas e resultados.

Acerca das concepções de escola, aproximamo-nos da noção de *skholé*, que deriva do grego e que significa tempo livre. Nesse sentido, relaciona-se com um tempo que não é comercial, que possibilita outra temporalidade. É um tempo que ainda não está submetido integralmente às lógicas do mercado. Tem a ver com o que Masschelein e Simons escrevem como tempo de possibilidade:

Como se a escola – que é uma invenção grega que tem a ver com *skholé*, com o tempo livre, e que consiste, ou consistia, precisamente, em um lugar em que havia tempo para ler, escrever e falar- fora o único lugar em que os seres humanos podiam sair das ocupações que lhe haviam sido dadas (por sua condição) e podiam imaginar a possibilidade de serem qualquer coisa (2018, p. 61).

É uma distância capaz de colocar as crianças fora de certa desigualdade, afastadas de seu “destino natural”. Carregadas de indeterminação, as crianças se achegam à escola sem um destino fixo, em que certas coisas serão colocadas à mesa – como lugar de intermédio – e que passa a existir para a criança a partir da atenção que lhe é convocada. A respeito disso, colocamos nossa atenção à sala de aula como lugar, porque atribuímos sentidos, onde as coisas se passam, tais como os começos e as possibilidades. Assim, uma sala de vazios estaria relacionada a:

A aula constitui o aluno em aluno (e idealmente em estudante) e constitui o professor em professor. Por isso seu limite (a porta) é tão importante. É ao entrar na sala de aula que o aluno se converte em aluno e que o professor se converte em professor. O fato de que a aula tenha algo de solene (como corresponde a um espaço público) é muito importante para isso. [...] A sala de aula é também uma cápsula atencional muito interessante, distinta de qualquer outra (uma sala de teatro, de cinema, de sala de museu, um auditório, uma sala de conferências). Na sala de aula é preciso prestar atenção. Tudo deve estar disposto de modo que seja possível prestar atenção (LARROSA; RECHIA. 2018, p. 72,73).

Nesse sentido, para Larrosa (2018), a sala de aula é lugar do ofício do professor:

É preciso fazer com que a sala de aula seja sentida como um espaço separado, distinto, com suas próprias normas e rituais, um espaço exigente. Porque somente assim a aula se transforma em um espaço generoso, um espaço que, por sua própria estrutura, te coloca sobre o que és, te faz ser melhor (ser mais cuidadoso, mais atento) do que és. Ademais, da mesma maneira que as ferramentas (e a oficina) do carpinteiro configuram o corpo do carpinteiro (suas mãos, seus movimentos, seus gestos), eu acredito que a sala de aula configura o corpo do professor, não apenas sua mente (LARROSA: RECHIA. 2018, p. 73).

As críticas atribuídas à escola são dirigidas também à sala de aula. Parecem-nos frequentes as acusações que colocam a sala de aula como um espaço desqualificado, carente de ferramentas digitais que compõem a linguagem da aprendizagem⁵⁶. A atenção está direcionada aqui a pensar e tornar público aquilo que é ordinário, quase artesanal, das materialidades, dos signos que há em sala de aula que está para além do que a preenche antes mesmo das crianças e do professor, que permite esse amor (não romântico) que nos implica no mundo (com os impasses e desafios que são inerentes a essa experimentação): “Decidimos nos comprometer com algo quando entendemos seu significado” (LARROSA. 2018, p. 71).

O comprometimento, neste caso, é com a educação. O que seria a educação? Para Jorge Larrosa (2017), “é o modo como as pessoas, as instituições e a sociedade *respondem* à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo *recebe* os que nascem” (p. 234,235). Guarda relações com a palavra acolher,

⁵⁶ Guet Biesta (2013, p.32) escreve sobre os problemas da substituição da linguagem da educação pela linguagem da aprendizagem e, com isso, os riscos evidentes que corremos. Essa nova linguagem parece estar muito próxima aos processos de *transações econômicas*, onde o aprendiz tem certas necessidades (potencial consumidor) e o professor como provedor (para satisfazer as necessidades dos aprendentes). Nesse sentido, o autor adverte: “a própria educação se torna uma mercadoria -uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, a ser consumida pelo aprendiz” (BIESTA, 2013, p.38).

mas um acolher não possessivo e destruidor de possibilidades, que limita, impõe e ressalta o que deve ser. Ref ete-se, assim, sobre a educação e o que a envolve: “Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa (LARROSA, 2017 p. 230).

Assim, experimentamos acontecimentos nessa busca da sala-refúgio no movimento bastante artesanal de fechar a porta, instaurando a procura pela potência do menor. Neste caso, refere-se ao campo do estudo da educação a partir do filósofo e professor Silvio Gallo (2002). Ele aborda a educação maior e a educação menor, partindo da obra *Kafka, para uma literatura menor*, de Deleuze e Guattari.

A primeira, a educação maior, diz respeito aos grandes projetos, planos, leis, o institucionalizado, que hoje está bastante presente através, por exemplo, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De caráter normativo, não apenas como parâmetro ou diretriz, ela tem força, um peso significativo no cenário nacional. Atua no campo macropolítico. Já a educação menor é “rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade (GALLO, 2002). Portanto, está em viabilizar conexões sempre novas e opera na micropolítica. Operam sobre duas ordens: a primeira sobre as pressões das “matérias do mundo”; a segunda, na ordem do bloqueio e o “impedimento de que algo se expresse, de que uma minoria habite o mundo” (OLIVEIRA, JR., 2019, p. 33).

Isso nos permite refletir sobre os saberes e os conteúdos da geografia nos anos iniciais, como tratado nesta escrita, que estão instituídos e que parecem fazer parte de uma geografia maior e que assim dificilmente deixarão de existir. Sob esse ângulo, instala-se o desafio de provocar – cada vez mais – aberturas para uma educação e uma geografias menores.

Na geografia, Oliveira Jr (2019) busca pensar o processo de Geografias Menores como a busca por “outras potências para se grafar o espaço” (p. 33). Pensar este espaço como potência e como acontecimento repleto de sentidos permite superar a lógica do inatismo e é capaz de relacionar-se às concepções de criança e infância como possibilidade, sinalizadas anteriormente. Nesse

sentido, é fundamental pensar a geografia, em especial a dos anos iniciais, para além dos esquemas dados por uma concepção de geografia maior. A geografia maior se relaciona aqui com a sala cheia, uma vez que se relaciona ao que já está dado e prescrito, em que o sujeito é levado a formar bases para uma geografia que está por vir. Na contrapartida, é preciso:

(...) fazer emergir ali signos sem sentido e significado, signos que forcem, como escreveu Deleuze, o pensamento a pensar, signos que tanto podem nos lançar no caos quanto fazer emergir outras potências no pensamento espacial-geográfico (educacional), ao fazê-lo variar e encontrar outras paragens, outras vizinhanças, outras conexões em que encontre pistas para lidarmos com as novas experiências espaciais (educativas) que configuram corpos e subjetividades no espaço e lugar onde vivemos (OLIVEIRA, JR., 2019, p. 35).

Ao concebermos um espaço como algo construído, dado e ainda a ser explorado na lógica do consumo (o que é muito sério), deixa-se de lado e esquece-se o que Doreen Massey defende: “o espaço também contém, sempre, um grau de inesperado, de imprevisível” (MASSEY, KEYNES, 2004, p 17.).

O que acontece na sala de aula não se repetirá nunca mais como foi, pela potência e imprevisibilidade. É a capacidade de romper o cheio (a educação maior) e instaurar, com tantos desafios, as fissuras da sala que refugia outro espaço-tempo, pela educação menor.

Outras paragens, conexões e criações na geografia nos anos iniciais guardam um tanto do inesperado, do imprevisível, do acontecimento pela geografia menor que se torna possibilidade quando habita no adulto, aquilo que nas crianças é latente: a infância. É a infância que não se esgota e que radicalmente permite interrogar a rigidez dos conceitos e das concepções, para tecer outros modos e para jamais esgotar as tentativas de fazer outras e novas perguntas.

Tal ref exão nos permite olhar as imagens que se tem e que se produz pelas geografias *para* – mas principalmente *com* as crianças – e pressupõe mudanças de perspectivas; indica que

não se resume a previsão e prescrição contidas na BNCC, nos livros didáticos ou currículos fechados. Trata-se de um olhar crítico que interroga, um olhar particular de um ofício que se materializa, através dos gestos e maneiras do professor⁵⁷, em um tempo e espaço que tenta resistir com certas tradições e rituais que produzem sentidos e que principalmente consideram quem está neste espaço e suas singularidades.

Coloca-se, na busca da sala-refúgio, atenção e disponibilidade para pensar o vivido. Se por um lado há, de alguma maneira, aquilo que se entende como minimização da geografia em detrimento de outras áreas, se há a prescrição detalhada do que devemos ensinar, a precarização da formação de professores, há também a possibilidade de compreender para além do que está dado e insiste em apresentar-se como acabamento. É um movimento de compreensão do que é normativo que também comporta o ir além. Evidencia-se que não há receitas ou exemplos a serem seguidos no que diz respeito a viver as geografias nos anos iniciais com as crianças e, por isso, insiste-se tanto na busca como processo e abertura. Há que se desconfiar dos manuais e prescrições, das normativas que visam capturar a totalidade do mundo.

Habitar esse tempo escolar, essas geografias, nesse estar com as crianças implica expressão de um mundo que não é dado, de que elas são capazes de se sentir parte, como alguém que vive o presente, que narra sobre e com o mundo. A possibilidade de colocar à mesa (como lugar simbólico) a inauguração da sala-refúgio é materializada quando as crianças se afetam pelo mundo, deslumbram-se e se debruçam sobre ele, com seus encantamentos, curiosidades, perspectivas, leituras, compreensões, sentidos e potência.

Notas (in)acabadas

A educação pelas geografias possíveis com crianças nos anos iniciais nos convida à aventura para além das reproduções

⁵⁷ Sobre isso, ver obra de Jorge Larrosa: *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*, 2018.

e dos acabamentos. A sala-refúgio envolve certa luta pela incessante busca por sua inauguração. É metaforicamente intitulada de vazios, porque busca outro tempo-espaço. Por isso, é refúgio que se funda na proximidade com aquilo que Agamben (2015) pensa quando escreve sobre o uso não apropriativo que visa ao consumo. A categoria uso tem a ver com potência. Nesse sentido, é habitar esse tempo-espaço escolar e não se apoderar dele.

Assim, a sala-refúgio é a radical busca de separação entre as lógicas de habitar e de consumir, apostando que a sala constitui ainda uma quebra – um vácuo – em muitos momentos, da lógica aquisitiva do mercado.

Pensar a escola como refúgio significa considerá-la como alheia a qualquer plano de redenção, isto é, a qualquer teodiceia. A teodiceia é esse esquema de pensamento segundo o qual a via humana sobre a terra tem sentido, isto é, direção, destino, que caminha para algum lugar. A partir desse ponto de vista, a história humana pode ser pensada como a aproximação ou o afastamento a um final em que tudo seria, por fim, cumprido, redimido, e nossa tarefa na terra consistiria em contribuir para o cumprimento desse destino (LARROSA, 2018, p. 317, 318).

Tal sala não está preocupada e debruçada sobre a aparente necessidade de apoderamento e a acumulação das aprendizagens essenciais. Está disponível como um refúgio que suspende um tempo de mercado, de mundo de trabalho, que de alguma maneira é capaz de colocar todos em um tempo democrático e justo, que materializa condições de tempo-espaço para estudo, estudo este que, neste refúgio, demanda tempo e lentidão: “A lentidão do tempo artesanal, que permite o trabalho de reflexão e da imaginação, torna-se impossível quando são sofridas pressões para a rápida obtenção de resultados” (SENNET *apud* LARROSA, 2018, p.23). Esse estudo se dá em um tempo real que tem cheiro, sons, materialidades e humanidades. Um tempo real, ainda que fora do tempo medido e regular, algo como um contratempo no tempo.

As notas (in)acabadas supõem que é preciso deslocar-se para outra temporalidade que esta escrita. Isso não se esgota, mesmo que aparentemente acabe aqui. Seguirá acompanhando-nos. Antes, algumas ressonâncias permitem seguir pela força do deslocamento que o estudo na sala-refúgio apresenta, para que, como professores, possamos dispor-nos ao esvaziamento de tudo aquilo que nos amarra e silencia-nos, que dita e impõe critérios e princípios para uma docência eficiente:

O professor ideal [...] é alguém cuja perícia se baseia em um conhecimento validado e confiável [...]. Essa base é construída sobre teorias, modelos e métodos cientificamente comprovados [...]. Escondido atrás do rótulo de “científico” está suposto critério de que “funciona”, e frequentemente envolve aplicação de conhecimentos que “demonstraram” cumprir (melhor) os objetivos (LARROSA, 2018, p. 50).

É assim que, como diz Larrosa (2018), a corda das competências amarra as mãos e impede as maneiras do professor” (2018, p. 50). A sala-refúgio se lança na tentativa de cortar a corda ou, ao menos, desgastá-la em alguns pontos.

Desse modo, para conservar a escola, ou a universidade, ou a sala de aula será preciso inventar formas de abrir *sagreras*⁵⁸, ou momentos-*sagrera*, no interior de um espaço e de um tempo (os da escola, os da universidade, os da sala de aula) que foram completamente colonizados pelas lógicas da privatização e da utilidade. [...] Será preciso proteger o recinto com o muro que impeça a passagem dos pais, dos empresários, dos empregadores, dos políticos, dos padres, dos militares, dos vendedores, dos expertos, dos empreendedores, dos dinamizadores, dos economistas, de todos que olham para o futuro e sabem o que é uma criança (ou um aluno) e o que

⁵⁸ Sobre isso ver Larrosa (2018): “Tratava-se de um ambiente pacífico, protegido e delimitado que teve sua origem na tradição hispano-visigoda do asilo e que sacraliza o espaço circundante de uma igreja (*locus sanctus*) condenado como sacrílega toda a violência exercida em seu interior. O circuito da *sagrera* era o limite a qualquer violência tanto sobre as pessoas como sobre os bens situados no seu interior. As pessoas que violavam o circuito protegido ela declaradas sacrílegas e ameaçadas com a excomunhão e também com a anátema” (p.324).

deveria fazer com ele. Será preciso fechar a porta para que não entrem os inspetores, os avaliadores, os controladores e todos o que pensam em termos de eficácia, rentabilidade e de utilidade. Será preciso dizer que o que se faz aí, nesse recinto fechado, não é se comparar com os outros nem se ocupar dos próprios assuntos ou dos próprios interesses, mas ocupar-se igualmente das coisas comuns. Só então estaremos em condições de agir como professores e começar a trabalhar (LAROSSA, 2018, p. 327).

O desejo pelo refúgio se instaura como uma novidade que se coloca como possibilidade de outro espaço-tempo. É, por fim, sensibilizar-se às fendas, às potências e ao aberto. A perspectiva de que este não é fim é, na verdade, só um começo:

Aqui fazemos o tempo, nada mais.

Aqui nós damos tempo, não somos eficientes.

Aqui nos ocupamos (*we take care*), não trabalhamos

Aqui podes simplesmente estar, nem tudo está contabilizado.

Aqui estamos atentos, não somos produtivos.

Aqui criamos espaço, não somos indústria criativa.

Aqui sonhamos, não especulamos.

Aqui podes sonhar teus sonhos, não tens que torna-los realidade.

Aqui estamos preocupados com o futuro, o futuro não é um projeto.

Aqui estamos comprometidos, não orientados a resultados.

Aqui fazemos férias, não estamos empregados o tempo todo.

Aqui se entra e se sai, não estamos em qualquer lugar.

Aqui a porta se abre e se fecha, não se pode entrar ou sair à vontade.

Aqui jogamos, não aproveitamos o tempo.

Aqui o jogo é só jogo, não é produtivo.

Aqui a disciplina libera, não é exploração.

Aqui a disciplina é para estudar, não para obedecer.

Aqui estudamos, não investimos.

Aqui estudamos, não aprendemos.

Aqui podes estudar história, não tens uma história.

Aqui as coisas acontecem, nem tudo tem uma causa.

Aqui podes provar, nem tudo tem consequências.

Aqui podes examinar-te, não és testado.

Aqui podes equivocar-te, teus erros não contam.

Aqui esquecemos os erros, não os guardamos.

Aqui começamos de novo, a meta não é a finalidade.
Aqui começamos de novo, não estamos predeterminados.
Aqui começamos de novo, não fazemos inovação.
Aqui começamos de novo, não produzimos coisas novas.
Aqui nos repetimos, não somos inovadores.
Aqui copiamos, não somos originais.
Aqui estamos na escola, não na fábrica.
Aqui estamos na escola, não em casa.
Aqui estamos na escola, não no mercado.
Aqui os animais falam, os rios falam, o mundo fala, mas não sobre ti.
Aqui estamos juntos como estudantes, não como colegas.
Aqui estamos juntos como estudantes, não como amigos.
Aqui estamos juntos como estudantes, não somos uma família.
Aqui és estudante, não aprendiz.
Aqui és estudante, não usuário.
Aqui és estudante, não consumidor.
Aqui és estudante, não cliente.
Aqui és estudante, não produtor.
(...) Todos aqui são bem-vindos.
(LARROSA, 2018, p. 260).

Referências:

- AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento: ensaios e conferências.** Tradução António Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa/ Manoel de Barros.** São Paulo: LeYa, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CORAZZA, Sandra Maria. **Didaticário de criação: aula cheia.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2012.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação & Realidade, Porto Alegre,** . v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti; GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Princípios do ensinar-aprender geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. **Geografia,** Rio Claro, v. 44, n. 1, p. 113-134, jun. 2019.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Tradução Cristina Antunes Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

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

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSEY, Doreen. KEYNES, Milton. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **Revista GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, 2004.

_____. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Geografias menores: potências de expressão entre imagens, pesquisa, educação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9 n. 17. p. 27-43, 2019.

_____. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 20 n. 3., set./dez, 2009.

PROENÇA-LOPES, Leandro de; ZAREMBA, Fellipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Revista História de La Educación Latinoamericana**, Colômbia, v. 15, n. 21, p. 283-304, dez. 2013. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n21/v15n21a10.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

Pistas na geografia escolar: a docência em busca de outras geografias

Débora Schardosin Ferreira

Escrever sobre educação e sobre escola é impossível sem pensar no período que vivemos e no que podemos esperar de um futuro que parece difuso. Aforam as subjetividades tanto da escritora quanto dos que possam fazer sua leitura. Como este texto pode ser uma contribuição para reflexões sobre um espaço escolar, que já não é o mesmo pós período de isolamento da população mundial devido à pandemia de Covid-19? A escrita acontece quando estamos há mais de um ano, na maioria das escolas, sem aulas presenciais. O espaço escolar antes físico, deixa de existir e – para a maioria dos estudantes que não possuem condições sociais para comunicação remota – nem mesmo o contato com a escola é algo possível.

Por outro lado, almejo reflexões que participam dos sonhos de uma escola em ensino presencial pós-pandemia, quiçá mais centrada nas relações humanas. É consenso que, com garantia de saúde, espera-se ansiosamente pelo retorno ao encontro presencial, que antes era possível neste espaço. Embora aqui esses sonhos, ressaltam-se, não são como a esperança de algo inovador, redencionário, antes inexistente. Mas sim, como brechas que se abrem nas possibilidades dos acontecimentos e configurando o que é possível. Porventura, antes não nos permitíssemos deixar emergir a ponto de serem dignos, muitas vezes nem de um pedagógico cotidiano, quanto mais dos currículos autoproclamados oficiais.

Sonho utópico talvez de que, num futuro próximo, outros professores possam ter experiência semelhante às minhas enquanto estive na educação básica, com o privilégio da concomitância com a trajetória acadêmica. Refiz-me neste processo com o auxílio da postura metodológica cartográfica; com o Cinema no espaço escolar, experienciei⁵⁹ a tentativa de

⁵⁹ Parte das reflexões deste texto são decorrentes da minha tese (FERREIRA, 2019), orientada pela Prof^a. Dra^a. Ivaine Maria Tonini e defendida no Programa de

criar geografias para um currículo a partir da Geografia Escolar. Ao afirmar que a Geografia Escolar é potência para o surgimento de outros modos de ser no currículo – através do encontro que acontece no espaço escolar, como lugar com múltiplas trajetórias e em devir – foi necessário me desprender de representações ou prescrições.

A escrita aqui revê os passos desta pesquisa com aporte das recentes discussões sobre as contradições e potenciais da Geografia Escolar. Neste caminho, então, ref ito sobre as experiências que vivenciei, descritas através de ref exões de um diário de campo. Estas trazem o entre, o meio, o ali, na procura por pistas, por outras geografias possíveis, inesperadas, talvez não cartografadas. Tudo isso para compartilhar um pesquisar de dentro da escola, algo que exigiu considerar o quão implicada é a docência, os estudantes e a Geografia neste cotidiano com as trajetórias que ali se encontram.

Geografia Escolar e seu potencial para criação de saberes

Primeiramente, é necessário partirmos de que as experiências que vivemos no cotidiano escolar estão para além do Ensino de Geografia, que enfatizam somente os aspectos didáticos da Geografia. A ref exão é mais ampla, porque a Geografia Escolar se interessa não só pelo ensino que acontece no espaço escolar, mas também por processos e agentes que o interferem, de forma que envolve a “interface dos saberes pedagógicos e dos saberes geográficos, fundida com intercessores políticos, filosóficos, artísticos, estéticos, cotidianos” (GIORDANI, 2020, p. 264).

Por consequência, a Geografia Escolar não envolve diretamente saberes universitários e se distancia de didáticas que considerem o espaço escolar como homogêneo. Ela se abre para criar estratégias de acordo com cada contexto e, se existente, esta liberdade valoriza a dimensão *intelectual-política-artística* da docência, em uma tríade única e complementar. Incontestavel-

Pós-graduação em Geografia da UFRGS, linha de pesquisa Ensino de Geografia.

mente, participam desta criação também as relações que se dão neste espaço escolar, levando em conta os aspectos macro e micropolíticos.

Obviamente, a Geografia Escolar anseia compartilhar com a dimensão acadêmica as suas possíveis criações. E assim, é capaz dessa associação trazer tanto a valorização dos seus saberes como a criação de outras geografias⁶⁰ possíveis. A relação de troca permite “processos sociais negligenciados pelo fazer científico: as relações de poder e controle nas políticas educacionais, no currículo e na sala de aula, a constante negociação de significados e a produção de subjetividades e identidades nas diferentes relações educativas.” (GONÇALVES, 2011, p. 31).

Contudo, necessitamos – com urgência!⁶¹ – de maior incentivo estatal, para aproximar as instituições de educação básica e superior. Além de maior tempo e qualidade para formação inicial e continuada que vise a intelectualidade e autoria docente – algo que deveria ser primordial para o trabalho da professora e do professor. De forma que, percebemos diante de importantes, mas ainda insuficientes, programas e políticas públicas para a formação docente, que conseguimos algumas mudanças nas perspectivas entre a Geografia e a Educação.

Neste sentido Oliveira Jr. e Girardi (2020) percebem, através de uma atualização do levantamento de trabalhos no ENPEG⁶² na última década, um aumento das práticas/pesquisas que possuíam como tema as diferentes linguagens, excetuando-se as tradicionais cartográfica e escrita. No entanto, ainda

prevalece a concepção de linguagem como comunicação e transmissão. Nesta maioria, há a centralidade da “imagem como representação”, onde a linguagem atua como estrutura comunicacional, digamos, neutra e aberta para que qualquer conteúdo possa ser transmitido/comunicado através dela. A

⁶⁰ O termo “geografias” no plural a partir de Queiroz Filho (2019).

⁶¹ Não irei me ater aqui ao contexto político-econômico que vivenciamos no Brasil neste período da escrita, principalmente na escala federal, mas é impossível não mencionar o imenso corte em investimentos e retrocesso das políticas, também na educação, que tem gerado prejuízos desastrosos tanto no presente como, com certeza, no futuro deste país.

⁶² ENPEG acontece, na maioria das vezes, bianual desde 1985, em um total de catorze edições.

linguagem deixaria, portanto, pouca ou nenhuma marca neste conteúdo, sendo, por assim dizer, uma estrutura transparente na qual o conteúdo se manifestaria tal qual é, de acordo com as intencionalidades do sujeito que opera esta linguagem. (p. 49).

A autora e o autor se referem a este uso das linguagens em oposição à capacidade de expressão e criação que elas ofereceriam aos conteúdos escolares. Nesta segunda perspectiva, haveria uma possibilidade maior da educação como encontro e experimentação, já que os estudantes e professores poderiam criar linguagens para expressar o mundo externo ou interno a suas experiências.

Entendo que a criação é a possibilidade de currículos que acontecem através da Geografia Escolar. Retomando o argumento anterior, do distanciamento entre o que acontece na escola e as pesquisas acadêmicas, sugiro que os trabalhos do Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino de Geografia (ENPEG) sejam um panorama atual do Ensino de Geografia e não da Geografia Escolar. Porém, com base na minha recente experiência como professora da educação básica concomitante à trajetória da pós-graduação, percebo as pesquisas, muitas vezes, submeterem-se às amarras tradicionais acadêmicas, como também supõem Oliveira Jr. e Girardi (2020). Seriam vários os motivos: desde a hierarquia ensino superior *versus* ensino básico, a estrutura da sociedade brasileira, até os sistemas de avaliação na pós-graduação, entre outros. Enfim, um tema digno de pesquisas futuras.

Entretanto, objetivo me ater à reflexão sobre como uma postura metodológica cartográfica é capaz de auxiliar a docência que prima por uma Geografia Escolar *criadora-artista*. Ainda são minoria as/os professores da educação básica que têm o privilégio de refletir sobre suas pesquisas na academia. Se isso acontece, porém, precisamos que a negligência destes saberes pelo fazer científico (GONÇALVES, 2011) sejam extintos, por meio da valorização da sua intelectualidade e capacidade de criação na escola.

Para Giordani (2020), a diversidade de temas que atualmente se apresentam nas pesquisas e encontros reiteram a importância

da valorização da Geografia Escolar, já que há uma “preocupação não só com a Geografia que se ensina na escola, como também com o lugar do conhecimento geográfico na escola e na educação” (p. 267). A autora exemplifica com a ampliação da valorização dos significados e conhecimentos produzidos pelos estudantes nas pesquisas, em consequência de suas práticas culturais enriquecerem as leituras do espaço.

Também concordo com Giordani (2020), quando cita Gonçalves (2011), ressaltando que as mesmas pesquisas devem se preocupar mais com o “porquê” certos conhecimentos estão nos currículos da Geografia Escolar, do que na prescrição de “como” podem ser abordados.

Nas palavras da autora:

acaba por se criar uma espécie de cultura, marca ou tradição de pesquisa na área. Qual seja, de pesquisas que terminam por se concentrar nas preocupações sobre a Geografia a ser ensinada (prescritiva) e sobre as formas (normativa) ditas “boas”, “adequadas” e “eficientes” de ensinar Geografia. No entanto, a Geografia Escolar é mais ampla em possibilidades e possui dimensões mais complexas, dimensões essas que envolvem os sujeitos sociais, as redes, as racionalidades, as políticas, envolvem, enfim, uma série de elementos que ultrapassam os aspectos metodológicos e didáticos relacionados à ciência como conteúdo escolar. (GIORDANI, 2020, p. 270)

Logo, a pesquisa com a Geografia Escolar precisa ir além das práticas com conteúdos como meras reproduções, em que se utilizam “ferramentas” que “facilitam” seu aprendizado. Geralmente, é deste modo que há um condicionamento dos “resultados” ao que é esperado, tornando-se praticamente uma prescrição para o modo como a Geografia deve ser na escola. Pelo contrário, é possível narrar detalhadamente como acontece esta Geografia Escolar quando docentes e estudantes criam suas geografias a partir do lugar em que se encontram. Desta forma, transparecem os contratempos, políticas internas e externas, relações a partir de todas as trajetórias que se entrecruzam neste lugar.

Pistas com uma postura metodológica cartográfica

Neste caminho, no âmbito do processo de doutoramento, ensaiei tentativas de valorizar a experiência a partir da Geografia Escolar com o cinema, como criadora de um currículo que valorizasse outras geografias. Foi a tentativa de um rompimento que exigiu coragem epistemológica e pesquisa para argumentar, cientificamente, as reflexões a partir das experiências cotidianas.

Por isso, parti da conceituação de experiência tal qual se entende, num primeiro momento, “o que me passa” (LARROSA, 2011, p. 5). A utilização do pronome já indica que a experiência é o que acontece com quem passa por esse fato, dada na prática individual do sujeito. No entanto, isso também implica uma ação externa que independe da exclusiva vontade do sujeito. É para Larrosa (2011) “um movimento de ida e volta” porque sai de quem ela “se” passou e volta, pois afeta, modifica este que passou pela experiência. Ela só existe quando surge algo ou alguém que apresenta o novo, para desviar da rota e da rotina o sujeito em sua prática. É algo estranho, que não tinha influência sobre a prática deste sujeito até então.

Nesse sentido, toda experiência é transformadora, o que caracteriza que ela pode ser pesquisa e não apenas “relato”. Ela desacomoda, tira-nos da zona de conforto, revolve o horizonte do sentimento, da ideia e, inclusive, da palavra. Foi a partir de Larrosa (2011) que compreendi que o passar da dimensão experiencial também manifesta o sentido de movimento, de um passo após o outro, um caminho a ser percorrido que nos deixa marcas.

Também parti de pressupostos centrados nos Estudos Culturais em que se considera uma pedagogia, uma possibilidade de ensinar e aprender a partir de diversos artefatos culturais e produzindo currículos. Com esta perspectiva foi possível uma não normatividade na pesquisa e uma abordagem teórico-metodológica que não subordinasse os encontros da pesquisa ao método. O não reducionismo a partir de uma visão interdisciplinar da realidade, que não considere somente, mas também, o legado científico-acadêmico.

