

movi men tos

VOL. VIII

Organizadores:

Antonio Carlos Castrogiovanni

Denise Wildner Theves

Roselane Zordan Costella

para Ensinar Geografia em Tempos de Estranhamentos

ARCO
EDITORES

movi men tos

VOL. VIII

Organizadores:

Antonio Carlos Castrogiovanni

Denise Wildner Theves

Roselane Zordan Costella

para Ensinar Geografia em Tempos de Estranhamentos

ARCO
EDITORES

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM
Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Lucianne Oliveira Monteiro Andrade - IFGOIANO
Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

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 as organizadoras, nem a editora, responsabilidade sobre o teor (ou a correção) deles.

Financiamento: O presente trabalho foi financiado com apoio do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com recursos do PROAP/CAPES.

Projeto gráfico, diagramação e arte final.

Capa: Simone Rocha da Conceição.

Informação de revisão por pares:

A revisão por pares foi realizada por:

Leonardo Pinto dos Santos

Graduado e doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da UFPA/Campus Altamira. Coordena o Laboratório de Práticas de Ensino de Geografia e o Curso de Especialização em Práticas de Ensino de Geografia e Estudos Amazônicos. É professor permanente no PPGEU/UFPA e no PROFGEU/UFPA. Técnico em Geoprocessamento. Avaliador e coordenador adjunto em diferentes PNLD.

Kinsey Santos Pinto

Graduado em Geografia Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre e doutor pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Vinculado ao Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (Ufal). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, Educação Geográfica, Geografia Cultural e Geografias Emocionais. Líder do Grupo de Pesquisa em Espacialidades e Cultura - Geecult (Ufal). E-mail: kinsey.pinto@igdema.ufal.br.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia — IGEO - UFRGS

Prof.^a Dra. Lucimar de Fatima dos Santos Vieira

Prof.^a Dra. Roselane Zordan Costella

Conselho Científico

Prof.^a Dra. Élide Pasini Tonetto (Ensino)

Prof.^a Dra. Michele Lindner (Territorial)

Prof. Dr. Roberto Verdum (Ambiental)

Prof. Dr. Ulisses Franz Bremer (Ambiental)

Discente (ME): Emanuel Alfredo dos Santos Brum

Discente (DO): Letícia Figueiredo Sartorio

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Movimentos para ensinar geografia em tempos de
estranhamentos : vol. VIII [livro eletrônico]/
organizadores Antonio Carlos Castrogiovanni,
Denise Wildner Theves, Roselane Zordan Costella.
-- 2. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2026.

PDF

ISBN 978-65-5417-719-1

1. Geografia - Estudo e ensino I. Castrogiovanni,
Antonio Carlos. II. Theves, Denise Wildner. III.
Costella, Roselane Zordan.

26-357702.0

CDD-910.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Estudo e ensino 910.7

 **10.48209/978-65-5417-719-1**

A obra foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Programa de Pós-graduação em Geografia da UFRGS.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....10

Antônio Carlos Castrogiovanni

Denise Wildner Theves

Roselane Zordan Costella

ITINERÁRIO DA COLEÇÃO MOVIMENTOS - MEMÓRIAS DAS PRODUÇÕES DA LINHA DE ENSINO EM GEOGRAFIA DO POSGEA.....14

PREFÁCIO.....19

OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DA GEOGRAFIA ENSINADA

Helena Copetti Callai

CAPÍTULO 1.....24

VIAJAR COM OS OLHOS E COM O CORAÇÃO: ENSINAR GEOGRAFIA POR MEIO DOS ÁLBUNS ILUSTRADOS

Lorena Rocca

Lúcio Botelho

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-0

CAPÍTULO 2.....41

ABAYOMIS NA RODA: BRINCAR, APRENDER E LUTAR CONTRA O RACISMO

Cláudia Souza Campos

Roselane Zordan Costella

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-2

CAPÍTULO 3.....55

A PROLIXIDADE DO SI MESMO: DOS PERCURSOS FORMATIVOS ÀS IDENTIDADES NARRATIVAS DE LICENCIANDOS E PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Victória Sabbado Menezes

Roselane Zordan Costella

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-3

CAPÍTULO 4.....71

COMO A AVALIAÇÃO PODE POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA?

Rodrigo Barbosa Fagundes

Lígia Betariz Goulart

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-4

CAPÍTULO 5.....93

**EDUCAÇÃO AO AR LIVRE E TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA:
MAS, AFINAL, POR QUE E QUAL A DIFERENÇA?**

Paola Gomes Pereira

Antonio Carlos Castrogiovanni

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-5

CAPÍTULO 6.....108

**ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO NA EDUCAÇÃO: A PRESSÃO
NEOLIBERAL NA FORMAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES DE CAPÃO
DA CANOA/RS**

Gabriel Moraes Vianna

Ivaine Maria Tonini

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-6

CAPÍTULO 7.....127

**GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS ONTOLÓGICAS PARA
PENSAR NA/PARA CRIANÇA**

Diego Neves Sampaio

Liz Cristiane Dias

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-7

CAPÍTULO 8.....145

**GEOGRAFIA E MEMES: UMA ABORDAGEM NÃO TÃO CONVENCIONAL
PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DA CIDADE!**

Isaac Goulart da Silva

Aline de Lima Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-8

CAPÍTULO 9.....162

**GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES MODUS OPERANTE DA
GEOGRAFIA NA BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Manoel José da Silva Neto

Élida Pasini Tonetto

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-9

CAPÍTULO 10.....179

**O NOVO ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS DE ESCALA: UM ESTUDO
GEOGRÁFICO DISCURSIVO**

Leonardo de Alexandria Machado

Élida Pasini Tonetto

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-A

CAPÍTULO 11.....196

PANDÊMICO COMO EFEITO NOS ESTUDANTES DE GEOGRAFIA

Joana Müller

Ivaine Maria Tonini

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-B

CAPÍTULO 12.....214

O PAPEL DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE UM PRÉ-VESTIBULAR POPULAR

Douglas Wesley Pires Sarmiento

Aline de Lima Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-C

CAPÍTULO 13.....236

UM POUCO SOBRE AFETOS, PERTENCIMENTOS E AÇÕES POLÍTICAS EM UMA PERIFERIA URBANA: A IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS RESTINGA – IFRS

Tiago Bassani Rech

Nelson Rego

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-E

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR.....250

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....251

ÍNDICE REMISSIVO.....257

APRESENTAÇÃO

Leitores e leitoras, este livro foi escrito por muitas mãos, orientadas por reflexões, pensamentos, pesquisas, estudos e discussões. São pessoas que se mobilizam para compartilhar seus conhecimentos e dar sentido aos seus questionamentos sobre o ensinar e aprender Geografia. Somos um grupo de professores somados a estudantes egressos do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Posgea), na Linha de Pesquisa em Ensino de Geografia.

Trata-se de um livro que integra uma tradição já consolidada na Coleção denominada MOVIMENTOS. Sendo este o volume como título **Movimentos para Ensinar Geografia - Em Tempos de Estranhamentos**. Movimento foi escolhido por representar mudanças e transformações. Ao nos movimentarmos, saímos da nossa estabilidade e nos mostramos inconclusos, como nos faz refletir o professor Paulo Freire. O estranhamento tem o sentido da desnaturalização, de não nos acostarmos com os arranjos já cristalizados. Estranhar no sentido de se sensibilizar e compreender outros rumos que a educação pode atingir. Compreendemos que ensinar e aprender com estranhamento aguça nossas percepções para “eternamente” mudarmos nossos comportamentos.

Neste livro, você encontrará diferentes pesquisadores e terá a oportunidade de dialogar com os mesmos por meio de seus estudos, questionamentos e pesquisas realizadas ao longo de suas vidas acadêmica e profissional. Textos que interagem com outras linguagens e nos fazem refletir o lugar dos estudantes com perspectivas inovadoras, como o texto trazido por Lorena Rocca e Lúcio Botelho: **VIAJAR COM OS OLHOS E COM O CORAÇÃO: ENSINAR GEOGRAFIA POR MEIO DOS ÁLBUNS ILUSTRADOS**; e o texto escrito por Isaac Goulart da Silva e Aline de Lima Rodrigues: **GEOGRAFIA E MEMES: UMA ABORDAGEM NÃO TÃO CONVENCIONAL PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DA CIDADE!**

Na perspectiva de refletirmos sobre questões socioespaciais e políticas na e com a educação, sempre no pensamento de que estes temas

nos movimentam para mudanças e construções de novos empoderamentos, objetivando o enfrentamento de problemas latentes os quais perpassam pelo ensinar e aprender, temos textos que valem a pena serem lidos como o escrito por Gabriel Moraes Vianna e Ivaine Maria Tonini: **ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO NA EDUCAÇÃO: A PRESSÃO NEO LIBERAL NA FORMAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES DE CAPÃO DA CANOA/RS**; ainda nesta concepção os autores Manoel José da Silva Neto e Élide Pasini Tonetto, com a escrita: **GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES MODUS OPERANTE DA GEOGRAFIA NA BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**; bem como, Leonardo de Alexandria Machado e Élide Pasini Tonetto, com o texto: **O NOVO ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS DE ESCALA: UM ESTUDO GEOGRÁFICO DISCURSIVO**.

No questionamento sobre a educação popular e sobre o papel da Geografia nas periferias urbanas, este livro traz de forma reflexiva e crítica a responsabilidade que temos enquanto pesquisadores e professores para fazer a diferença na educação de comunidades periféricas. Nesta perspectiva, apresentamos dois textos interessantes. Um deles, escrito por Douglas Wesley Pires Sarmiento e Aline de Lima Rodrigues: **O PAPEL DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE UM PRÉ-VESTIBULAR POPULAR**; e o outro, construído por Tiago Bassani Rech e Nelson Rego: **UM POUCO SOBRE AFETOS, PERTENCIMENTOS E AÇÕES POLÍTICAS EM UMA PERIFERIA URBANA: A IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS RESTINGA – IFRS**.

Na concepção da Geografia voltada para crianças, sempre pensando em situações que desenvolvam leituras de mundo, alargando a autoestima e a autorreflexão, o livro apresenta dois textos. Um deles, escrito por Cláudia Adriana Souza Campos e Roselane Zordan Costella: **ABAYOMIS NA RODA: BRINCAR, APRENDER E LUTAR CONTRA O RACISMO**; e o outro, de autoria de Diego Neves Sampaio e Liz Cristiane Dias: **GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS ONTOLÓGICAS PARA PENSAR NA/PARA CRIANÇA**.

Há também um conjunto de textos que tem como ponto de discussão a formação de professores a partir de narrativas de estudantes e docentes, bem como a preocupação com as situações vivenciadas na pandemia por estudantes. Ambos, com o intuito de ouvir e, a partir da palavra, representar suas vivências, são escritos por Victória Sabbado Menezes e Roselane Zordan Costella: A PROLIXIDADE DO SI MESMO: DOS PERCURSOS FORMATIVOS ÀS IDENTIDADES NARRATIVAS DE LICENCIANDOS E PROFESSORES DE GEOGRAFIA; e o texto escrito por Joana Müller e Ivaine Maria Tonini: O PANDÊMICO COMO EFEITO NOS ESTUDANTES DE GEOGRAFIA.

Com a concepção de metodologias de aprendizagem e a preocupação com os processos avaliativos, apresentam-se dois textos que nos fazem refletir sobre a responsabilidade em ensinar/aprender e avaliar. Neste contexto, apresentamos a autoria de Paola Gomes Pereira e Antonio Carlos Castrogiovanni, refletidas no texto: EDUCAÇÃO AO AR LIVRE E TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: MAS, AFINAL, POR QUE E QUAL A DIFERENÇA?; e Rodrigo Barbosa Fagundes e Ligia Beatriz Goulart, com o texto: COMO A AVALIAÇÃO PODE POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA?

Apresentar um livro no início da primavera e não falar de flores parece impossível. Um livro composto por diferentes contribuições é como um jardim repleto de espécies botânicas. É no seu arranjo floral, na sua manifestação de cores e aromas, que se substantiva e torna-se visível aos diferentes olhares. Cada capítulo, digo, espécie botânica precisa estar presente de forma única, mas formando um *composé* onde as rosas são tão majestosas como os gerânios e os narcisos. Dependendo de cada leitor, algumas flores transpiram melhores ou piores aromas, mas respiram. O livro constitui-se como um documento situado em seu tempo, sendo trazido de diferentes locais de fala e escuta. Portanto, é diverso, por serem sujeitos próprios que foram os seus autores. Cada autor tem o seu dialeto e o seu socioleto, mas são sujeitos segundo Edgar Morin. Movimentos para ensinar geografia Vol. VIII – em tempos de estranhamentos, é uma contribuição para quem se preocupa em buscar caminhos provisórios que tragam, além de

certezas e dúvidas, possibilidades para um ensinar e aprender Geografia em tempos tão desafiantes como tem sido estes últimos anos no Brasil. Como nos brindou o poeta Mario Quintana escrevendo na década de setenta uma carta para a sua sobrinha, são Tempos Bicudos!