A saída que encontrei para resolver o problema da costumeira prescrição foi atentar-me à simplicidade do que já está posto, à problematização de um currículo em movimento na docência geográfica. Com este intuito, a arte do cinema foi a experiência que ofereceu suas possibilidades de criação, pois tornou possível pensar os conceitos geográficos e o espaço de outras formas, procurando criar geografias.

Respaldava-se, assim, na compreensão do cinema como possibilidade de pesquisa unindo-se à Geografia Escolar para compreender o espaço escolar como lugar criando currículo com outras geografias. A questão que colocava-se era como descrever isso de forma geográfica? Ou seja, como descrever este movimento naquele espaço com o cinema de forma dinâmica? Não poderia ser uma pesquisa que demonstrasse uma representação de Geografia Escolar como parâmetro estanque. O movimento, o entre, o devir daquele lugar poderia aparecer. Foi assim, que se fez necessário debruçar-se a conhecer a cartografia apresentada por Deleuze e Guattari⁶³, que tem uma perspectiva diferente do que estamos acostumados no campo da Geografia.

Apoiei-me nas reflexões a partir de Girardi e Soares (2015), pois argumentam que a filosofia da diferença até possui termos familiares à Geografia, como território, terra, latitude, longitude, mapa e cartografia, no entanto, com concepções distintas. Isso porque a cartografia abordada comumente pela Geografia origina-se a partir da produção europeia com as grandes navegações e nascimento do Estado moderno. Já, a cartografia presente nos escritos de Gilles Deleuze e de Félix Guattari manifesta-se como agrupamentos de linhas aleatórias com um movimento concomitante entre corpos quaisquer. É algo que não se apreende no espaço. Essa compreensão se abre a cartografar a abertura para as diferentes manifestações que estão em constante mudança.

Alguns poderiam dizer que, comparada à cartografia que conhecemos tradicionalmente na Geografia, a cartografia deleuziana deveria ser denominada como um método, quase como outra técnica para traçar o espaço. No entanto, isso seria um reducionismo, porque para cartografar fugindo

⁶³ *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* em seus cinco volumes lançada no Brasil em 1995.

de representações como modelo é necessária uma postura cartográfica que está para além do mensurável, da técnica, do preestabelecido, porque pretende subtrair o único e não unificar ou totalizar. Subtrair apenas uma concepção do que é Geografia no currículo, do que é ser docente, é um caminho fértil para a autoria de novos conhecimentos na escola.

A partir desta perspectiva, a docência não entra na pesquisa com uma hierarquia que a leva como a iluminada produtora de problematizações para estudantes como seres passivos durante todo o processo. De modo semelhante ao desenho de um mapa com linhas que se intersectam, curvam-se e são dispostas em várias direções, a postura cartográfica considera que o pesquisador está neste território mapeado – neste lugar –, e imbricado em um emaranhado de possibilidades.

Linhas que se cruzam naquele espaço transformando-o em lugar repleto de trajetórias múltiplas, que está em constante devir a ser, e se refazer, e desfazer, não sendo possível apreendê-lo em uma totalidade (MASSEY, 2009). Isso exige uma docência investigadora atentando-se para a mobilidade dinâmica dos traçados que sugerem pistas possíveis para pesquisa.

Nesta postura metodológica, a experiência é vista como problematização, o que pode trazer outro olhar através das pistas para o que já está posto como docência, como escola e como currículo. Portanto, exigiu da pesquisadora um cuidado ético-político, já que não busquei a representação, mas o conhecimento através das transformações que estavam acontecendo. Ao contrário de outros métodos, essa proposta

[...] reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar, etc) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação (PASSOS; BARROS, 2015, p. 30).

Deste modo, com a perspectiva cartográfica se faz necessário estar imersa no plano da experiência, caminhar com o objeto, ir

constituindo o caminho e também, constituir-se com ele. Logo, toda pesquisa cartográfica é intervenção, o que reivindica unir o conhecer e fazer na experiência, sem considerar que haverá neutralidade ou uma ideia prévia de sujeito e objeto (PASSOS; BARROS, 2015).

Para este fim, adotei a prática de um diário de campo e realizei a descrição de todas as ações que deixariam possíveis pistas sobre qual seria o foco da pesquisa com o cinema na escola. Como uma aprendiz de professora-pesquisadora-cartógrafa, redobrei a atenção aos detalhes. Foi com a descrição das experiências cotidianas que surgiam os questionamentos sobre o que eram as representações de Geografia Escolar, de escola e das possibilidades que ali se abriam com o cinema.

Confesso que inicialmente – talvez, durante todo o período da pesquisa – foi preciso lidar com a insegurança do não previsível. Tive que administrar a necessidade de não representação do que seja ensinar Geografia a partir de referenciais anteriores da minha formação, para não se prender à camisa de força do já conhecido (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012). Embora, tenha sido uma tentativa, o processo metodológico admitia estas idas e vindas no percurso da pesquisa.

Assim, não é imprescindível um método fechado se for permitido repensar que todos têm suas fragilidades e não trarão respostas prontas, mas um modo de olhar e problematizar. Abriu-se mão de modelos prontos para compreender, também, o que era a postura metodológica cartográfica, porque como Oliveira e Paraíso (2012) argumentam, sempre fica o questionamento

Como fazer uma pesquisa em educação sem um modelo de pesquisa, quando muitos de nós buscamos o melhor método ou o mais seguro? Mais do que abrir mão do método, a cartografia começa por repensar o estatuto da pesquisa em educação, injetando, na própria ideia de método, a precariedade que lhe é intrínseca, a de que ela possa liberar tudo aquilo que não cessa de escapar. (p. 164)

Aos poucos, nos momentos de descrição, percebi que não os escrevia mais tanto como narrativa, mas sim, tinha o esforço da

procura por cartografar as pistas que trouxessem um currículo através da Geografia Escolar. Descrevia então detalhadamente tudo que envolvesse cinema, a minha docência e a escola: desde a busca por minicursos e outros que envolvessem cinema e educação; às organizações de saídas com os estudantes à Cinemateca pública municipal; a elaboração de vídeos com as turmas na escola, assim como saída de campo que utilizou os dispositivos do cinema; e até mesmo o projeto de cinema vindo de parceiros externos, que promovia uma semana de exibição de filmes em telão na escola.

A proposta metodológica segue uma lógica inversa, pois só se definiram as pistas para se encontrar o currículo a partir da Geografia Escolar, depois de uma descrição detalhada, em diário de campo, das experiências que envolveram o processo da pesquisa. Entendi que a postura cartográfica proporcionava um modo de perguntar, questionando e problematizando de forma a produzir informações, para criar estratégias que possibilitassem analisá-las e descrevê-las (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Com uma docência muito mais de experimentação do que de aplicação, me percebi professora-pesquisadora-cartógrafa totalmente interligada ao que se desenvolveu neste período, com dúvidas e uma intensa busca por compreender o que estava acontecendo. Por exemplo, inseri no diário de campo, inclusive, as ref exões iniciais que surgiram ao presenciar a utilização do cinema na escola, como se observa logo abaixo:

Hoje me questionei como a Geografia está utilizando cinema na rede municipal de Porto Alegre, nos anos finais do ensino fundamental? E

Quais filmes são vistos? Ainda, estes professores têm formação em Geografia? A Lei 13.006/2014 foi promulgada sem uma preparação para a “formação continuada” dos professores. Temos que começar a questionar o que é formação continuada?

A formação inicial e continuada docente carece de certa autonomia para os professores. Este professor tem que ser autor das suas práticas. Obviamente a autoria aqui se utiliza de fontes de inspiração, mas que não sejam receitas prontas. Por exemplo, a sugestão de uma lista de filmes que podem ser trabalhados no ensino de Geografia. Considero algo prescritivo, como sempre, que não apresenta

abertura para a criação do professor de acordo com a comunidade escolar com a qual convive. Falo aqui comunidade escolar, porque na prática docente não importam somente os estudantes com os quais trabalhamos, mas, sim todos os colegas com os quais convivemos. Por exemplo, para escolher um filme pensaremos no que conseguirá atrair a atenção daqueles estudantes, mas também no repertório que temos disponível. Qual tipo de biblioteca temos? Temos uma videoteca? A sala do vídeo está limpa? A direção não a está utilizando para turmas ociosas sem professor? Os estudantes só assistirão filmes com algum tipo de violência? Isso me lembra porque esta semana, na escola, minhas colegas resolveram exibir o filme “O Pianista” (...) e o motivo foi porque era o que estava disponível. A primeira intenção não era esta. Na disciplina de História estavam trabalhando Segunda Guerra Mundial e na disciplina de Português a professora lembrou que poderia incentivar a escrita mais subjetiva através de diários, portanto o filme que retrata a vida da Anne Frank seria ótimo. A Professora de História lembrou que o tinha em um pen drive. Próximo do dia de exibição percebeu que havia perdido o pen drive, não conseguiu fazer o download do filme por torrent, só restando a videoteca da escola que havia apenas um filme com o tema semelhante. Poderia ser relatado aqui a justificativa mais romântica possível para escolha deste filme, mas os motivos retratam a escola. Poderíamos fazer mais com o cinema na escola, mas estas colegas agiram desta forma porque foi o único modo que souberam solucionar a intenção de “passar um filme” para os alunos. Muitas vezes o máximo que o cinema acontece na escola é neste tom prescritivo de ilustrar algo, porque os docentes não foram preparados para compreender a linguagem cinematográfica e o potencial que possui para além da mera ilustração. No entanto, somos capazes como docentes de ir muito além com o pouco que sabemos, o que dirá se tivéssemos profundo conhecimento sobre isso. É necessário que haja uma troca de saberes, que seja possível considerar esta autonomia dos saberes docentes provenientes da experiência e do seu envolvimento com a comunidade escolar (Excerto de diário de campo, nov. 2017).

A pretensão ao inserir como pesquisa estas descrições iniciais, mesmo que sem o aporte das reflexões teóricas e práticas⁶⁴ sobre cinema e educação que tive contato, pretenderam

⁶⁴ Principalmente a partir de Migliorin (2015) e da participação no Programa de

dar conta das discontinuidades. Em um período de quatro anos, acumularam-se muitas anotações que se transformaram em dispositivos para disparar os desdobramentos desta pesquisa sem a intenção de finalizar ou mostrar resultados. Foram caminhos que se traçaram como linhas em um emaranhado rizomático da cartografia naquele espaço escolar.

Considero que a participação em formações docentes em cinema educação promovidas pelo Programa de Alfabetização Audiovisual são muito importantes para os percursos desta pesquisa. Somente no ano de 2017, realizei quatro oficinas no Laboratório Vagalume, à noite, com duração de 2h30min os encontros e, mesmo cansada de um dia inteiro de trabalho, me deslocava até a Cinemateca no Centro da cidade. Só neste ano totalizei 28h de cursos de extensão. (Excerto do diário de campo, dez. 2017)

Pode parecer dispensável em outras perspectivas metodológicas tamanho detalhamento dos pormenores, mas foi acreditando nesta postura que consegui traçar caminhos, atalhos, voltas e reviravoltas. Isso, a cada passo, demonstrou o meu nível do envolvimento como professora-pesquisadora-cartógrafa na busca por relações entre a Geografia Escolar e o cinema como um processo. A inclusão de todos os acontecimentos foi cartografando um processo temporal e espacial da pesquisa, encontros e desencontros com espaços e, nestes, as pessoas. Destaco a importância do processo de troca com outros docentes que já tinham a experiência em cinema educação

Nestas formações participam professoras de diversas áreas da educação básica, na maioria, da rede municipal de Porto Alegre. Todavia, professores de outras redes de ensino e demais municípios também comparecem. É uma troca indispensável de experiências e aprendizado em conjunto.

A partir da participação nas oficinas, conheci os festivais e organizei a ida dos estudantes, desde 2016. Estes festivais e a maioria das atividades do Programa de Alfabetização Audiovisual ocorrem na Cinemateca Capitólio Petrobrás, patrimônio histórico público em Porto Alegre. Na programação do festival há uma

Alfabetização Audiovisual (<http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/>).

seleção de repertório dedicada a cada ciclo do ensino fundamental. Cada filme sempre tem uma sessão preparatória para os professores planejarem seu potencial pedagógico.

[...] foram filmes que os estudantes dificilmente assistiriam em salas de cinema convencionais. Porém é importante destacar o desafio financeiro para isso acontecer já que nos anos de 2016 a 2018 o poder público municipal não forneceu transporte, o que fez com que nem todos os estudantes pudessem custear o deslocamento. (Excerto do diário de campo, jul. 2018).

Ou seja, tudo merecia ser descrito, pois produziam subjetividades que participavam dos rumos da pesquisa. Seja a alegria de ir ao cinema, sejam as dificuldades financeiras para isso acontecer. Estava evidente a necessidade da problematização do aprendizado mútuo que ocorria, tanto para a professora-pesquisadora-cartógrafa como para os estudantes. Ficou cada vez mais expressa na minha docência que esta relação entre as pessoas poderia ser potencializada pelos dispositivos do cinema.

Ressalto que no decorrer da pesquisa um dos caminhos na procura por pistas foi a exibição de filmes que envolvessem o tema do espaço escolar. Entretanto, constatei – como uma pista – que a exibição acontecia como ilustração, porque se traduzia para os estudantes como uma forma comum de cinema na escola e, portanto, não alcançava as problematizações esperadas. Por outro lado, a pista que ressaltava-se neste processo de pesquisa com leituras, aulas, minicursos, troca de saberes, era o cinema em seu fazer. Justifiquei, pois, como minha opção por ser capaz de disparar um novo olhar sobre aquele lugar que fui compreendendo mais geográfico com as reflexões da pesquisa.

Uma outra insegurança da pesquisa, que merece ser descrita também, era como fazer cinema abrindo mão do tempo escolar padronizado com suas exigências curriculares? Geralmente, este é um entrave no cotidiano do planejamento docente, porque exige um enfrentamento ao tempo escolar cronometrado e historicamente perpetuado. Como a pesquisa e sua postura metodológica exigiam a intervenção e descrição honesta e detalhada, houve a liberdade (ousadia?) de esta criação ser no tempo tradicional da escola. Foi um permitir-se a extinção de simulações, moldes e estar aberta ao imprevisível. Entendo a

minha postura naquele momento não como uma prescrição para outros docentes, mas como o acompanhamento de um processo que era a pesquisa

A possibilidade de concretizar os vídeos estava ali, já que, novamente, em dois períodos pós-recreio, sou cobrada pela tão aguardada aula

“- Mas a Senhora prometeu!”

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

“- Certo, então vamos fazer hoje!”

E novamente a pergunta cuja resposta poderia colocar tudo a perder:

“- Quantos trouxeram celular hoje?”

Apenas três estudantes levantam a mão. Desespero professoral! E como filmar? Pensei em uma alternativa, naquele momento a única possível: dividi-los em grupos. De forma orgânica procuraram se arranjar e apenas dois se formaram e apenas um tinha telefone.

(Excerto do diário de campo, nov. 2018).

Assim, com todas as dificuldades e reviravoltas, foram realizadas algumas aulas com a produção de vídeos pelos estudantes, para que mostrassem o lugar da escola. Foi por uma insistência constante destes estudantes que me arrisquei a fazer cinema com eles, não queríamos nos preparar para uma aula, mas para o acontecimento que ali nos permitiria.

Professora e estudantes nas pistas de uma Geografia Escolar

Naquele ano de 2018 eu era professora dos sextos anos e em uma das turmas havia uma relação menos hierárquica, talvez, em que me sentia quase “pertencente” àquele grupo, o que facilitava adentrar àquele território da sala de aula. As aulas aconteciam pós-recreio e sempre agitadas. No entanto, percebi que para algumas atividades havia uma pró-atividade dos

estudantes, principalmente as que pudessem ocupar o espaço de modo diferente do que sentados em cadeiras e mesas de madeira desconfortáveis para seus corpos em crescimento no início da adolescência. Foram estes fatores que considerei como pistas para escolher os estudantes desta turma para o fazer cinema, já que partia dele como dispositivo por, deste modo, oferecer a ideia da “criação de regras que colocavam uma certa situação em crise e demandavam gestos de criação” (MIGLIORIN, 2015, p. 78). Assim, naquela turma percebia indícios, pistas, de como compreendiam a escola, o que me pareceu um potencial para a Geografia Escolar.

Foram quatro vídeos produzidos, completamente diferentes, embora o que pode melhor ilustrar este cartografar um currículo com a Geografia Escolar para o que estamos discutindo até aqui são as descrições do meu diário de campo sobre um destes. Tudo aconteceu assim, na aula em que decidimos iniciar o roteiro para com cinema filmar a escola e o estudante mais inquieto da turma (e, talvez, da escola) convidou primeiramente uma dupla, de depois até algumas colegas figurantes, para o seu grupo, pois queria demonstrar uma situação de preconceito religioso na escola.

Na aula seguinte, enquanto o grupo das youtubers, já estava com o vídeo praticamente editado e pronto, tínhamos novamente o problema da falta de celulares. O grupo que fez sobre o banheiro necessitava do meu celular para terminar as filmagens e uma dupla também o queria para iniciá-las, pois não estavam presentes na aula anterior. Desenvolveu-se um conflito em sala de aula até eu conseguir convencer a dupla que os auxiliaria em outro momento para a produção do vídeo. Ele e ela não tinham roteiro escrito, mas um argumento muito convincente: o menino queria vestir-se com a roupa utilizada nos rituais da sua religião e demonstrar uma situação que ele já havia sofrido de preconceito religioso na escola (Excerto de diário de campo, nov. 2018).

Este estudante, em idade avançada comparada aos colegas de turma, era ainda “semialfabetizado” para escrita, o que era totalmente o contrário quanto a sua comunicação verbal. Muitas vezes em sala de aula ele utilizava os termos da sua religião,

como um código indecifrável para todos. Entendia como um modo de ele querer se destacar. Com isso encontrava situações de preconceito dos colegas, o que não o intimidava, já que argumentos não lhe faltavam. Continuo minha descrição:

Então, em dia posterior, tive que pedir licença para outra colega me ceder a dupla de alunos que tinham planejado vídeo sobre preconceito. Eles tinham trazido até figurino para gravação. Convidaram mais duas colegas da sala para encenarem com eles e me pediram uma sala fechada para gravarem sozinhos. Somente estas colegas poderiam ver o figurino deles: saia, lenços com berloques e anéis. Naquele dia, entre uma tarefa e outra, algumas vezes fui conferir como estava a gravação e notei que não conseguiam se organizar, visto o conflito de decisões na equipe quanto ao modo de fazer o vídeo. No fim do período me entregaram fragmentos de cenas em que as falas foram repetidas várias vezes, pois saíram com risos e xingamentos. Na nossa aula seguinte, a dupla me pediu para gravar, novamente, já que não tinham gravado até o final. Posto que eu tivesse que ficar em sala de aula com os demais estudantes da turma, os deixei novamente em uma sala sozinhos. Quando havia terminado o meu período (tempo, aula), fui até a sala e eles me pediram ajuda. Como tinham visto que as colegas do outro grupo haviam gravado no formato de vlog como youtubers, estavam tentando fazer o mesmo. Em silêncio, segurei a câmera, ajudei com efeitos sonoros (batucando em um armário de latão) (Excerto de diário de campo, nov. 2018).

Durante a releitura das argumentações da pesquisa para elaborar este texto, percebi que ainda fracassei em alguns momentos na postura de não nomear, não representar, não dizer o que foi esta experiência, não se preocupando com um resultado em si. Mas esta é a possibilidade da postura cartográfica: importa mais o caminho do que o fim.

Com a experiência que reverbera até hoje, ainda afirmo e reitero que o cinema foi uma oportunidade, uma brecha que estes alunos encontraram para transformar o que eu entendia como aula de Geografia e, quiçá, eles também. É como se estivessem gritando para o currículo o que era aquele espaço, aquele lugar da escola onde convivem. Neste vídeo em específico, eu descobri a vontade imensa deste estudante de mostrar o preconceito que

ele sofria e o orgulho de usar as vestimentas da sua religião. Talvez, ele e a colega encontraram espaço em sala de aula para expressar suas crenças como resistência, colaborando com um currículo a partir de uma Geografia Escolar.

Considerações

A Geografia Escolar precisa de fomento para que seja uma criação de outras geografias que possam dar conta das diferenças e heterogeneidades de cada espaço escolar, como lugar que possui múltiplas trajetórias, inclusive e, principalmente, a dos seus estudantes. Essas ações que acontecem na escola podem mesmo enriquecer o fazer científico da Geografia Acadêmica, no sentido de gerar reflexões outras, sendo uma via de mão dupla entre os dois níveis de ensino. Para este fim, é necessário a docência ser interpretada como possibilidade de criações a partir do incentivo a sua intelectualidade.

O que procurei mostrar foi como me aproximei da percepção de uma Geografia Escolar que pudesse criar outras geografias com o cinema. Esta escrita não tem a pretensão de ser exemplo, mas que tenha sido plantada a ideia de que na docência é preciso duvidar da Geografia já prescrita e abrir-se para a criação de outras possibilidades que também são Geografia. Com certeza, é uma luta acadêmica também a docência ter tempo de planejamento, formação para incentivar reflexões e criações. A minha reflexão teórico-acadêmica foi um privilégio neste processo; embora, seja com a sua divulgação que ratifico a necessidade de ser um direito, como livre opção, dos docentes da educação básica.

Quanto à experiência com o cinema na escola descrito pela professora-pesquisadora-cartógrafa detalhadamente no diário de campo, tinha como objetivo não encontrar um caminho traçado previamente que só pode ser encontrado com o cinema, mas tentar um desdobramento do pensamento a partir daquele lugar. Sim, porque o desejo era de uma pesquisa “na” e “com” a escola, a Geografia Escolar e o cinema e não “sobre” este espaço e “sobre utilizar” o cinema.

Logo, a ajuda da postura metodológica cartográfica possibilitou observar e seguir pistas para mapear uma vida que pulsa na sala de aula e produz geografias vivas, potencialmente relacionadas à sensibilidade da comunidade, que compartilha aquele mesmo lugar geográfico. Esta inconsistência do modo como fazer a pesquisa trouxe uma liberdade para a percepção, que me permitiu ressignificar aos poucos o que entendia por Geografia Escolar a partir do inesperado e da criação.

Referências

FERREIRA, Débora ScharDOSIN. **Cine-geografar a Escola: um currículo geográfico a partir do lugar**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/204677>. Acesso em: 13 mar. 2021.

GIORDANI, Ana Cláudia. Reverberações das fronteiras entre a Geografia e a Educação. *In*: Limonad, Ester, Barbosa, Jorge Luiz (orgs.). **Geografias, Ref exões Conceituais, Leituras da Ciência Geográfica, Estudos Geográficos**. São Paulo: Max Limonad, 2020. p.264-279.

GIRARDI, Gisele; SOARES, Pedro Silva Goldring. Construção de um problema de pesquisa sobre o mapeamento como dispositivo. **Olhares e Trilhas**, Niterói, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/35035/18506>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GONÇALVES, Amanda Regina. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. Biblio 3W. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. XVI, n. 905, 15 de enero 2011. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-905.htm>. Acesso em: 13 abr. 2021. [ISSN 1138-9796].

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Ref exão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27,jul./dez. 2011. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/ref_ex/article/view/2444. Acesso em: 13 abr. 2021

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

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

OLIVEIRA Jr., Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. O cinema como diferença na linguagem do ensino de geografia: uma cartografia provisória. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 45-66, jan./jun., 2020. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/872>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves; OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A Cartografia como método de pesquisa intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; DA ESCOSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos. **Do sensível, poesia: outros modos de grafar o mundo**. Vitória: Milfontes, 2019.

A docência em geografia com estágios em espaços educativos diversos⁶⁵

Denise Wildner Theves
Élida Pasini Tonetto

Meu pai (Zeca Chapéu Grande) não sabia nem mesmo assinar o nome e fez o que estava ao seu alcance para trazer uma escola para a fazenda, para que aprendêssemos letra e matemática. Muitas vezes o vi tentar convencer algum vizinho que não queria que o filho fosse à escola; até concordava que o filho fosse, mas dizia que menina não precisava aprender nada de estudo. Mesmo contrariando o compadre, conseguia com que seu pedido fosse acatado, grande era a consideração e prestígio que f uíam de sua liderança (VIERA JR., 2019, p. 96, adaptação nossa).

Carta de apresentação: um convite ao diálogo

Este texto é fruto da nossa experiência enquanto professoras-orientadoras de estágio da licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, realizado em parceria com espaços educativos diversos. Trata-se do segundo estágio do curso⁶⁶ que propõe a aproximação dos alunos licenciandos da realidade de outros espaços escolares e não escolares que incluam atividades diferenciadas e não convencionais de ensino e aprendizagem.

Esta escrita é parte indissociável do desejo e do intuito de apresentar, compor e recompor a proposta do estágio diante dos desafios postos à formação de professores no Brasil, e de

⁶⁵ Dedicamos este texto aos estudantes do Estágio Supervisionado em Geografia II da UFRGS e às pessoas que fazem parte e atuam nos espaços educativos diversos. São elas, pois a maioria são mulheres, nossas *Zeca Chapéu Grande* de Torto Arado. Como ele, são verdadeiras curandeiras de corpo e espírito de suas comunidades, que fazem da nossa docência com os estágios momentos em que pulsam saberes e afetos.

⁶⁶ No Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Geografia – noturno, aprovado em 2018. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=331. Acesso em: 01 mar. 2021.

convidar ao diálogo os estagiários e os espaços que nos acolhem a fortalecer uma proposta de estudos-planejamento-interação-atuação, que, ao constituir-se coletivamente, dialogue com as demandas e lutas existentes em tais espaços educativos, promovendo uma formação contextualizada e comprometida com a transformação social.

Convidamos aos leitores a compreender este texto como registro de tais inquietações e reflexões pautadas na procura, na vontade de ir sempre além na busca pelos sentidos com a nossa docência na formação de professores no curso de Licenciatura em Geografia. Certas de que o diálogo, os percursos, os caminhos, os estudantes⁶⁷, os espaços educativos, as escolas e as geografias dão sentidos às nossas vidas, propomos destacar os pressupostos teórico metodológicos, que estão sendo constituídos, como princípios que alicerçam o Estágio Supervisionado em Geografia II, no qual somos as professoras-orientadoras desde o semestre 2020/1. Mesmo tendo a convicção de que são princípios inacabados, pois estão em constante reconstrução, consideramos oportuno esboçá-los, inclusive para que os estudantes que nos acompanham e os espaços educativos que nos acolhem, compreendam os movimentos feitos em nossas aulas, reuniões, orientações e junto conosco, aprofundem e retroalimentem as concepções e saberes que são construídos de modo coletivo. Para nós, a formação e atuação não se constroem apenas por aplicação de conhecimentos e técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2002).

Nessa perspectiva, o texto está esboçado em três partes que estão relacionadas entre si. Na primeira parte, apresentamos o Estágio Supervisionado em Geografia II, sua importância no percurso formativo dos licenciandos em Geografia, bem como situamos o que entendemos por espaços educativos diversos.

⁶⁷ A fim de não exacerbar repetições às questões de gênero, será feito uso das denominações: o(s) estudante(s), o(s) licenciando(s), o(s) professor(es), o(s) sujeito(s), o(s) estagiário(s), o(s) acadêmico(s), o(s) responsável(eis), o(s) educador(es), mas entendemos que a própria diversidade que respeitamos pressupõe muitos “as”, “es” etc, ainda em construção em nossa linguagem.

Na segunda parte, destacamos as etapas iniciais que compõe esse estágio e quais os pressupostos teórico metodológicos as sustentam. Na terceira parte, destacamos o papel da didática e do planejamento para os momentos de interação com os sujeitos com os quais serão desenvolvidas as propostas. Destacamos que, na perspectiva adotada, a didática e o planejamento emergem das necessidades, interesses e desejos que foram construídos coletivamente entre os estudantes, orientadoras e supervisores do estágio, na busca por conhecer o espaço educativo e suas demandas. Ainda nesta parte, apresentamos os momentos para operacionalizar o planejamento e uma estrutura de Plano de Interação⁶⁸ com o detalhamento das suas partes, não como um modelo a ser seguido, mas como um elemento potencializador das reflexões postas.

Por fim, registramos a importância da articulação dos diferentes estágios docentes na formação do educador, a intencionalidade e o compromisso inerente à atuação em espaços educativos diversos e a potência das interações e autoria de todos, em movimentos dinâmicos que se retroalimentam.

Docência em Geografia no estágio com espaços educativos diversos

Destacamos que os caminhos adotados para a elaboração deste texto pautam-se nos nossos registros pessoais de planejamento colaborativo, na perspectiva da docência compartilhada no Estágio Supervisionado em Geografia II – UFRGS, vivenciados por nós autoras desde dezembro de 2019. Os registros são compostos por materiais e trocas diversas entre nós, enquanto professoras que dividem os espaços da docência compartilhada. Tal contexto exigiu uma postura investigativa e analítica para sua organização, seleção e registro-reflexivo por meio da escrita deste texto.

⁶⁸ Denominamos de Plano de Interação o instrumento que materializa o planejamento, consideramos que não se trata apenas de um plano de aula, já que o Estágio Supervisionado em Geografia II é realizado em espaços de educação não formal, nos quais nem sempre é desenvolvida uma aula tal como no ensino regular.

Partimos do entendimento de que os Estágios Supervisionados nos cursos de formação de professores⁶⁹ são parte integrante fundamental da dinâmica curricular, com intrínseca dimensão formativa e profissionalizante. Assim, os estágios constituem-se momentos de construção de conhecimentos, sendo ao licenciando, oportunidades em que exerce o protagonismo no processo de qualificação da prática educativa e em sua formação, para as orientadoras e supervisores um momento dinâmico, desafiador e instigante.