Cada texto tem a sua origem num contexto de pesquisa, portanto, os textos são provocações que favorecem o leitor, ao interpretá-los, ser um coautor. O jardim está formado, as flores desabrocham com a leitura de cada novo visitante. A sua grandeza se constituirá no sentir os diferentes aromas. Nós, os organizadores, solicitamos que cada leitor se desafie e busque a definição provisória de seus mais diferentes aromas, cores e vibrações. Um jardim só existe se existirem observadores, caso contrário, se desconstitui. O desafio está posto. O nosso convite é: vamos conhecer estas maravilhas botânicas!!!

Organizadores.
Primavera de 2025.

ITINERÁRIO DA COLEÇÃO MOVIMENTOS – MEMÓRIAS DAS PRODUÇÕES DA LINHA DE ENSINO EM GEOGRAFIA DO POSGEA

A Coleção Movimentos nasce, em 2013, de uma proposta de professores pioneiros da Linha de Ensino em Geografia que idealizaram a participação de estudantes do Programa de Pós-graduação em Geografia em produções científicas, defendendo suas pesquisas e estudos. O conjunto de textos reverbera a importância desta linha e de seus professores para compor reflexões, nas mais diversas temáticas, sobre o ensinar e o aprender Geografia.

Percebe-se, revisitando as obras, que as temáticas foram se modificando ao longo dos anos e o esforço em representar a diversidade e metodologias inovadoras foi significando o pensamento sobre o espaço da escola, de ambientes não escolares, da universidade e do mundo da aprendizagem. As obras representam um entrelugar que define a relação das aprendizagens na universidade e a capacidade de representá-las no ambiente da sala de aula.

O Livro **MOVIMENTOS I**, cujo título tem como complemento Movimentos no Ensinar Geografia (Figura 1), foi publicado no ano de 2013, tendo como organizadores os professores: Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini e Nestor André Kaercher. Foi prefaciado pela professora Lana de Sousa Cavalcanti, a qual afirma que os textos trazem contribuições e diálogos sobre os dilemas e trajetos a serem feitos por professores em formação inicial e já em exercício. O interior da obra conta com 17 textos de professores, estudantes, egressos e convidados. O destaque da capa pauta um espaço urbano iluminado com avenidas meandantes, dando o sentido da imensidão nas relações humanas na construção da complexidade da vida.

O livro **MOVIMENTOS II**, cujo título tem como complemento: Rompendo Rotações (Figura 2), foi publicado no ano de 2015, tendo como organizadores os professores: Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini, Nestor André Kaercher e Roselane Zordan Costella. Conforme eles, a obra perpassa por um sentimento de preocupação em refletir sobre as

diversas leituras de mundo que os estudantes da escola e da universidade devem compreender para letrar-se num processo mais crítico e significativo para o ensinar e aprender Geografia, desta forma, rompendo rotações. O interior da obra conta com 15 textos de professores, estudantes, egressos e convidados. A capa é pautada por diferentes objetos sem uma aparente sintonia que aguça a capacidade de pensar na relação entre os livros físicos, fontes virtuais e o mundo.

O livro **MOVIMENTOS III**, cujo título tem como complemento: Para Ensinar Geografia Oscilações (Figura 3), foi publicado no ano de 2016, tendo como organizadores os professores: Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini, Nestor André Kaercher e Roselane Zordan Costella. Foi prefaciado pela professora Helena Copetti Callai, que, com suas palavras, conduz o leitor a ler a obra para se desafiar diante das provocações que se apresentam na sociedade e devem ser levadas em consideração no cotidiano da sala de aula. Enfatiza que a obra traz um repertório significativo dos autores que se utilizam de suas trajetórias históricas no tempo e no espaço para provocar reflexões sobre o ensinar e aprender Geografia. O interior da obra conta com 18 textos de professores, estudantes, egressos e convidados. A partir desta edição, a capa do livro passou a ser padronizada, sendo que acompanhará as demais edições. A capa foi criada pela designer Simone Rocha da Conceição e teve como premissa representar movimentos, infinitudes, encontros e relações a partir de uma continuidade nos processos de ensino e aprendizagem, sombreando o título para destacar leituras diferenciadas em frentes distintas para ações pedagógicas.

O livro **MOVIMENTOS IV**, cujo título tem como complemento: Para Ensinar Geografia Oscilações (Figura 4), foi publicado no ano de 2018, tendo como organizadores os professores: Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini, Nestor André Kaercher e Roselane Zordan Costella. Foi prefaciado pela professora Jussara Fraga Portugal, que aborda sobre a centralidade da obra estar em consonância com possíveis rupturas em diferentes espacialidades, trazendo a interface com a educação geográfica. Afirma a professora que o texto potencializa debates importantes sobre

o ensinar e aprender Geografia. No interior da publicação há 17 textos de professores, estudantes, egressos e convidados.

O livro **MOVIMENTOS V**, cujo título tem como complemento: Para Ensinar Geografia Oscilações (Figura 5), foi publicado no ano de 2021, tendo como organizadores os professores: Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini, Nestor André Kaercher e Roselane Zordan Costella. Por ser lançado três anos após a última edição, de 2018, foram publicadas duas obras no mesmo ano. Foi prefaciado por Xosé Manuel Souto Gonzáles, que ressalta a importância do reconhecimento da escola e das aprendizagens no contexto social. Em sua escrita, sublinha que as representações sociais influenciam as escolas, professores e estudantes e, por esta razão, se configura a complexidade dos processos educacionais. O interior da obra conta com 11 textos de professores, estudantes, egressos e convidados.

O livro **MOVIMENTOS VI**, cujo título tem como complemento: Para Ensinar Geografia Deslocamentos (Figura 6), foi publicado no ano de 2021, tendo como organizadores os professores: Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini, Nestor André Kaercher e Roselane Zordan Costella. Foi prefaciado por Nelson Rego, que evidencia a ousadia da obra em propor rupturas para construir um conhecimento justo e novo. O professor reflete sobre a formação humana, tendo a educação como pressuposto fundamental para mudanças. O interior da obra conta com 10 textos de professores, estudantes, egressos e convidados.

O livro **MOVIMENTOS VII**, cujo título tem como complemento: Para Ensinar Geografia Diversidades (Figura 7), foi publicado no ano de 2025, tendo como organizadores os professores: Élide Passini Tonetto, Ivaine Maria Tonini e Ligia Beatiz Goulart. Conforme as organizadoras, a obra reflete o desejo de romper com o individualismo e a competitividade contemporânea, promovendo o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e reunindo temáticas diversas. Ressaltam que, embora escritas na solidão e marcadas pela singularidade, as pesquisas são, essencialmente, parte de uma coletividade. O interior da obra conta com 12 textos de professores, estudantes, egressos e convidados.

O livro **MOVIMENTOS VIII**, Movimentos para Ensinar Geografia - Em Tempos de Estranhamentos, proposto para a publicação em 2026, 13 anos após a primeira edição da Coleção, compreende um conjunto de textos voltados para discussões importantes sobre diversidade, metodologias de ensino, potencialidades e fragilidades da escola e da universidade. A obra pretende dar continuidade às reflexões históricas da Linha de Ensino do Posgea em um momento em que o estranhamento é necessário para podermos sobreviver a uma sociedade que está ameaçada a enfraquecer ou findar a sua democracia. Continuamos, apesar de [...] a sonhar por tempos melhores e acreditar que a educação realmente movimenta e modifica as pessoas – cremos, também, na Geografia como um caminho fértil para explicar o mundo e suas relações na compreensão de que a ciência há de silenciar a falsidade e a hipocrisia.

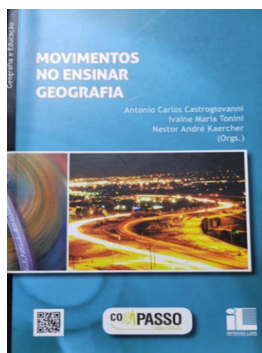


Figura 1 – Livro I da Coleção Movimentos
Movimentos no Ensinar Geografia

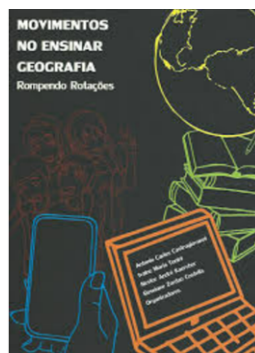


Figura 2 – Livro II da Coleção Movimentos
Repensando Rotações



Figura 3 – Livro III da Coleção Movimentos
Para Ensinar Geografia Oscilações



Figura 4 – Livro IV da Coleção Movimentos
Para Ensinar Geografia Oscilações

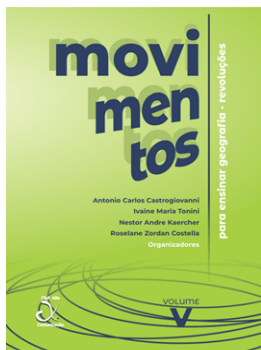


Figura 5 – Livro V da Coleção Movimentos
Para Ensinar Geografia Revoluções



Figura 6 – Livro VI da Coleção Movimentos
Para Ensinar Geografia Deslocamentos

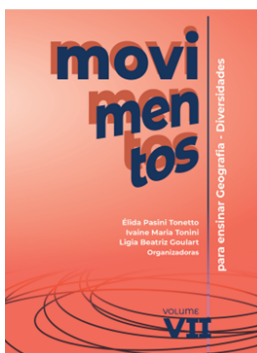


Figura 7 – Livro VII da Coleção Movimentos
Para Ensinar Geografia Diversidades

PREFÁCIO

OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DA GEOGRAFIA ENSINADA

Helena Copetti Callai

Bolsista PQ/CNPq

*Quando a ciência muda, a aprendizagem
transforma-se, quando os canais de ensino mudam,
o saber transforma-se*

....

*Já não precisam de responder à questão:
onde ir? Mas sim à seguinte:
onde se encontram?
(Michel Serres)*

A epígrafe deste filósofo pode iluminar a preocupação da geografia ensinada e as pesquisas que centralizam a ideia de uma geografia, que está atenta aos movimentos da ciência e da educação na formação de professores e na escola básica. Mas também, e com atenção, aos movimentos atuais do mundo em que vivemos que, com velocidade alteram a geopolítica mundial e as relações entre os povos, as nações, e as relações entre os homens e da sociedade com a natureza. E, a geografia, na ciência e no ensino, se pauta a estes contextos, exigindo forte atenção às bases teóricas e metodológicas e um olhar transdisciplinar ao campo empírico no qual estamos inseridos.

A Geografia, as Geografias, sim, são muitas e todas elas com uma ligação de origem dada pela Ciência Geográfica, quer dizer, pelo método que, sustentado teoricamente e com o olhar para o mundo da vida, nos encaminha a pensar uma educação para a Formação Humana. A linguagem, os conceitos, as categorias e os princípios clássicos da geografia nos acompanham nos nossos fazeres. O fazer da ciência e as especificidades do ensino nos mostram os caminhos, com os pés no chão da escola e com a pesquisa que produz novos conhecimentos.

“Não é uma Geografia naturalizada e definitiva, é uma Geografia que contém muitas outras geografias”, é a chamada deste livro *Movimentos para Ensinar Geografia - Em Tempos de Estranhamentos* (Volume VIII). Aí é que está o segredo e o sucesso de quem trabalha com pesquisa em Ensino da Geografia e que este grupo, que produz o livro, nos brinda.

Uma Geografia que contém muitas outras geografias, diz reconhecer todas as possibilidades que temos e que nos desafiam a fazer a Geografia, no nosso caso, do Brasil. Com um território extenso que abriga muitas culturas, população diversificada, características naturais diversas, economias regionais e singularidades no contexto da economia brasileira. A Geografia deve ser a mesma em todo o território nacional? Sim e Não!

Sim, porque as bases teóricas que fundamentam a ciência e os caminhos da educação na formação docente e na escola básica têm que ser asseguradas. A epistemologia da ciência geográfica e a epistemologia da educação geográfica, que se traduz no ensino escolar, fundam tanto a ciência quanto o ensino. As bases teóricas e as linguagens são as mesmas, os conceitos também, e estes, no caso do ensino, são preenchidos pelos conteúdos curriculares.

Não, porque a especificidade dos lugares tem que ser considerada, seja nos aspectos gerais, seja na escola. E, com isso, o ensino da geografia assume características singulares a cada espaço e a cada tempo. É então, Geografia viva, que considera os sujeitos e seus entornos e contextos naquilo que são as vidas ali vividas. Em cada escola, com cada grupo de pessoas, se produzem novos entendimentos acerca do mundo, e se produzem novas (outras) geografias.

Constitui-se então a epistemologia da geografia escolar que exige pensar a ciência, pensar a educação geográfica, pensar o ensino escolar e pensar o conhecimento do professor. Aliada à epistemologia da geografia, se constitui a epistemologia do ensino da geografia com as demarcações, mais explicitadas ao agregar a dimensão pedagógica que se desdobra em metodologias, na didática da abordagem dos conteúdos. São as possibilidades de tratar os temas que compõem o conteúdo disciplinar da geografia de modo que resulte um processo de conhecimento novo gerado pelo professor, e que

leva à aprendizagem do aluno, um aprender que seja significativo para sua vida. São produzidos assim novos conhecimentos.

Este livro contribui com a epistemologia do ensino de geografia, pelo resultado das pesquisas realizadas por professores que consideram suas vivências e a vida na escola. São variados os temas que emergem, na maioria das vezes de experiências vividas, mas como pesquisadores que precisam dar conta de um compromisso formal do seu processo de formação. Acredito que, ao realizar pesquisa referente ao ensino da geografia, constroem ferramentas intelectuais para ativar reflexões sobre os seus fazeres.

A escola e a Geografia, caracterizadas pela transmissão do conhecimento, são questionadas, no contexto desses escritos aqui trazidos neste livro, pelos resultados das pesquisas e pelos processos das mesmas. Nos perguntamos se a superação do saber e do fazer instrumental pode gerar um conhecimento novo, e as reflexões que geram esses escritos dizem que o que resulta “Não é uma Geografia naturalizada e definitiva”. A originalidade e a criatividade no fazer e no escrever estão sustentadas por aportes teóricos que dizem de uma geografia com vida, então estão sendo produzidos conhecimentos novos.

Afinal, ensinar geografia para quê? Reportando aos meus estudos e reflexões, na busca da afirmação da pesquisa e dos professores pesquisadores em ensino de geografia considero que os conhecimentos do professor consistem na centralidade da atuação profissional, pois, “O ser, o fazer, e o dizer da profissão devem estar a serviço dos homens e da vida (...) interrogando a racionalidade instrumental predominante em nosso mundo”. (Kuhn; Callai. 2020, p.16). Ser professor e, mais ainda, ser professor pesquisador reforça o entendimento da profissão, que diz do fazer de um sujeito que se conecta com a formação humana e, no nosso caso, o pelo ensino da geografia.

Reafirmando, a epistemologia da geografia como ciência contribui com os fundamentos básicos para a construção de uma epistemologia do ensino, com a produção do conhecimento que o professor realiza nos seus fazeres com os seus alunos nos contextos específicos e com as singularidades que lhe são características. Assim, questionar a epistemologia da geografia ensinada supera a dicotomia teoria e prática, pois “significa reconhecer que a pesquisa em educação, os conhecimentos de professor, as opções teórico-metodológicas da

escola, seu projeto pedagógico, seu currículo, todas as ações dos professores assumem posições valorativas, em síntese, éticas e estéticas.” (Idem).

Constata-se então que o fazer escolar do ensino da geografia produz conhecimento, e a articulação teórica com o mundo empírico contribui com o desenvolvimento do pensamento geográfico de modo a fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem. Para sustentar essas questões, não é demais reafirmar que o diálogo é necessário e a teoria e a prática têm que ser constantemente articuladas num processo de argumentação, fazendo a interpretação de modo a buscar os significados e com eles encaminhar os entendimentos. Teorias, métodos, estratégias metodológicas e a experimentação (no sentido de fazer ensino situado e datado), que desvelam a prática, são elementos fundamentais. Ainda, é adequado pensar em educação geográfica que alarga a dimensão de ensino escolar e se pauta também pela educação popular e no envolvimento com os movimentos sociais. E, assim, trabalhar com uma educação geográfica para formação cidadã, na formação de professores, e na educação para formação humana de todos os sujeitos.

Neste sentido, pela abstração e dimensão teórica metodológica por um lado, e pela prática, no campo empírico no olhar e nas proposições do professor com seus alunos, se justificam no sentido de considerar que os professores produzem conhecimento. Enfim, é uma contribuição na ciência ao elaborar uma proposição de epistemologia da geografia ensinada. E com forte caráter social na educação ao envolver os professores centrados no seu conhecimento e no seu trabalho didático pedagógico, com produção de materiais inovadores.

Neste livro, que faz parte de uma Coleção, essas indagações mostram o esforço de compreender os processos de ensino da geografia e contribuem com novidades que são bem recebidas por pesquisadores. Afinal, a nossa intenção é fazer uma educação para a formação humana, num contexto de desafios de todo o tipo no âmbito do neoliberalismo, - em que as coisas valem mais do que a vida. Em cada um dos textos que compõem o livro, isso se revela.

A Geografia ensinada a cada tempo e a cada espaço demarca os processos de ensino e aprendizagem. É a capacidade de exercitar a crítica, ter pensamento autônomo e conhecer os princípios da geografia e os conceitos

que abrigam os conteúdos. Na formação docente exigem-se duas dimensões que são fundamentais: a dimensão técnica e a dimensão pedagógica. Isso diz do: *o que* - que são os conteúdos da Geografia que envolvem os conceitos e a linguagem que são parte da dimensão técnica. E o *para que*, e *para quem*, se constituem na dimensão pedagógica, que pode se caracterizar pela questão social de atendimento aos processos pedagógicos. Para que diz dos objetivos e das motivações que demarcam o ensino com metodologias tradicionais (sim), mas principalmente as inovadoras e criativas da geografia. A motivação é ensinar a pensar o mundo pelo olhar espacial, uma vez que as relações entre os sujeitos, os grupos sociais, as sociedades e destas com a natureza se materializam nos espaços de múltiplas maneiras. São formas visíveis e, por vezes, invisíveis, material ou imaterial, mas que reportam todas a determinadas ações realizadas pelos homens. O para quem é inarredável, pois o lugar e o cotidiano de cada um importa e interfere nos processos de aprendizagem, cada lugar tem marcas que atingem os estudantes pela vida que vivem.

Parafraseando a epígrafe, nos perguntamos: *onde se encontram?* Nós nos encontramos nos caminhos da educação baseada na ciência e no cotidiano com o desenvolvimento do pensamento geográfico, articulando os conhecimentos do senso comum com as explicações oferecidas pela ciência. Cada aluno que conseguimos ensinar a pensar é um ser humano que pode desenvolver a sua capacidade de se reconhecer como sujeito que tem voz e, que pelo conhecimento, pode ter a possibilidade de acesso a um mundo que é excludente.

Agradecendo aos autores que nos brindam essa obra, convidamos os interessados na Pesquisa, na Geografia, na Educação, na Formação Humana a se conectarem com as proposições trazidas nos escritos que mostram as pesquisas. O esforço de cada um na produção e na apresentação constitui uma contribuição significativa para o avanço do conhecimento da área.

Helena no inverno de 2025.

CAPÍTULO 1

VIAJAR COM OS OLHOS E COM O CORAÇÃO: ENSINAR GEOGRAFIA POR MEIO DOS ÁLBUNS ILUSTRADOS

Lorena Rocca

Lúcio Botelho

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-0

1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos parte das atividades da SUPSI - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana -, localizada no Cantão Ticino, na Suíça, uma universidade que integra o sistema universitário suíço, orientada para a formação e a pesquisa aplicada. As reflexões aqui propostas derivam do trabalho do CIRSE - Centro de Competência em Inovação e Pesquisa sobre os Sistemas Educativos, coordenado pela professora Lorena Rocca, que desenvolve estudos, atividades de formação e monitoramento em nível cantonal, nacional e internacional.

O objetivo do Centro é contribuir para o aprimoramento dos sistemas educativos, promovendo a difusão do conhecimento e envolvendo todos os atores do processo escolar, desde estudantes e docentes dos diferentes níveis até autoridades escolares e formuladores de políticas. Nessa perspectiva de pesquisa, o capítulo discute práticas educativas e possibilidades de mediação pedagógica, com atenção especial a recursos que combinam diferentes linguagens, como no caso dos álbuns ilustrados¹, aqui analisados como instrumentos didáticos que articulam imagens e textos a fim de favorecer experiências significativas de aprendizagem.

A Geografia, ao inserir-se no processo formativo das crianças, contribui para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o mundo, estimula o pensamento divergente e fortalece o que se pode denominar inteligência espacial, entendida como a capacidade de ler, interpretar e transformar o

¹ Neste capítulo, o termo álbum ilustrado refere-se ao que, no Brasil, se chama livro-álbum (*picture book*): obra em que texto e imagem têm relação indissociável e são essenciais à compreensão da narrativa.

espaço vivido. Desde a infância, o contato com diferentes experiências espaciais permite às crianças elaborarem percepções de lugar, paisagem, território e ambiente, ainda que de forma inicial, por meio de experiências concretas, imaginação e múltiplas linguagens. Essas dimensões se consolidam gradualmente ao longo dos anos, acompanhando o desenvolvimento cognitivo e afetivo e criando bases para compreender o espaço geográfico como dimensão essencial da vida social. Nesse sentido, o papel da escola é favorecer situações de exploração, descoberta e diálogo, nas quais a criança se reconheça como sujeito ativo na construção de significados sobre o espaço.

Essa perspectiva encontra ressonância nas orientações curriculares suíças e brasileiras. Elas enfatizam a importância da experiência, do jogo e das interações no período da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, reforçam a necessidade de que o ensino de Geografia valorize práticas que integrem sensibilidade, imaginação e raciocínio. A disciplina, portanto, apresenta-se como campo de conhecimento indispensável desde a infância, promovendo aprendizagens significativas que articulam o espaço de vida da criança, a capacidade crítica, a emoção e a linguagem

Ao mover-se no espaço, manipular territórios, explorar lugares, perguntar como e onde se deslocar, refletir sobre as percepções diante de uma paisagem, explorar e observar ambientes conhecidos e desconhecidos, as crianças consolidam e enraízam competências pré-geográficas que alimentam um olhar reflexivo e criativo sobre o mundo. Cada criança “está simplesmente no espaço [...]. Ele lhe pertence como parte do Eu” (Rocca, 2021), como algo que integra sua identidade. O espaço manipulado pelas crianças fala delas próprias, do valor que atribuem a cada canto, das necessidades de jogo, movimento, expressão, intimidade e sociabilidade que se tornam visíveis nas transformações e personalizações que realizam. Isso é verdadeiro tanto em casa quanto na escola e, nesse sentido, os ambientes podem se constituir em lugares de encontro e de transição significativa, nos quais a dimensão da escola e da família se entrelaça, dialoga e se confronta.

Viajar com os olhos e com o coração torna-se, assim, uma forma de aprender Geografia desde a infância. Nos primeiros anos escolares, o grande desafio consiste em cultivar a curiosidade natural das crianças e transformar

suas experiências sensíveis em oportunidades de aprendizagem. A Geografia, entendida como ciência do espaço vivido e do sentido dos lugares, não deve ser apresentada por meio de conceitos abstratos, mas sim a partir de narrativas que mobilizam emoção, imaginação e motivação, ao possibilitar a aquisição de um olhar crítico e consciente. Nesse contexto, os álbuns ilustrados configuram-se como instrumentos privilegiados para aproximar as crianças da complexidade do mundo, criando uma ponte entre afetividade e conhecimento.

Dessas reflexões iniciais emerge a pergunta que orienta o capítulo: como os álbuns ilustrados podem contribuir para educar o olhar geográfico das crianças nos primeiros anos escolares, articulando emoção, imaginação e conhecimento?

2. A paisagem da experiência: motivação, emoção e aprendizagem geográfica

O ensino de Geografia na educação infantil fundamenta-se na exploração, na descoberta e na reflexão como condições essenciais da aprendizagem. É por meio da curiosidade, da necessidade de interrogar os lugares e do desejo de se orientar no mundo que as crianças atribuem significado às suas próprias experiências. Dewey (1959) já sublinhava que a educação se torna realmente formativa quando conecta experiência e interesse, transformando a aprendizagem em um ato de descoberta.

Nessa mesma perspectiva, Montessori (1965) evidenciava como a aprendizagem se consolida quando o ambiente educativo favorece autonomia, curiosidade e autoexpressão. A emoção, longe de ser um elemento acessório, torna-se uma dimensão constitutiva do conhecer. Para Paulo Freire (1996), “não há educação sem amor”, pois aprender implica diálogo, esperança e vínculo afetivo. No ensino de Geografia, as emoções operam, portanto, como ponte entre o sujeito e o espaço, permitindo que a criança atribua sentido a lugares, paisagens e territórios, também por meio da imaginação ou da narrativa.