Para nós, é um espaço-tempo formativo que potencializa a construção de diferentes saberes através das relações entre os envolvidos, do estudo de pressupostos teóricos e de reflexões das diversas práticas, em que, no exercício da docência, buscamos coletivamente: a) apreender a escola e, nesse caso, também os espaços educativos diversos, enquanto lugares de vivências pessoais; b) formar agentes potencializadores de diálogos e encontros entre os sujeitos, que nas escolas e outros espaços, vivem e criam a cultura, a vida e a história, apesar da lógica racional e excludente vigente (MELLO, 2017).

Assentado nesses pressupostos, o Estágio Supervisionado em Geografia II propõe a aproximação dos estudantes da realidade de espaços escolares⁷⁰ e não escolares que incluam atividades diferenciadas e não convencionais de ensino e aprendizagem. Considerando a especificidade deste estágio, é importante destacar que não se trata de opor a educação formal, geralmente realizada nas escolas, à educação não formal. Assim, tomando a denominação de “educação não formal” (GOHN, 2009, p. 31), interessam-nos instituições que têm sua atuação assentada em práticas de educação que são desenvolvidas “extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais” (GOHN, 2009, p. 31). Além dessas, escolas em que sejam efetivadas propostas não

⁶⁹ Referimos-nos, especialmente, na perspectiva curricular dos cursos de formação de professores organizadas à luz da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015.

⁷⁰ Desde que o espaço escolar contemple modalidades e/ou atividades não convencionalmente trabalhadas nos demais estágios da Licenciatura em Geografia da UFRGS, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), projetos escolares etc.

convencionais de atuação, constituindo-se espaços concretos de formação, com aprendizagem de saberes para a vida em coletivos (GOHN, 2009), sendo assim, incluiremos estas perspectivas no que denominamos de espaços educativos diversos.

Ao considerarmos a educação não formal como “aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28), assumimos que todas as etapas do Estágio Supervisionado em Geografia II, além do compromisso com o processo de formação de professores de geografia, são marcos de uma proposta pautada nos processos de (re)construção e valorização das múltiplas geografias da vida, dos estudantes e dos sujeitos com os quais trabalhamos nos diferentes espaços educativos desse estágio.

Nessa perspectiva, os estagiários são estimulados a dialogar com os desafios destas geografias vivas e únicas, pautados na escuta atenta e comprometida dos sujeitos que nos acolhem em seus espaços (de vida, trabalho e luta), bem como, nos estudos e pesquisas realizadas nas diferentes etapas do Estágio Supervisionado em Geografia II e no curso de Licenciatura em Geografia, privilegiando a atuação amparada numa perspectiva coletiva, crítica e pesquisadora, em diferentes espaços educativos.

Ao fazermos nossas primeiras aproximações como docentes desse estágio, cientes da sua dinâmica e de seus desafios, decidimos manifestar nosso interesse em estabelecer parcerias⁷¹ com instituições que desenvolvessem atividades permeadas por atributos da educação não formal. Após um levantamento e um primeiro contato feito via telefone ou redes sociais digitais, marcamos com o responsável de cada um deles, um momento de conversa em que buscamos nossa imersão no espaço educativo para, sobretudo, conhecer os elementos da identidade coletiva das pessoas que o constituem.

As visitas aos espaços educativos diversos foram momentos de muitas aprendizagens e sentimentos, de imediato fomos capturadas pela necessidade de compreender a intensa produção

⁷¹ Pautadas na premissa de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, registramos e fortalecemos a parceria por meio do Projeto de extensão: WikiEscolas UFRGS, disponível em: <https://www.ufrgs.br/neegeo/projetos/>.

de saberes das culturas locais em cada um dos espaços educativos que conhecemos. E, pouco a pouco, fomos percebendo que os traços culturais dos grupos, com os quais estávamos prestes a interagir com nossos estagiários, nos provocavam para que questionássemos inclusive as metodologias e epistemologias, que estavam de certa forma pré-concebidas para o estágio. Assim, de imediato tomamos como princípio e, isso foi preponderante ao chancelarmos a parceria com as instituições, que as atuações-interações com a Geografia seriam oriundas de dentro do grupo que está e faz a instituição, ou seja, das necessidades e possibilidades de cada um dos espaços educativos e dos sujeitos que o constituem. Então, seriam propostas em que nós e os estagiários estaríamos implicados com o conhecimento, tendo como premissa que este é complexo, e que “quando este conhecimento se desvincula da vida concreta dos seres humanos, desumanizam-se mutuamente, sujeitos e mundos” (MELLO, 2017, p. 67).

Os espaços educativos diversos nos quais os estágios são realizados até este momento estão localizados em Porto Alegre/RS, são eles: Associação Comunitária e Quilombo do Areal; Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre-EPA; Associação Educacional Zumbi dos Palmares e Centro de Referência Afro-Indígena do RS. Cada um com seu histórico, contexto e demandas muito específicas, mas todos eles comprometidos com a lutas de sujeitos historicamente invisibilizados e excluídos. Destacamos que não faz parte do escopo deste texto, nem dos objetivos do estágio, falar sobre os espaços educativos em si, mas da nossa interação com eles e os processos que dela se desdobram, criam-se e recriam-se.

Nestes movimentos de aproximação, vinculação e fortalecimento de parcerias, combinamos que os estagiários investigariam dados da realidade dos espaços educativos, suas possibilidades e necessidades. A partir desse panorama, deveriam criar e desenvolver, de forma colaborativa, propostas de interação, contextualizadas e embasadas em princípios teórico-práticos, imbuídas de compromisso ético frente à inserção nos desafios e nas lutas que nos foram confiadas pelos espaços educativos que nos acolheram.

Percursos compartilhados: a construção coletiva do estágio

Ao chegarem na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II, os estudantes estão ávidos por conhecer e escolher (ou serem escolhidos) pelos locais em que irão atuar. Mas, além disso, propomos uma série de estudos iniciais, constituídos por leituras que buscam fundamentar a inserção dos estagiários nos espaços em que atuarão. Estas leituras movimentam para aproximações com a singularidade de cada um dos espaços educativos, bem como para possibilidades de desenvolvimento de propostas com a Geografia. São aprofundadas e ressignificadas as temáticas desenvolvidas ao longo do curso, relacionadas à pesquisa qualitativa na educação e ao papel do professor pesquisador, que favorece o desenvolvimento humano e a compreensão da realidade na sua complexidade, colaborando com a sua transformação.

Reafirmamos com Pimenta e Severo que a formação teórica possibilita que sejam criadas respostas aos desafios que se encontram na prática docente do professor, considerado como “um profissional intelectual crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa” (2020, p. 110).

Concomitante aos estudos relacionados à perspectiva teórica, é feita a escolha de um espaço educativo para a realização do estágio. A partir dessa escolha, é criada uma proposta de interação a partir do estudo do diagnóstico da realidade, considerando as especificidades dos espaços educativos e a comunidade em que se insere a ação educativa, já que “na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos” (GOHN, 2006, p. 29).

O diagnóstico da realidade assume importância crucial no desenvolvimento do estágio, pois “o conhecimento e o pensamento têm suas raízes no contexto sociocultural. Esse é produto das práticas humanas e vai gerar formas de pensar e de conhecer o mundo, grades lógicas e epistemológicas por meio das quais enxergamos, por isso construímos, o que é a realidade

para nós” (MELLO, 2017, p. 41). Assim, estabelece as bases para o planejamento e o desenvolvimento da proposta de interação do estágio.

Desse modo, na elaboração do diagnóstico da realidade, utilizando as metodologias qualitativas de investigação, o estudo dos espaços educativos apoia-se na análise documental, na observação participante, em entrevistas, em rodas de conversa, em práticas netnográficas de análise dos perfis e usos das redes sociais digitais dos espaços educativos, entre outras técnicas, que permitirão o tratamento dos dados coletados para elaboração da proposta de interação. Trata-se de um trabalho realizado com o uso da observação participante e da interação com os sujeitos que participam das atividades do local, por isso precisa ser rigorosa, caso contrário, cairá na mera descrição, cuja análise superficial nada contribui para a atuação. Além disso, ao buscar conhecer e compreender o espaço educativo e os seus sujeitos, “penetra-se no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas” (GOHN, 2006, p. 32), por isso são dinâmicas, escapam às estruturas burocráticas e motivam a participação, o que denota a necessidade de escuta atenciosa e aberta ao Outro.

Com relação à realização do diagnóstico da realidade, salientamos que devido à Pandemia de Covid-19, nos semestres 2020/1 e 2020/2 e 2021/1, foi necessário realizar o estágio de forma remota, assim, tal diagnóstico foi feito a partir de reuniões online e outras formas de interação possíveis e seguras para este momento, entre os estagiários, os responsáveis pelo espaço educativo e nós (orientadoras). Mas, mesmo em formato remoto e fisicamente distantes⁷², mediados por dispositivos digitais online⁷³, tomamos esses momentos como “encontros humanos em que a alteridade não é sinônimo de diferença, mas de outredade” (MELLO, 2017, p. 81).

⁷² Esta é a forma mais segura diante da situação em que vivemos (Pandemia de Covid-19), mas seguimos no desejo do momento em que possamos partilhar presencialmente as ideias, o chimarrão, os lanches e os sonhos.

⁷³ Os dispositivos mais utilizados em 2020 e 2021 para interagir com os espaços educativos diversos e com os estagiários foram: *WhatsApp*, *Google Meet*, *Moodle Acadêmico* e *E-mail*.

Essas reuniões são encontros repletos de oportunidades para estabelecer vínculos, conhecer as culturas e os laços de pertencimento dos indivíduos e dos grupos, bem como fazer questionamentos, aproximar os estagiários e nós das pessoas e das demandas oriundas do local naquele momento específico em que o estágio está ocorrendo. É importante destacar que, a cada semestre letivo, ocorrem mudanças pontuais nas demandas, em função do período do ano que o estágio está acontecendo. No início do ano letivo, há muitas demandas relacionadas a indefinições dos calendários letivos e da própria dinâmica do planejamento anual dos espaços. Já no final do ano, os planejamentos são atravessados pelos movimentos de finalização das atividades, dos processos avaliativos etc. Ou seja, a parceria com diferentes espaços põe em jogo o desafio de articulação ou não dos calendários letivos das escolas, da universidade (semestres letivos, vestibular), dos cursinhos pré-vestibulares, que interferem diretamente no processo de planejamento dos estágios.

Com essa perspectiva e levando em conta esses desafios, as propostas de interação, com variadas temas e ações, são desenvolvidas com os participantes, na perspectiva da escuta ativa e dialógica com o Outro. É importante destacar que a proposta é construída coletivamente, o que implica em planejamento participativo em que todos os envolvidos são protagonistas, ensinantes e aprendentes. Gohn reitera: [...] “a educação não formal é um processo de aprendizagem, não uma estrutura simbólica edificada e corporificada em um prédio ou numa instituição; ela ocorre via o diálogo tematizado” (2016, p. 62).

Com a realização do diagnóstico da realidade, que é sistematizado e registrado, iniciamos o planejamento das possibilidades de desenvolvimento de um plano de interação, tendo como princípio a formação humana, partindo das necessidades advindas da problematização de situações do cotidiano, destacadas na investigação sobre/com o espaço educativo em que “emergem temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações a serem realizadas” (GOHN, 2006, p. 31). Assim, os conteúdos e as ações originam-se no processo, não sendo dados *a priori* (GOHN, 2006), ou seja, emergem das geografias da vida.

O estágio é desenvolvido em pequenos grupos, de dois a três estagiários. A atuação dos estagiários em grupo leva em consideração os princípios da docência compartilhada como pressuposto de trabalho coletivo, trocas e aprendizagens.

Na busca por contextualizar o uso da expressão docência compartilhada, destacamos que a sua utilização na educação está vinculada a processos inclusivos na escola, em que o conceito de bidocência (BEYER, 2006) é destacado pelo autor a partir dos modelos de bidocência desenvolvidos na Alemanha, para fazer referência à atuação de dois professores na mesma sala de aula⁷⁴, de modo a atender às demandas da heterogeneidade de grupos de estudantes e, dessa forma, contribuir para a inclusão de modo efetivo.

Levando em consideração que todos os contextos educativos são heterogêneos, diversos, e que as interações são permeadas pela “outredade” (MELLO, 2017, p. 81), nos apropriamos dos princípios da docência compartilhada como um atributo e um princípio da própria docência, enquanto professoras-orientadoras responsáveis pelo estágio e na atuação dos estagiários. Neste sentido, adotamos a docência compartilhada, pois entendemos que ela permite:

atenção aos alunos e a suas diferenças; disposição para trabalhar apoiando-se em um terreno menos seguro, mais incerto, provisoriamente escolhido, permanentemente problematizado; adoção de uma postura investigativa, que permita questionar constantemente a prática pedagógica; disposição para ensinar de outros modos – questionar as concepções de ensino e aprendizagem; humildade intelectual – aprender com o aluno e com o colega de trabalho; questionamento dos instrumentos e critérios de avaliação; elaboração de atividades diferenciadas que rompam com as práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas; organização e planejamento coletivo das aulas. (DAL'IGNA et al., 2013, p. 65).

⁷⁴ A interação dos estagiários não será realizada especificamente em uma sala de aula, levando em consideração a natureza da educação não formal, no entanto, consideramos a expressão e os seus princípios adequados aos propósitos e dinâmicas do Estágio Supervisionado em Geografia II.

Nessa perspectiva, os pressupostos teórico-metodológicos da docência compartilhada no Estágio Supervisionado em Geografia II emergem dos posicionamentos e intervenções a partir das interações entre todos os envolvidos entre si e conosco, professoras da disciplina. Assim, a docência compartilhada efetiva-se tendo por princípio o diálogo e a escuta na ação-reflexão-ação.

De modo mais amplo, a prática de docência compartilhada que emerge da experiência de estágio justifica-se pela concepção epistemológica assumida, na qual se concebe que o educador transformador precisa aprender a ser cooperativo, articulado, sensível, descentrado, comprometido na construção coletiva de propostas de atuação, projetos e de práticas pautadas na aprendizagem de todos na perspectiva integral e ética, atuando e sendo “cidadãos do mundo, no mundo” (GOHN, 2006, p. 29).

Didática e planejamento: articulando processos em espaços educativos diversos

A atuação docente em espaços educativos diversos, durante o Estágio Supervisionado em Geografia II, reafirma que as instituições de ensino, sejam escolas ou outros espaços, podem ser “lugar do confronto criativo dos sentidos” (MELLO, 2017, p. 124) e, para isso, não existem contextos sociais que possam limitar as possibilidades desde que desejada e negociada entre universidade e espaço educativo parceiro. Diante disso, destacamos os movimentos do ensinar e do aprender como indissociáveis, levando em conta os contextos e os sujeitos com os quais se interage.

Nessa perspectiva, coadunadas com Pimenta e Severo, concebemos o ensinar e o aprender e, por conseguinte a Didática, como “fenômeno complexo porque é práxis social realizada *por e entre* seres humanos; que se modifica na ação e relação dos sujeitos [...] situados em contextos, institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais que, por sua vez, modifica os sujeitos envolvidos” (2020, p. 110).

Implicadas nesses movimentos em que “ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo” (PIMENTA; SEVERO, 2020, p. 110), destacamos o papel mediador dos estagiários na relação dos sujeitos com os quais interagem nos espaços educativos, em que o ensino propõe provocar aprendizagens “através das tarefas contínuas dos sujeitos do processo” (PIMENTA; SEVERO, 2020, p. 110), que são mediadas pelas ações do estagiário, em que as atividades são planejadas, criadas e propostas, mobilizando, construindo e ampliando conhecimentos na prática pedagógica.

Dessa vista, salientamos nossa assunção de posturas e práticas pedagógicas que se sustentam na “didática para promover o desenvolvimento humano” (LIBÂNEO, 2020, p. 55) e, a partir disso, concebemos que “não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais” (LIBÂNEO, 2015, p. 54), em que os sujeitos estão envolvidos. Assim, são reconhecidos e considerados os “diversos conhecimentos, produções dos diferentes grupos socioculturais, referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo” (CANDAU, 2020, p. 28), na leitura ampla e plural da realidade.

Relacionado de forma direta com as perspectivas da didática, destacamos o planejamento das atividades que serão desenvolvidas, sendo que essas se configuram não apenas como um ato pedagógico, mas também como um ato político (RAYS, 1999). Assim, o “ato de planejar o ensino revela sempre, por parte do educador, uma atitude axiológica, ética, política e pedagógica” (RAYS, 1999, p. 13).

Corroborando com esses pressupostos, destacamos que o trabalho docente é caracterizado como atividade mediadora entre o saber individual e o social, entre o conhecimento empírico/cotidiano dos sujeitos (enquanto ser concreto e histórico) e a cultura social historicamente acumulada (LIBÂNEO, 1984).

Por outro lado, a escola e os espaços educativos diversos fazem parte da dinâmica das relações sociais, fato pelo qual tudo o que acontece neles está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais da sociedade. Com isso, os elementos do planejamento, como os objetivos, conteúdos, métodos, recursos didáticos portam também implicações sociais e, portanto,

políticas. Assim, o planejamento é uma atividade de reflexão crítica e didática sobre as opções e ações (LIBÂNEO, 2013).

Dessas concepções, apoiadas em Libâneo (1984, p. 30), buscamos recriar formas para operacionalizar o planejamento das propostas de interação que serão elaboradas e desenvolvidas junto aos sujeitos dos espaços educativos a partir de três etapas gerais, destacadas pelo autor como articuladas entre si: 1) Situação orientadora inicial (síncrise); 2) Desenvolvimento operacional (análise); 3) Integração e generalização (síntese). A fim de apresentar as etapas de forma sistematizada, construímos o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – O planejamento apoiado nos pressupostos da didática e prática-histórico social.

Relação com o conhecimento	Momentos da interação	Mediação do professor/estagiário
<p>Síncrese: Visão dos sujeitos que é global, indeterminada, confusa e fragmentária da realidade. Conhecimentos prévios e suas contradições.</p>	<p>Início: Apresentar uma situação motivadora ao grupo e aguçadora de curiosidade, apresentar a temática do estudo, provocando ligação com as experiências e conhecimentos dos sujeitos e problematizando-os.</p>	<p>Situação orientadora inicial: Situação motivadora e aguçadora de curiosidade, ligação com as experiências e os conhecimentos do sujeito, apresentação clara da temática com roteiro de trabalho e questões instigadoras.</p>
<p>Análise: Momento da atividade de estudo dos sujeitos, elaborando novas relações para aprofundamento do estudo. Análise das partes do todo.</p>	<p>Meio: Propor roteiro de trabalho para o novo estudo, com questões instigadoras para que os sujeitos realizem o desdobramento da realidade concreta, investigando e analisando os elementos que a constituem. Intervir orientando os estudos dos sujeitos, traduzindo informações e encorajando a pesquisa, a produção de conhecimentos pelos envolvidos, mediando o diálogo, a troca de ideias para a construção de aprendizagens compartilhadas.</p>	<p>Desenvolvimento operacional: Desdobramento da realidade concreta em seus elementos; análise das partes do todo.</p>
<p>Síntese: Elaboração de conclusões, generalizações, consolidações dos novos conceitos.</p>	<p>Fim: Desafiar os sujeitos a confrontarem suas descobertas e a elaborarem conclusões acerca do estudo, integrando os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, o que resulta em novas formas de ação – de intervenção – e de compreensão da realidade.</p>	<p>Integração e generalização: Resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando novas formas de ação.</p>

Fonte: Dados organizados pelas autoras sistematizado pelas autoras, 2021.

Adaptação do material apresentado (informações verbais⁷⁵)

A articulação das três etapas gerais do planejamento propostas por Libâneo (1984) é sustentada por objetivos

⁷⁵ Material apresentado em reunião de estudos e formação por Ana Cristina de Souza Rangel, coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter do Reis, em Porto Alegre, em 2016.

esboçados a partir das reflexões com o diagnóstico da realidade do espaço educativo e dos participantes que nele estão e o constituem. Assim, os objetivos “se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo” (GOHN, 2006, p. 29). Além disso, os objetivos emergem dos próprios pressupostos da educação não formal, que é “construída por escolhas ou por certas condicionalidades” (GOHN, 2020, p. 12). Dessa perspectiva, “o aprendizado gerado e compartilhado não é espontâneo, porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas” (GOHN, 2020, p. 12), que levam em consideração os interesses e as necessidades dos que dele participam.

Em vista disso, com a composição dos objetivos e as propostas de interação pautadas em movimentos que preconizam aprendizagens individuais e coletivas, é fundamental antever os procedimentos para avaliar o que está sendo proposto e para acompanhar o desenvolvimento dos participantes, levando em consideração os objetivos definidos. Assim, a avaliação relaciona-se de maneira direta aos objetivos e ao modo que se propõe a realização e interação a partir das propostas planejadas.

De modo consequente e levando em consideração os momentos para operacionalização do trabalho docente e buscando favorecer a construção dos conhecimentos na perspectiva sócio-histórica (LIBÂNEO, 1984), esboçamos o Plano de Interação do Estágio Supervisionado em Geografia II, Quadro 2, bem como as orientações de cada um dos itens, sendo o mesmo apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Plano de Interação do Estágio Supervisionado em Geografia II

PLANO DE INTERAÇÃO – ESPAÇOS EDUCATIVOS DIVERSOS

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

DATA: (Quando?)

TEMA EM ESTUDO/ASSUNTO: (O quê?)

PARTICIPANTES: (Quem?)

PROFESSORES(AS) ESTAGIÁRIOS (AS):

2. OBJETIVOS PRETENDIDOS

(Para que vamos trabalhar com esse assunto/tema? Para que será proposto desta forma? O que se espera que os participantes construam de conhecimentos?)

Nesse item, deve-se explicitar a intencionalidade das atividades previstas para o momento de interação proposto, listando os objetivos específicos do trabalho pedagógico, em torno dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os objetivos devem sempre ser dirigidos para a aprendizagem dos participantes, explicitando o que se pretende favorecer no seu desenvolvimento através das interações (já estava com com diferente) propostas.

3. RECURSOS DIDÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERAÇÃO

Listar detalhadamente todos os recursos que serão utilizados. É importante ressaltar que os recursos didáticos entendidos como dispositivos são mediadores integrantes e ativos na dinâmica das interações (aulas, rodas de conversa, projetos, produção de materiais para redes sociais digitais etc.), assim, ao se mudar os recursos mediadores, a abordagem e os próprios conteúdos precisam ser repensados.

4. FORMAS DE MEDIAÇÃO

4.1 INTRODUÇÃO

Atividades introdutórias problematizadoras.

Como o assunto do dia será introduzido para mobilizar os participantes?

Apresentar como o momento de interação será introduzido, explicitando a estratégia e os questionamentos que irão mobilizar o interesse e a participação dos envolvidos e como serão explorados os seus conhecimentos prévios.

Descrevem-se os recursos que serão utilizados nesse momento.

(Síntese – Início - Situação orientadora inicial, explicadas no quadro 1)

4.2 DESENVOLVIMENTO

Todas as atividades previstas que favoreçam o estudo e descobertas sobre o assunto/tema em estudo.

Como vamos favorecer que os participantes estabeleçam relações pertinentes ou façam a análise de diferentes aspectos do problema

Listar, em ordem, as atividades previstas para o desenvolvimento do trabalho depois da atividade introdutória (problematização) e descrever a organização do espaço e dos participantes para a realização de cada atividade prevista, bem como os materiais que serão utilizados. Se for desenvolvido algum jogo, explicar suas regras e as intervenções previstas. Acrescentar as atividades que serão propostos, as tarefas, ou textos que serão entregues aos participantes e como serão conduzidas as atividades.

(Análise- Meio – Desenvolvimento operacional, explicadas no Quadro 1)

4.3 FECHAMENTO

Atividade prevista para o fechamento do trabalho do dia.

Que conclusões chegaram? O que aprenderam? Quais as dúvidas que ficaram?

Descrever a atividade que fará o fechamento do trabalho desse dia de interação.

(Síntese – Fim – Integração e generalização, explicadas no quadro 1).

5. AVALIAÇÃO

Previsão de procedimentos e de instrumentos para avaliar o trabalho proposto e para acompanhar o desenvolvimento dos participantes, conforme os objetivos definidos para o dia e as aprendizagens anteriores.

Descrever como os(as) estagiários(as) pretendem avaliar a aprendizagem do grupo nesse dia de interação.

6. REFERÊNCIAS

Listar, de acordo com a ABNT, todos os materiais utilizados nas propostas do Plano de Interação (consulta, leitura, disponibilizados).

7. REGISTROS PÓS-INTERAÇÃO: relato e ref exão sobre a docência

Refere-se à ref exão para uma nova ação (ação-ref exão-ação).

Anotações dos estagiários sobre o desenvolvimento das atividades, registro de fatos significativos ocorridos e tomada de decisão para o momento seguinte.

Relatar o cotidiano vivenciado, descrevendo a dinâmica do trabalho, o envolvimento do grupo e as aprendizagens mais significativas dos participantes (suas descobertas, as relações que estabeleceram – convém que sejam registradas algumas falas dos envolvidos, quando possível), comentar os conflitos que surgiram no grupo e as intervenções realizadas pelos estagiários.

Quando o planejamento for alterado, explicitar as modificações que ocorreram, justificando-as e apontando a intencionalidade dessas alterações.

Nesta parte, também são destacadas citações teóricas que estejam relacionados com os fatos relatados.

As fotos deverão ser inseridas, ao longo do texto da pós-aula, com especificação de seu conteúdo. Esse texto deve apresentar ref exões acerca dos processos de ensinar e aprender neste contexto educativo não formal e ou dos desafios na organização da ação educativa com a Geografia, relacionadas às evidências mais marcantes do trabalho do dia).

Fonte: Sistematizado pelas autoras, 2021.

Adaptação do material apresentado (informações verbais⁷⁶)

Na perspectiva adotada, o Plano de Interação, não é um modelo ou mais um documento burocrático a ser preenchido, mas sim, um elemento articulador dos processos de criação que envolvem a prática intelectual docente e materializam-se num planejamento autoral e ref exivo, único e sensível a cada contexto de atuação.

Nesse sentido, salientamos que os estagiários registrem todo o percurso do Estágio Supervisionado em Geografia II em relato ref exivo em forma de artigo sobre a experiência, relacionando teoria e prática e posicionando-se sobre os processos desenvolvidos.

Esses movimentos e dinâmicas oportunizam interações, estudos e ref exões, em que são acompanhados, desenvolvidos e analisados os processos didático-pedagógicos nos espaços educativos, dialogando e comprometendo-se com as demandas, anseios e lutas destes espaços.

⁷⁶ Material apresentado em reunião de estudos e formação, por Ana Cristina de Souza Rangel, coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter do Reis, em Porto Alegre/RS, em 2016.

Assim, entendemos que a formação e atuação dos professores-estagiários ocorre por meio de um trabalho de análise crítica das práticas e de uma construção permanente do ofício docente, que não resulta apenas em aplicação de conhecimentos e técnicas, mas sim como uma prática cultural de onde emerge um educador como intelectual público, portanto, sempre implicado em questões históricas, políticas, culturais, de poder e de conhecimento, que eles próprios medeiam, produzem e legitimam em suas atuações (GIROUX, 2013).

Registros “entre” e pós-interação

O Estágio Supervisionado em Geografia II compõe o currículo do curso de Licenciatura em Geografia, integrado aos demais Estágios Supervisionados, articula estudos em contextos educativos diversos. Estando inserido em uma proposta que apresenta diferentes níveis de complexidade, contribui, junto com os demais, para a construção da identidade do educador. As disciplinas propostas ao longo dos semestres sustentam a simetria do processo formativo e guarnecem alicerces para o desenvolvimento dos estágios nos diferentes contextos.

Em todos os estágios do curso, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão são princípios pedagógicos estruturantes. A nós, professoras do curso, são tentativas de “[...] construir uma perspectiva mais amorosa e responsável, onde possamos educar crianças, jovens e adultos, educando-nos no mesmo processo” (MELLO, 2017, p. 23).

Coadunadas com as aprendizagens dos estagiários e com as perspectivas de Gohn (2006), a nossa concepção de educação em espaços educativos diversos articula-se ao campo da educação como possibilidade de construção de uma vida cidadã, em que, na educação não formal, volta-se para a formação de sujeitos portadores de um leque diversificado de direitos, os quais precisam permanentemente conhecer e lutar para manter e quiçá ampliar, assim como deveres para com o Outro.

Refletir e questionar-se sobre seus fazeres, aprendendo com suas propostas de interação em espaços educativos diversos, permite aos estagiários – e a nós – perseguir e desenvolver a busca por uma prática coerente com os propósitos do ensinar – e aprender, com sentido. O coletivo de ensinantes e aprendentes no Estágio Supervisionado em Geografia II nutre-se e fortalece as reflexões a partir das interações e autoria de todos, em movimentos dinâmicos que se retroalimentam na reflexão-ação-reflexão.

Referências

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CANAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da Cruz; FERNANDES, Cláudia (Orgs.). **Didática e Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 22-32.

DALIGAN, Maria Cláudia *et al.* Da turma de progressão à docência compartilhada: uma experiência de inclusão na EMEF Dolores Alcaraz Caldas. In: TRAVERSINI, Clarice Saete *et al.* (orgs.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. [Documento eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/9790869-Curriculoeinclusao-naescoladeensinofundamental-claricesaletetraversini-mariaisabelhabckostdalazen-eliterezinhahennfabris-mariaclaudiadaligna.html>. Acesso em: 27 fev. 2021.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, pp.27-38, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/issue/view/1>. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016.

Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3615>. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7 n. 7, p. 9-20, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3259>. Acesso em: 6 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face do desmonte da educação pública. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da Cruz; FERNANDES, Cláudia (org.). **Didática e Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 48-64.

_____. Antonimias na formação de professores e busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira e Marin/UECE, 2015.

_____. Didática e Prática Histórico Social. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, ex. 1, v. 4, n. 8, p. 23-31. 1984.

_____. **Planejamento escolar**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%C3%A2neo.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. SEVERO, José Leonardo R. de Lima Severo. A didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil: Guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da Cruz; FERNANDES, Cláudia. (orgs.). **Didática e Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 104-120.