Vygotsky (1991) destacou a indissociabilidade entre o cognitivo e o afetivo, sublinhando que o desenvolvimento se realiza na relação social e na interação mediada. Sua noção de zona de desenvolvimento proximal mostra

como a aprendizagem ocorre quando o sujeito é colocado diante de desafios que, embora não possam ser enfrentados sozinho, tornam-se acessíveis graças ao apoio de interações significativas. Nesse quadro, emoção e motivação revelam-se fundamentais para a interiorização ativa e criativa do conhecimento geográfico.

Essa perspectiva dialoga com a Geografia humanista, que reconhece a centralidade da experiência sensível, da imaginação e do afeto na construção do sentido do lugar (Tuan, 1977). Ensinar Geografia desde a infância não significa, portanto, transmitir noções espaciais abstratas, mas criar as condições para que a criança sinta, imagine e viva os espaços, desenvolvendo desde cedo uma relação afetiva e crítica com o mundo ao redor.

Entretanto, nem todo fato vivido se traduz automaticamente em experiência: como observam Serbati e Milani (2013), episódios e acontecimentos podem permanecer sem significação se não forem elaborados. Mortari (2003) lembra que a pressa do cotidiano corre o risco de impedir a reflexão, condição imprescindível para transformar vivências em experiência consciente. Nesse sentido, dispositivos educativos e narrativos como os álbuns ilustrados assumem um papel estratégico: a forma escrita e figurativa configura-se como mediadora que permite às crianças fixarem, reelaborarem e atribuírem sentido ao que vivem.

A ação educativa insere-se hoje em uma realidade espacial e temporal cada vez mais fragmentada: as crianças atravessam lugares reais e virtuais, habitam tempos divididos e descontínuos. Gehlen (1990) define a experiência como um “poder dispor”, um ato intencional de apropriação do mundo. Nessa ótica, o álbum ilustrado, com sua estrutura narrativa, torna-se um recipiente que permite reorganizar a vivência espacial, transformando-a em experiência significativa.

Schön (1993; 2000) sublinha como a reflexão na ação é a chave para aprender com a incerteza das situações. De modo análogo, Mezirow (1990) insiste na importância do pensamento crítico e da transformação das perspectivas por meio do relato e do diálogo. Os álbuns ilustrados, enquanto

textos narrativos e visuais, oferecem às crianças a possibilidade de exercitar essa competência reflexiva (Rocca e Gasperini, 2022): observar, imaginar, narrar e reler o mundo tornam-se um modo de “estar-com” (Mortari, 2003) na experiência, transformando-a em conhecimento.

Segundo Kolb (1984), a aprendizagem é um processo cíclico que integra experiência concreta, reflexão, conceitualização e experimentação. O álbum ilustrado, entendido como paisagem narrativa, encarna essa dinâmica: convida as crianças a viver o espaço da página, a refletir sobre as imagens, a conceituar os significados emergentes e a imaginar novas experiências. Nesse sentido, escrita e imagem tornam-se instrumentos por meio dos quais é possível desenvolver a inteligência espacial, entendida como a capacidade de representar, manipular e transformar o espaço em suas diversas formas (Gardner, 1993), bem como consolidar um olhar crítico sobre o mundo.

Por fim, Bruner (1997) mostrou como a narrativa não é apenas um meio de comunicar experiências, mas um dispositivo cognitivo capaz de organizá-las, atribuindo coerência e significado ao que acontece. Os álbuns ilustrados, como formas escritas e visuais, respondem a essa necessidade: transformam fragmentos de vivência em tramas significativas, reforçam o sentido do lugar e desenvolvem nas crianças capacidades reflexivas que entrelaçam emoção, linguagem e pensamento crítico.

3. Lugares que educam: infância, afeto e geografia da experiência

A formação geográfica na primeira infância não se limita à aquisição de conceitos, mas nasce da relação direta com o espaço vivido. Antes mesmo de aprender a ler as palavras, as crianças leem o mundo através de suas experiências cotidianas (Callai, 2005). O espaço torna-se assim o primeiro “livro” que se oferece à sua interpretação, feito de relações sociais, materialidade ambiental, limites e possibilidades que orientam a vida cotidiana (Freire, 1996).

Educar para a geografia dos lugares significa, então, favorecer a capacidade de observar, descrever, analisar e representar o espaço vivido, auxiliando as crianças a compreenderem que paisagens e territórios não são

neutros, mas o resultado de processos históricos e sociais complexos (Santos, 1994; Callai, 2005). Nesse sentido, a alfabetização espacial se entrelaça com a linguística: aprender a ler o mundo precede ou acompanha a aprendizagem formal da leitura da palavra, preparando um pensamento crítico e investigativo (Freire, 1996).

A abordagem tradicional, fundada em esquemas concêntricos que do próximo se ampliam ao distante, fragmenta o espaço e reduz sua complexidade. Superar essa visão exige práticas pedagógicas que integrem observação direta, análise da paisagem e reflexão crítica sobre as experiências das crianças. Trata-se de passar de uma geografia que ordena o espaço a uma geografia que o interroga, articulando escalas e tempos diversos: do cotidiano ao global, do imediato ao histórico (Castelar, 2000; Straforini, 2002).

Nesse quadro, a dimensão afetiva assume um papel decisivo. As crianças desenvolvem vínculos de apego aos lugares, semelhantes àqueles que estabelecem com as figuras de referência (Gola e Rocca, 2021). Esses vínculos oferecem segurança e confiança, alimentam o desejo de exploração e sustentam a construção da identidade (Low & Altman, 1992). O termo espanhol *querencia* expressa bem essa propensão: a busca de espaços nos quais se sente “em casa”, acolhido e seguro. Assim como o apego interpessoal favorece o desenvolvimento socioemocional, também o apego aos lugares sustenta o enraizamento, estimula comportamentos de cuidado com o ambiente e abre ao encontro com o outro.

Os álbuns ilustrados representam instrumentos privilegiados para educar nessa Geografia da experiência. Através da linguagem integrada de imagens e textos, eles permitem às crianças explorarem ambientes próximos e distantes, dar forma narrativa às percepções sensoriais e reelaborar sua própria relação com os lugares. A leitura ilustrada favorece uma atenção desacelerada (adágio), convida a observar detalhes, a permanecer nas emoções e a transformar vivências dispersas em experiências significativas.

Assim entendida, a Geografia da infância não é uma transmissão antecipada de conteúdos, mas um pacto educativo entre crianças e lugares (Rocca, 2021). Ela se prepara para compreender a complexidade do mundo, reconhecer as marcas históricas nos espaços, captar as relações de causa e

efeito que os atravessam. Sobretudo, forma pequenos cidadãos capazes de dar voz às próprias experiências e de reconhecer, nos lugares habitados e narrados, dimensões de identidade, pertencimento e responsabilidade.

4. Literatura e imaginação para construir lugares e desenvolver a alfabetização espacial

A imaginação e a curiosidade, quando ativadas em experiências educativas, ampliam a capacidade das crianças de atribuir significado ao espaço vivido. Já na primeira infância, textos e imagens - em especial os álbuns ilustrados - tornam-se recursos privilegiados para explorar o mundo, por estimularem uma leitura sensível dos lugares e a construção de significados que integram emoção, percepção e conhecimento.

Nessa perspectiva, insere-se a concepção do texto como evento espacial proposta por Hones (2008; 2011). Tal abordagem supera a visão tradicional do texto como objeto estático, destacando seu caráter dinâmico e relacional: a escrita ganha vida no espaço, através da coparticipação de autores, leitores e contextos sociais. Isso significa que cada leitura é um ato performativo, no qual a criança se torna sujeito ativo que imagina, reinterpreta e expande os espaços narrados.

Exemplos literários demonstram como a narração pode se traduzir em construção imaginativa de espaços geográficos complexos - do deserto do Saara ao Ártico - oferecendo aos leitores a possibilidade de experimentar condições ambientais, estilos de vida e conflitos específicos de cada contexto (Vázquez-Figueroa, 1981; Ruesch, 1974²). Na educação infantil, essa dinâmica pode ser reproduzida de forma mais acessível por meio dos álbuns ilustrados, que permitem às crianças viajarem simbolicamente, conhecer diferentes ambientes e desenvolver formas iniciais de alfabetização espacial.

Os mapas literários, como os elaborados por Piatti ou Moretti (2020), evidenciam essa concepção de evento espacial: percursos, fluxos sociais e

2 Nos referimos a obras clássicas como Tuareg, de Alberto Vázquez-Figueroa, e No País das Sombras Longas, de Hans Ruesch, que ilustram como a leitura literária envolve a construção imaginativa de espaços geográficos complexos.

relações tornam-se tramas cartográficas que permitem apreender a dimensão relacional do texto. No ensino, os álbuns ilustrados podem estimular atividades semelhantes: construir mapas dos lugares narrados, imaginar percursos dos personagens, traduzir em desenho ou em jogo corporal as relações espaciais vividas na narrativa.

Essa abordagem reforça o vínculo entre literatura, geografia e educação. Se o espaço é entendido não como neutro, mas como produto social e relacional (Santos, 1988, 2004; Lefebvre, 1991[1974]; Harvey, 2009), então o lugar torna-se expressão concreta da experiência vivida; o território, a paisagem e o ambiente constituem categorias fundamentais para compreender como as crianças se relacionam com o mundo (Santos, 1994; Raffestin, 1980). Através da narrativa ilustrada, as crianças aprendem a distinguir e entrelaçar essas dimensões, reconhecendo que os lugares não são simplesmente dados, mas construídos por práticas, memórias e significados.

Educar para a alfabetização espacial na primeira infância significa, portanto, promover a capacidade de ler e produzir espaços com a ajuda de mediadores narrativos. Os álbuns ilustrados, enquanto dispositivos estéticos e cognitivos, oferecem às crianças a oportunidade de desacelerar o olhar, ativar os sentidos e transformar a experiência em conhecimento. Dessa forma, a literatura não é apenas lida, mas habitada, e os lugares tornam-se educadores: espaços em que emoção, imaginação e reflexão se entrelaçam, preparando as crianças para uma compreensão crítica e responsável do mundo.

5. Os álbuns ilustrados como dispositivos pedagógicos e geográficos na educação infantil

O álbum ilustrado pode ser entendido como uma obra em que texto e imagem dialogam de modo indissociável, dando vida a uma narrativa construída pela complementaridade das duas linguagens. Não é um simples livro acompanhado de ilustrações, mas uma forma de arte em que diagramação, formato e projeto gráfico concorrem para criar uma experiência ao mesmo tempo estética e cognitiva (Terrusi, 2016; Spengler, 2017).

Nessa perspectiva, o livro-álbum não deve ser interpretado como um texto com imagens decorativas, mas como um dispositivo em que palavras e figuras instauram um diálogo construtivo e interativo, chegando até os *silent books*, nos quais as imagens assumem inteiramente a função narrativa (Fornara, 2017). Coerentemente, Nikolajeva e Scott (2006) distinguem entre *illustrated books* (em que o texto mantém autonomia), *picturebooks* texto e imagem são complementares) e *silent books* (narração confiada exclusivamente às imagens), confirmando a centralidade da relação verbo-visual na construção do significado. A natureza multimodal do livro-álbum ativa uma verdadeira “gramática visual” (Munari, 2020), que treina a leitura de sinais, espaços e relações.

Essas características tornam os álbuns ilustrados instrumentos pedagógicos privilegiados na educação infantil, ao unirem narração, visualidade e dimensão lúdica, oferecendo à criança uma “academia da imaginação” (Fornara, 2017). Seu uso encontra bases sólidas na tradição educativa do século XX: Montessori (1965) valoriza a autonomia e o ambiente preparado; Dewey (1959) concebe a educação como experiência reflexiva que integra ação e pensamento; Piaget (1972) mostra como o jogo simbólico sustenta a interiorização de esquemas; Vygotsky (1991; 2004) evidencia o papel das interações sociais e da zona de desenvolvimento proximal. Nesse quadro, o álbum ilustrado atua como mediador: na leitura compartilhada, a criança aprende a interpretar sinais e símbolos, a conectar imagens e palavras, a interrogar emoções e vivências; o adulto funciona como facilitador e os pares estimulam a elaboração de perspectivas múltiplas.

A dimensão geográfica se entrelaça naturalmente a essas práticas. O desenvolvimento da inteligência espacial (Gardner, 1983) - entendida como a capacidade de representar, manipular e transformar o espaço - é estimulado quando a página se torna mapa e a narrativa se faz percurso: a criança segue os personagens nas paisagens narradas, antecipa direções, compara ambientes e imagina deslocamentos, iniciando-se na construção do sentido do lugar (Tuan, 2013). A multimodalidade dos álbuns ilustrados favorece, além

disso, a integração de linguagens verbais e visuais com gestos e entonações, apoiando competências cognitivas e comunicativas de forte valor geográfico (Kümmerling-Meibauer, 2015).

Nesse contexto situam-se práticas didáticas exemplares que mostram como os álbuns ilustrados podem tornar-se mediadores privilegiados para desenvolver competências geográficas já na educação infantil:

A caça ao urso (We're Going on a Bear Hunt, Rosen & Oxenbury, Mondadori/Edição brasileira): a narrativa marca a travessia de diferentes paisagens - grama, rio, lama, bosque, tempestade de neve, caverna - que os protagonistas exploram em sequência. Do ponto de vista didático, a leitura dialógica pode ser acompanhada de atividades de mapeamento narrativo: as crianças reproduzem os percursos com o corpo no espaço ou em grandes folhas, aprendendo a reconhecer relações topológicas (em cima, embaixo, no meio), a posicionar sequências (primeiro, depois, por fim) e a perceber a importância dos sons ambientais. A experiência fortalece a orientação, o vocabulário espacial e a capacidade de associar ambientes a emoções.

A viagem (The Journey, Francesca Sanna, VR Editora, 2016): o relato da migração de uma família permite abordar, de forma acessível, temas complexos como desorientação, pertencimento e a busca por um novo lugar para viver. Em termos didáticos, o álbum se presta à construção de mapas pessoais que relacionem os lugares narrados com aqueles do cotidiano das crianças (casa, escola, praça). A atividade ajuda a introduzir precocemente o vocabulário relacional (perto/longe, percurso/retorno) e abre espaço para reflexão sobre o valor da acolhida e da identidade, mostrando como os lugares estão entrelaçados a experiências afetivas e sociais.

Onda (Wave, Suzy Lee, Cosac Naify, 2008): este álbum sem palavras narra o encontro de uma menina com o mar, por meio de uma sequência de imagens que valorizam o movimento e a força da água. Em perspectiva geográfica, o texto permite trabalhar a percepção de espaços costeiros e a relação entre corpo e ambiente natural. As atividades didáticas podem incluir a criação de mapas emocionais que associem as mudanças do mar a estados

de espírito (alegria, medo, surpresa), a observação dos movimentos das ondas com o corpo e a reflexão sobre a fronteira entre terra e água. O álbum favorece uma abordagem sensorial e crítica, integrando percepção, emoção e conhecimento.

Outro exemplo é **Guarda-chuva amarelo** de Ryu Jae-soo (Companhia das Letrinhas, 2022), álbum sem palavras que propõe um percurso urbano sob a chuva. O guarda-chuva torna-se o fio condutor que guia o leitor por ruas, pontes, trânsito e pedestres, transformando o ambiente atmosférico em um elemento que modula estados de ânimo e percepções. A ausência de texto torna a leitura altamente sensorial e dialógica, oferecendo amplas possibilidades de exploração para crianças de 3 a 6 anos. Do ponto de vista operacional, o livro se presta à construção de um “atlas das emoções meteo-urbanas”, no qual as imagens são associadas a emoções, cores e sons, bem como a atividades de orientação corporal que reproduzem os percursos do guarda-chuva no espaço escolar.

Por fim, **Fliets** de Ziraldo (1969) constitui uma referência imprescindível da literatura infantil brasileira. A obra narra a história de uma cor “diferente”, excluída das outras por não possuir características reconhecidas, tornando-se uma poderosa metáfora da exclusão e do preconceito. Em perspectiva educativa, o texto permite desenvolver atividades relacionadas à construção de mapas de cores, associando espaços e estados de espírito, e iniciar discussões guiadas sobre identidade, aprendizagem e pertencimento. Dessa forma, a narrativa ressalta que a diversidade, inclusive espacial, faz parte integrante da vida coletiva e contribui para a construção de uma cidadania sensível e inclusiva.

Essas atividades são coerentes com uma concepção de aprendizagem como mediação social (Vygotsky, 1991) e com a pedagogia ativa (Montessori, 1965; Dewey, 1959), na qual a criança é protagonista de explorações sensíveis e simbólicas. O jogo e a imaginação não são um “acréscimo”, mas o coração dos processos de aprendizagem: o jogo simbólico elabora esquemas e regras (Piaget, 1972); a imaginação sustenta o desenvolvimento do pensamento

abstrato e a representação de situações complexas (Vygotsky, 2004). Os álbuns ilustrados potencializam essa dimensão: é possível brincar com as imagens, reinventar finais, dramatizar cenas, transformar ilustrações em mapas narrativos (cf. práticas de *mapping* em Rocca, 2019), promovendo uma compreensão afetiva e crítica dos lugares.

Operativamente, na educação infantil, os álbuns ilustrados permitem desenvolver competências geográficas básicas, integrando observação, representação, emoção e narrativa. Através das imagens, as crianças aprendem a descrever paisagens e a compará-las com lugares familiares; seguindo os personagens, desenvolvem orientação espacial e noções topológicas elementares (perto/longe, em cima/embaixo, antes/depois); conectando ambientes e estados de ânimo, constroem mapas emocionais que reforçam o senso de pertencimento; criando diários visuais, entrelaçam experiências vividas e imaginadas, iniciando uma alfabetização espacial situada.

O álbum ilustrado torna-se, assim, mapa narrativo e espaço de exploração sensível, em que gesto, emoção e narrativa se entrelaçam. Nesse contexto, ele se confirma como dispositivo privilegiado para sustentar o desenvolvimento de competências geográficas precoces, educando as crianças a ler e habitar a complexidade dos lugares com os olhos e com o coração.

6. Considerações finais

O desenvolvimento das competências geográficas na educação infantil baseia-se na inter-relação entre experiência, imaginação e relação. Nesse percurso, os álbuns ilustrados surgem como instrumentos privilegiados, ao permitirem que as crianças explorem o espaço não apenas com a mente, mas também com o coração e com os sentidos. Eles mediam a relação entre emoção e conhecimento, transformando o cotidiano em ocasião de descoberta e reflexão.

Integrar geografia, educação e álbuns ilustrados significa construir aprendizagens que não se limitam a transmitir noções, mas estimulam nas crianças curiosidade, autonomia e senso crítico. A narrativa visual e verbal oferece aos pequenos a possibilidade de viajar por lugares reais e imaginários,

de atribuir significados pessoais aos espaços, de conectar emoções e paisagens. Dessa forma, a geografia se configura como experiência viva, dinâmica e plural, capaz de nutrir o crescimento afetivo e cognitivo.

Dessa perspectiva, também emerge a necessidade de desenvolver e escrever álbuns ilustrados pensados especificamente para a educação geográfica. Obras projetadas com atenção à linguagem, às imagens e aos contextos podem oferecer às crianças instrumentos narrativos e simbólicos para compreender relações espaciais, perceber a complexidade das paisagens e reconhecer o valor dos lugares em que vivem. Essa produção editorial representaria um passo importante para enriquecer o repertório didático dos professores e para sustentar percursos formativos voltados ao desenvolvimento do pensamento geográfico desde a infância.

As perspectivas que se abrem dizem respeito tanto à escola quanto à formação docente e à pesquisa educacional. É necessário promover práticas que reconheçam a centralidade da imaginação e da afetividade nos processos de aprendizagem, integrando os álbuns ilustrados como mediadores sensíveis e críticos. Ao mesmo tempo, a pesquisa pode oferecer instrumentos para avaliar o impacto desses enfoques e para alimentar um ciclo contínuo de inovação didática.

Viajar com os olhos e com o coração, através das páginas ilustradas, significa acompanhar as crianças a ler e construir o espaço do mundo como lugar de pertencimento, de relação e de responsabilidade.

Referências

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, S. M. V. Alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, v. 10, n. 37, p. 29-46, 2000.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York: Free Press, 1959.

FORNARA, S. Viaggi di immagini e parole. La didattica dell'italiano nella scuola primaria con gli albi illustrati e i silent books. **Italica Wratislaviensia**, v. 8, n. 1, p. 65–83, 2017.

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

GARDNER, H. **Frames of mind**: The theory of Multiple Intelligences. Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Multiple intelligences**: the theory in practice. New York: Basic Books/Hachette Book Group, 1993.

GEHLEN, A. **Antropologia filosofica e teoria dell'azione**. Trad. G. Auletta; a cura e presentazione di E. Mazzarella; pref. K. S. Rehberg. Napoli: Guida, 1990.

GOLA, G.; ROCCA, L. Place-based education: An educational approach inside local place. **Global Education Review**, v. 8, n. 2–3, p. 81–91, 2021. Disponível em: <https://ger.mercy.edu>. Acesso em: 11 de dez. 2024.

HARVEY, D. **Cosmopolitanism and the geographies of freedom**. New York: Columbia University Press, 2009.

HONES, S. Literary geography. The novel as a spatial event. In: DANIELS, S.; DELYSER, D.; ENTRIKIN, N.; RICHARDSON, D., orgs. **Envisioning landscapes, making worlds. Geography and the humanities**. London: Routledge, 2011, p. 247-255.

HONES, S. Text as it happens: literary geography. **Geography Compass**, v. 2, n. 5, p. 1301-1317, 2008.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

KÜMMERLING-MEIBAUER, B. From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. **Word & Image**, v. 31, n. 3, p. 249–264, 2015.

LEE, Suzy. **Onda**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Oxford: Blackwell, 1991 [1974].

LOW, S. M.; ALTMAN, I. Place attachment: a conceptual inquiry. **Human Behavior & Environment: Advances in Theory & Research**, v. 12, p. 1–12, 1992.

MEZIROW, J. **Fostering critical reflection in adulthood**: a guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

MONTESORI, M. **A descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORETTI, F. **O romance de formação**. Trad. Natasha Belfort Palmeira. São Paulo: Todavia, 2020

MORTARI, L. **Apprendere dall’esperienza**: il pensare riflessivo nella formazione. Roma: Carocci, 2003.

MUNARI, B. **Nella nebbia di Milano**. Corraini, 2006.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **How picturebooks work**. [S.l.]: Routledge, 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1972.

RAFFESTIN, C. **Pour une géographie du pouvoir**. Paris: Anthropos, 1980.

ROCCA, L. I luoghi dei bambini: Una radice inestricabile. In: BERENGO, V.; BOCCALETTO, F. (org.). **Geografie d’infanzia**, v. 1, p. 130–135. Padova University Press, 2021.

ROCCA, L. You are here: Luoghi, corpi e mappature sonore. In: GIORDA, C.; ZANOLIN, G. (org.). **Idee geografiche per educare al mondo**, v. 1, p. 1–25. Franco Angeli, 2019.

ROCCA, L.; GASPARINI, E. So-stare nelle pratiche geografiche: Il diario di bordo nella didattica della geografia. In: **Die Entwicklung der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen**: Herausforderungen und Perspektiven. Prepublicazione del 5° Convegno sulle didattiche disciplinari, v. 1, p. 480–489. swissuniversities, 2022.

ROSEN, Michael; OXENBURY, Helen. **Vamos à caça do urso**. Lisboa: Editorial Caminho, 2004.

RUESCH, Hans. **No país das longas sombras**. Tradução de Raul de Polillo. Rio de Janeiro: Record, 1974.

RYU, Jae-soo. **Guarda-chuva amarelo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

SANNA, Francesca. **A viagem**. São Paulo: VR Editora, 2016.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SANTOS, M. **Metamorfose do Espaço Habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, M. **Território e sociedade**: Espaço geográfico e análise social. São Paulo: Hucitec, 1994.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1993.

SERBATI, S.; MILANI, P. **La tutela dei bambini**: teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili. Roma: Carocci, 2013.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando voos entre livros de imagem**: o acervo do PNBE para a educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, v. I, n. 18, p. 95-114, jan./jun. 2002.

TERRUSI, M. **Albi illustrati**. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia. Roma: Carocci Editore, 2016.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Y. **Space and Place**: The Perspective of Experience. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.

VÁZQUEZ-FIGUEROA, Alberto. **Tuareg**. Madrid: Ediciones G.P., 1981.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2004.