RANGEL, Ana Cristina de Souza. Informações verbais sobre material apresentado em reunião de estudo e formação, com Ana Cristina de Souza Rangel, coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter do Reis, em Porto Alegre, em 2016.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho pedagógico: Realidades e perspectivas**. Sulina: Porto Alegre, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/385198172/TEXTO-6-Planejamento-de-Ensino-Oswaldo-Alonso-RAYS>. Acesso em: 28 fev. 2021.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

Articulações entre poder e resistência na geografia escolar

Italo Anderson Duarte
Aldo Gonçalves de Oliveira

Sejamos realistas, exijamos o impossível.
(Ernesto Guevara)

Resistência estratégica e Geografia escolar: possibilidades...

Atualmente, como há muito não se via, resistir parece ter se tornado uma das principais tônicas do cotidiano dos sujeitos, não por escolha, mas, em muitos casos, como perspectiva única de sobrevivência. Resistir às ameaças biológicas, à invisibilidade social, às ações de cunho higienista, às múltiplas táticas de “governamento”, as formas de massificação das práticas escolares, culturais e de uso do espaço, dentre tantas outras formas de “contracondutas” demandadas para corpos cada vez mais oprimidos, transformados em objeto e matéria para multiplicação dos lucros na lógica neoliberal de existência que prepondera na contemporaneidade. Cada vez mais, e conforme voltamos o olhar para as margens das nervuras do capital – onde impera a *Necropolítica*⁷⁷ – resistir é uma questão de sobrevivência, existir já é resistir.

Esse cenário extremo e desfavorável a grupos contra hegemônicos facilmente pode nos induzir ao pensamento de que resistir a algo estabelece somente, ou primordialmente, uma relação de oposição direta, uma busca pela total anulação da força a qual se opõe, entretanto, essa visão reativa, dicotomizada em polos opostos, não é capaz de alcançar a real complexidade que esse tema abrange. O poder, enquanto lógica de condução

⁷⁷ MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

das condutas e mistificação de sujeitos; e a resistência, como oposição as práticas mistificantes ou busca por conduções outras, travam, por sobre vastas redes interativas que promovem duelos constantes de apropriações, reapropriações, e ressignificações, de modo que tanto o poder como as resistências persistem em um movimento contínuo, estratégico e vivo.

Desse modo a resistência, ponto nerval da discussão aqui trazida, longe de uma perspectiva reativa e polarizada, é entendida não apenas como uma forma de negar dada condução ou defender-se dos revezes oriundos de forças hegemônicas, mas como uma alternativa de buscar outras formas de existir, que não estejam atreladas a moldes ou subjetivações fabricadas, que sejam capazes de subverter forças de governo, de minar suas estruturas e até mesmo antever seus movimentos. Tanta eficiência e acurácia tática não são simples de serem obtidas, mas estão intrinsecamente relacionadas ao exercício do cotidiano, e sobre a ótica certa é possível enxergar as reais potencialidades dessas práticas.

Esse escrito posiciona as práticas conduzidas pela Geografia Escolar como objeto de disputa no cenário das relações de poder contemporâneas que incidem sobre a Educação Escolar, especialmente a pública. Nesse sentido, tem por objetivo construir uma reflexão sobre a cartografia escolar, enquanto linguagem corrente para mediação de saberes geográficos que, pela prática cotidiana, massificadora e hegemônica a partir da qual é tomada acaba por ter suas potencialidades camufladas, não de maneira acidental, mas como parte de uma série de agenciamentos idealizados e acionados através dos sistemas de ensino escolar.

A escolha por pesquisar e desenvolver uma discussão que englobasse resistências e cartografias escolares, ou como irei denominar mais a frente: cartografias de resistência, na realidade nunca foi feita, de certa forma poderia até dizer que a própria pesquisa tenha levado a traçar esse enfoque. Dizemos isso especialmente por conta do método empregado em todas as etapas de concepção e desenvolvimento dessa investigação. A abordagem metodológica que utilizamos é dotada, e talvez esse seja um dos seus principais atributos, de flexibilidade, no

sentido de não possuir uma forma pré-moldada, uma estrutura prévia para a qual seria necessário “podar” as arestas das realidades estudadas até que fosse possível encaixá-la nessa forma pré-estabelecida; ao contrário disso optou-se por, através da experimentação e das sensações do fazer, permitir que a pesquisa traçasse seus próprios limites, que se conecte e/ou desconecte do pesquisador, que seja sinestésica, viva e dinâmica e principalmente que se afaste da frieza do pragmatismo documental.

Esse tipo de metodologia de pesquisa aqui empregado, embora seja único para cada pesquisa, conforme suas características básicas, pode ser classificada de acordo com Meyer e Paraíso (2012) como metodologias pós-críticas, esse tipo de método busca fugir de saberes consolidados, fixos, rígidos, através da construção de pontes capazes de interligar saberes distintos, produzir interlocuções, pontos de junção e pontos de ruptura, produzir colagens, ou melhor bricolagens entre saberes. Como diz Meyer e Paraíso (2012, p. 17):

[...] construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para cá e para lá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastando-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos, que não nos ajudam a construir imagens e pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximando-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. [...] movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas.

É esse movimento, tão bem descrito por Meyer e Paraíso (2021), que permite ao pesquisador experimentar, resignificar o objeto de estudo e suas relações, o enxergar sob outras perspectivas, aprofundar-se sobre outras camadas que compõem sua complexidade. Dessa forma, não se trata de desenvolver uma nova metodologia a partir do nada, de maneira totalmente

autônoma e independente, a despeito de pensamentos já existentes; a proposta que o pensamento pós-crítico traz é a de trançar, fundir, mesclar métodos e conhecimentos, para que a partir dessa mistura o pesquisador possa – antes e durante a pesquisa – dar gênese ao mais acertado dos métodos possíveis para o caso estudado.

Ainda em relação ao fazer vale evidenciar a operacionalização prática dessa pesquisa, e quanto a isso pode-se dizer, em síntese, que as discussões aqui trazidas se organizam sob a égide da interação de dois vetores, são eles:

1. Diz respeito a um compêndio de saberes teóricos, conceitos, temas e autores, predominantemente acadêmicos, que oferecem auxílio e base para discutir e analisar fenômenos e aplicações de ordem prática ou teóricas, dentre esses posso listar: os conceitos de menor e minoridade (DELLEUZE; GUATTARI, 1977); poder e resistência (FOUCAULT 1979; 2008.); espaço (SANTOS, 2012; 1988.); dentre outros.
2. Diz respeito ao que é referente ao fazer propriamente dito, a experimentação, a sensibilidade ao pesquisar, ao que nos compõe enquanto sujeitos-pesquisadores marginalizados no que diz respeito ao pensamento destoante da lógica dominante na Academia; bem como ao que compõe os sujeitos, em sua grande maioria também marginalizados, aos quais nos relacionamos durante a execução desse estudo. Como esse segundo vetor de pensamento baseia-se exclusivamente em nossa bagagem cultural e em nossas experimentações durante o processo de pesquisa. Vale aqui destacar, mesmo que de forma breve, como se deu esse processo no ato de pesquisar, entendendo essa descrição, inclusive, como ação de pesquisa “em si”, uma espécie de reflexão sobre o próprio pensamento.

Pois bem, toda as reflexões sobre as práticas escolares realizadas pela pesquisa e parcialmente sintetizadas nesse escrito, tem como plano de fundo uma escola pública de ensino fundamental, localizada em Cajazeiras, no sertão paraibano, onde

tivemos a oportunidade de vivenciar dois contextos de interação distintos, o primeiro – mais raso e articulado a lógica dominante das práticas geográficas escolares – vivenciado no programa de Residência Pedagógica (CAPES/UFCG), no qual a realização das aulas não passava pelo fazer da educação a nível de planejamentos coletivos (do professor em formação, seu orientador e o supervisor de estágio); e das metas de trabalho e ações de ensino contextualizadas geograficamente com a comunidade em que a escola está inserida. Já em um segundo momento, agora sobre um patamar completo de interação com a práxis da educação pública, através da atuação como professor substituto de outra escola na mesma rede de ensino; e a realização concomitante da investigação que balizou a realização do trabalho de conclusão de curso defendido no segundo semestre de 2020. Nesse cenário, pudemos vivenciar a precarização da educação e do ensino de Geografia em especial, dos profissionais e das bases curriculares que integravam, até recentemente, esse sistema, esse período durou aproximadamente dois anos e foi componente imprescindível para a confecção das ideias trazidas aqui.

Essas duas forças vetoriais de pensamento fomentam as ideias a seguir através de uma constante movimentação, que por vezes convergem e dão origem a concreções únicas e potentes, noutras se divergem e criam pontos de fuga – rupturas – que são importantes para que surjam dúvidas e sejam traçadas novas trilhas, em suma, é nessa incessante movimentação que são delimitados tanto os métodos como os resultados desse estudo.

Poder e resistência: duas faces de uma relação indissolúvel

Para que possamos discutir resistência se faz necessário, mesmo que de maneira breve, tratar também sobre poder, uma vez que esses dois termos compõem uma relação de coexistência e indissociabilidade. O poder é entendido nessa pesquisa a partir de uma perspectiva Foucaultiana, que não o analisa como algo que pode ser detido por indivíduos ou mesmo instituições, muito menos ser imposto de maneira verticalizada – de cima

pra baixo e de forma absoluta – ao contrário disso, é entendido como um poder microfísico, que se estabelece em redes capilares horizontais, que mistifica os sujeitos e se utiliza deles próprios como vetores de mistificação de outrem. Dessa forma, se sustentando pela base, caracterizando-se como um arranjo de ações que opera sobre outras ações, as relações de poder são capazes de induzir e conduzir aqueles que se encontram ao alcance de suas vastas e complexas redes de controle.

O poder, de fato, não se caracteriza apenas por práticas que se restringem a negar, a reprimir e obrigar, mas a induzir, a gerar subjetividades que incitem determinadas ações e limitem outras, e ao passo que está em toda parte, e em diferentes formas, operando através de mecanismos e ferramentas distintas, se torna muito mais produtivo do que se, por ventura, se apresentasse de maneira impositiva. Embora as relações de poder operem direta e indiretamente sobre os corpos e mentes dos sujeitos, há nas reflexões foucaultianas a respeito do poder a ausência da violência. Para o autor francês a liberdade dos indivíduos é indispensável para a instauração de relações de poder, e por sua vez a violência acaba por extirpar a liberdade dos sujeitos, ao eliminar as possibilidades de reação, enquanto que segundo esse raciocínio, todo o conjunto de ações que constituem o poder, invariavelmente, dão margem a insurreição de um conjunto de reações possíveis (FOUCAULT, 1979).

Essa liberdade vigiada tida como indispensável para o poder, gera possibilidades concretas para que haja resistência a ele próprio, e essa relação se dá de forma tão íntima que podemos considerar o poder e a resistência como indissociáveis, ao ponto que podemos dizer que “[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) essa nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1988, p. 105 *apud* STENICO, 2015, p. 64), ou seja, a resistência é intrínseca ao poder, emerge das próprias relações estabelecidas.

Fica claro no pensamento de Foucault que de maneira inalterada o poder e a resistência coexistem, que simultaneamente a instauração de uma nova relação de poder há a criação de uma nova possibilidade de resistência. Essa relação, que à primeira vista parece antagônica, não coloca o poder e a resistência em

polos opostos que se repelem ao passo que buscam um a total destruição do outro, mas na verdade esse nexos se caracteriza muito mais como uma associação quase mutualista, em que ao mesmo tempo um é agonista e antagonista do outro.

Em uma teia complexa de interações, o poder e a resistência delineiam movimentos estratégicos, onde as ações de um servem ao mesmo tempo de incitação e suporte e de contraposição e renitência às ações do outro, gerando um jogo vivo, dinâmico e tático, de provocações incessantes, caracterizado por constantes significações e ressignificações, ofensivas e contraofensivas.

Dadas as proporções e a importância das ações do poder, bem como sua fluidez e capacidades de mistificação e ressignificação, resistir não se mostra uma tarefa simples. Para que as possibilidades de resistência de fato se realizem e possuam força de combatividade é necessário que essa resistência seja tão resiliente, dinâmica e artilosa quanto o poder é, do contrário os focos de resistência rapidamente prescreveriam, ou seriam absorvidos e ressignificados pelo poder; Também por isso a resistência, tal qual o poder, deve ser multifacetada, agir sobre diversas frentes e ser socialmente pulverizada.

Ao tratarmos de resistência ao poder o ideal é utilizar-se do termo no plural, resistências, vê-las como pontos de resistência, uma vez que é só em sua forma pluralizada, dispersa em múltiplos pontos, através de ações estratégicas que ela de fato possui o potencial de minar as estruturas, mecanismos e ferramentas que fomentam a manutenção das relações de poder. Vale destacar ainda que o processo de resistência se configura como um processo estritamente intrínseco a relação de poder que ela busca combater, desse modo não se pode incitar resistências de “fora” da situação que se busca combater, muito menos sem se ter clareza de contra o que está lutando.

Ao tratar de resistências estamos lidando com processos plurais e diversificados, tal qual acontece quando a pauta é o poder, dessa forma existem diferenças importantes entre os tipos de resistências possíveis, estando estas estreitamente ligadas às particularidades do poder que ela se opõe. Dentre essas muitas formas de resistir, demandadas pelas forças de controle socialmente dispostas, é, em especial, sobre as que

dizem respeito a conduta dos sujeitos que esse artigo busca contribuir.

Do mesmo modo como há formas de resistência antagônicas ao poder econômico, político, dentre outros, há resistências ao poder na modelação da conduta dos sujeitos, manifestação do poder essa que tem como objeto de suas ações a conduta dos sujeitos, e busca imprimir um rígido controle sobre suas ações. Em situação de coexistência a esse poder, que atua sobre as condutas, há o surgimento de processos de resistência específicos, esses movimentos de insubmissão têm como objetivo adquirir outros condutores, outros métodos e/ou procedimentos de condução, ou mesmo escapar de qualquer conduta, conduzir a si.

Adiante, com o intuito de não nos atermos somente às teorias gerais que englobam o poder e suas respectivas resistências, trarei essa discussão para o campo da educação geográfica, buscando expor alternativas, viáveis no cotidiano escolar, para resistir. Para tal, nos utilizaremos da cartografia como principal objeto experimental das ideias que serão desenvolvidas, fazemos essa escolha por entender que ela [a cartografia] carrega em si vastas possibilidades, podendo ela estar ora em conf uência com o poder, ora com às resistências.

Geografia Escolar: um saber estratégico

A geografia é constantemente vista como um campo de saberes enfadonho e decorativo, uma ciência voltada a catalogar e descrever formações naturais e humanas, de modo que seus saberes se encontram muito mais ligados a memorizar do que a entender fenômenos, raramente tendo força para transpor os muros das escolas e universidades, adquirindo assim um status de conhecimento com pouca ou nenhuma utilidade para o cidadão médio. Entretanto essa visão não ref ete em nada as potencialidades pertencentes a geografia; mas então o que é a geografia? E para que ela serve? Para que possamos responder essas duas questões é sensato iniciar pela categoria que concentra os debates promovidos pela geografia, o seu objeto de estudo, que é o espaço.

O espaço é descrito por Santos (1976) como uma composição de fixos e fluxos se relacionando entre si; os fixos seriam as estruturas físicas, as formas, a exemplo de prédios, casas, armazéns, entre outros; verdadeiras próteses alojadas na paisagem tendo funções facilitadoras para a sociedade; já os fluxos se referem a imaterialidade, como caminho de produtos, tendências sociais, serviços, rotas marinhas, aéreas ou terrestres, internet e etc., essa relação dinâmica constante entre fixos e fluxos acaba por alterar os dois, os fixos dão forma, possibilitam e moldam os fluxos, ao passo que a partir dos fluxos se gera a demanda para a criação de novos fixos.

Santos (2012) em seu livro *A natureza do espaço* traz essa mesma discussão em um ponto de vista diferente, se utilizando de novas categorias, porém com sentidos bem similares. Ele expõe as categorias configuração territorial e relações sociais. A configuração territorial, assim como os fixos, seria o palpável, a materialidade e o modo com que as formas se organizam pelo território, como o próprio nome já sugere; já as relações sociais seriam semelhantes aos fluxos remetendo aos modos de organização social e produtiva de uma determinada área. Por muitas vezes o conceito de espaço é erroneamente equiparado à configuração territorial, essa má interpretação é facilmente transpassada a partir do momento em que se percebe que a configuração territorial não pode representar o espaço como um todo, por considerar apenas a materialidade, sendo que o espaço além da materialidade representa também as ações que são executadas ali.

Ainda em *A natureza do espaço* Santos (2012) nos expõe o que seria a concepção mais aceita na atualidade de espaço, que seria uma junção de sistema de objetos (a materialidade e sua organização) e sistema de ações (o imaterial) que devem ser vistos nunca separadamente, mas como uma interdependência, como indica Santos (2012, p. 25) “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistema de objetos e sistema de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Uma vez entendido, mesmo que através de uma explanação sintética, o objeto de estudo da geografia, nos vemos incapazes

de limitar o campo de ação dessa ciência a descrição e catalogação, ou mesmo ao entendimento único e exclusivo de materialidades, sendo elas de origem humana ou não. A geografia deposita grande parte de seus esforços a explorar a relação entre o homem e o meio no qual está inserido, bem como suas causas e efeitos, se configurando como um conhecimento estratégico e relevante na análise de uma miscelânea de fenômenos sociais e naturais, desde a micro, utilizada no entendimento de contextos locais, amparando tomadas de decisões individuais ou de pequenos grupos; até a macro, promovendo análises que mesclam fatores materiais e imateriais precisas, expondo tendências passadas, atuais e até mesmo futuras, que se mostram indispensáveis para a manutenção das práxis de governamentos modernas.

Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Lacoste, em texto clássico da geografia, “[...] a geografia serve, em princípio, para fazer a guerra” (LACOSTE, 1988, p. 9), entretanto digo isso não no sentido de restringir a ação da geografia a sua utilização em operações militares – mesmo que seja explícita a importância de dados geográficos nesse contexto – mas tendo em vista a sua relevância dentro dos embates diários existentes em um sistema dotado de relações de poder, em quaisquer que sejam as posições, do exercício do governo e da organização e gerência dos territórios às práticas de subversão a essas mesmas lógicas de controle.

Descrindo a lógica de poder forjada pelos Estados-Nação modernos, que é alinhada pelo discurso jurídico-legal que estabelece boa parte dos termos a partir dos quais se exerce o poder sobre outros sujeitos; Lacoste (1988) corrobora as reflexões de Foucault (1979) segundo as quais a organização do poder na Modernidade incorpora o discurso histórico-jurídico sobre a sociedade e a guerra e equaciona as práticas de guerra como cifra de paz. Nesse sentido, “[...] trata-se de fazer valer uma verdade que funciona como uma arma. Para o sujeito que faz semelhante discurso, a verdade universal ou o direito geral são ilusões ou ciladas” (p. 227).

Assim, a guerra a qual nos referimos, quando nos utilizamos das palavras de Lacoste, se materializa nos embates cotidianos que envolvem estratégias de governo e práticas

subversivas de contraconduta, o controle e a resistência, no qual o entendimento do espaço – enquanto teatro das ações, reações e interações humanas – se mostra indispensável para ambos os lados. Independentemente do fim empregado, o conhecimento geográfico é, em suma, tomado como objeto de relações de poder. Tal ideia, introjetada nas diferentes práticas sociais desenvolvidas a partir da Modernidade segue a lógica de que: “[...] o saber e a verdade não podem pertencer a guerra, mas só podem ser da ordem e da paz, eu acho que o que é importante é que o Estado moderno a reimplantou profundamente em nossa época mediante o que se poderia denominar o disciplinamento dos saberes no século XVIII” (FOUCAULT, 2008 p. 146).

Sendo a geografia um saber estratégico e consideravelmente relevante às práticas sociais e políticas, de onde surge essa ideia de inutilidade vulgarmente difundida? Objetivando responder essa questão mais uma vez recorreremos ao pensamento de Lacoste (1988), no qual o autor atenta para a ideia de que pode se considerar, desde o fim do século XIX, a existência de duas geografias completamente distintas, a primeira delas, mais antiga, a qual atribuiu o nome de geografia dos estados maiores, se trata de um variado conjunto de dados e representações cartográficas e de conhecimentos distintos que se fazem referentes ao espaço, que constituem um saber sincrético caracterizado sobretudo como estratégico, que foi – no decorrer da história da humanidade – e é amplamente utilizado como instrumento do poder para a manutenção de relações hegemônicas.

Enquanto a segunda geografia, a qual foi atribuído o nome de geografia dos professores, que pode ser entendida como a geografia escolar, se apresenta como um discurso ideológico, no qual uma das principais funções de lhe são atribuídas é a de eclipsar a importância estratégica dos raciocínios referentes ao espaço, a partir dessas ações essa geografia mascara a eficiência dos instrumentos de poder que são as análises espaciais.

Um caráter enciclopédico, referente a classificações e enumerações sem nenhuma ligação entre si, voltados a memorização e reprodução é bem característico dessa “geografia dos professores”, e esse é um dos pontos principais que fomentam, para a maioria, um entendimento de que a geografia se mostra um

saber estático, cotidianamente inaplicável e conseqüentemente inútil. Enquanto que para uma minoria, esta beneficiada pelas relações de poder socialmente dispersas e idealizadora de estratégias de governo, é incontestável a importância da geografia (aqui em seu entendimento mais aproximado da “geografia dos estados maiores”), bem como a sua utilização em prol de seus interesses se faz indispensável. Essa exposição distorcida da geografia as massas, enquanto há uma utilização acertada desse conhecimento por classes dominantes dão gênese a um espaço fecundo às estratégias de governo, tanto do ponto de vista da acurácia de suas ações quanto da mimetização destas.

Essa forma socialmente dominante da geografia escolar e universitária, na medida em que ela enuncia uma nomenclatura e que inculca elementos de conhecimento enumerados sem ligação entre si (o relevo – o clima – a vegetação – a população...) tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória [...] (LACOSTE, 1988, p. 15).

Vale salientar que embora tenha sido atribuído a essa geografia distorcida o nome de geografia dos professores e professoras, esses profissionais da educação não são responsáveis pela arquitetura dessa geografia, ou agem de maneira consciente ao reproduzir esse discurso ideológico que a embasa, o que ocorre é que ao serem incluídos nessa ordem discursiva suas subjetividades são posicionadas em uma cadeia de controle horizontalizada, socialmente muito bem estabelecida.

Cartografias de resistência

Frente a potência, que reside na geografia, de traçar análises sociais precisas por intermédio dos estudos voltados ao espaço, a cartografia se mostra como uma importante ferramenta para auxiliar no entendimento das interações do sujeito com o espaço no qual está imerso. Entretanto, por estar inserida dentro desses

processos de distorção do saber geográfico a pouco descritos, a cartografia amplamente difundida encontra-se engessada sobre os moldes da dita “geografia dos professores” ou geografia escolar.

Essa cartografia escolar, que deriva diretamente desses conhecimentos geográficos deturpados, ancorada nos currículos prescritivos oficiais que embasam a educação básica, busca proporcionar um acúmulo de saberes equiparado e homogêneo entre os alunos, a despeito das vivências, do contexto no qual estão inseridos e aplicabilidade destes conhecimentos em seu cotidiano, reforçando a ideia da inutilidade dos saberes e representações que caracterizam as práticas de Geografia escolar. Em consequência dessas questões a cartografia se apresenta como um exemplo claro e prático das potencialidades que pairam sobre o entendimento do espaço.

Frente a identificação dos objetivos e o *modus operandi* dessas estratégias de governamento, faz-se necessário, para além de tecer análises, que possamos nos colocar em posição contrária aos mecanismos de controle, embora evidentemente essa tarefa não seja nada fácil, uma vez que esses mecanismos aos quais a pouco nos referimos estão enraizados tanto no âmbito político, nos currículos e demais textos legais, quanto socialmente dispersos, através de complexas micro relações de poder que já foram abordadas nesse texto.

Embora haja inúmeras dificuldades para se posicionar contrário a um sistema de controle tão bem postado, é possível e necessário adotar, em sala de aula, uma postura subversiva a essa lógica amplamente imposta, e não somente aos saberes geográficos; mas a todos os saberes escolares que são afetados por práticas alienantes. Como exemplo desse posicionamento de contraconduta, iniciaremos uma discussão um pouco mais aprofundada a respeito da cartografia escolar, seus usos em sala de aula e suas potencialidades para organização de práticas de resistência.

Para iniciar essa discussão – referente a utilização da cartografia como prática de resistência em sala de aula – faz-se necessário, antes de tudo, que seja entendido que há distinções entre o que é tido como escolar e educativo – refiro-me aqui

pincipalmente à geografia e mais especificamente à cartografia – e para me amparar nessa questão primária e nas que estão por vir utilizamos o pensamento de Oliveira Jr. (2012) e Antunes (2008). Embora o que se faz referente ao educacional e ao escolar devam caminhar juntos sob as mesmas finalidades e objetivos, muitas vezes pode haver divergências de tal forma a colocá-los em vias antagônicas.

Apesar de haver muita controvérsia entre a definição de escolar e o educativo, sabe-se que este último estará sempre ligado a assimilação de conhecimentos e a promoção de determinadas habilidades. Em suma o educativo está voltado ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, motoras e de entendimento de determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade dos sujeitos, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas.

Já o escolar está intrinsecamente ligado ao ambiente profissional e institucional da escola, tornando-se vulnerável a todas as relações de poder que constituem o espaço escolar e consequentemente aos conflitos e tensões que lhe são pertencentes, a exemplo de convicções pessoais dos professores e demais profissionais que compõem o corpo pedagógico, currículos, políticas educacionais de âmbito local, estadual ou nacional. Essas questões podem fazer – e muitas vezes agem desta forma – com que as práticas escolares se mostrem contrárias às educativas, e embora essa situação não seja dotada de nenhuma casualidade ela está mimetizada, difundida e muito bem enraizada nos planos social e político.

A cartografia por sua vez, detém um potencial de ser utilizada tanto se mostrando uma ferramenta chave para contraposição a essas forças que operam para o aprisionamento das mentes, como a serviço dela, adquirindo potencial libertador ou alienante, a depender dos interesses que incidem sobre ela.

Partindo desses pressupostos entendemos que só é possível explorar as potencialidades da cartografia escolar por intermédio da subversão do sistema tradicional de ensino de Geografia através da linguagem cartográfica. Essa conduta subversiva objetiva o distanciamento da cartografia escolar das receitas prontas – estas sendo arraigadas de generalizações inconsequentes, informações

desconexas com os contextos vividos pelos alunos e práticas que objetivam o controle e docilização dos corpos – para o ensino deste tema; aproximando o conhecimento cartográfico de um contexto de ensino aprendizagem muito mais plural em formas de abordagens e linguagens empregadas, aberto as mais diversas experimentações e diverso culturalmente, como é frisado por Oliveira Jr. (2012, p. 4):

Esta distinção é apenas uma maneira de deslocar o caráter educativo da cartografia escolar da forma habitual da escolarização para uma concepção de educação em que estes controles são parcial ou totalmente substituídos por percursos em aberto, onde crianças e jovens são expostos a obras da cultura (escolar ou não escolar) que promovam conexões múltiplas entre a cultura (linguagem) cartográfica dispersa em nossa sociedade e os universos culturais dos alunos, com suas singularidades, criando uma zona contaminada de pensamentos variados, onde as obras expostas são atravessadas por esta multiplicidade de pensamentos e sensações que para elas converge das singularidades dos estudantes e estes últimos são atravessados pelos inusitados outros modos de existir da cartografia.

Ao passo em que o ensino de Geografia através da cartografia tradicional está atado sobre moldes nada flexíveis ele diverge totalmente da práxis educativa, que é dotada, sobretudo, de sua flexibilidade disforme, capaz de se moldar às diversas realidades e singularidades (facilidades e limitações) dos sujeitos postos tanto na posição de alunos como de professores.

Para que possamos redirecionar o curso seguido majoritariamente pela cartografia escolar, realinhando-o ao curso que nunca deveria ter se desviado, o curso do educativo, é preciso minar a estrutura de governo ali encrustada, para que possamos, em um processo de transformação interna, criar precedentes, não para o controle e imposição de verdades, mas para percursos mais amplos à seguir. Dessa forma somos capazes, utilizando uma linguagem já amplamente empregada para o controle, de ressignificar, ou melhor reatribuir o seu significado de linguagem, desvelando seu real potencial estratégico.

Para entender melhor esse processo, que parte de maneira interna ao próprio conhecimento/instituição que é objeto dessa transformação, recorreremos ao pensamento de Deleuze e Guattari (1977), em sua obra intitulada *Kafka, uma literatura menor*, muito bem sintetizado nos escritos de Gallo (2002) e Oliveira Jr. (2019) que se desdobram principalmente sobre os conceitos filosóficos desenvolvidos pelos pensadores franceses de “menor” e “minoridade”.

Em *Kafka, uma literatura menor* Deleuze e Guattari (1977) utilizam como dispositivo de análise da obra de Franz Kafka sua classificação como uma literatura menor, explicitando que “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze e Guattari, 1977, p. 25), essa dita análise culmina numa assertiva de que a obra de Kafka, frente a sua posição de judeu tcheco, adquire um caráter revolucionário, a partir do emprego subversivo da língua alemã, dadas as condições políticas da época.

A identificação de literatura/linguagem menor é dada basicamente a partir da presença de três componentes, que são eles: a) fazer uso da língua como componente de desterritorialização, uma vez que toda língua tem sua gênese em uma determinado território, tradições e cultura, a literatura/linguagem menor subverte essa realidade da qual a língua é nativa, fazendo com que uma nova literatura/linguagem se liberte de uma territorialização imposta; b) ser sobretudo política, não que necessariamente fale de maneira direta e explícita sobre política, mas sua existência é política, seu simples fato de existir já se mostra um ato político; e c) possuir um valor coletivo, uma obra de literatura/linguagem menor não fala por um, mas por um coletivo de sujeitos.