ZIRALDO. **Flicts**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

CAPÍTULO 2

ABAYOMIS NA RODA: BRINCAR, APRENDER E LUTAR CONTRA O RACISMO

Cláudia Souza Campos

Roselane Zordan Costella

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-2

1. Introdução

Este texto refere-se a uma experiência de confecção de bonecas, com crianças dos Anos Iniciais, denominadas Abayomis. Estas bonecas são símbolos de resistência que configuram a luta contra o racismo a partir da ludicidade. Juntamente com esta atividade, há o estudo e a interpretação da Lei nº 10.639/03, crucial para o desenvolvimento dos direitos humanos, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Mesmo tendo consciência de que uma Lei não basta para mudar o pensamento estrutural de uma população, acredita-se que ela proporciona uma reflexão crítica e construtiva de um debate necessário para e com a sociedade.

Como se expressa (Munanga, 2005, p. 17):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas das pessoas, atitudes estas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

Esta pesquisa foi inspirada na história romantizada de mulheres africanas, que, durante o período da escravização, criavam essas bonecas como uma forma de manter viva a conexão com suas raízes e de resistir à adversidade. Neste texto será tratado como esta história subsidiou

experiências na confecção e exposições do trabalho das crianças e nas reflexões de estudantes e professores sobre o trabalho.

Após a confecção das Abayomis, com uma turma dos anos iniciais de uma escola pública de Porto Alegre, a prática envolveu a promoção de rodas de conversa, em que os participantes compartilharam suas experiências, narrativas e reflexões relacionadas à criação das bonecas. Essas rodas de conversa foram importantes como preparação para entrevistas estruturadas realizadas posteriormente como parte do projeto. As entrevistas buscaram aprofundar as histórias pessoais dos participantes, explorando suas conexões emocionais com as Abayomis e as implicações culturais e sociais relacionadas.

Como produto, foi criado um livro, o qual compilou histórias, proporcionando uma narrativa coletiva, que celebra a diversidade, preserva tradições culturais e contribui para uma compreensão mais profunda das experiências individuais e coletivas dos participantes. Ao mesmo tempo, nos momentos das rodas de conversa, após a confecção das Abayomis, as crianças expressaram suas emoções e reflexões sobre a experiência. Com a possibilidade de descrever o processo de criação das bonecas, as crianças compartilharam sentimentos e um profundo senso de realização ao verem suas criações ganhando vida. Esse momento foi crucial para fortalecer os laços entre os participantes, destacando a importância não apenas da atividade artística, mas também do diálogo aberto e da valorização das diversas perspectivas culturais presentes na sala de aula.

A confecção das Abayomis transcende a arte em si, tornando-se uma experiência educativa enriquecedora, promovendo entendimento, respeito e sensibilidade cultural. As experiências foram descritas e analisadas com base nas entrevistas semiestruturadas com pessoas que participaram do trabalho e modificaram a sua forma de pensar e de agir em virtude desta prática. As narrativas, como dispositivo metodológico, permitiram que as crianças se manifestassem sem o uso de perguntas diretas, que pudessem inibir suas falas ou direcionar o pensamento. Conforme Abrahão (2003, p. 85), “trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar

na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador”.

Desse modo, não se buscou coletar falas individualizadas como material de análise, mas, sim, as falas entrecruzadas e contagiantes manifestadas pelas crianças. Ao ouvir as crianças, memórias foram criadas, tanto para as pesquisadoras como para cada uma delas e para seus familiares, certamente. Ao optar por ouvir as crianças, lembramos de Delory-Momberger (2011), quando ela discute sobre os cursos naturais da vida. Estas crianças, ao construírem a boneca, cheia de histórias e de sentimentos, tiveram o curso de suas vidas alterado, ao passarem por um processo de autoconhecimento e autorrespeito.

Nesse sentido, percebeu-se com nitidez que as histórias delas estavam sacramentadas e naturalizadas pela indiferença, pela exclusão e pelo racismo, contudo, foram se empoderando ao projetar tão forte e significativamente as suas origens. A forma como ouviram umas às outras, a forma como se manifestaram, evidenciou a condução para outra maneira de pensar.

Desse modo, tanto Abraão quanto Delory-Momberger mostram - nestes e em tantos outros escritos - que as narrativas transmitem elementos importantes para serem compreendidos. E isso ocorre na elaboração das memórias, a partir de eixos orientadores, no caso, a construção e a projeção das bonecas, e na mudança de si, do seu curso de vida, fortalecendo-se e acreditando no valor de sua história. Sendo assim, por esta metodologia, ouviram-se atentamente as crianças acerca dessa crença no valor da história e da vida.

No ano de 2023, criou-se um grupo focal e deste grupo foram selecionados três participantes, os quais realizaram as narrativas. Além das crianças, foram convidadas a participar do projeto duas professoras, tendo como critério o maior tempo de lotação na instituição. Durante o processo e, principalmente, a partir das narrativas, confeccionou-se um livro infantil que aborda temas como a discriminação racial, o preconceito e a diversidade cultural. A obra enfatiza a importância de conhecer e respeitar nossas raízes, em consonância com a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

O objetivo geral constitui-se em suscitar uma reflexão sobre a importância do trabalho intencional lúdico com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em vista disso, utilizou-se como estratégia a confecção da boneca, na intenção de despertar a consciência sobre a importância cultural do antirracismo, fato que também possibilitou fazer um engajamento com as áreas de Geografia, Artes, Linguagens e História.

Desta forma, propusemos reflexões sobre a importância da legislação para a construção da cidadania. A criação do livro infantil, ampliando as perspectivas de aprendizado, foi possível a partir da escuta das crianças e do processo de elaboração desse material, utilizando as narrativas e os elementos do livro infantil como dispositivos para ensinar por meio da Geografia, juntamente com as crianças, de maneira mais envolvente e contextualizada. O livro foi escrito com base nas palavras das crianças e houve, ainda, a transformação das palavras em imagens e em literatura.

As narrativas se referem a momentos do grupo focal com os estudantes, especificamente, a narrativa individual com três crianças e as narrativas de duas professoras. Os nomes das crianças e das professoras foram substituídos por nomes fictícios para garantir o sigilo. Os trâmites éticos foram respeitados. A partir dos processos dialógicos das professoras, ficou visível o envolvimento delas com o trabalho e a influência que esta atividade proporcionou em suas trajetórias de vida. Com as crianças não foi diferente, muito entusiasmo e um certo orgulho de conhecer a história das Abayomis e querer expressar a importância do respeito com o coletivo.

Na sequência, há a exploração das narrativas a partir de fragmentos de falas e de textos com as impressões. O nome da professora não será revelado, por questões éticas, desta forma, segue a denominação de *Professora Vitória*, por representar uma vitoriosa em sua trajetória. As três crianças que narraram os seus sentimentos sobre o trabalho foram denominadas de *Flor de Lótus*, *Dandara* e *Zumbi*. O grupo focal e as narrativas foram realizados no mês de setembro de 2023. A duração aproximada do grupo focal e das narrativas da professora foi de duas horas.

2. Metodologia

A presente pesquisa possui natureza qualitativa, fundamentada no método (auto)biográfico, com o uso de grupos focais e narrativas como dispositivos metodológicos. Essa abordagem visou compreender, de forma sensível e contextualizada, as experiências dos participantes — professores e alunos — em torno da confecção e do significado das bonecas Abayomis no ambiente escolar.

A escolha pelo método, tendo como metodologia as histórias de vida e como dispositivos as narrativas individuais e coletivas, se deu pelo fato de que o símbolo da boneca despertou uma mescla de sentimentos e memórias que não poderiam estar contidas num conjunto de perguntas. Os eixos investigativos voltaram-se para a relação da história das Abayomis com as suas próprias histórias. As conversas despertaram memórias e estas, de forma efetiva, desenvolveram o empoderamento.

Em um primeiro momento, foi apresentada a proposta da confecção das bonecas às crianças e aos pais. Na sequência, um conjunto de encontros com os envolvidos no projeto para que compreendessem a razão do trabalho. Durante a confecção das bonecas, as crianças já se manifestaram de forma espontânea sobre o preconceito que elas sofriam. Após a confecção, em forma de roda, foi realizado outro dispositivo, os grupos focais em que fluíram sentimentos e reflexões sobre acontecimentos racistas em suas vidas e, depois, com a escolha de crianças mais espontâneas, foi realizada a entrevista narrativa individual. Todo este material gerou um livro infantil denominado: A boneca Abayomi e a roda da igualdade.

O grupo focal, realizado em setembro de 2023, envolveu vinte e sete crianças, as quais já estavam familiarizadas com o projeto desde o 1º ano de escolaridade. A partir desse grupo, três crianças foram selecionadas para participar das narrativas individuais. Além delas, duas professoras com maior tempo de atuação na instituição também participaram das entrevistas/narrativas.

No desenvolvimento do grupo focal, as crianças manifestaram-se sobre a cultura antirracista enquanto manipulavam as Abayomis. Durante esse processo, demonstraram sentimentos de orgulho e de pertencimento, à medida que exploravam suas próprias raízes culturais e aprenderam sobre a importância da diversidade e da luta contra o racismo.

Além disso, revelaram que, ao participar de eventos ligados à cultura antirracista, ampliaram seu engajamento com a causa, compartilhando suas experiências, promovendo a conscientização e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Suas vozes e ações ressoam como agentes de mudança, que inspiram o apoio à diversidade e à justiça social.

As crianças manifestaram, nas narrativas coletivas – grupo focal, que seus familiares sofriam constantemente preconceito em razão da cor da pele e/ou pela condição social. “Meu pai sempre fala que pobre e negro têm que trabalhar de lixeiro”, esta foi uma das falas evidenciadas por algumas crianças.

Essa situação é recorrente no interior das famílias, pela baixa autoestima que desenvolvem em razão das atrocidades vividas. Após o grupo focal, temos as narrativas com três crianças, denominadas com os pseudônimos de *Flor de Lótus*, *Dandara* e *Zumbi*.

Inspirada na história das mulheres africanas, que, durante o período da escravidão, confeccionavam bonecas como forma de resistência e vínculo com suas raízes, a prática pedagógica se desenvolveu a partir da confecção das Abayomis e da promoção de rodas de conversa. Nessas rodas, os participantes expressaram emoções, reflexões e vivências, que, posteriormente, foram aprofundadas nas entrevistas.

Como produto final, foi elaborado um livro infantil a partir das narrativas dos alunos e professores, constituindo-se como um material lúdico e interdisciplinar de apoio ao ensino da Lei nº 10.639/03.

3 Resultados e discussão

3.1 A narrativa da professora Vitória

Vitória é uma mulher negra, filha de pais negros, oriunda de uma família numerosa. Em sua narrativa, ela compartilha lembranças da infância e do racismo vivido desde a escola: “Meus irmãos e eu estudávamos numa escola pequena, municipal, que tinha apenas uma professora para todas as séries [...] no caminho, a gente era abordada por um grupo de meninos brancos, que nos ameaçavam, nos agrediam [...]aquilo acontecia todos os dias.

Ao relatar sua trajetória, Vitória afirma que a escolha pela docência foi consequência das circunstâncias vividas. Sua formação no magistério e, posteriormente, em Pedagogia, na UFRGS, permitiu que compreendesse mais profundamente as desigualdades sociais e raciais. “A maioria das pessoas eram brancas e com boas condições financeiras, diferente de mim, que trabalhava, estudava e vivia numa correria”.

Ao conhecer o projeto das Abayomis, Vitória viu na proposta uma oportunidade de transformação. As bonecas deixaram de ser apenas objetos e se tornaram ferramentas de educação, de identidade e de resistência.

Meus irmãos e eu estudávamos numa escola pequena, municipal, que tinha apenas uma professora e ela era uma para todas as séries, naquele tempo, era série, numa mesma sala de aula. E no auge dos meus seis anos de idade, eu queria muito estudar, antes só minhas irmãs estudavam, queria muito acompanhá-las. E, muitas vezes, depois que entrei para a escola, no caminho, a gente era abordada por um grupo de meninos brancos, que, gratuitamente, nos ameaçavam, nos agrediam, e a gente, como criança, não conseguia entender o porquê. E aquilo todos os dias acontecia. Chegou um tempo em que nós não queríamos mais ir para a escola, a gente ficava com medo, tudo aquilo que a gente já estava passando (Vitória).

Nesse momento, Vitória aborda o preconceito que viveu enquanto criança. De acordo com Vitória, “Eu digo que a minha escolha para ser professora não foi por paixão nem por vocação, mas pelas consequências, pelas circunstâncias do destino”. Aos poucos, Vitória se apaixona por ser professora. O curso do magistério abriu portas, muitas portas, aliás, para

trabalhar e para saber quem ela era, assim, a partir dali, poderia ir além, em busca de um curso superior e de tantas outras conquistas. Conforme Rego, “A narrativa existencial conduz ao exame retrospectivo de tempos passados, reatualizados pelo olhar do tempo presente, que, simultaneamente, ao olhar para o que passou, procura tornar conscientes dados pretéritos e projetar o por acontecer” (Rego, 2021, p. 25 e 26). Como professora, trabalhou um ano na escola particular em que estudou e, posteriormente, mudou-se para Porto Alegre.

Oportunamente, estudou Pedagogia na UFRGS e, assim, com outros olhos, prestou atenção nas diferenças. “A maioria das pessoas eram brancas e com boas condições financeiras, diferente de mim, que trabalhava, estudava e vivia numa correria”. Na universidade, em um período considerado um momento difícil de sua vida, também sofreu racismo. “O racismo expresso lá, manifestado na universidade, era um racismo velado, em forma de piadinhas, de risos, de ironia”. Conforme Costella:

A imagem que o aluno constrói sobre um espaço que ele nunca visitou, que ele nunca compareceu ou vivenciou, depende da forma como este espaço foi contextualizado pelo outro, que pode ser a televisão, as fotografias, as escritas, mas principalmente a capacidade do professor em oportunizar a ideia sobre os objetos apresentados. Ao reconhecer as relações pelas memórias, recentes ou não, partimos sempre de um projeto de memória, e deste projeto, alçamos voos para outros e mais outros (Costella, 2019, p. 53).

A história dessa professora é um exemplo inspirador de resiliência, de determinação e de compromisso com a luta contra o preconceito racial. Desde tenra idade, ela enfrentou os desafios do racismo, uma realidade muitas vezes cruel, que, infelizmente, ainda persiste em nossa sociedade. No entanto, em vez de se deixar abater pelas adversidades, ela usou essas experiências como combustível para sua jornada de empoderamento e de transformação. Quanto a isso, Menezes nos elucida:

A procura pela sabedoria da vida associa-se à mirada constante pela autorreflexão da primeira geografia de cada um. Quem somos, o que fazemos e como nos posicionamos na vida, na profissão docente e no mundo são questões existenciais que permitem rever nossa geografia para refazer nossa história (Costella, 2022, p. 96).

Quando o projeto das bonecas Abayomis foi introduzido na escola, essa professora viu imediatamente o potencial transformador dessas bonecas como uma proposta educacional. As Abayomis não eram apenas brinquedos, visto que são símbolos tangíveis da diversidade e da riqueza cultural da África e da diáspora africana. Assim, elas representam uma forma poderosa de celebrar e de honrar a herança africana e, ao mesmo tempo, desafiam estereótipos prejudiciais e promovem a autoestima e a identidade positiva entre os alunos afrodescendentes.

3.2 A narrativa da aluna Flor de Lótus

Flor de lótus é uma menina branca, tem olhos negros, cabelo bem liso e está cursando o 4º ano do Ensino Fundamental. Ela tem nove anos, é muito falante e extrovertida, foi alfabetizada na idade certa e tem uma imaginação muito fértil. Mora com a mãe e mais 6 irmãos, seu contato com as bonecas Abayomis iniciou em seu 1º ano. Inclusive, ela teve um desenho publicado no livro eletrônico de Direitos Humanos, da Procuradoria Geral do Estado, fato que é motivo de orgulho tanto para ela como para a família. “Um dia, a professora trouxe umas bonecas bem diferentes - as Abayomis. Elas representam a força e a união das pessoas, mesmo sendo diferentes umas das outras”.

Flor de Lótus relata que confeccionou uma Abayomi para uma colega negra recém-chegada na escola, que parecia triste e isolada. A partir dessa atitude, nasceu uma amizade. “Ela traz felicidade [...] eu contei a história para ela, que ficou feliz, e é minha amiga desde o 3º ano”. Esse episódio ilustra como práticas pedagógicas intencionais e lúdicas podem promover empatia, respeito à diversidade e transformação de atitudes.

Ao ouvir isso, é impossível conter a emoção, nunca havíamos pensado que uma criança poderia falar tais palavras de forma tão espontânea.

A professora falou sobre como é importante respeitar e aceitar as diferenças de cada pessoa, porque é isso que nos faz especiais. Eu queria ser como as bonecas, forte e sempre disposta a ajudar os outros, mesmo que fossem diferentes dela. Sabe que a boneca me ajudou, eu vi a colega nova um pouco triste e sozinha, ela é negra, conversei com ela. E, na minha

casa, minha mãe me ajudou, então, eu fiz uma boneca para ela, e é verdade, sabe, ela traz felicidade, contei a história para ela, que ficou feliz e é minha amiga desde o 3º ano (Flor de Lótus).

Flor de Lótus, nesse momento, nos inspira a pensar que é possível “desbravar” a sensibilidade de uma criança com uma construção lúdica e reflexiva. A narrativa nos permite isso, ouvir sem perguntar, deixar fluir. Em sua pequena história de vida, ela se dá conta de que o que fez com a coleguinha foi algo para se orgulhar. Ela se coloca no lugar da boneca e aprende com ela própria. “A memória como eco do passado pode recriar imagens mentais, cogitando novos caminhos e soluções para os problemas cotidianos” (Peres, 2009, p. 105). Na fala, “A colega estava triste”, para alguns, pode ser algo natural a tristeza do outro, no entanto, para ela, não era. Assim, ecoou da aprendizagem com a boneca a necessidade de ajudar a colega, tornando o problema mais leve. Não sei se como uma adulta, pois muitas(os) adultas e adultos não conseguem pensar assim. Como uma criança que aprendeu com a boneca, Flor de Lótus se manifesta: “Não importa como as pessoas são diferentes, o que importa é como tratamos e como nos apoiamos uns aos outros. Tem que dar amor e respeitar.”

No momento em que disse isso, parecia estar falando com espontaneidade, tendo a necessidade de verbalizar que tratar bem o outro é algo que se pode aprender, não necessariamente nascemos assim, até porque, muitas vezes, o convívio familiar na infância não traz tais ensinamentos. Flor de Lótus esgotou logo as suas falas, isso é muito comum nas narrativas com crianças, pois elas não organizam o pensamento e nem se preparam para falar o que, talvez, o pesquisador queira ouvir.

Flor de Lótus nos deu o seu recado e aqui se destaca a cor da sua pele e as características do seu cabelo, isto é, ela não é uma Abayomi, nunca foi, não sofreu racismo. Apesar disso, deu-se conta de que ele existe, não nela, mas nos outros, pois em sua fala repetiu inúmeras vezes o respeito às diferenças.

3.3 A narrativa de Zumbi

Zumbi, um menino negro de dez anos, foi acolhido por uma família adotiva após vivenciar situações de abandono e de violência em um abrigo. Sua trajetória é marcada pela dor, mas também pela superação e ressignificação de sua identidade. “Minha vida mudou de assombrada para um mundo colorido, quando fui adotado [...]. Eu lembro quando entrei na escola, eu batia em todo mundo, tinha uma raiva bem grande [...] e algo mudou dentro de mim.”

As falas de Zumbi revelam um amadurecimento precoce e uma visão crítica de sua vivência. Sua identificação com as bonecas Abayomis foi profunda e simbólica: “Aprendi que as bonecas não falam apenas de moda ou brincadeiras, mas também de amor e aceitação [...] Eu sou gente e importante [...] quero ajudar muitas outras crianças [...]”.

Zumbi nos remete à força ancestral e à importância do acolhimento escolar, ecoando os dizeres de Freire (2000), quando afirma que a educação, por si só, não transforma o mundo, mas é condição para a transformação. Neste estudo, a presença dele representa não apenas resistência, mas a concretização de que a escola pode ser um espaço de cura, de pertencimento e de potência.

3.4 A narrativa de Dandara

Dandara, menina negra, dez anos, chegou à escola carregando marcas de exclusão e de bullying vivenciadas em uma instituição de ensino particular. Seus relatos ilustram o impacto devastador do preconceito e a importância do [...] acolhimento escolar: “[...] parecia que eu tinha doença, deixaram muita dor no meu coração [...] eu não me olhava no espelho, tinha medo [...]”.

Contudo, ao ser acolhida pela comunidade escolar, passou a reconstruir sua autoimagem: “Aprendi que minha beleza é única e que ser diferente é uma dádiva [...] Meu cabelo é minha coroa e meu tamanho é meu poder”. A fala de Dandara evidencia o papel transformador da escola e a eficácia de práticas pedagógicas voltadas para a valorização da identidade racial. A Lei nº 10.639/03, nesse contexto, assume papel crucial como instrumento de justiça social e promoção da autoestima.

Assim como Costella (2022, p. 76), “Acredito no(a) professor(a), acredito na escola, acredito na mudança”. O que Dandara nos ensina é que as ações da escola, desde a acolhida até o trabalho com as bonecas, são importantes para a mudança no curso de vida das crianças e dos professores. A escola é capaz de mudar o rumo da história e, neste caso, nesta pesquisa, era isso que precisávamos enxergar. Com atividades lúdicas, especificamente, com a construção de uma boneca, é possível promover mudanças significativas na vida das crianças.

3.5 Considerações das narrativas

Flor de Lótus, Zumbi e Dandara representam vozes plurais, que, ao narrarem suas vivências, permitem a ressignificação dos papéis da escola, do professor e do currículo. Cada uma das crianças demonstrou, a seu modo, os efeitos profundos das atividades com as Abayomis na constituição de suas subjetividades, identidades e no fortalecimento do sentimento de pertencimento.

As falas apresentadas não apenas respondem aos objetivos da pesquisa, mas expandem a compreensão sobre o lugar da criança na construção de um projeto educativo inclusivo, acolhedor e antirracista. As bonecas Abayomis transcendem o objeto artístico e assumem um lugar de símbolo, de representação e de afeto.

4. Considerações finais

Esta pesquisa possibilitou compreender, a partir das narrativas de crianças e das professoras, o poder transformador da educação, quando esta é conduzida com intencionalidade, escuta ativa e sensibilidade às diferenças.

A construção e a vivência do projeto com as bonecas Abayomis revelaram-se dispositivos pedagógicos eficazes no enfrentamento do racismo, na valorização da identidade e no fortalecimento de vínculos afetivos na escola. A metodologia narrativa permitiu que os sujeitos da pesquisa se expressassem com liberdade, revisitando memórias, dores, conquistas e afetos.

Assim, a trajetória de Zumbi, bem como de Dandara e de Flor de Lótus, incluindo a história de vida da professora Vitória, mostra que não se trata apenas de cumprir uma legislação — como a Lei no 10.639/03 —, mas de reconhecer que a educação é um território potente para o enfrentamento das desigualdades raciais e para a construção de subjetividades saudáveis.

Como pesquisadoras, Cláudia e Roselane, encerramos este trabalho transformadas pelas falas das crianças. Mais do que dados, nos foram entregues histórias de vida, emoções e verdades, que, certamente, atravessam qualquer teoria. Este trabalho não termina aqui. Ele se prolonga em cada Abayomi confeccionada, em cada roda de conversa iniciada, em cada palavra dita por uma criança que se descobre pertencente, importante e amada.

Por fim, ressaltamos que não se registrou tudo o que foi proferido, mas guardamos muito das falas na intenção de continuar, algum dia, de alguma forma, esta luta contra o racismo, contra as desigualdades, contra as injustiças e as maldades.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Histórias de vida e formação: sentidos e significados da experiência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

COSTELLA, Roselane Z. Para Onde Foi A Geografia Que Penso Ter Aprendido. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (Org.). **Movimentos do Ensinar Geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf (2019). Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/171380/001056604.pdf?sequence=TextoprofessoraRoselaneCostella1%20file:///C:/Users/Desktop/Mestrado%20em%20Geografia/Desktop/%202023/29424-136631-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

COSTELLA, Roselane Zordan. (Org.) **Retalhos em trama entre os fios do narrar, docenciar e geografar**. Porto Alegre, RS: IGEO/UFRGS, 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. História de vida e projeto: a construção de si como sujeito. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Narrativas de formação e práticas de pesquisa**. Natal: EDUFRN, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KAERCHER, Nestor André (Org.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2019.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

PERES, Eliane M. L. Narrativas de si, experiência e formação. In: SOUZA, Elizeu C. *et al.* (orgs.). **Narrativas de formação e práticas de pesquisa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

REGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

CAPÍTULO 3

A PROLIXIDADE DO SI MESMO: DOS PERCURSOS FORMATIVOS ÀS IDENTIDADES NARRATIVAS DE LICENCIANDOS E PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Victória Sabbado Menezes

Roselane Zordan Costella

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-3

1. As palavras iniciais...

Iniciamos este texto inspiradas na escrita poética de Fernando Pessoa que, ao criar o “Livro do Desassossego” com seu heterônimo Bernardo Soares (1998, p. 23), expressa: “cada um de nós é vários, é muitos, é uma prolixidade de si mesmos. Por isso aquele que despreza o ambiente não é o mesmo que dele se alegra ou padece. Na vasta colônia do nosso ser há gente de muitas espécies, pensando e sentindo diferentemente”. Na busca de entranhar-se na vasta colônia do nosso ser e desvendar a prolixidade do si mesmo, este capítulo dedica-se a apresentar reflexões resultantes de uma pesquisa de pós-doutorado intitulada “A (auto)formação e a construção identitária de professores de Geografia: memórias, trajetórias e narrativas”, realizada por Victória Sabbado Menezes e supervisionada pela professora Roselane Zordan Costella, junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao longo do ano de 2024.