Trazendo esse conceito filosófico ao campo da educação, podemos entender que uma educação maior seria a educação atrelada aos currículos difundidos em larga escala, as políticas públicas nacionalmente dispersas, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução Nº 4 de 17 de dezembro de 2018) e o Novo Ensino Médio (lei 13.415/2017). Torna-se visível, nesse sentido, como a educação pública é, cada vez mais, pautada sobre interesses de grupos empresariais, fomentando um modelo escolar que se distancia de uma práxis de fato educativa.

Enquanto o termo educação menor, se faz relativo aos processos de resistência que se impõe, de maneira interna a esse sistema controlador, a fim de subvertê-lo, postar-se contra as práticas alienantes, as políticas públicas higienistas e homogeneizantes, e a totalidade dos processos que corroborem para a precarização dos sujeitos. Nas palavras de Gallo,

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. [...] Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (2002, p. 173).

Podemos pensar, a partir dessas ideias, em uma cartografia embasada numa educação menor, uma cartografia menor, que a despeito do que é constantemente reforçado por livros didáticos e parâmetros curriculares e na prática docente, possa de fato ser cotidianamente útil aos sujeitos, que auxilie na compreensão do seu lugar, dos espaços aos quais ele atua, as forças que incidem sobre seu corpo e mente, bem como dos grupos aos quais ele se encontra inserido.

Essa cartografia menor não estaria necessariamente preocupada com transformações e emprego de escalas, ou mesmo a necessidade de utilização de uma, com grandes representações cartográficas ou leitura e interpretação de variáveis complexas, mas sim com representações e leituras, por vezes até mesmo distorcidas, das singularidades que compõem o ponto de vista dos sujeitos em relação ao espaço.

O Pensamento de Ana Godoy, ao qual tivemos acesso através dos escritos de Oliveira Jr. (2012), vem a contribuir

significativamente para a concepção dessa cartografia singularizada e descentralizada, por intermédio dos conceitos, por ela desenvolvidos, de “forças-continente” e “forças-arquipélagos”.

Contrapõem-se, assim, as forças-continente e as forças-arquipélago ante a variação: a primeira propõe-se a dominar a variação (...) pois limita seu enfoque a uma questão de organização, desenvolvimento ou formação; a segunda abre o mundo à variação para que a vida afirme a potência da invenção (GODOY, 2008, p. 40, *apud* OLIVEIRA JR., 2012, p. 6).

Se baseando nesse pensamento, as “forças continente” estão ligadas aos currículos, aos textos legais da educação, à geografia dos professores, à cartografia maior e, se utilizando de métodos normalizadores e homogeneizantes, buscam inibir variações à normal imposta, sobre o pedestal de uma ciência dogmática. Esse continente cartográfico tem como sua principal representação o mapa (em seu sentido amplamente difundido, tido como normal dentro da cartografia ocidental), dentro dessa lógica a representatividade do mapa é tamanha que acaba por trazer pra si a totalidade das representações espaciais, ao passo que ao fim da alfabetização cartográfica é esse mapa que vem à mente dos sujeitos sempre que pensam sobre espaço, engessando as mentes a esses moldes do mapa formal, que por sua natureza já é limitado, tal qual acontece com as práticas escolares em relação aos currículos, uma vez que isso ocorre esse modelo – do mapa formal – adquire para os sujeitos o *status* de verdadeira, única e inequívoca maneira de pensar o espaço.

Essa utilização exaustiva desse tipo de representação espacial também acaba por banalizá-la; ao ater-se sempre a variáveis visuais, cores e elementos normatizados esse mapa, sobretudo técnico, torna-se meramente uma ferramenta de consulta, na qual retiramos a informação que desejamos e rapidamente o descartamos, a partir daí deixa-se de olhar o mapa, tentar entendê-lo e buscar a compreensão do espaço que ele representa; gerando apenas – através de uma relação de utilidade vazia, de algo que é tão útil quanto banal e nada além disso – um desprezo que se estende pela representação e pelo espaço representado.

Em contrapartida a tudo isso nos deparamos com as forças arquipélago, que atuam não para criar um outro percurso, mas agem justamente sobre a perspectiva da ausência de um percurso, da experimentação e do estabelecimento de conexões fluidas, em total despeito aos conceitos de certo ou errado, baseadas nas singularidades dos sujeitos. A partir desse pensamento podemos afirmar que essa cartografia de resistência, a cartografia menor, opera como uma força arquipélago, uma vez que se coloca em oposição aos modelos cartográficos impostos em larga escala, e aposta sobretudo na singularidade dos sujeitos como proposta educativa.

A partir da ausência de uma rota a seguir, a cartografia adquire inúmeras novas potencialidades, para além de suas funções informativas e comunicativas exploradas exaustivamente, aí ora a sua dimensão expressiva, esta sendo capaz, muitas das vezes, de representar de maneira muito mais completa o espaço, ao passo que considera não somente a configuração espacial, ou demarcações políticas e etc., mas é capaz de introduzir nas representações cartográficas o sujeito que a produz, além de sentidos e sentimentos outros que acabam encobertos pelo viés técnico majoritariamente empregado na cartografia.

Em suma o pensamento de Godoy (2008) se materializa na metáfora do confronto entre a imagem de um grande continente, no qual se fazem ausentes heterogeneidades e variações, atraente pela segurança e certezas que ostenta; e a imagem de um extenso arquipélago, cujo cada uma das ilhas que o compõem representam possibilidades diversas, entretanto para alcançar essas possibilidades é necessário expor-se a uma rota errante, aventurar-se frente ao incerto, pois só assim é possível explorar as singularidades e potencialidades possíveis. Para que isso seja possível é necessário, para além de sair do continente, perdê-lo de vista, deixar de tê-lo como referência.

Vale salientar que embora as forças arquipélago e as forças continente se coloquem em constante contradição, não é o intuito dessa última negar a primeira, as duas na verdade se constituem como dimensões inseparáveis. O papel dessa cartografia de resistência não é o de negar por completo a cartografia escolar, mas de apropriar-se e ressignificar; é fagocitar essa cartografia

dos currículos, para que possa dar origem a uma nova cartografia, absorvendo o que há de útil e a aditivando de novas possibilidades de existir.

É preciso, para romper com os moldes da cartografia tradicional, extirpar dos conhecimentos cartográficos o caráter de conhecimento estabelecido e estacionário, voltado somente a reproduzir mais do mesmo, para que seja possível não somente romper com um modelo ineficaz de aprendizado, mas para romper também com mecanismos de controle que se propagam por meio dessas práticas.

Considerações Finais

Um importante passo para caminhar em prol de uma cartografia de resistência – sendo apenas uma das muitas alternativas possíveis – é criar fissuras no plano de desenvolvimento da cartografia maior, pelas quais possam aflorar artes, culturas e quaisquer outras expressões singulares dos sujeitos e dos espaços, para que possamos transportar a cartografia para outros lugares, nos quais ela possa se contaminar de outros saberes, expressividades e modos ser; a intenção disso tudo é “[...] fazer gaguejar, fender, torcer a linguagem cartográfica, levando-a a outras potências de si mesma, fugindo das cristalizações já estabelecidas que a engessam em certas imaginações do que ela já é e do que ela poderia vir-a-ser” (OLIVEIRA JR., 2012, p. 11). Constituindo a partir de então não mais uma cartografia que é, mas uma cartografia do que pode vir a ser, das potencialidades, da resiliência, e sobretudo uma cartografia que contribua para o entendimento do espaço ao qual o sujeito está inserido, entendimento esse que se mostra indispensável, uma vez que em uma relação de mutualidade o sujeito forma e é formado pelo espaço, sendo assim, estudar e entender o espaço é entender a si mesmo e ao grupo ao qual está inserido, e ainda, é desvelar os mecanismos de controle dispersos sobre o plano espacial.

Condensando essa discussão, o que trazemos como proposição nesse artigo é que os professores de geografia, e demais profissionais da educação que trabalhem com a cartografia, não

se mantenham presos aos moldes curriculares dessa área, que abandonem essa ordem prescrita e prescritiva imposta aos conhecimentos cartográficos, que desloquem a cartografia das escolas para outros lugares, que fomentem planos inusitados, que se permitam aventurar-se em rotas não previamente estabelecidas, que ampliem as margens de abrangência, que experimentem e errem, pois em muitas das vezes errar é mais importante que acertar, que sejam “pedra na telha das ideias velhas”⁷⁸ e mais importante de tudo, que se distanciem e se desabituem da práxis cartográfica das cabeças a serviço do poder, que atuam padronizando as forma de enxergar e grafar o mundo.

Portanto, propomos um exercício de libertação da cartografia das grades que foram construídas sobre ela própria, desse modelo oficializado, intimamente ligado ao Estado e as práticas de governo em geral; permitindo que ela fua, poetize-se, que perda a frieza documental, que permita ficções e fabulações, entendimentos tão abstratos da realidade quanto a imaginação pode ser, que seja única para cada sala de aula, estando aquém de qualquer receita pronta ou prescrição.

Referências

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Michel Foucault e a teoria do poder. *Tempo V Social. Revista Sociologia*, São Paulo, 7(1-2): 105-110, out. 1995.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka, por uma literatura menor**. [S. l.]: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: 34, 1995.

⁷⁸ Murica, Dragão de incômodo, 2019.

- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & realidade**, Porto Alegre, 2002.
- GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: Edusp, 2008.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve**, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MURICA. **Dragão de incômodo**: ONErpm, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vd40dxljZyQ>. Acesso em: 7 ago. 2020.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao. GEOGRAFIAS MENORES: POTÊNCIAS DE EXPRESSÃO entre imagens, pesquisa, educação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, 2019.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao. Mapas em Deriva: imaginação e cartografia escolar. **Revista Geografares**, Vitória, n. 12, jul. 2012.
- PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 7. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.
- SANTOS, Milton. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo**. São Paulo: Edusp, 1999.

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

SANTOS, Milton. **Relações espaço-temporais no mundo subdesenvolvido**. Seção Regional de São Paulo: AGB, 1976.

STENICO, Camila. **Poder e resistência**: pensado a política e a ética em Foucault. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. 4. ed. São Paulo: Lua nova, 1985.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE BIOPOLÍTICA, V; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO, /III; SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU, XVII, Campinas, **Anais [...]**, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governmentismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p.79-85, jul./dez. 2005.

Estamos em aula

Geografias de afeto, encontro e devir

Antônio Carlos Queiroz Filho
Rafael Fafá Borges

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. DELEUZE, Gilles (1988)

1. Do encontrar em miniatura

O que partilharemos aqui é uma série de experimentações e reflexões em contextos de aula, em que se vislumbrou criar um plano de equivalência entre pensamento e ação. Pensamos que não faz muito sentido possuir determinado amparo conceitual descolado de nossa prática, da nossa ação no mundo. É claro que nada é tão simples assim, mas acreditamos mesmo que esse exercício deve ser buscado, especialmente no âmbito do ensino.

Antecipando o que pretendemos mostrar mais adiante: se lidamos com um plano conceitual que advoga determinado modo de pensar a cidade a partir da escala do corpo e da potência da colaboração e do coletivo, como podemos, em sala de aula, praticar essa perspectiva? Ou seja, como podemos pensar a sala como miniatura (vide a poética bachelardiana) do mundo e não como bolha esvaziada dele mesmo?

Esse desejo, essa maneira de proceder, nos é aventura, como apresenta Ericson Pires no parágrafo inicial de seu livro *Cidade ocupada*. Parágrafo como marca de outro, e que aqui é encontro:

Trata-se de uma aventura. O objetivo dessa aventura é ela mesma, percorrer, experienciar, colocar-se à disposição para o encontro. Cada um de nós se torna um fragmento desses encontros com o mundo. O encontro realiza a tradução

efetiva de um evento de criação. Todo texto é criação. A imensa teia tecida pelas singularidades preenche o vazio da indiferença produzida pela reprodução *ad infinitum* do mesmo. Esta teia é a arte de criar encontros, ou seja, de produzir pensamento como experimentação do outro, como busca do outro, da realização do outro que, também, nos é. Nesse sentido, produzir pensamento é necessariamente uma aventura (PIRES, 2007, p. 11).

A aula como lugar de encontros e encontros como aventura. Cada vez mais temos voltado esforços à provocação dessa ação. Promover encontros. Estar aberto aos encontros, nos encontros. Esse movimento e o que dele ressoa reverbera, perdura tem motivado nossos escritos. Grafias de mundo como e a partir de encontros, letras, palavras, frases, modos de fazer, forças, ideias, experiências, encontro de vidas, ou como diz a geógrafa Doreen Massey, “encontro de trajetórias até agora” (MASSEY, 2008). Encontros diversos que funcionam como impulso criativo do dizer. Inquietam-nos com mais veemência os encontros que potencializam, pluralizam, multiplicam as maneiras de conhecer, pensar, habitar, sentir, experimentar.

Encontros que fazem percorrer outros caminhos intensivos, outros percursos afetivos. A partir desses acontecimentos, escrevemos, a partir desses encontros, compomos nossas geografias.

2. Começar do meio, o outro

Sempre começamos do meio. Sempre começamos do meio porque há naquele instante – aula – vários começos e entremeios. Balizas e estímulos conceituais, epistemológicos, metodológicos e afetivos que conjugam um emaranhado de possíveis. E é preciso mesmo estar aberto a tudo isso. É preciso ter, assumir ou criar uma condição de abertura para que essas trajetórias possam ter, no conjunto, um ambiente propício ao encontro. Esse encontro, por sua vez, ainda é bastante organizado a partir de premissas científicas claras, objetivas e densas. Não que elas não sejam importantes: elas são. Mas percebemos, ao longo do tempo,

como essa cartografia, por demais científica, mais paralisava que mobilizava os fluxos intensivos que ali coexistiam. Por isso, já há algum tempo não é mais o argumento teórico o que inicia nossos encontros e trajetórias. Eles estão sempre como algo que funciona no meio.

O que nos alimenta é a compreensão dessas escalas intensivas como força motriz do pensar, fazer e agir. Sempre começamos do meio porque todos ali já começaram, já estão em movimento. Já partiram de seus portos, para lembrar o que diz Carlos Skliar sobre o “educar como partir, não como chegada ao porto” (2014, p. 184). Essa é uma perspectiva do ensinar que não se desloca do aprender como troca, convivência e partilha: negociações coletivas feitas de vida conjunta e potência criativa. Não nos interessa, para continuar com Skliar, insistir nos pressupostos conteudistas homogeneizantes, mas “comover, doar, sentir e pensar” (2014, p. 189).

Interessam-nos, nesse sentido, dois aspectos que consideramos fundamentais nesse processo educativo: a confiança como percurso de encontro com o outro e com o próprio sujeito; e a autoria, aqui entendida como emancipação do pensamento, como contraponto à reprodução automática de protocolos metodológicos, quando isso se dá em razão de um consequente alheamento de um certo modo de fazer como se fosse único. Confiar em si mesmo como potência e, sobremaneira, no outro como partilha e conjunção de agenciamentos, sobretudo criativos. Encontrar com o outro: encontrar no outro.

Tratar das potencialidades dessa relação, desse entrelace, implica dizer como nos chega a palavra *outro*. Assim como Janice Caiafa, entendemos que esse outro “não é um objeto ou um outro sujeito” (2009, p. 97), algo materialmente definido. Essa entrada que tomamos está relacionada ao que Deleuze enuncia, em seu livro *Lógica do sentido*, sobre esse outro: “É a expressão de um mundo possível” (2009, p. 317), ou seja, “não é simplesmente um outro com quem falo ou que me influencia, um personagem do campo perceptivo, da relação de comunicação ou da interação social, mas um princípio, um operador, e que expressa um mundo possível” (CAIAFA, 2009, p. 97), que expressa outro mundo possível, diferente do que imagino, grafo, vejo, penso,

experimento. Como escreve Deleuze, esse outro tem a potência de introduzir “o signo do não-percebido no que eu percebo” (DELEUZE, 2009, p. 315). Ocorre aí um deslocamento no sentido usual situado numa relação entre *nós* e os *outros*. Skliar refere-se a um cuidar do outro como:

Dissolução dessa tendência secular de pensar e sentir o outro sob a forma de um outro exclusivamente vinculado a uma fraqueza constitutiva e uma inferioridade natural; e para que nos seja possível pulverizar, sobretudo, esse pensar e esse sentir o nós que sempre parece reservar, para si, o papel de sermos redentores, salvadores, explicadores, incluídos, benéficos, normais, etc. (2014, p. 193).

Encontrar o/com o outro, portanto, não como exclusão, mas como “qualquer um e como cada um”, arremata Skliar, é algo que, para nós, está próximo ao que significa dividir um acontecimento, momento, caso, acaso. Isso porque nos entrelaçamos com outros mundos possíveis, abertos a signos não-percebidos, a sermos afetados, tocados, arrebatados. Diluição de certezas como clausura, zonas de conforto como pressuposto de verdade congelada, nossas constantes rasuradas e um querer como processo. Ser transitivo.

3. Produzir pensamento: grafias de mundo emancipadas

Se de algum modo o gesto de educar fosse colocado à altura de outros gestos vitais – como o da amizade, da irmandade, do amor, da fraternidade, etc. – falaríamos, leríamos, conversaríamos e escreveríamos com palavras próprias, com nossas próprias palavras, com essa voz que confessa suas tonalidades e que, ao fazê-lo, coloca a linguagem em relação com o corpo que o pronuncia (SKLIAR, 2014, p. 200).

É com esse sentimento e essa baliza que os diversos planos de aula descritos nos tópicos a seguir foram desenvolvidos e conduzidos. É importante dizer do processo

que fundamenta aquilo que é a ênfase desse nosso texto. Antes de tudo, é importante compreender o jogo de agenciamentos, intencionalidades e estéticas-políticas que fazem o estabelecido ser e continuar sendo estabelecido. O ponto de partida é sempre a série de problemáticas concernentes ao escopo de cada uma das disciplinas, considerando sempre suas respectivas ementas. O gesto de pensar e grafar emancipados considera sempre esse contexto, em que há sempre um guarda-chuva temático mais amplo e os alunos, em grupos, conduzem o processo, estabelecendo recortes a partir das próprias trajetórias. Isso ocorre por entendermos, inspirados por Doreen Massey, bem como em Deleuze e Guattari, o processo de produção de conhecimento como algo organizado em três momentos sequenciais:

- constatações: relação de conhecimento e reconhecimento dos protocolos e agenciamentos normativos de mundo: o que faz o estabelecido ser e continuar sendo estabelecido;
- problematizações: pensamento crítico, sistemático e fundamentado conceitualmente (importância da revisão teórica), considerando bibliografias básicas e a incorporação de leituras complementares a partir da pesquisa;
- proposições: pensar criativo emancipado, sempre em razão do estabelecido, buscando promover algum tipo de rasura (desnaturalizar, desautomatizar, desterritorializar o pensamento estabelecido, dominante, a partir dele mesmo).

Conhecer, portanto, a gramática para torná-la outra coisa possível. Dizer de outros modos. Inventar novos mundos. Porque o que está em jogo não é apenas sintaxe, mas jogos de poder, que condicionam, seduzem e convencem do que é obrigação e necessidade (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Por isso, interessamos fazer variar exatamente essa gramática, ou melhor, essa política da língua, sendo a Geografia uma dessas variações. Geografia como fazedora de dizeres desobedientes, inventivos, experimentais, poéticos (QUEIROZ FILHO, 2018): paixão, liberdade e emancipação.

Essa foi, sobretudo, a proposta da disciplina *Linguagens Geográficas* (do Curso de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES), ministrada pela primeira vez no segundo período de 2020, que, por causa da pandemia de Covid-19, teve seu calendário alterado para os meses de fevereiro a maio de 2021. A disciplina tem como escopo os temas: Linguagem e pensamento; Regimes estéticos e políticas da espacialidade; Geografia visual e imaginação espacial; e Elementos técnicos, tipos, leitura e produção em diferentes linguagens na produção geográfica. Foi organizada em dois grandes movimentos, em que inicialmente foram tratadas questões de fundamentação teórica compostas por aulas públicas ministradas por convidados, seguidas de debates sobre questões/temas⁷⁹ (ver figuras a seguir):

Figura 1 – Imagem de divulgação de apresentação na primeira aula aberta.



**performance
e corpo**

COMO ESCALA E LINGUAGEM GEOGRÁFICA

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CKl6cyRFAtd/>

Figura 2 – Imagem de divulgação de apresentação na primeira



**mulheres
geógrafas**

E AS GEOGRAFIAS FEMININAS

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CKl6cyRFAtd/>

⁷⁹ *Playlist* das aulas abertas disponível em: https://youtube.com/playlist?list=PLah6v5Po1ZsI_6K6BrUJtaLc_6xxLydqD

Figura 3 – Imagem de divulgação de apresentação na segunda aula aberta.



o p der d s
n rra t vas

LITERATURA, CINEMA E PENSAMENTO ESPACIAL

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CLkrPNdFx3b/>

Figura 4 – Imagem de divulgação de apresentação na terceira aula aberta.



como ler
fotografia

IMAGINAÇÃO ESPACIAL, CIDADE E ARTE

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CL6jMUEIWF1/>

Figura 5 – Imagem de divulgação de apresentação na terceira aula aberta



reativo
criativo
reativo

A GEOGRAFIA E OS "TUTORES" ESTÉTICOS

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CL6jMUEIWF1/>

Cada uma dessas imagens suscita um gesto ou traço conceitual fundamental para as propostas temáticas abordadas. Em *Mulheres Geógrafas e as Geografias Femininas* (ARANHA, Patrícia, 2017), temos o rastro como marca de uma grafia e seu traço epistêmico que se apaga pelo jogo de forças das mãos que controlam o ato de grafar. Ele falha, dada a força como uma constante que ora se vê alinhavada por outras mãos. Já em *Performance e Corpo como Escala Geográfica*, o emaranhado se representa como figura, que de longe desaparece. Linha que vira ponto, fragmento que vira todo, mesmo sendo ainda fragmento. De longe, final de frase. De perto, nem frase há, porque não é: faz! Tal é o que acontece em *O Poder das Narrativas: Literatura, Cinema e Pensamento Espacial*. Poder esburacado, para virar potência. Circuncisão como controle, agenciamento territorial: o que e quem pode? Não faz, é! É, é, é... *Como ler Fotografia: imaginação espacial, cidade e arte*, numa grafia repetida, abraçada pelo caráter instrumental que tanto nos seduz. Pensamento como máquina copiadora, agora ensimesmada em *pixels*. Mas, da repetição, o diferente, disse o poeta Manoel de Barros. Diferente como força criativa, recortada pelo poder reativo: “compreende-se que as forças ativas e reativas geram duas formas distintas de poder: o poder afirmativo, de querer criar, e um poder negativo, de querer dominar, capturar e relacionado a valores baixos” (HUR, 2016, p. 215). É o que sugere a imagem de *Reativo-Criativo-Reativo: a Geografia e os Tutores Estéticos*.

Além das aulas abertas, um conjunto de textos serviu como base conceitual para que os alunos delineassem os recortes temáticos a ser desenvolvidos na segunda parte da disciplina e esse é o destaque que gostaríamos de enfatizar aqui: a aposta na força criativa como poder afirmativo: a possibilidade de escolher o tipo de trabalho e uma dessas escolhas consiste na oportunidade de protagonizar uma produção autoral. Sendo assim, os alunos poderiam escolher produzir:

- Um trabalho de aprofundamento teórico (revisão bibliográfica de no mínimo cinco textos articulados);
- Um trabalho de análise de uma obra (filme / vídeo / fotografia / pintura / *performance* em dança ou teatro / arte urbana e/ou de rua);

- Um trabalho de produção autoral de uma obra, que deve necessariamente tratar de alguma das questões concernentes à disciplina;

E é com uma alegria imensa que compartilhamos aqui o resultado dos trabalhos, considerando o aspecto de uma produção autoral como a escolha de todos os grupos, assim listados:

- Produção em vídeo utilizando da linguagem cartográfica em conjunto com outros elementos, com o intuito de mapear vivências, afetos e memórias: <https://youtu.be/I5mt4q2dxDA>.
- Produção de uma música autoral sobre a questão da paisagem como repetição: <https://youtu.be/aP3Qel9T1PU>.
- Produção de poesia a partir da obra fotográfica de Sebastião Salgado: <https://youtu.be/TAHEz7zBu28>.
- Produção de vídeo baseado no tema fronteiras, onde os alunos utilizaram o recurso da rede social *TikTok*: <https://youtu.be/kECkc9Dk-PM>.
- Produção de uma crônica a partir de algumas reflexões sobre a filmografia de época e seus impactos na percepção ocidental da Guerra do Vietnã: <https://bit.ly/3tQ3gQn>.
- Produção de uma colagem a partir da análise das pinturas de Nicolas-Antoine Taunay, durante o período em que esteve no Brasil, participando do que foi chamado popularmente de missões francesas, no final do século XVIII e início do século XIX (ver Figura 6):

Figura 6 – Colagem sobre pintura de Nicolas-Antoine Taunay.



Fonte: Camila Lopes, Laysa Gracielly Cuzzuol, Mateus Ribeiro e Fabrício Gomes.

Vídeos, crônica, música, colagem e poesia: geografias reinventadas por Débora Cunha, Gabriela Rios, Murillo Paes, Yasmin Dias, Laysa Gracielly, Fabrício Gomes, Mateus Ribeiro, Camila Rocha, Gustavo Belloti, Guilherme Sousa e Lucas Silva, Gustavo Vieira, Lucas Leite e Nicolas Gustavo, Dara Nogueira, Larissa Martins, Taian Gonçalves, Daywison Luiz, Rodolfo Max, Renato Andrade, Willian Moura e Laíz Loyola.

3.1 Alunos-artistas⁸⁰

Produzir pensamento como experimentação do outro. Esse é um movimento que tem balizado nossas grafias de mundo, uma forma humana singular de estar no mundo, “que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2015, p. 32). Dessa forma, é o encontro como movimento que atravessa não só a escala experiencial, mas também a sensível. Não só o modo como vemos, sentimos e nos relacionamos como também a maneira como

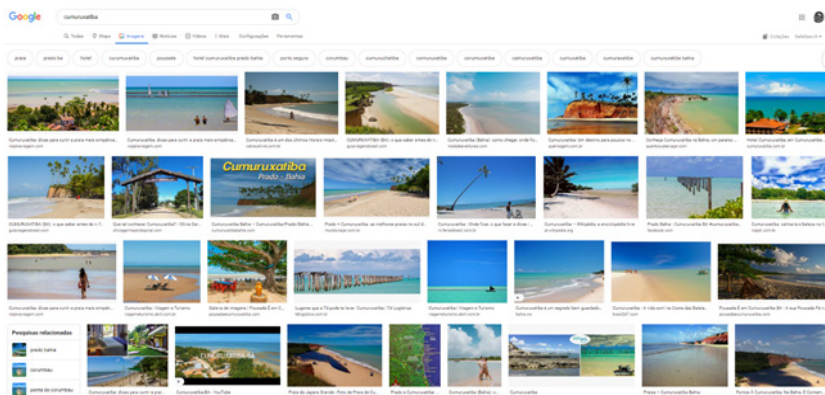
⁸⁰ Esse trecho integra a tese de doutorado *A Cidade, As Cidades – trajetórias de um sujeito de experiência como linguagem geográfica criativa* (em desenvolvimento), de Rafael Fafá Borges, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFES.

damos a ver todo esse processo que experienciamos. Duplo movimento, dupla ação.

No texto *Desviando Olhares: estéticas-políticas dos relatos de viagem*, Queiroz Filho (2012) compartilha um exercício que praticou com seus alunos em uma aula de campo para Cumuruxatiba-BA. Esse exercício toca nestas duas escalas: ver e dar a ver; na forma de conduzir-se e no estilo do dizer dos estudantes. Para esse processo, foi utilizada a ideia tutores estéticos. O objetivo era evitar que os alunos fossem capturados pela “armadilha do olhar condicionado pelas imagens turísticas dispostas na internet” (QUEIROZ FILHO, 2012, p. 109), como se observa na Figura 6 um dizer reduzido “ao lugar-Praia ou ao lugar-Turismo” (QUEIROZ FILHO, 2012, p. 109).

Foi designado um pintor para ser tutor de cada grupo de alunos, de modo que cada artista operou emprestando “seu modo de ver o mundo, configurado nas telas e grafado pelas suas pinceladas” (QUEIROZ FILHO, 2012, p. 108). Os estudantes analisaram, antes de ir a campo, obras de Jean-Baptiste Debret, Tarsila do Amaral, Frans Post e Johann Moritz Rugendas. Desse estudo, determinaram “‘marcas’ contidas em suas obras, espécie de identidade visual, ou seja, sobre o que eles tratavam e como eles traduziam suas preocupações nas telas.” (QUEIROZ FILHO, 2012, p. 109). Essas marcas, ao balizarem a produção dos relatos de cada grupo, atuaram como forças variantes que possibilitaram aos alunos experimentarem Cumuruxatiba a partir de outras entradas, relações, olhares e perspectivas que não o senso comum, a imagem clichê, a normativa.

Figura 7- “Cumuruxatiba” no *Google Imagens*.



Fonte: *Google Imagens*.

Esse exercício provocou “uma torção no pensar de modo a colocá-lo em movimento de produção, não de re-produção” (MOSSI, 2015, p. 1550), ou seja, uma ação de pluralização do lugar, dando voz, visibilidade, a outras Cumuruxatibas. Os tutores possibilitaram ao grupo outra forma de experimentar o lugar, diferente da promovida pelas agências de turismo, por exemplo. Possibilitaram outro movimento de produção de significados. Podemos observar nas imagens contidas no artigo os atravessamentos desses “tutores” na produção do dizer dos grupos (ver Figuras 7 e 8).

Essa diversificação de dizeres potencializa, para quem se dispõe a tal abertura, um pensar sempre em movimento, desassossegado, de quem não se contenta com o que é dado ou com o que já tem, quer sempre algo a mais, quer sempre se inquietar com algo novo. Algo novo quer dizer se relacionar, se expor a essa relação a partir de outros contextos, entradas, forças, produzir pensamento, dizeres, como experimentação do outro, a partir dos signos não percebidos por nós, que o outro apresenta, transformando assim a experiência e, em grande medida, o que nos passa, toca, mobiliza. Por isso, a importância de “reconhecer o processo criativo como sendo autoral e não representacional, no sentido de olhar para as imagens e dizer: aqui é assim” (QUEIROZ FILHO, 2012, p. 109).

Figura 8 – Montagem: o trabalho e o cotidiano em Debret e em Cumuruxatiba.



Fonte: QUEIROZ FILHO, 2012.

Figura 9 – Paisagens em Tarsila e em Cumuruxatiba.



Fonte: QUEIROZ FILHO, 2012.

Pensar o processo criativo como algo autoral passa por entender que essas produções são partilhas de como o autor, em determinado contexto e tomado por certas forças e intencionalidades, se relacionou com o que experimentou, com o que provou. Propor um tutor é promover intencionalmente um encontro, com todas as transformações e reconfigurações que ele pode causar, de modo a provocar “deslocamentos imprevisíveis e inesperados, que rompem com a harmonia do senso comum, produzindo diferença” (MOSSI, 2015, p. 1546). Esse é o ponto de interesse nesse processo, a possibilidade de utilizar características de obras produzidas na e pela linguagem para tensionar um dizer em nossas grafias de mundo, trazendo para perto um olhar estrangeiro, desenraizado, que possibilite variar, perceber diferenças em nossas familiaridades, ao que nos é demasiadamente acostumado. Uma possibilidade de produzir nosso dizer atravessado pelo encontro com e no outro, reverberando em nosso dizer essa experiência de encontro com o e no outro.

Esse outro Deleuze nomeia de Intercessores, pois, para ele, “a criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas... mas também coisas, plantas, até animais... Fictícios ou reais, animados ou inanimados” (DELEUZE, 1992, p. 156). Jorge Vasconcellos, em seu texto *A Filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia*, ao discutir esse conceito deleuziano, escreve que “os intercessores são quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1223). Intercessores como qualquer encontro, com humanos ou não humanos, fictícios ou reais, animados ou inanimados que possibilitam a criação, que provocam uma torção no pensar, tirando-o da imobilidade, da zona de conforto.

Os queridos professores Wenceslão Machado de Oliveira Jr. e Gisele Girardi escreveram um texto intitulado *Geografias do Artista Quando Coisa. Marcelo Moscheta e Manoel de Barros como Intercessores Geográficos*. Nesse texto argumentam que os intercessores (sempre no plural) “andam ao lado, pois nunca seguem ou são seguidos, funcionam como aliados do estranhar-se e é assim que produzem um “entre” no qual se dá a criação” (OLIVEIRA JUNIOR; GIRARDI, 2018, p. 19). Por nunca

seguirem ou serem seguidos, pensar nos intercessores como a possibilidade da criação de possíveis não está associado a utilizá-los como modelo, “decalque, ideias sedimentadas” (OLIVEIRA JUNIOR.; GIRARDI, 2018, p. 20) a serem copiadas, imitadas.

Andar lado a lado é troca, mistura, produção conjunta, em que cada um afeta e se deixa afetar, transforma e é transformado, e nesse “entre” algo novo é produzido de forma autoral, ou seja, dando “a ver os traços de sua grafia, o peso de sua mão, os impulsos, os suspiros, as escolhas e intencionalidades que mediam todo e qualquer processo de produção de pensamento” (QUEIROZ FILHO, 2012, p. 109). Os intercessores compõem as produções a partir da apropriação que fazemos deles, de um conjunto distinto de forças do qual eles foram retirados. Nós incorporamos as produções, porém, as inundamos com traços de nossas grafias, com o peso de nossa mão, com nossas escolhas de aproximação, com o pulsar de nosso corpo, ao mesmo tempo em que nos deixamos afetar por ele. Produzir pensamento como experimentação do outro, aprender com o e no encontro com o outro, passa por esse andar lado a lado, quando transformamos e somos transformados.

3.3 Narrativas de experiência

Gostaríamos de compartilhar com vocês outro exercício também desenvolvido em trabalhos de campo, como parte de uma disciplina conjunta dos Programas de Pós-Graduação em Geografia e em Arquitetura e Urbanismo, ambos da UFES, ministrada em 2018, intitulada *Habitar a Cidade: narrativas do corpo na sobremodernidade*. A disciplina tinha por ementa os seguintes tópicos:

- A *sobremodernidade* como contexto;
- A experiência e o habitar como categoria estética;
- A escala do corpo na cidade;
- O corpo como produtor de narrativas de experiência;
- A narrativa poética como produção de conhecimento;
- A cidade como linguagem;

Para trabalhar esses temas, ela foi dividida em três momentos-movimentos:

– Mergulho:

Foi fornecido um estímulo sensível (filme, vídeo, documentário). Cada pessoa precisou, a partir daquilo que o estímulo sensível mobilizou nela, produzir um texto-síntese de cunho narrativo-poético (uma página), escolhendo um dos cinco tópicos da disciplina (habitar, cidade, narrativa, corpo e sobremodernidade) como centralidade/ênfase/adensamento (obs.: em cada aula, o texto correspondente pautou um tópico diferente do anterior);

– Horizonte Conceitual:

Ao final das cinco aulas iniciais, o aluno tinha em mãos o seu “roteiro temático”, ou seja, um conjunto de cinco textos produzidos por ele mesmo. Nessa ocasião, foi fornecido um conjunto de textos (balizas teóricas / um ou dois textos para cada tópico) para a articulação com seu respectivo roteiro. As cinco aulas seguintes foram de apresentação/debate (por tema);

– Trabalho de Campo:

Produzido sob a perspectiva do saber contextual e localizado. Na esteira da experiência do instante, da observação sensível, o aluno deveria coletar o máximo de “material” possível, tomando como referência os desdobramentos daquilo que foi adensado pelas “dobras” feitas entre o seu respectivo roteiro temático, o horizonte conceitual e o lugar em questão (os alunos tiveram que escolher entre terminais rodoviários e praças). O resultado disso consistiu numa narrativa poética, pautada por uma linguagem específica (vídeo, foto, poesia, dança, teatro, etc.) escolhida pelo aluno.

Larrosa, em seu livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*, escreve que “para começar (a cursar) um curso é necessário uma certa disposição, é preciso estar disposto a

começar” (LARROSA, 2018, p. 15-16). Nessa disciplina, estar disposto, disponível, aberto ao que foi proposto é uma premissa, pois demanda produções a partir de experiências, disciplina-experimentação, mão na massa, ou melhor, corpo em ação, pois “é condição da experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática” (CONTRERAS, 2010, *apud* LARROSA, 2018, p. 16). Aqui, prática de ser afetado, sensibilizado, transformado pelos estímulos, produzir pensamento como experimentação do outro.

Podemos nos referir à experiência dessa disciplina como comentou Francesco Careri seu exercício docente, no final do livro *Walkscapes*:

Normalmente, no início, cresce neles um estado de ânimo de desconfiança, dúvidas sobre aquilo que estão fazendo, medo de estar perdendo tempo. Mas, ao final, para quem persiste, também cresce o prazer de encontrar novas estradas e novas certezas, provar o gosto de construir para si um pensamento com o seu próprio corpo e um agir com a própria mente (CARERI, 2013, p. 171).

Pensar com o corpo. Isso traz para perto o poeta Manoel de Barros (2010, p. 109), para quem “a sensibilidade é o entendimento do corpo”. Por isso uma disciplina a partir de estímulos sensíveis, cuja intenção é um saber que se inicia no corpo e a partir daí constrói um dizer, uma narrativa poética. Esta, nessa disciplina, operou como partilha do encontro das “estórias-até-agora” (MASSEY, 2008) dos alunos, palavras-conceitos tópicos da disciplina e dos estímulos sensíveis. Entrelaçaram-se essas forças, produzindo um dizer criativo emancipado, que tem o corpo como força motriz. Corpo que se prolonga na linguagem, que é meio, processo, “lugar onde cada história singular é inscrita, onde os sentimentos e os pensamentos se manifestam em batimentos, em palavras, em imagens” (CONTRERAS, 2010, *apud* LARROSA, 2018, p. 17), em geografias.

As produções audiovisuais criadas a partir desses exercícios criativos foram apresentadas no *II Seminário Rasuras (corpocidade como grafia poética de mundo)*⁸¹. Os alunos que escolheram

⁸¹Cf.: <https://seminariorasuras2018.weebly.com/>

outras linguagens para prolongar esse corpo produzido e afetado pelos estímulos sensíveis e pelos múltiplos encontros com diversos “intercessores” (DELEUZE, 1992) ao longo da disciplina apresentaram seus trabalhos no último dia de aula e alguns desses trabalhos compuseram a Seção Experimentações do Volume Especial da revista⁸² dedicado ao seminário.

Corpo-cidade como grafia poética de mundo: habitar composto de narrativas intensivas, como a de Lorena Marinho Aranha e sua Geografia como Composição:

Junção de afetos, casas que são moradas daqueles que se querem outros, daqueles que já não se sustentam em aceitar passivamente o passar dos dias, necessitam de delirar em palavras, formas e imagens [...] permito-me dizer que o ínfimo compôs uma infinidade de misturas. O horizonte que me toma me faz ver além da vista de longe, arregalo os olhos, miro bem lá no fundo para conseguir sentir as infinitas aberturas que são compostas de miudezas (ARANHA, 2019, p. 65-66).

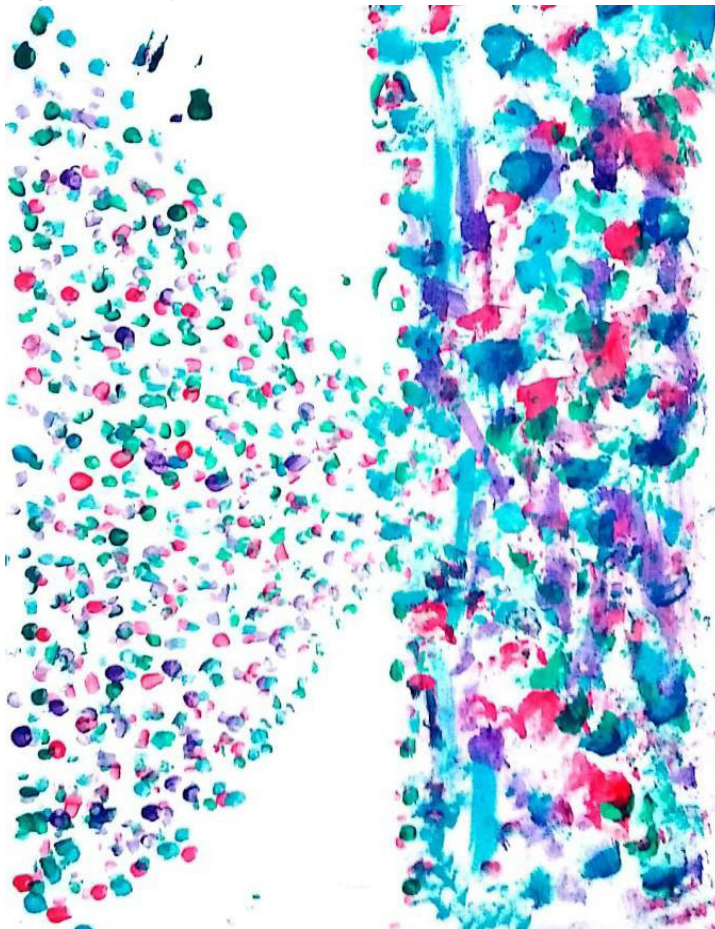
O que dizer das diversas e transitivas geo-grafias de Gustavo Pimenta dos Santos e suas formas de se expor à cidade?

Ainda faço parte daquelas desconexões pendulares e a imensidão já não me assusta, mesmo sozinho nos bancos azuis dos casulos metálicos, a poética me salva diariamente com sua leveza e com ela crio a conexão que me une a esse habitar paralelo, ao qual resido, me edifico e pertencço. Meus pêndulos carregam as histórias que decoram toda essa minha transição, agora me reconheço, sou f uxo, sou líquido, sou parte, sou terminal, sou ponte (SANTOS, 2019, p. 71).

Por fim, Giselle Soares dos Anjos exercitou-se em estranhar o familiar, o que lhe é rotineiro, a partir disso, produziu outras narrativas possíveis:

⁸² Cf.: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/issue/view/1556>

Figura 10 – Quando as cidades se encontram no terminal.



Fonte: ANJOS, 2018.

Nesse processo de imaginar que sou provocada a ter outros modos de leitura e narrativas diante dessa minha visão passiva que não comunica e dificilmente se expressa, somente consome o que lhe é oferecido. Diante dos meus olhos surgiam filas que não havia cabimento de existir, pessoas em situações engraçadas por estarem em filas inexistentes e ter que voltar para o final de uma fila gigantesca, as formações de filas duplas. Nos meus momentos de usuária/ investigadora fui atravessada por esse baú de cores que aguçaram meu imaginário, são fragmentos de olhares

resultados das trocas de serviços, as pessoas que saem das filas para conversar com quem está na outra fila, ou a voz que corta o barulho com uma canção desconhecida. Assim, fui juntando as cores-pessoas, intensas e nas suas diferentes tonalidades e formas, sigo usando a imaginação e propondo novos relatos (ANJOS, 2018, p. 102).

4. Imaginar e transformar o futuro

Um dos apontamentos nos soa como dos mais importantes entre todos aqueles feito por Carlos Skliar é “o educador como aquele que dá tempo aos demais” (2014, p. 202). Esse foi, sobretudo, um grande aprendizado desses tempos pandêmicos. Estar em aula nessas circunstâncias tem demonstrado ainda mais a importância desses encontros espaço-temporais que, para além de entrecruzarem-se, agora atropelam-se em razão da sobreposição das minhas circunstâncias que fazem o nosso cotidiano ser como é. Skliar é enfático ao sugerir outros modos de fazer que não o da urgência e da pressa. Em sala de aula, portanto, interessamos o “tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar” (SKLIAR, 2014, p. 202) e toda a questão coletiva e pública envolvendo a calamidade sanitária que ainda nos assola tirou-nos ainda mais esses aspectos como constituintes de nossos horizontes do sentir.

Mobilizados por esses sentimentos foi que os encontros das disciplinas de Geografia da Mobilidade (em 2020) e Geografia Cultural (em 2021) foram pautados por questões para o futuro, especialmente ao imaginarmos o mundo pós-covid, bem como posicionarmo-nos como corresponsáveis diretos pelo pensar-agir transformador de um futuro que se deseja.

Para o contexto dessas disciplinas, a proposta era partir da problemática estudada e delinear uma proposição (ou plano de ação) que considerasse: contexto (espacial e temporal); escala (aqui entendida como a relação entre ritmo, enquadramento e intensidade⁸³); parcerias (aspecto colaborativo como premissa, tendo em conta a possibilidade de relação com instituições

⁸³ Cf.: <https://youtu.be/qcJqXpIWJxI>

públicas ou privadas, como ONGs, OSCIPs, empresas, universidades, laboratórios, coletivos artísticos, grupo de mídia, etc.); viabilidade financeira (cada grupo tem um valor fictício para custear sua proposta, atribuída por meio de sorteio); e público-alvo (aqueles diretamente beneficiados com a proposta).

Especificamente em Geografia Cultural, a definição específica da problemática e a proposição/construção do plano de ação fazem parte da segunda etapa da disciplina. Os sujeitos tiveram como desafio considerar *questões para o futuro*, como exercício de pensar em possibilidades de transformação (e/ou resolução) das respectivas problemáticas, tomando como referencial analítico a articulação entre duas escalas: aspectos do tema no sentido coletivo (considerando a ferramenta The Culture Wheel⁸⁴), bem como no âmbito individual (exercício utilizando ferramenta para identificação de aspectos individuais da cultura e suas dimensões da diversidade: experiências, valores, crenças, atitudes e comportamento⁸⁵). Após essa etapa, o plano de ação passou a ser o centro do processo, tendo a ideia de rede de possibilidades (inspirada no *design thinking process* e no *decision-making skills*)⁸⁶ como perspectiva de trabalho, não bastando apenas apontar ou propor uma ação específica, mas, anteriormente, compreender as suas consequências e causas-efeitos. Para isso, era preciso:

- Identificar uma necessidade (aspecto da problemática) que precisa mudar;
- Identificar como essa mudança afeta o problema;
- Identificar, em pelo menos três níveis, as consequências dessa mudança;

Listamos a seguir, os trabalhos finais da disciplina Geografia Cultural: o grupo de *Paisagem Cultural* trabalhou a questão do acesso ao cinema para crianças e jovens. O plano de ação do grupo consistiu em promover o cinema, especialmente em

⁸⁴ Cf.: <http://theculturewheel.org/index.html>.

⁸⁵ Ferramenta “Who are you” (“quem é você?”, numa tradução livre).

⁸⁶ Cf.: <https://www.mindtools.com/pages/article/futures-wheel.htm>.

comunidades indígenas, destacando a ideia da *amazoniaflix*⁸⁷; o grupo de *Identidade e Território* propôs a realização de oficinas de narrativas de crianças indígenas, considerando a alteridade territorial; o grupo de *Migração e Fronteira* teve como plano de ação a criação de uma Rede de Solidariedade para migrantes lidarem com a questão das barreiras linguísticas; o grupo de *Lugares, Saberes e Povos Tradicionais* pensou na produção de uma *web série* com estilo de narrativa fantástica com o propósito de atingir os jovens (artifício esperança) e idosos (artifício de resiliência); o grupo de *Relações de Gênero* pensou em intervenções lúdicas ou artísticas no espaço público, especialmente em espaços de grande fluxo (terminais, praças e grandes avenidas comerciais), para promover a informação e combater a desinformação sobre a problemática. O grupo criou uma conta na rede social *Instagram* para disponibilizar seu projeto⁸⁸; e o grupo de *Patrimônio e Festas Populares* trabalhou com economia criativa e cidades inteligentes, focando na comunicação e na divulgação –produções visuais ou audiovisuais com o objetivo de tratar de promoção e engajamento (com foco no consumo de produtos originários do agroturismo).

Por isso, nossa aposta no tempo para pensar e propor *mudar*, o que, por sua vez, implica o *encontro* com algo ou alguém, muda (ZOURABICHVILI, 1997)⁸⁹. E foi nesse encontro com Ângelo Rigoni, Daniel Pasoline, Júlia Valentina, Camila Rocha, Eduardo Vicente, Ana Catarina, Bianca, Ana Carolina Thompson, Danilo Almeida, André Bossatto, Victor dos Santos, Rebeca Soteiro, Dara Nogueira, Gustavo Vieira, Jamile Borges, Luciano Cesário, Ana Clara Fernandes, Bianka Rodrigues, Iris Horácio, Anna Julia Vieira, Breno, Fernanda Franco, Maria Eduarda Zagoto e Rayara que nossa geografia mudou. Esperamos que a deles também.

Essa série de apresentações demonstra que não precisamos buscar inspiração, conhecimento e saber somente nos artistas e acadêmicos consagrados. Ela está aqui, em cada um. Cada um de vocês, de nós, é o que a Geografia é e pode ser. Sigamos! Eis nossa aula-devir.

⁸⁷ Cf.: <https://amazoniaflix.com.br>.

⁸⁸ Cf.: <https://www.instagram.com/relacaodegenero/>

⁸⁹ Conferência pronunciada em Horlieu (Lyon), no dia 27 de março de 1997. Cf.: <https://blogdolabemus.com/2019/12/09/o-que-e-um-devir-para-gilles-deleuze-parte-1-por-francois-zourabichvili/>

Figura 11 – Trabalho do grupo sobre relações de Gênero.



Fonte: Ana Clara, Anna Jullia, Bianka e Íris.

Referências

ANJOS, Gisele Soares dos. Habitar a Cidade: narrativas do corpo na sobremodernidade. **Geograficidade**, Vitória, v. 9, p. 95-104, 2019.

ARANHA, Lorena Marinho. Estórias no/pelo/sobre o espaço: a produção geográfica como processo em composição. **Geograficidade**, Vitória, v. 9, p. 61-66, 2019.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

CAIAFA, Janice. Comunicação e diferença nas cidades. **Lugar Comum**, n. 18, p. 91-102, 2009.

CARERI, Francesco. **Walkscape**: o caminhar como prática estética. Tradução Frederico Bonaldo. São Paulo: G. Gili, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2. 2. ed. Tradução Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter PálPelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HUR, Domenico Uhng. Poder e potência em Deleuze: forças e resistência. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 171-193, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOSSI, Cristian Poletti. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. espe, p. 1541-1552, dez. 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado; GIRARDI, Gisele. Geografias do artista quando coisa. Marcelo Moscheta e Manoel de Barros como intercessores geográficos. **Linha Mestra**, Campinas, v. 0, n. 34, p. 18-34, 20 mar., 2018.

PIRES, Ericson. **Cidade ocupada**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

QUEIROZ FILHO, Antônio Carlos. Desviando olhares: estéticas-políticas dos relatos de viagem. **Geograficidade**, Vitória, v. 2, n. Especial, p. 104-114, 2012.

QUEIROZ FILHO, Antônio Carlos. **Corporema**: por uma geografia bailarina. Vitória. Antonio Carlos Queiroz Filho, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/academiaeducorporema> Acesso em: 24 abr. 2021.

SANTOS, Gustavo Pimenta dos. Cine-Narrativas: encontros e passagens. **Geograficidade**, Vitória, v. 9, p. 67-75, 2019.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, dez., 2005.

ZOURABICHVILI, François. **O que é um devir para Gilles Deleuze? (Parte 1)**. Conferência pronunciada em Horlieu (Lyon), no dia 27 de março de 1997. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2019/12/09/o-que-e-um-devir-para-gilles-deleuze-parte-1-por-francois-zourabichvili/> Acesso em: 24 abr. 2021.

Agradecimentos

Ao caríssimo Herbert Farias, pela cuidadosa revisão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Geografias escolares: desassossegos e (de) caligramas e lugares de docências e...

Diego Carlos Pereira
Ana Cláudia Giordani

As geografias escolares⁹⁰ agrimensuradas neste texto voltam-se para as multiplicidades que compõem os territórios desassossegados contemporâneos da docência. Este texto é tecido no âmbito das reflexões políticas, filosóficas e epistêmicas de nossas práxis como professores formadores do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e dos diálogos horizontais e plurais tecidos no âmbito do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF).

Nesse sentido, este texto está imbricado em nossas experiências formativas e lugares de docência enquanto professores formadores de professores que compreendem que a práxis em Geografia escolar se constrói de maneira coletiva, em espaços colaborativos e por meio da construção do conhecimento e da pesquisa de maneira horizontal entre escola e universidade. Espaços colaborativos onde tecemos subversões e insurgências a partir das nossas subjetivações do fazer docente, nas batalhas pormenorizadas do cotidiano escolar. Assim, temos como objetivo central desse texto lançar pistas e adentrar em um processo de experimentação de olhares sobre os diferentes saberes/fazeres em Geografia escolar diante do contexto de pandemia de Covid-19 e do avanço de políticas conservadoras e neoliberais de educação.

Desta forma, este texto é um conjunto de experimentações, de abordagem aberta, que potencializa as intensidades dos lugares vivenciados por nós enquanto sujeitos professores

⁹⁰ Consideramos plurais as Geografias que tecemos em nossos cotidianos, pois, concordamos com Lestegás (2002) que esta é uma disciplina de criação particular e original da escola que responde aos propósitos sociais diversos.

formadores e pesquisadores dimensionados em cartografias de afetos, dissensos, disputas, linhas de fuga e, de sobremaneira, de escuta dos sujeitos e suas práticas corporificadas no espaço escolar. Estimamos, assim como nos indica Streck (2012) ao questionar qual conhecimento importa ao/no currículo, que a formação de professores e o espaço escolar “deixa de ser um lugar onde, como queria Comenius, ‘todos aprendem tudo’, mas onde todos se encontram para conjuntamente produzir conhecimentos novos” (p.21).

Dessas premissas, descortinamos neste texto os lugares de intensidades de nossa práxis docente que estão em organizados em três platôs: Desassossegos: em busca de Geografias escolares sinestésicas; (De)caligramatização: entre despedidas e encontros que também cartografam; e “lugares de docências” e as tessituras dos atravessamentos.

Os Platôs, como cartografias em aberto das transitoriedades dos territórios por nós habitados e compartilhados por diversos sujeitos outros, são pistas que nos dizem sobre inúmeros pontos de pensar, devires, diferentes perspectivas para olhar as geografias e a educação. Somos afetados pelo Ovídio Abreu Filho, quando há mais de duas décadas, em 1998, nos provoca sobre o platô:

Cada platô realiza um mapeamento, cujos movimentos descrevem um mesmo percurso: parte-se do interior de um ou mais estratos e de seus dualismos na direção de suas condições de possibilidade, das “máquinas abstratas” que os efetuam e os determinam como atualizações; simultaneamente, os estratos são associados aos agenciamentos de poder que lhes são anexos e primeiros; por fim, em um outro giro, o pensamento contorna as máquinas abstratas e as remete a um plano de consistência a que se acede por desestratificação: revela-se assim, nesse percurso, a heterogeneidade, a coexistência, as imbricações e a importância relativa das diferentes linhas que compõem uma multiplicidade (FILHO, p. 02, 1998).

Sendo assim, este é um convite aos leitores implicados nas diversas Geografias escolares para, a partir deste texto, tecer textualidades outras com ressonâncias em seus diferentes lugares,

em suas diversas criações de territorialidades. Vale lembrar, como refete Roger Chartier (1992; 2012), que a autoria é uma invenção da burguesia inglesa para a comercialização de direitos numa sociedade capitalista, mas aqui, neste texto, entendemos que a nossa autoria se preocupa mais com as aberturas sociológicas da prática de leitura, pois nós, autores, perdemos a propriedade destes enunciados a partir das implicações que a leitura do mesmo produz no sujeito que lê. Nesse sentido, compartilhamos as nossas leituras para que ecoem em leituras diversas, narrativas diversas, geografias diversas.

Platô I Desassossegos: em busca de Geografias escolares sinestésicas

Tenho mais pena dos que sonham o provável, o legítimo e o próximo, do que dos que devaneiam sobre o longínquo e o estranho. Os que sonham grandemente, ou são doidos e acreditam no que sonham e são felizes, ou são devaneadores simples, pra quem o devaneio é uma música da alma, que os embala sem lhes dizer nada. Mas o que sonha o possível tem a possibilidade real da verdadeira desilusão. Não me pode pesar muito o ter deixado de ser imperador romano, mas pode doer-me o nunca ter sequer falado à costureira que cerca das nove horas, volta sempre à esquina da direita. O sonho que nos promete o impossível já nos priva dele, mas o sonho que nos promete o possível intromete-se com a própria vida e delega nela a sua solução. Um vive exclusivo e independente; o outro submisso das contingências do que acontece. Por isso amo as paisagens impossíveis e as grandes áreas desertas dos plainos onde nunca estarei. As épocas históricas passadas são de pura maravilha, pois desde logo não posso supor que se realizarão comigo. Durmo quando sonho o que não há; vou despertar quando sonho o que pode haver.

Fernando Pessoa – Livro do Desassossego (2003, p.213-214)

Partimos dos nossos desassossegos, inspirados por Pessoa, para provocarmos o ideário posto nos macropólos dos conhecimentos Geográficos escolares – o possível, passivo

da desilusão – colocado em contraponto com o sonho do desassossego, onde a agitação, a afição e o alvoroço – os impossíveis, os devaneios – germinam pedagogias da esperança. Nos colocamos aqui como se fossemos aquela turma de alunos agitada, que balbudiando produz sua escola na contramão das disciplinarizações previamente impostas por uma arquitetura escolar de controle discursivo, espacial e corporal, como nos modelos ocidentais apontados por Agustín Escolano (2001).

Esse desassossego, esse desejo alvoroçado, parte de uma inquietação frente à Geografia escolar tida por muitos como instituição conceitual, técnica e de disputa catedrática. Como nos provoca Ivor Goodson (1997), um projeto de arquitetura escolar, historicamente construído mediante as intencionalidades de sujeitos onde, de sobremaneira, colocam-se em voga os seus discursos em prol de uma retórica curricular legitimadora de referências, de cátedras propulsoras de modelos, admitidas como únicas possíveis. Nesse processo, alguns profissionais da Geografia escolar, estrategicamente “eleitos” conforme o contexto, marcam suas cadeiras na cultura escolar na escala da macroestrutura do conhecimento e, conseqüentemente, seus retornos profissionais/pessoais.

Esses processos, que provocam nossos desassossegos, são naturalizados no âmbito das disputas disciplinares, acontecem na contemporaneidade assim como aconteceram historicamente na constituição da disciplina. Já são diversas as investigações⁹¹ que têm constado, historicamente, a vinculação de sujeitos e retóricas à produção de currículos legitimadores de ideários nem sempre democráticos no âmbito da Geografia escolar brasileira, atribuindo em muitos momentos teores conservadores e/ou reducionistas aos conhecimentos oficiais da Geografia escolar.

Nesse imbróglgio, o nosso desassossego são os silenciamentos. Ora, quando sujeitos uns se tornam cátedras com suas retóricas e seus raciocínios únicos, outros sujeitos, outros olhares e outros lugares são silenciados, marginalizados e, muitas vezes, perseguidos diante da hegemonia de um conhecimento, sobretudo em períodos onde ensaios antidemocráticos são exercidos

⁹¹ Dias (2020), Mello (2020), Pereira (2019), Maia (2014), Albuquerque (2011), Rocha (1996).

sem preocupações. Nesse sentido, enquanto professores, qual o nosso posicionamento ético profissional: reprodução retórica das cátedras e seus raciocínios disciplinares? Ou compromisso com o desocultamento das margens e das desigualdades, por meio de uma pedagogia da esperança? Apesar de posta essa dualidade, os compromissos éticos de um professor de Geografia, em meio a esses descompassos, se constroem no bojo de seu projeto e seu lugar de docência, circunstanciado pelos saberes-poderes materializados na paisagem.

Neste artigo, como um todo, propomos tensionar esses saberes-poderes em seus diferentes modus operandi no âmbito da Geografia Escolar. Nesse sentido, nosso desassossego cria sinestésias, atravessamentos que buscam indiciar horizontalidades na prática educativa, devaneios de quem simplesmente se indigna frente à interposição de raciocínios únicos como instituição da Geografia escolar pelo seu caráter unilateral e antidemocrático.

Quando falamos em Geografias escolares sinestésicas, entendemos a mesma do ponto de vista ético/estético/político da experimentação, do princípio de que os raciocínios postos de maneira única silenciam a diversidade dos sujeitos e lugares das práticas educativas e, frente a isso, nossas diversas experimentações se configuram como disputas, deslocamentos e resistências que justapõem os ordenamentos discursivos de nossa disciplina escolar em nossas práticas cotidianas.

A sinestesia, neste texto, é posta como conceito de experimentação no entremeio entre a Psicologia, a Linguística, a Arte, a Filosofia e a Educação ao incentivarmos o desvelamento de uma Geografia escolar criada por sujeitos em sua diversidade, em sua relação com a espacialidade cotidiana. Do ponto de vista psicológico, a sinestesia é uma condição neurológica por meio da qual se intensifica uma correlação incomum entre os sentidos e sensações que permite ao sujeito ver os sons, sentir os gostos, perceber cores mais vivas ou escutar as formas; no campo linguístico, é uma figura de linguagem que consiste na união de termos que expressam diferentes percepções sensoriais.

Um dos exemplos mais conhecidos da relação entre sinestesia e arte é a obra de Vicent Van Gogh (1853-1890), cuja relação entre o fenômeno neurológico e a ação criativa do pintor

holandês são sempre correlacionadas e investigadas, tanto do ponto de vista da história da arte, quanto também da medicina, conforme nos aponta Bergantini (2019). As cores vivas, os movimentos vibrantes de suas pinturas e as formas específicas de suas representações, manifestam a experimentação criativa ao lidar com a paisagem, com a realidade cotidiana, com os sujeitos em suas especificidades, com os movimentos, com os tempos-espacos.

Deslocando essas concepções ao nosso desassossego, criando devaneios entre Filosofia e Educação, a busca por Geografias escolares sinestésicas, se dá pela caçada constante e cotidiana de linhas de fuga, de devires estéticos, éticos e políticos que se colocam em disputa no xadrez da sala de aula, em contraponto aos raciocínios fabricados nos gabinetes, criados diante das (im) possibilidades do afeto, do dissenso, do encontro, da diferença e do desocultamento das margens, dos silenciados e das desigualdades.

Fazendo uma alusão, esse princípio sinestésico se aproxima do que Silvio Gallo (2002) defende como viver as misérias dos nossos alunos; o que corresponde, ao nosso ver, a corporificarmos em nossa docência os princípios sinestésicos para, diante dos sentidos criados nas Geografias do encontro, viver os acontecimentos, sentir os cheiros dos espaços, vibrar com as cores da paisagem escolar e da diversidade de seus sujeitos e dentro de suas experimentações criativas, o professor como autor da aula (em contraponto ao professor do raciocínio único) pode produzir as (im)possibilidades democráticas do conhecimento escolar.

Desta forma, provocamos a nós e a nossos colegas, professores de Geografia (em formação ou em atuação), a repensarmos os nossos compromissos éticos, estéticos e políticos frente às novas formas de saber-poder que se institucionalizaram na contemporaneidade da nossa disciplina. Em meio a nossos desassossegos, comprometermo-nos a uma docência sinestésica em Geografia significa disputar os nossos espaços de criação e autoria docentes, por meio da experimentação criativa e cotidiana coletiva e horizontal, no encontro tecido com nossos alunos. E que deixemos claro que o exercício de experimentação “(...)

não a criação de ‘algo’, de um ‘objeto’, mas a criação enquanto invenção de si. Enquanto potência que atravessa os modos de como nos relacionamos conosco, com o mundo a nossa volta e com os outros” (OLIVEIRA, *et. al.*, 2018, p. 136).

Geografias escolares sinestésicas, para nós, buscam operar mudanças moleculares de acordo com o contexto em que estamos inseridos e com as ferramentas que dispomos. Em contraponto aos modos ditos corretos, legitimados por raciocínios únicos, de pensar a Geografia escolar, nos propomos aqui a experimentar uma Geografia das margens, dos silenciados, dos desocultamento, das misérias dos acontecimentos, dos sentidos dos nossos alunos. É assumir que os raciocínios corretos, unilaterais, gerais e comuns não são nosso projeto de Geografia escolar.

Nosso devaneio, em meio aos desassossegos, é a sinestesia de diversidades de Geografias escolares, produzidas molecularmente nos cotidianos da sala de aula, experimentações que reconhecem os diferentes e diversos modos de pensar, falar, escrever, ouvir, ver, cheirar e sentir geografias na sala de aula. Preferimos uma Geografia que não oferece garantias (pois experimentar é arriscar-se), mas que tem a potência da subjetivação e apropriação do espaço vivido pelo próprio sujeito e não à reprodução automática de códigos de habilidades de uma já conhecida arquitetura escolar secular.

Platô II (De)caligramatização: entre despedidas e encontros que também cartografam.

O oficial, como sinônimo de certo, tem um peso tal que leva o indivíduo a negar suas próprias referências de vida (GIRARDI, 2009, p.147).

Diante dos nossos desassossegos, este platô se inspira nos movimentos tecidos por Gonçalves (2013) para tensionar aquilo que nos incomoda diante das Geografias criadas por nós, nas escolas, nas comunidades, nos movimentos sociais, nos livros didáticos, nos currículos e na academia. Analisando os regimes de verdade construídos por nossa disciplina historicamente, a

pesquisadora aponta o mapa como identidade visual de uma Geografia produzida por caligramas que acabam por “(...) apagar as oposições histórias entre mostrar e denominar, figurar e dizer, olhar e ler a caracterização dos espaços e dos fenômenos espaciais” (p.60).

Mobilizamos os versos de Cazusa em “O tempo não para”⁹² que nos diz “(...) Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades (...)” para pensarmos como institucionalizamos historicamente Geografias que, por meio de relações de poder/saber necessariamente discursivas, são travestidas de novas roupagens, novos currículos comuns, “novos raciocínios”. São sempre grandes novidades, mas novidades já conhecidas por nós, caligramas cujas funções atendem a projetos de educação e sociedade intencionalmente desiguais, por produção de enunciados nacionalizantes e comuns que necessariamente silenciam as cartografias do desconhecido, do vulnerável, silenciam corpos e pessoas.

Nossos desassossegos aqui nos fazem questionar, enquanto professores de Geografia, a nossa consciência (sobre) e aderência (ou não) a projetos de saber/poder que representam velhas roupagens, enunciados estruturantes de cartografias que estão no âmago da disputa territorial, curricular e política em nosso país, sem que talvez nos déssemos conta, em meio ao “museu de grandes novidades”, de suas filiações e patrocínios.

Neste sentido, os modos do nosso olhar para esse fenômeno implicam em pensarmos nas formas dos enunciados, dos caligramas e das transformações (ou não) que eles promovem. A proposta de olhar com atenção não apenas aos mapas e seus enunciados, como fenômenos dados em si mesmos, mas dedicar-se às múltiplas dimensionalidades da vida e existência humanas, de seus afetos, desafetos, dores, sabores e subjetivações diversas pois “(...) é assim que a imagem deixa de ser um meio de comunicação ou representação e constitui-se em prática” (GONÇALVES, 2013, p.57).

O que propomos aqui, no imo de cartografias deleuzianas, é a prática do olhar caleidoscópico, no entendimento deste

⁹² CAZUSA. *O tempo não para*. São Paulo. Warner Chappell / Editora GPA, 1989.

como um olhar de professor/pesquisador enquanto sujeito que vive e explora, antes de observar e mapear, os movimentos dos saberes/poderes em suas múltiplas dimensionalidades humanas. Vestir lentes caleidoscópicas significa realizarmos uma cirurgia contra a miopia causada pelos enunciados produzidos pelas Geografias institucionalizadas, desfazer imagens, identidades visuais e raciocínios tidos como fórmulas comuns da Geografia escolar. Assim, no olhar caleidoscópico:

a visão não é linear, nem de um único ponto. Ao contrário, multiplica-se, muda de lugar, aparece de diversas perspectivas, pois nos importa os movimentos das práticas pedagógicas dos docentes a serem cartografados, mapeados. A cada movimento, formam-se combinações distintas, aparecem as contradições, as linhas de fuga. As multiplicidades fazem-se presentes na realidade e precisam ser observadas, captadas (SILVA; COSTA; PEREIRA, 2018, p.16).

Nesse sentido, construir (de)caligramas é, em princípio, nos despedir para depois nos encontrar. E vamos nos despedir! Perante os desassossegos da vida e da profissão docente, nos parece pertinente, ao não aderir a um projeto de Geografia nacional comum, institucional e desigual, tenhamos que nos despedir de caligramas que insistem em querer dizer aos professores o que e como ensinar.

Historicamente, os mapas construídos pela Geografia (singular proposital) e suas cátedras, servem aos Estados Nacionais (sempre colonialistas) enquanto produção de saber/poder estratégico cujos enunciados são conduzidos por uma concepção moderna de ciência, marcada pela quantificação e pelo cartesianismo. O que nos incomoda, porém, é o reconhecimento e legitimação apenas desses caligramas, desses mapas que servem a determinados projetos e que são, inclusive, materializados e naturalizados em discursos curriculares em nossas escolas, fazendo o que Girardi (2009), na epígrafe desse platô, enuncia como a negação das referências de vida pelo indivíduo. Preferimos nos despedir desses caligramas e protagonizar as referências dos nossos alunos. Isso significa o constante exercício do pensar, do devir, em que “mergulhado nas intensidades de seu tempo e,

atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem hoje necessárias” (ROLNIK, 2006, p.15-16).

Para isso, é preciso que a despedida se dê a partir de outros mapas. Mapas em movimento, onde processos de desterritorialização e reterritorialização são constantes e criam linhas de fuga e linhas de desejo em que os agenciamentos ampliem os territórios usados, corporificados e mapeados não por uma Geografia, mas por Geografias tecidas pelas multiplicidades da educação, fundamentadas na invenção, na criação, na autoria, na escuta e na intelectualidade dos sujeitos da educação. Assim:

Objetivamos que nosso fazer na escola seja fazer o mapa, não o decalque. Queremos produzir mapas e, assim, nos voltarmos para “[...] uma experimentação ancorada no real [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 30). Uma formação que não professa uma verdade, mas produz verdades com as experiências gestadas e potencializadas na realidade do território escolar. Verdades transitórias, provisórias, incertas, mas potentes de vida, de conexões que dialogam com os sentidos da existência, com a polifonia da vida. (Des)construções de verdades e mitos veiculados sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre os estudantes da rede pública, com nossas experiências de sensibilidade na imersão em campo (SILVA; COSTA; PEREIRA, 2020, p.39).

Contudo, nossos (de)caligramas buscam docências rizomáticas que pautem Geografias inventadas e reinventadas pelos sujeitos e a serviço da democracia e da equidade social, racial e de gênero e da decolonialidade. Linhas de fuga e linhas de desejo que busquem, nos contornos da produção desigual do espaço, cartografias dos encontros e experiências, mapeamentos insurgentes aos enunciados comuns e aos raciocínios que tolhem a autoria, a criatividade e o caráter humano da educação.

Diante de um cenário, como o atual, onde ainda o oficial produz enunciados cartográficos e geográficos “comuns”, é necessário que busquemos as cartografias do encontro tecidas pelas docências rizomáticas. Neste sentido,

Agora que já não podemos crer no que acreditávamos, nem dizer o que dizíamos, agora que nossos saberes não se sustentam sobre a realidade, nem nossas palavras sobre a verdade, talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem (LARROSA, 2017, p. 206).

A expansão dos afetos e desejos operam outras racionalidades para além da escola neoliberal e conservadora e suas oficializações cartográficas. A imaginação geográfica tecida nos e com os encontros possibilitam a afirmação de existências estetizadas, horizontais e plurais. As geografias escolares que nos interessam aqui, em seus desassossegos e em suas fissuras, provocam encontros arriscados, ocupam, rasuram, rabiscam, esboçam outros inéditos modos de ser, estar e aprender na escola e nos diversos espaços educativos. Assim:

E se abandonarmos a suposição de que espaço e tempo são opostos que se excluem mutuamente? E se o espaço for a esfera não de uma multiplicidade discreta de coisas inertes, ainda que completamente inter-relacionada? E se, ao contrário, ele nos apresentar uma heterogeneidade de práticas e processos? Então ele não será um todo já-interconectado, mas um produto contínuo de interconexões e não-conexões. Assim, ele será sempre inacabado e aberto. Esta arena do espaço não é um terreno firme para ficar. Não é, de forma alguma, uma superfície (MASSEY, 2008, p. 160).

Deste modo, ao nos despedirmos de caligramas seculares embrenhados na Geografia escolar oficializada, propomos aqui outras biopolíticas cartográficas; políticas do encontro, das teceduras de espaços geográficos e escolares entremeados pelo devir estético, poético, artístico, científico e filosófico da vida, dos desejos, dos dissensos, das diversidades. É afirmar uma perspectiva espacial da escola em que nos arriscamos a “[...] não usar o traço acostumado [...]” como nos diria Manoel de Barros

(2015, p.94), ou seja, uma cartografia outra que promova a insurgência das experimentações de mapas que são tecidos nos/dos encontros, que são linhas de fuga, que são espacializações das subjetividades. Assim:

Conceber o espaço como um recorte estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são todos modos de subjugar-lo. Eles nos permitem ignorar sua verdadeira relevância: as multiplicidades coletâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade espacializada (MASSEY, 2012, p. 94).

Aproximações promovidas por Geografias escolares sinestésicas, cartografias do devir, embaralham limites, instauram questões: e se fosse/for possível? Atuam nas fendas das imaginações geográficas. Ao encontrar as escolas e os diversos espaços educativos, buscam nos intercessores instaurar outras espacialidades, na intensificação da vida. Como propõe (FOUCAULT, p. 164, 2011) é a ideia de que a própria arte, quer se trate da literatura, da pintura ou da música, deve estabelecer com o real uma relação que não é mais da ordem da ornamentação, da ordem da imitação, mas que é da ordem do desnudamento, do desmascaramento, da decapagem, da escavação, da redução violenta ao elementar da existência.

Contudo, dando nomes aos bois das boiadas que tem nos desassossegado, as políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular, a Base Nacional Comum de Formação de Professores, a militarização das escolas, os projetos no estilo *escola sem partido*, o *homeschooling*, o ensino remoto e o ensino híbrido, o fechamento das escolas públicas, as políticas de financiamento da educação pública, a diminuição da oferta nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo e os silenciamentos dos intercessores de gênero e raça, buscam consolidar um projeto de escola neoliberal e conservadora no país e fazer dos espaços escolares o mundo higienizado e asséptico do capital (GIORDANI, 2019). Para (de)caligramar esses mapas postos, as políticas do encontro constituem outras

geografias insurgentes, que rasuram essa tentativa de imposição da educação neoliberal e conservadora.

Platô III: lugares de docências e as tessituras dos atravessamentos⁹³

Ouve-me, ouve meu silêncio. O que falo nunca é o que falo e sim outra coisa. Quando digo “águas abundantes” estou falando da força do corpo nas águas do mundo. Capta essa outra coisa de que na verdade falo porque eu mesma não posso. Lê a energia que está no meu silêncio (LISPECTOR, 1973, p.33).

Lispector (1973), ao nos provocar para ouvir o silêncio, aciona este platô. Estabelecemos aqui a tentativa de ouvir sobre os lugares de docências, da escuta atenta e emergente dos professores silenciados nas políticas educacionais neoliberais e conservadoras, nas perversas pesquisas que se apropriam de seu trabalho enquanto objeto de pesquisa. Aprender ouvir o silêncio docente presente molecularmente nos desassossegos, nos (de) caligramas e encontros, nos lugares de docências...; eis um esboço do esforço para relações horizontais e plurais.

Este último platô emerge como cartografia insurgente de nossas práticas enquanto professores formadores de professores de Geografia no contexto da Pandemia de Covid-19 e diante da aceleração do avanço de políticas neoliberais de educação. Mas não se trata aqui de uma experiência pensada e executada pelos autores deste texto, ao contrário, pois se constituem de mapas agenciados no âmbito do exercício coletivo e horizontal de diversos sujeitos que potencializaram territorialidades diversas

⁹³ O projeto *Lugares de docências* é uma iniciativa articulada entre docentes do Departamento de Geografia, do Programa de Pós-Graduação em Geografia e da Faculdade de Educação e discentes do curso de Geografia da UFF/Niterói, contando ainda com a parceria do Diretório Acadêmico Telma Regina (DATER/GEO), que cede espaço de divulgação em suas redes sociais para os vídeos produzidos no âmbito de nossas atividades. Bronzi Rocha, Lorena Araújo, Carlos Eduardo Lemos, Antônio Carvalho, Suzana Campos compõem a equipe do projeto. Agradecemos aos docentes que, gentilmente, realizaram a partilha dos lugares de docências.

por meio de trajetórias espaciais corporificadas que se afirmam e reivindicam lugares de fala oriundos do cotidiano das práticas docentes, do dissenso, do encontro e das afetividades que constroem suas espacialidades.

O projeto de extensão⁹⁴ consistiu-se em produzir vídeos para as redes sociais *Instagram* e *Facebook* com relatos de diferentes docentes em diversos espaços educativos como meio de divulgação pedagógica, científica, artística e cultural da docência. Assim, roteirizar, produzir e editar material audiovisual no formato de vídeo educacional para as redes sociais foi um meio possível para promover encontros entre diferentes lugares de docências.

No contexto da Pandemia de Covid-19, tendo em vista as alterações do calendário letivo na UFF, os discentes do curso de Geografia demandaram o desenvolvimento de conteúdos a respeito da formação docente e dos diferentes espaços formativos formais e não formais de educação; conteúdos estes articulados aos processos formativos de seu curso de graduação.

O cotidiano docente mudou radicalmente para atender às demandas sanitárias de isolamento social diante da Pandemia de Covid-19. Com as aulas paralisadas ou ensino remoto, o trabalho docente sofreu mudanças, tendo em vista os processos de socialização que fazem parte da mediação docente nos diferentes espaços formativos. Esse projeto dos discentes emergiu como possibilidade para professores se manifestarem e contribuírem com as reflexões sobre a docência, sobre as suas experiências significativas e sobre o contexto da pandemia.

Os *Lugares de docências* se constituem como espaços de sonho dos sujeitos, de ainda sonhar com escola, de sonhar com as práticas, sonhar com a docência em si, sobretudo em um contexto de isolamento social. Essa expressão criada para denominar esse projeto emergiu como forma de problematizar e socializar experiências de docências de diversos sujeitos em diferentes espaços educativos, formais e não formais, e suas potências perante a crise sanitária, econômica, política e educacional.

⁹⁴ Projeto de Extensão *Lugares de docências*, realizado entre julho e dezembro de 2020 e aprovado pelo Protocolo 359027.1927.300159.03092020 na plataforma SIGProj.

Diante disso, evocamos, no âmbito da ciência geográfica, o conceito de lugar para tratar desses diversos espaços de experiências docentes nos quais orbitam políticas, poéticas e práticas pedagógicas, que se expressam consoantes e singulares. Para a Geografia, o lugar ultrapassa a noção de localização de fenômenos. Em uma perspectiva humanista, Tuan (1983) considera o lugar como esfera de atribuição de significados e identidade pelas pessoas, onde os sujeitos constituem espaços de vínculos afetivos e subjetivos relacionados às trajetórias e ações humanas no espaço; já numa perspectiva crítica e dialética, o lugar emerge para Santos (2002) como materialização das práticas sociais no cotidiano, o espaço onde as relações globais são empiricamente concebidas e percebidas no mundo dos sujeitos.

Apesar de diferentes, essas duas concepções de lugar não são contraditórias entre si e são consideradas em nosso projeto em dois sentidos: o primeiro, humanista, o lugar de produção da afetividade docente e de suas práticas enquanto produções pedagógicas, culturais e, até mesmo artísticas de construção de identidade docente em seus espaços; o segundo, considera a materialização das relações globais de uma pandemia e seus efeitos econômicos, sociais, políticos e tecnológicos nas práticas sociais cotidianas da docência.

Nesse contexto, a docência pode emergir de uma maneira tradicional, definida por Freire (1983) como *Educação bancária*, partindo do pressuposto de que o professor detém uma hierarquia superior de conhecimento e deposita tal conhecimento de maneira mecânica no aluno, que é visto como sujeito passivo no processo. No intuito de problematizar e superar essa abordagem tradicional, concordamos com Freire (2002, p.143) que “(...) a prática educativa é (...) afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (...).

Lugares de docências, nesse sentido, é uma expressão concebida por nós propositalmente em minúsculo e plural, na perspectiva de valorizar as diversas práticas educativas e culturais menores e significativas que, conforme nos aponta Gallo (2002), representam uma educação criativa, produzida pela práxis cotidiana dos docentes e discentes. Assim, no contexto da

pandemia, o desvelar relatos docentes valorizando suas práticas, experiências, trajetórias e espaços de docência como forma de compartilhar conhecimentos pedagógicos, artísticos, culturais, científicos e filosóficos por meio de minimídias que permitam a produção de uma multiplicidade de saberes formativos. A seguir, expomos algumas dessas multiplicidades de saberes tecidas por professores nas duas temporadas de vídeos produzidos para as redes sociais:

Quadro 1: lugares de docências como práticas pedagógicas, políticas e poéticas que evocam singularidades.

TEMPORADA 1	TEMPORADA 2
A potência artística pedagógica: arte afeto e o afeto docente	A luta da categoria: docência não se faz sem a questão trabalhista
Sexualidade: o lugar do corpo na prática política e pedagógica	Agroecologia em formação: práticas pedagógicas e educação agrícola
Docência: movimentos sociais e poiésis política	O “Meu lugar”: Subúrbio carioca e educação popular
A travessia até lá compõem um lugar	A Filosofia em ato: exercícios docentes
Movimento antirracista e antifascista: exercícios docentes	Geografias e geo-grafias negras: afro-poiésis
Matrizes do conhecimento e a escola quilombola	Uma imperativa Escola sem partido e professores acuados
Confesso que vivi: experiências docentes	Dissidentes e Docentes: A experiência trans na Educação
Ciberdocência e a metamorfose dos algoritmos	Professorando: educação caiçara e formação docente

Fonte: *Lugares de docências*, 2021. Os vídeos podem ser acessados pelo seguinte perfil do *Instagram*, publicados ao longo do segundo semestre de 2020: <https://www.instagram.com/datergeouff/>

A nossa compreensão, a partir do Quadro 1, é de que os diversos lugares de docências se constituem como práticas pedagógicas, políticas e poéticas que evocam singularidades e a

articulação de diferentes territorialidades a partir dos movimentos sociais e conhecimentos docentes no âmbito pedagógico, científico, cultural, artístico e filosófico constituem linhas de fugas para os desassossegos contemporâneos ao promover outras geografias, dos encontros.

Nesse sentido, as desigualdades que desassossegaram as práticas docentes, a formação de professores, os nossos alunos e as geografias escolares diante da pandemia de Covid-19 e do avanço neoliberal de educação, nos mobilizaram a agenciar novas cartografias da docência em linguagens possíveis para o isolamento social (minimídias para as redes). Essas cartografias, tecidas por/pelos sujeitos da educação em seus diversos lugares formais e não-formais, se configuraram como experimentações que corporificaram práticas docentes por meio da sinestesia, por meio de saberes outros, de sentimentos, emoções e subversões que são próprias do cotidiano do docente que se incomoda com a realidade socioespacial dos seus alunos.

O desenvolvimento deste projeto de extensão nos mobilizou como experiência, no âmbito da formação de professores, como prática expoente de cartografias da docência, permeadas por subterfúgios, linhas de fugas, movimentos e afetos que transcendem espaços formais e não-formais de educação; saberes do cotidiano, bricolagens tecidas no encontro, no dissenso, na subversão, na experimentação. Pequenas batalhas, trincheiras do conhecimento em disputa nos currículos não comuns em torno de experiências que não são sistematizadas em raciocínios traçados sob a égide da oficialização; são pequenas turbulências que criam artesanias geográficas e educacionais que, na oposição dos silenciamentos e das fronteiras cartográficas cartesianas do fazer curricular, promovem atravessamento de fronteiras que propulsionam autoria docente, criatividade docente, intelectualidade docente que incomodam, que subvertem as práxis em lugares do olhar, da pesquisa e da reflexão. Atravessamentos àquilo que está posto como projeto educacional comum curricular de nossa nação.

Considerações Finais

O estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos, que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, do que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a batalha perpétua do que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 2010, p. 29).

Evocamos Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, para encaminharmos nossas considerações finais no sentido de compreendermos que o poder não é uma propriedade, mesmo que muitos se dizem detentores do mesmo ao assimilar e reproduzir discursos cartografados pelas oficializações, inclusive na educação. Nossas considerações implicam em Geografias escolares que podem exercer as relações de poder em vez de buscar possuí-las; tencionando as cartografias lineares postas pelo contexto neoliberal e conservador de educação e provocando cartografias outras, cartografias de afetos, dissensos, disputas, linhas de fuga e, de sobremaneira, de escuta dos sujeitos e suas práticas corporificadas no espaço escolar. É colocar em disputa as relações de poder.

Sem pretensões de uma lógica acadêmico-cartesiana, mas com doses conscientes de ironia e poesia, buscamos realizar exercícios de pensamento organizados em platôs onde tecemos subversões e insurgências a partir das nossas subjetivações do fazer docente, das batalhas pormenorizadas do cotidiano escolar e dos cursos de formação de professores onde estabelecemos nossos espaços colaborativos e horizontais de trabalho. Tais platôs, são devires que fogem e são avessos a modelos, tampouco se

reduzem a pontos de partida e chegada; são inf exões do desejo, da poesia, do esperar, da democracia, da militância, da ciência, da criação... tudo isso pensado sob o olhar caleidoscópico⁹⁵ das diversas Geografias escolares.

O Platô I, inspirado em Fernando Pessoa, é o ponto de inf exão e de partida de nossas experimentações a partir de nossas práxis desassossegadas. Para nós, os silenciamentos curriculares que produzem um projeto escolar desigual e antidemocrático, que exclui e segrega, que legitima territórios do saber para uns e não para outros, são desassossegos que nos jogam para a marginalidade; esta, porém, tida por nós como potência de experimentação em geografias sinestésicas na escola como espaço de subversão.

Já no Platô II, temos o convite à práxis da despedida! Nos despedimos da mera reprodução de oficializações de saberes comuns; estas, tidas como caligramas a serem desfeitos por nós, no tencionamento dos encontros em um processo de (de) caligramatização dos regimes de verdade a partir da tessitura de mapas outros, cartografias dos movimentos, do cotidiano, das inversões, das invenções, da autoria e do trabalho colaborativo que, juntos, tecem linhas de fuga e contornos não mensuráveis de modo cartesiano. São indícios de uma política pelas Geografias do encontro, uma cartografia outra que promova a insurgência das experimentações de mapas que são tecidos nos/dos encontros, que são linhas de fuga, que são espacializações das subjetividades.

Lugares de docências em minúsculo e no plural compõem o Platô III enquanto projeto desenvolvido em nossa práxis docente; são agenciamentos, pela filosofia da educação menor no contexto da Pandemia de Covid-19, que envolvem territorialidades, práticas pedagógicas, políticas e poéticas que evocam singularidades de diferentes sujeitos em diversos espaços formais e não-formais de

⁹⁵ Os olhares na cartografia são conceituados nas pesquisas como olhares caleidoscópicos por considerarem o dinamismo da realidade, suas brechas e suas frinchas. Nessas cartografias, a visão não é linear, nem de um único ponto. Ao contrário, multiplica-se, muda de lugar, aparece de diversas perspectivas, pois nos importa os movimentos das práticas pedagógicas dos docentes a serem cartografados, mapeados. A cada movimento, formam-se combinações distintas, aparecem as contradições, as linhas de fuga (SILVA; COSTA; PEREIRA, 2018).

educação. São lugares de docências que se configuraram como experimentações que corporificaram práticas docentes por meio da sinestesia, por meio de saberes outros, da escuta dos sujeitos da educação, de sentimentos, emoções e subversões que são próprias do cotidiano do docente que se incomoda com a realidade socioespacial dos seus alunos e que se afetam pelos contornos macropolíticos da educação.

Por fim, os devaneios pormenorizados aqui tiveram intuito de lançar pistas e adentrar em um processo de experimentação de olhares sobre os diferentes saberes/fazeres em Geografia escolar diante do contexto de pandemia de Covid-19 e do avanço de políticas conservadoras e neoliberais de educação. Para nós, enquanto texto em movimento, estes devires são exercícios permanentes que não chegaram a nenhum lugar (pois não tinham a pretensão de), mas são linhas de desejo embrenhadas nos nossos atos docentes, repletos de ironias, mas também de poesias, como forma de disputar o presente para esperar o futuro.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...(Paulo Freire – Pedagogia da Esperança,1992).

Esperancemos!

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois Momentos na História Da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

BARROS, Manoel de. As lições de R. Q. *In*: BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo: antologia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BERGANTINI, Loren P. Sinestesia nas artes: relações entre ciência, arte e tecnologia. **ARS**, São Paulo, 17 (35), jan-abr. 2019.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. *In*: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.211-238.

CHARTIER, R. **O que é um Autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

COSTA, Luana. C. **A Poetisa vai à Guerra**: heterotopias para uma estética da (r)existência. Letônia: Novas Edições Acadêmicas, 2019. 103p .

DIAS, Angélica Mara De Lima. **A Revista do Ensino e a geografia escolar (1932 - 1942)**: inovações educacionais na Paraíba. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ESCOLANO, Agustín Benito. Arquitetura como Programa: espaço-escola e currículo. *In*: FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín Benito. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FILHO, Ovídio Abreu. Mil platôs. Rio de Janeiro: **Mana**, Rio de Janeiro, v.4, n.2, out., 1998.

FOUCAULT, Michel. A Coragem da verdade: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

GIORDANI, A. Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. **Revista Educação Geográfica em Foco** , [S.l.], v. 3, n. 6, oct. 2019.

GIRARDI, Gisele. Mapas desejantes: uma agenda para a Cartografia Geográfica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 147-157, set./dez. 2009.

GONÇALVES, Amanda Regina. Desfazimento de caligramas do espaço. *In*: CAZETTA, V. e

OLIVEIRA JR. W. M. de. Grafias do Espaço - **Imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas: Alínea, 2013.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Porto, Portugal: EDUCA – Currículo, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. rev. am. . Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco. 1973.

MAIA, Eduardo José Pereira. **A Geografia escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889**. 2014. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MELLO, Bruno Falararo de. **Uma leitura da climatologia escolar em livros didáticos de Geografia (1967-2013)**. Tese (Doutorado em Geografia). 287 f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2020.

OLIVEIRA, Marilda; MOSSI, Cristian; GARLET, Franciele; CARDONETTI, Vivien. Escrever uma educação das artes visuais com minúsculas e operar resistências em uma formação pela experimentação. *In: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo. Arte e ensino: propostas de resistência*. Lisboa: FCT, 2018, 131-140.

PEREIRA, Diego Carlos. **Movimento Escola Nova e Geografia Moderna Escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro (1905-1941)**. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. Concebir la Geografía Escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la Cultura Escolar. **Boletín de la A.G.E**, Sevilla (España), n. 33, 2002.

ROLNIK, Suely. **Cartografias sentimentais: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Ed. UFRGS, 2006.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Edusp, 2002.

SILVA, Ana Lúcia Gomes; COSTA, Váldina Gonçalves da.; PEREIRA, Diego Carlos. Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação. **RECC**, Canoas, v. 23, n. 2, p. 13-27, jul. 2018.

SILVA, Ana Lúcia Gomes; COSTA, Váldina Gonçalves da.; PEREIRA, Diego Carlos (org.). **Ateliês de Pesquisa:** formação de professores(as)-pesquisadores(as) e métodos de pesquisa em educação. Salvador: EDUNEB, 2020.

STRECK, Danilo Romeu. QUAL O CONHECIMENTO QUE IMPORTA? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012.

TUAN, YI FU. **Espaço e Lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

Sobre os autores

Antonio Carlos Queiroz Filho

Pesquisador-Artista e Professor Associado II no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Coordenador do Grupo de Pesquisa RASURAS – Geografias Marginais (Linguagem, Poética, Movimento) e do GRAFIAS – Laboratório de Geografia Criativa. Desenvolve pesquisas em Epistemologia da Geografia Humana Contemporânea e da Nova Geografia Cultural, com ênfase nos estudos sobre linguagens, arte e geografia da diferença (Estudos Deleuzianos e pós-estruturalismo). Possui diversas publicações sobre os referidos temas, com destaque para a autoria do livro *Corporema: por uma Geografia Bailarina* (2018, 378p) e do livro *Do Sensível, Poesia: outros modos de grafar o mundo* (2019, 200p). Produz conteúdo artístico com narrativas híbridas através do uso de imagens, sons, performances corporais e poesia, tendo trabalhos premiados, como o Prêmio *Olhar Estadão* de Fotografia, Prêmio Folha de São Paulo de Fotografia e o Chromantic Exhibit Around, Trieste Photo Days 2020, Trieste, Itália e Sound Walk September 2020 Award; e trabalhos selecionados em eventos nacionais e internacionais, como o Festival de Cinema de Vitória – FCV, Oregon Cinema Arts Festival – EUA, Muestra Movimiento Audiovisual-México, Fiver: International Screendance Movement (*In: BAC Madrid #Bienal de las Artes del Cuerpo, Imagen y Movimiento de Madrid*), Festival Internacional de Cortometrajes Corporalidad Expandida – FICCE, Laboratório & Festival Internacional de Artes Performativas – Linha de Fuga. Coimbra, Portugal.

Alana Morari

Mestre em Educação (UNISC). Graduada em Pedagogia (ULBRA). Especialista em Gestão e Supervisão escolar. (AUPEX). Curso Normal/Magistério (IEEEM). Professora dos anos iniciais (EMEF AntonioMinella) – Rede Municipal de Farroupilha/RS. Professora substituta na Pedagogia do IFRS – Campus Bento Gonçalves. E-mail: alanamorari@gmail.com

Aldo Gonçalves de Oliveira

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Mestre em Geografia pela Universidade Federal

da Paraíba – UFPB e Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Desenvolve pesquisas sobre a dimensão visual-visível dos saberes geográficos nos livros didáticos de Geografia em suas relações com as práticas de governo mediadas pela política nacional de livros e materiais didáticos encabeçada pelo Ministério da Educação. Atuou, entre 2011 e 2018, como avaliador e assessor pedagógico em diferentes edições do Programa Nacional do Livro Didático. Atualmente é Professor Adjunto IV, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCCG, Cajazeiras – PB, onde é líder do Grupo de Pesquisa Artesanias Geográficas e Educacionais – AGE/UFCCG.

Amábili Fraga

Graduada em Geografia Licenciatura e mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UDESC) na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação, no Grupo de Pesquisa: Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens. Bolsista no Laboratório de Estudos e Pesquisa no Ensino de Geografia (LEPEGEO). Universidade do Estado de Santa Catarina, amabilifragaa@gmail.com.

Ana Carolina Corrêa de Sá Castro Mota

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professora de Geografia em cursos preparatórios na rede privada de ensino do município do Rio de Janeiro. Membro do grupo Artesanias Geográficas Educacionais (AGE/UFF). Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas: Educação no contexto Neoliberal; Privatização da Educação; Geografia da Educação; Atuação de Grupos Privados na Educação Básica.

Ana Claudia Giordani

Professora do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Geografia (UFSM/2008), Mestre em Geografia (UFSM/2010), especialista no curso O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade, (UFRGS/2012) e Doutora em Geografia (UFRGS/2016). Pesquisa a interface Geografia e Educação. Tem experiência na área de Geografia Escolar, principalmente nos seguintes temas: cibercultura, políticas educacionais, ensino e aprendizagem na perspectiva da diferença. Atuou como leitura crítica na Avaliação do Plano Nacional Livro

Didático (PNLD/2016). Realizou a assessoria pedagógica no Curso de Formação de Professores para a Produção de Material Didático para a Diversidade (UFRGS/2014). Professora visitante no POSGEO/UFRGS (2019). Coordena, juntamente, com Diego Carlos Pereira o grupo de pesquisa, ensino e extensão Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF), certificado no CNPQ.

Andressa Elisa Lacerda

Possui Licenciatura e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Atualmente Professora Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) ministrando aula para o Ensino Básico e Graduação no curso de licenciatura em Geografia onde se dedica para a Educação e Ensino através da Formação de professores. Tem experiência na área de educação na rede pública e privada. Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal Fluminense- UFF, pesquisando sobre a educação com ênfase na autonomia docente.

Beatriz da Silva Corrêa Paes

Pós-graduanda em Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá) pelo PROPGPEC do Colégio Pedro II, Professora de geografia da Rede Municipal de Educação de Saquarema e integrando o grupo de pesquisa Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF), coordenado pela professora Ana Cláudia Carvalho Giordani.

Danyelee Vianna Barboza

Professora do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II – Campus Niterói. Bacharel e Licenciada em Geografia – Universidade Federal Fluminense (UFF); Especialista em Teorias e Práticas de Conteúdos de Geografia – UFF; Mestre em Ensino de Geografia – FFP/UERJ; Doutoranda do Posgeo-UFF e Membro do AGE – Grupo de Artesanias Geográficas Educacionais. Pesquisa o campo da Geografia Escolar e do Currículo.

E-mail: danyelevianna@gmail.com

Davi Teles Dietrich Lessa

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrando em Geografia com ênfase em Ensino de Geografia (POSGEA/UFRGS). Professor da rede municipal

de Porto Alegre. Destina seus estudos às imagens de Movimentos Sociais nos Livros Didáticos de Geografia.

E-mail: davi.dietrich81@gmail.com

Débora Schardosin Ferreira

Professora Adjunta na área de Ensino de Geografia no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino/ Faculdade de Educação UERJ – Campus Maracanã. Doutora e Mestre em Geografia com pesquisas na linha Ensino de Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia/ UFRGS. Licenciada em Geografia (UFRGS) Especialista em O Ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade (FACED/UFRGS). Situa as pesquisas em Ensino de Geografia com foco na Geografia Escolar, Cinema e Espaço Escolar. Possui experiência como Professora de Geografia na Educação Básica, tanto pública como privada.

E-mail: debora.sdf@gmail.com

Diego Carlos Pereira

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Campus Rio Claro/SP). Graduado em Licenciatura em Geografia (2014) e Mestre em Educação (2016) pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM – Uberaba/MG). Professor da área de Educação e Geografia do Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, em caráter efetivo. É vice-líder do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF). Atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Geografia Escolar, História da Geografia Escolar, Formação de Professores e Currículo.

Denise Wildner Theves

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Linha de Ensino de Geografia; Mestre em Geografia (UFRGS). Graduada em Estudos Sociais – Licenciatura Curta (1988) e Geografia Licenciatura Plena (1990) pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora na área de Ensino de Geografia no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo). Investiga os temas: Geografia e docência dos Anos Iniciais, Ensino Fundamental e formação de professores.

E-mail: denisetheves@gmail.com

Eduardo Donizeti Giroto

Doutor em Geografia Humana. Professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. Coordenador do Laboratório de Ensino e Material Didático. Foi professor do Ensino Fundamental e Médio nas prefeituras de São Paulo e São Caetano do Sul.

Élida Pasini Tonetto

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Linha de Ensino de Geografia; Mestre em Geografia (UFRGS). Graduada em Licenciatura em Geografia (2009) pela Faculdade Cenequista de Osório (FACOS). Professora na área de Ensino de Geografia no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo). Investiga os temas: Práticas comunicacionais na educação; Intersecção entre Geografia, Educação e Cibercultura. E-mail: elida.tonetto@ufrgs.br

Emilio Reguera Rua

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense e geógrafo do quadro permanente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Atua em linha de pesquisa em Geografia e Educação, integrando o grupo de pesquisa Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF), coordenado pela professora Ana Cláudia Carvalho Giordani.

Fabio Soares Queiroz

Graduando em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, atualmente bolsista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, membro ativo da AGB-Rio e integrando o grupo de pesquisa Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF), coordenado pela professora Ana Cláudia Carvalho Giordani.

Gisele Girardi

Bacharela (1992), Licenciada (1994), Mestra (1997) e Doutora (2003) em Geografia pela Universidade de São Paulo, Pós-Doutora (2014) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular no Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando nos cursos de Graduação em Geografia e Licenciatura Intercultural Indígena e

de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado e Doutorado) e Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (Mestrado Profissional). Membro da Linha de Pesquisa *Espaço, cultura e linguagens* do PPGG-Ufes, Líder do Grupo de Pesquisa *POESI – Política Espacial das Imagens e Cartografias* e Coordenadora Geral da Rede Internacional de Pesquisa *Imagens, Geografias e Educação* (2019-2023).

E-mail: gisele.girardi@ufes.br

Italo Anderson Duarte Nunes

Licenciado em geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCCG, onde teve oportunidade de experienciar diversos contextos de atuação estudantil, a exemplo de: membro orgânico do centro acadêmico de geografia – CAGEO/UFCCG, do comando de greve estudantil CFP/UFCCG e do coletivo ocupa UFCCG, no âmbito político; bem como tendo integrado um projeto de extensão PROBEX/UFCCG voltado a educação do campo e do programa residência pedagógica CAPES/UFCCG, na esfera acadêmica. Entre 2019 e 2020 atuou como professor substituto da rede pública de educação da Paraíba. Atualmente desenvolve pesquisas voltadas ao campo da imagética e subjetivação e deseducação voltada ao ensino de geografia, encontra-se vinculado ao Grupo de Pesquisa Artesanias Geográficas e Educacionais – AGE/UFCCG, integra grupos de guerrilha cultural e artística e circula em sub-circuitos de escrita poética.

Ivaine Maria Tonini

Graduada em Geografia. Mestre (PUCRS) e Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós Graduação em Geografia/Linha de Ensino da Geografia-UFRGS. Pesquisadora na Área de Ensino da Geografia, com ênfase nos seguintes temas: livro didático, currículo e mídias digitais e impressas. Atualmente coordena a pesquisa *Discursos curriculares nas e das imagens*.

E-mail: ivaine@terra.com.br

Joaquim Rauber

Doutorando em Geografia (UFRGS) com apoio e fomento do IFRS. Mestre em Geografia (UFRGS). Graduado em Geografia (UNIJUÍ). Curso Normal/Magistério (IEEEM). Professor de Geografia do IFRS – Campus Bento Gonçalves.

E-mail: joaquim.rauber@bento.ifrs.edu.br

Jörn Seemann

Mestre em geografia (Universität Hamburg, Alemanha, 1994) e doutor em geografia (Louisiana State University, Estados Unidos, 2010). Suas pesquisas tratam das relações entre mapas e a sociedade, história(s) da cartografia e temas da geografia cultural. Ele é professor associado no Departamento de Geografia na Ball State University nos Estados Unidos.

E-mail: jseemann@bsu.edu.

Juliana Carvalho Cardoso

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Concluiu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia, na linha de Ensino de Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia, na linha de Ensino de Geografia da mesma Universidade. Tem experiência como professora no Ensino Fundamental e Médio em Porto Alegre, pesquisa na área do Ensino em Geografia, com ênfase em Estudos Culturais, mídias e múltiplas linguagens na prática pedagógica em Geografia. Atua em Projetos de Pesquisa sobre Múltiplas Linguagens no Ensino de Geografia e Projetos ligado à Cidadania, Geografias, Paisagens, Mobilidade e vivências em Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil.

E-mail: juliana.cardoso@ufrgs.br

Ludmila Losada da Fonseca

Licenciada e mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda em Geografia com ênfase em Ensino de Geografia (POSGEA/UFRGS). Professora de Geografia com experiência no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Direciona seus estudos para os encontros entre a Geografia Escolar e a Geografia Política e para a produção de materiais didáticos sob contexto neoliberal.

E-mail: ludmila.losada@gmail.com

Marcos Bohrer

Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutorando em Geografia com ênfase em Ensino de Geografia (POSGEA/UFRGS). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Direciona suas pesquisas para a área de educação profissional,

formação de professores e Geografia da Educação.

E-mail: marcosrbohrer@gmail.com

Marcus Vinícius Delphim

Professor de Geografia da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e da SEEDUC/RJ. Bacharel e Licenciado em Geografia – Universidade Federal Fluminense (UFF); Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras – IFRJ/SG; Mestrando do Posgeo-UFF e Membro do AGE – Grupo de Artesanias Geográficas Educacionais. Realiza pesquisa na área da Geografia Escolar e das Relações étnico-raciais.

E-mail: csteixeira30@hotmail.com

Rafael Fafá Borges

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bolsista CAPES-DS. Mestre (2016) e Licenciado (2014) em Geografia pela UFES e Técnico em Geomática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2010). Integrante do Grupo de Pesquisa RASURAS – Geografias Marginais (Linguagem, Poética, Movimento). Temas de interesse de pesquisa: geoetnografias, cidade contemporânea e experiência cidadina.

E-mail: rafaelfaborges@gmail.com

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UEDESC; professora do PPGE FAED/UEDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens.

E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

Suzana Campos Silva

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Geografia e Especialista em Educação Básica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – FFP). Licenciada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professora de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e na rede municipal de Araruama/RJ. Membro do grupo Artesanias Geográficas Educacionais (AGE/UFF). Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas: Geografia Escolar/Geografia da Educação, Currículo,

Avaliações Externas, Formação de Professores, Trabalho Docente, Políticas Públicas Educacionais e suas implicações socioespaciais.
E-mail: suzanarb2003@yahoo.com.br

Wenceslao Machado de Oliveira Jr

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Membro da Rede Internacional de Pesquisa *Imagens, Geografias e Educação*. Temas de interesse: educação visual, ensino de geografia, formação de professores e relações entre cinema e escola.
E-mail: wences@unicamp.br

Avaliadores Ad-hoc

Flaviana Gasparotti Nunes – Universidade Federal de Grande Dourados

Maria Francineila Pinheiro – Universidade Federal de Alagoas

Mariana Meirelles – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Larissa Corrêa Firmino – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Raphaela Desiderio – Universidade Federal da Fronteira Sul

Rodrigo Bezerra Pessoa – Universidade Federal de Campina Grande

Posfácio

Ana Claudia Ramos Sacramento

A Geografia é uma experiência, no sentido proposto por Larrosa (2002), daquilo que nos acontece, que nos toca, nos transforma, que modifica o sujeito. Trata-se, no limite, de uma condição de existência dos sujeitos (GIROTTO, GIORDANI, 2019, p. 121).

Escrever um posfácio é um desafio, uma vez que precisa trazer aquilo que ainda não foi dito ou aquilo que expressa os textos do livro. Livro este que traz contribuições importantes para discussão da Educação e Geografia em tempos de desvalorização desta ciência tão necessária na escola. Destaco a citação desses dois geógrafos-professores pois o livro retrata isso, as experiências de diferentes Geografia que se organiza, se modifica, se constitui existências pelos sujeitos e pelas sujeitas.

Esses sujeitos que vivenciam um mundo atual impulsionados por uma pandemia da Covid-19 que assola a todos e a todas desde o final de dezembro de 2019 e vem até meados de 2021 trazendo desafios para todos e todas. Estes fazem repensar e analisar os processos que estão sendo impostos num momento de valorização do mercado, do sistema neoliberal e dos ataques às escolas e universidades públicas em busca de uma homogeneização da educação o que atinge o pensar a Geografia.

Os autores possibilitaram em suas diferentes perspectivas sobre as Geografias e a Educação pensar quatro aspectos: as políticas públicas educacionais, os temas emergentes, as linguagens e suas representações e a docência em Geografia. O que tudo isso potencializa? As diversas formas de compreender que a Geografia está na perspectiva das diferentes ações e movimentos na construção de leituras de mundo, assim destaca Moreira (2007, p. 105) “a geografia é uma forma de leitura do mundo”.

Essas leituras de mundo contribuem para ter diferentes análises sobre temas relevantes para a construção dessas Geografias. Sendo assim, as leituras na perspectiva de pensar

políticas públicas dos três primeiros capítulos do livro que nos provocam a pensar: quais são as consequências dessas mudanças educativas para a escola, para o professor e para a Geografia? Quais são os impactos da BNCC, do fechamento de escolas públicas e a continuidade do analfabetismo no país para a educação pública?

Os textos provocam a refletir sobre a necessidade de uma profunda análise nos diferentes processos políticos educacionais que tem permeado nosso país nos últimos trinta anos. Por um lado, a tentativa de homogeneizar a educação por meio de mudanças curriculares como no caso da BNCC, refletida na estruturação pedagógica a ser elaborada dentro do país, negando a escola e os professores no processo de formação democrática da educação brasileira. A escola é um lugar de recebimento das decisões e ações dessas políticas, enquanto o professor se torna um mero técnico executor. Sendo assim, a Geografia está a mercê dessa lógica onde as habilidades e as competências se tornam parte de uma racionalidade técnica do conhecimento.

Ao mesmo tempo, os ataques em fechamento de várias escolas públicas no Brasil, onde a grande maioria da classe popular estuda, potencializa pensar na importância do acesso para aqueles que não têm condições de arcar com ensino no país e também na valorização do que é público. Contudo, os últimos anos a observação da desqualificação das escolas públicas estimula a pensar que a educação brasileira se torna um mercado atrativo para o capital privado. Tendo como estudo de caso o município do Rio de Janeiro, analise os impactos nas desigualdades socioespaciais ao acesso à educação que tenha investimento para que estas tenham mais qualidade. Essas escolas são fundamentais para o crescimento educativo e social, pois são espaços onde crianças e jovens estudam, se alimentam, participam de projetos sociais como uma tentativa de diminuir os impactos das desigualdades existentes no município em questão. O desmonte da educação pública é uma provocação às classes populares pela elite e classe média brasileira que se veem estando nos mesmos lugares até então não visto e a luta pelo direito e garantia de melhorias parte de uma educação que privilegia o bem estar de todos.

Desta forma, a necessidade do analfabetismo no país é uma forma de perpetuar a desigualdade como um fenômeno espacial

na qual se pode relacionar as desigualdades socioeconômicas com as diferentes disparidades regionais existentes no país. Isso significa dizer que o analfabetismo tem condições socioespaciais também de existência. Quais são os impactos do analfabetismo nas diferentes escalas? Os dados mostram que do ponto de vista do território nacional é perceptível que as regiões Sul e Sudeste têm os menores números de analfabetismo, contudo, ao analisar na escala local no município do Rio de Janeiro, desmascara a forma de leitura do fenômeno, uma vez que se torna visível os territórios onde os dados convergem.

As discussões nos dois capítulos seguintes discorrem sobre pensar dois temas emergentes: o gênero e os movimentos socioterritoriais no ensino da Geografia. Temas esses que têm enfrentado resistências em consequências de uma falta de interpretação social e o papel da discussão articulada ao momento político e histórico desconsiderando as desigualdades existentes em ambos os temas.

As mulheres e os homens continuam recebendo tratamentos diferenciados. O que isso interfere na dinâmica espacial? As formas de ocupação nos diferentes lugares e suas transformações são decorrentes à maneira como se define quem e como ocupa, pois como percebe-se que muitas vezes se torna distinta, excludente e segregada. A compreensão e a problematização de leituras sobre as diferentes formas de identidade e diversidade contribui para desconstruir a ideia de uma relação única e na colaboração de analisar as complexidades da vida cotidiana e de suas espacialidades existentes a partir dos direitos humanos dentro da sociedade.

Da mesma maneira, a leitura dos movimentos precisa estar contextualizada com as situações vivenciadas por eles, de desigualdade e de luta dentro de um país que defendido os grandes empresários ao invés de uma igualdade social. Assim, como estão sendo visibilizados esses movimentos nos livros didáticos que circulam nacionalmente, sabendo das diferentes pautadas de reivindicações socioespaciais? As diferentes formas de leitura sobre esses movimentos mostra um país pacificado ou sem exigir os direitos; outro contexto é a individualidade da representatividade dos movimentos aponta para passar a ideia

do individual e pouco coletivo. O que isso significa? Na pauta neoliberal o reforço do meritocrático e do individualismo.

Os olhares pelas Geografias fazem pensar: por que as representações são elementos balizadores para o ensino da Geografia? Elas contribuem para um pensar geográfico do mundo, a partir das diferentes leituras construídas para viabilizar as interpretações dos fenômenos em seus contextos e arranjos espaciais. Assim, Moreira (2007, p. 109) destaca que: “É próprio de toda forma de representação ver e pensar de diferentes modos. A geografia não foge a regra.”

As imagens simbolizam maneiras de pensamento sobre as possibilidades de resistências da força da palavra, dos sons e da imagem em movimento, pois as diversas maneiras de intervenção sobre a representação refletem sobre o que se quer contribuir a respeito das problematizações a respeito da interpretação, da análise e do uso de diferentes formas imagéticas. As imagens representam maneiras de ler o espaço a partir de como se capta.

Assim, como pensar a cartografia, imagem e espacialidade, o que significa entender as visibilidades da favela carioca? A concepção das espacialidades da leitura urbana de cada sujeito nos surpreende a compreender as visões no espaço urbano carioca. Que imagens e concepções podem-se ter a partir de uma visão crítica? As imagens representam compreender as diferentes percepções da construção da imagem permite a formulação de novas cartografias ou mesmo de se repensar os caminhos para leitura do mundo.

Saindo da representação do sujeito, outro ponto relevante é como se ensina Cartografia na Geografia? Será que estamos ensinando aquilo que seja relevante atualmente ou estamos presas a algumas concepções históricas? É importante a compreensão da necessidade de mudanças dentro da visão do que é ser e ensinar esta linguagem e metodologia. A crítica à concepção de se ensinar Geografia está na visão da falta de olhares de uma Cartografia crítica sobre os fenômenos e as questões epistemológicas da própria Cartografia e a interface entre ela e a Geografia.

Apreende-se que existem outras formas de leituras da representação das imagens na capacidade de interpretação de uma dada realidade a partir cultura visual. Para tanto, a necessidade de uma leitura crítica promove a discussão de como realmente

precisa-se construir as problematizações sobre a interpretação e análise de uma imagem. Assim, para pensar uma cidadania visual vislumbra-se na articulação dos diferentes mecanismos de pensar a sociedade a partir das representações visuais.

Todas essas leituras contribuem para pensar a docência como um elemento determinante no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, pois a construção do conhecimento permeia nas relações que se estabelece no diálogo do que é a representação da docência. As diversas formas de pensá-la é o que move o último eixo do livro.

Os diversos espaços educativos apontam a necessidade de uma reflexão sobre a relação entre os espaços escolares e não escolares para construir maneiras de pensar atividades que sejam diferenciadas no comprometimento com a educação. A partir do olhar para o estágio supervisionado como um processo de construção coletiva nos diferentes espaços do conhecimento. As inquietações promovem debates a respeito de como refletir uma formação inicial dos licenciandos em busca de uma construção crítica formativa de forma teórica-metodológica.

Buscar formas de repensar outras Geografias na sala de aula permite refletir sobre a docência. O registro docente apresenta as possibilidades de intervenção com o cinema, cartografia e outros no processo de construção do conhecimento geográfico. A Geografia Escolar em suas diferentes relações permite fazer experimentações e reflexões sobre as formas de materialização da aula. O que simboliza as trocas, convivências e diálogos na produção do conhecimento dos estudantes nas diversas práticas propostas vivida pela docente e os discentes.

Assim, as experimentações e as potencialidades dos sujeitos formadores e pesquisadores na relação dos afetos, disputas e escutas de práticas corporificadas nas escolas. As inquietações, desassossegos e desafios estão na forma como se pode compreender as lógicas das práticas dos professores. Contudo, a pandemia promove pensar formas de interação potencializando territorialidades diversas por meio de trajetórias espaciais corporificadas que se afirmam e reivindicam como lugares de fala oriundos do cotidiano das práticas docentes, do dissenso, do encontro e das afetividades que constroem suas espacialidades.

Por isso, a realização de ações em projetos pelos graduandos promove a organização de formação inicial docente em produzir vídeos para as redes por meio de relatos de diferentes docentes em diversos espaços educativos como meio de divulgação pedagógica, científica, artística e cultural da docência.

Finalizo este posfácio refletindo sobre a relação da concepção de pensar e ser das Geografias e Educação vividas em meados de 2021 com a pandemia ainda presente em todo o mundo e no Brasil, a partir das políticas públicas educacionais, do papel dos temas emergentes, as representações das linguagens presente na construção e na análise geográfica e da dinâmica do ser e estar na docência. O livro contribui para um momento de questões levantadas sobre o papel da Geografia na educação básica e na formação docente a partir de outras Geografias em movimento.

Como princípios, são transversais aos diferentes momentos do ensinar-aprender geografia e precisam, a todo momento, serem revisitados, debatidos, postos em movimento em um diálogo que reconhece as escolas, os seus sujeitos e as geografias que fazem cotidianamente.
(GIROTTTO, GIORDANI, 2019, p. 121)

Numa baixa temperatura do Rio de Janeiro,
mas aquecida numa Geografia calorosa.
Acreditando na Educação para combater a pandemia da
Covid-19!
Ana Claudia Ramos Sacramento

Referências

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Princípios do ensinar-aprender geografia: apontamento para a racionalidade do comum. **Geografia**, São Paulo, v. 44, n.1, p. 113-134, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14961/11570>. Acesso em: 29 jul. 2021.

MOREIRA, Ruy (Org.). Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e o ensino da Geografia. In: **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 105-118.

ADVERTÊNCIA

Os capítulos deste livro foram desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições de ensino, sendo o conteúdo, os aspectos gramaticais e a formatação das referências de responsabilidade exclusiva dos autores e autoras, não tendo os organizadores, nem a editora, responsabilidade sobre o teor (ou a correção) deles.

Esta obra foi impressa em processo digital
na Trio Gráfica para a Letra Capital Editora.
Utilizou-se o papel Polén natural 75g/m².
e a fonte ITC-NewBaskerville corpo 11 com entrelinha 14.
Rio de Janeiro, 2023.

Navegando pelas pluralidades dos campos chamados singularmente de Educação e de Geografia, este *Geografias e Educação – singulares mãos docentes* ocupa um espaço inovador: ele promove novas articulações entre a múltiplas facetas da Educação e as muitas Geografias possíveis. Indo das políticas públicas aos cenários e cotidianos escolares, do trabalho docente às estratégias do ensinar, das variadas e atuais questões teóricas às particularidades das práticas nas salas de aula, este livro supera as tradicionais abordagens críticas da Educação — tão comuns em nosso país. Ele vai adiante, também, dos esquemáticos manuais e roteiros que tratam das assim chamadas “melhores” técnicas pedagógicas. Por tudo isso, *Geografias e Educação – singulares mãos docentes* constitui-se numa importante contribuição à bibliografia nacional, útil não apenas para docentes que trabalham com diferentes Geografias, mas também para quem se interessa pelas novas abordagens sobre a escola, o planejamento educacional e o currículo.

Alfredo Veiga-Neto
UFRGS



LETRACAPITAL

ISBN 978-85-7785-792-0