Intencionou-se investigar a seguinte questão problematizadora: como a trajetória de vida (pessoal, escolar, acadêmica e profissional) incide na formação, na constituição da identidade docente e nas práticas de ensino de licenciandas/licenciandos e professoras/professores de Geografia? Teve-se o intuito de analisar os processos auto e heteroformativos que podem ser desencadeados nos diferentes espaços-tempos ao longo da história de vida de licenciandas/licenciandos e professoras/professores de Geografia. Parte-se do princípio de que a construção identitária docente não se limita aos espaços

institucionais, como a escola e a universidade. Os diferentes espaços da vida dos sujeitos também atuam sobre a constituição de si, de maneira que o pessoal e o profissional se entrelaçam. Desse modo, ancorado no campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação e no método (auto)biográfico, concebe-se o percurso de vida como um percurso formativo.

Buscou-se aproximar de licenciandas/licenciandos e professoras/professores de Geografia, no recorte espacial que abrange Fortaleza/CE e região metropolitana, para que estas/estes produzissem a sua narrativa (auto)biográfica. Esta é uma fonte de pesquisa, mas também é considerada um dispositivo formativo. Fonte de pesquisa, por fornecer subsídios para compreender a relevância de determinadas memórias de experiências de vida na edificação do ser-saber-fazer docente em Geografia. Também é um dispositivo formativo, uma vez que a narrativa apresenta um caráter autoformativo para o sujeito que a enuncia, ao possibilitar a aproximação com o autoconhecimento e a autoavaliação, bem como dispõe de um caráter heteroformativo ao colaborar com reflexões a serem realizadas por aqueles que têm contato com a narrativa de algum professor/professora.

Destaca-se que a relevância acadêmica e social desta pesquisa está interligada. A importância acadêmica justifica-se pela escassa produção teórica no campo do ensino de Geografia, que está alicerçada na abordagem (auto)biográfica. A área da Educação tem se apropriado da pesquisa (auto)biográfica de forma consistente nas últimas décadas, porém nas pesquisas em ensino de Geografia esta discussão ainda é incipiente. Por conseguinte, compreender e refletir acerca de narrativas (auto)biográficas de licenciandas/licenciandos e professoras/professores de Geografia torna-se necessário na medida em que introduz e fortalece um outro olhar epistemológico de formação. Trata-se de reconhecer como as/os professoras/professores de Geografia se formam ao longo da vida para que se elaborem estratégias e ações que propiciem a qualificação da formação inicial docente, o que terá repercussões no ensino básico com a ressignificação do ensino de Geografia na escola.

Nesse sentido, a contribuição desta pesquisa para o campo de conhecimento da Geografia, com ênfase no ensino e na formação docente,

abrange ainda a sua relevância social. Isto é, investigar como os sujeitos se constroem professoras/professores de Geografia ao longo de sua existência implica repensar os cursos de licenciatura em termos de currículo, concepções e práticas a fim de que se possa contribuir para a formação de professores críticos, reflexivos e que atendam às demandas da complexa contemporaneidade. Portanto, esta proposta alinha-se a um projeto de Educação que visa a autonomia da/do professora/professor em seu processo formativo ao instigar a autorreflexão por meio da narrativa (auto)biográfica. Este projeto de Educação está intimamente relacionado a um projeto de sociedade, que seja justa, igualitária e mais humana.

2. Os caminhos metodológicos...

Esta investigação possui caráter qualitativo, contempla a pesquisa teórica e a pesquisa de campo. A pesquisa teórica consiste em uma revisão bibliográfica referente ao ensino de Geografia, formação inicial de professoras/professores e pesquisa (auto)biográfica. A pesquisa de campo envolve a produção de narrativas (auto)biográficas de licenciandas/licenciandos em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professoras/professores de Geografia de escolas públicas municipais e/ou estaduais de Fortaleza e região metropolitana.

Foram selecionados quatro licenciandos/licenciandas e quatro professoras/professores de Geografia do ensino básico. O critério de escolha dos/das licenciandos/licenciandas se deve ao fato de que, ao selecionar os/as que se encontravam no oitavo semestre do curso no ano de 2024, compreende-se que estes/estas já vivenciaram quase a totalidade de sua formação inicial e, portanto, teriam subsídios para narrar sobre esta trajetória. Os/as professores/professoras de Geografia selecionados foram os/as que estavam cursando no referido ano o Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE a partir de um convênio estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e com a Secretaria Estadual de Educação do Ceará, cuja parceria foi criada com a finalidade de qualificar a formação de professoras/professoras em Geografia em atuação nas instituições escolares da rede municipal e estadual de ensino.

O método adotado foi o método (auto)biográfico e as fontes da pesquisa foram as narrativas (auto)biográficas das/dos participantes. A riqueza do método (auto)biográfico está no fato de ser um instrumento de investigação-formação. De acordo com Nóvoa e Finger (2014, p. 22), este método “permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores”. O método propõe que o sujeito identifique na sua trajetória de vida quais foram as suas experiências formadoras.

O método (auto)biográfico posiciona o sujeito no centro do processo. Isto é, o mesmo é autor, ator e protagonista da sua história de vida narrada. Logo, discutir a formação de professoras/professores de Geografia por meio de narrativas (auto)biográficas pressupõe uma escuta atenta e valoriza a trajetória, as singularidades e os ensinamentos de cada participante. A formação docente é pensada a partir do sujeito, da sua autonomia no processo formativo e não para o sujeito, de forma vertical. Há uma virada epistemológica que se desloca da ideia de formação do sujeito para o sujeito da formação (Josso, 2014).

As narrativas (auto)biográficas das/dos licenciandas/licenciandos e professoras/professores são as fontes de pesquisa, bem como dispositivos formativos. Trata-se de uma produção discursiva em que os sujeitos rememoram os acontecimentos vivenciados no passado, ressignificam no tempo presente conforme o contexto e suas intencionalidades e ainda projetam um futuro. Logo, a narrativa envolve passado-presente-futuro a partir da ressignificação de memórias dos seus itinerários de vida, de formação e de profissão. A narrativa é considerada uma das fontes da pesquisa (auto)biográfica. Esta “é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*” (Abrahão, 2004, p. 202).

Para tanto, foram realizadas entrevistas narrativas organizadas em três eixos: itinerário pessoal, itinerário de formação (escolar e acadêmica) e itinerário de profissão (atuação docente). A entrevista narrativa é

“considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (Jovchelovitch e Bauer, 2002, p. 95). Conforme os autores, este modelo de entrevista possibilita que o narrador elabore sua história a partir do relato de acontecimentos que não são isolados e/ou desconectados, mas que configuram um enredo. Este enredo é tecido por meio da ligação entre os acontecimentos, somado ao sentido atribuído aos mesmos. Logo, a narrativa é uma produção discursiva que é toda permeada por sentido. O método de análise das entrevistas narrativas foi a proposta de compreensão cênica de Santamarina e Marinas (1994, p. 272), a qual *“se trata de interpretar las historias en los juegos y dimensiones de su entramado (contexto es lo que está tejido-con) pero también de la construcción del sujeto”*.

As entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas entre os meses de junho e agosto de 2024, conforme consentimento dos participantes da pesquisa via assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para posterior transcrição e análise. Cabe salientar que as transcrições foram encaminhadas aos participantes da pesquisa a fim de que pudessem subtrair ou acrescentar algo, de modo que somente após este retorno iniciou-se a análise.

Foram criados nomes fictícios para os participantes da pesquisa a fim de manter o seu anonimato. Os nomes escolhidos relacionam-se a frutos típicos cearenses, de modo a homenagear estes e estas cearenses que são semente e fruto para as pesquisadoras, bem como a eventuais leitores que poderão se auto e heteroformar a partir do contato com as narrativas destes participantes da pesquisa. As professoras foram denominadas de Fisális e Graviola, os professores de Caju e Sapoti. As licenciandas foram nominadas de Pitomba e Seriguela e os licenciandos de Cajá e Jenipapo.

Cabe esclarecer que os/as professores/professoras Caju, Fisális e Graviola, no momento da entrevista, possuíam 38 anos, enquanto Sapoti tinha 55 anos. Todos já são mestres em Geografia, sendo que Caju está realizando o doutorado. O tempo de carreira na docência varia entre 9 anos (Sapoti), 10 anos (Graviola), 11 anos (Caju) e 19 anos (Fisális). Com

exceção de Sapoti, que é professor efetivo da rede estadual de educação do Ceará, os demais são professores efetivos da rede municipal de educação da Prefeitura de Fortaleza. No que diz respeito aos licenciandos, na data da entrevista, Cajá estava com 25 anos, Pitomba com 26 anos, Seriguela com 29 anos, Jenipapo com 30 anos. Com exceção de Pitomba, que estava na condição de estudante trabalhadora, os demais eram bolsistas (iniciação científica – Jenipapo; extensão – Seriguela e Cajá).

As entrevistas narrativas com estes participantes da pesquisa visaram compreender de que modo as trajetórias de vida atuam como percursos formativos e incidem sobre a sua construção identitária, bem como na condução das suas práticas pedagógicas. Diante do volumoso material produzido a partir das narrativas (auto)biográficas, este texto enfocará a análise da identidade narrativa dos mesmos, apontando as convergências e divergências identificadas nas narrativas, de maneira a tecer um entrecruzamento com os referenciais teóricos que alicerçam esta pesquisa.

3. Os percursos formativos na constituição da vasta colônia do ser...

A partir das narrativas (auto)biográficas produzidas nas entrevistas orais com os participantes da pesquisa, busca-se desvendar o processo de construção da identidade narrativa dos mesmos a fim de compreender os processos de formação engendrados nos itinerários de vida que acarretam na construção da vasta colônia de cada um destes seres. Investigar a constituição da identidade pessoal e profissional de professores e futuros professores pode fornecer caminhos de análise e reflexão acerca de como nos tornamos professores ao longo da vida e, por conseguinte, repensar as licenciaturas em Geografia, considerando os aspectos que a perspectiva (auto)biográfica em Educação lança luz.

Para Ricoeur (2014, p. 145), “a verdadeira natureza da identidade narrativa, a meu ver, só se revela na dialética entre ipseidade e mesmidade. Nesse sentido, esta última representa a principal contribuição da teoria narrativa à constituição do si”. Segundo o autor, a identidade narrativa está associada à identidade da personagem, a qual constrói-se por meio de

uma relação com o enredo. Este não significa um relato fiel e contado de forma a obedecer a uma cronologia temporal, visto que a narrativa enfatiza o acontecimento. Os participantes da pesquisa não respeitaram uma linha cronológica linear ao narrar sua história de vida, mas sim construíram um enredo que se configura a partir dos acontecimentos e da unidade temporal da história contada, formando um encadeamento resultando em uma composição narrativa marcada pela síntese do heterogêneo.

De acordo com Pineau e Le Grand (2012, p. 116), ao elucidar a sua interpretação ricoeuriana, enfatizam que:

Articulando a ação, a narrativa produz, portanto, uma gênese de sentido feita de síntese do heterogêneo e de concordância da discordância. Ela é o indicador/operador visível ou audível de uma certa identidade, relativa, porém específica. Identidade que não é uma unidade maciça acabada, mas, pelo contrário, uma conjugação singular de pluralidade, disponível para a re-conjugação.

Os diversos caminhos que os participantes da pesquisa trilharam e seguem trilhando ao longo de sua trajetória de vida possibilitaram/possibilitam uma multiplicidade de experiências em que, ao serem dotadas de sentido, deixam marcas na sua construção identitária. A síntese do heterogêneo é visível na amálgama de diversas vivências que compõem um híbrido que se reflete no seu eu pessoal e profissional. Um ponto em comum entre os oito participantes da pesquisa (professores e licenciandos) diz respeito à sua origem de classe social. Todos são filhos de trabalhadores, provenientes de bairros da periferia social de Fortaleza ou região metropolitana, e vivenciaram contextos marcados por uma realidade desigual, precária e, não raro, violenta. Segundo o licenciando Cajá (2024):

Minha mãe veio da rua, minha mãe era moradora de rua. A gente morou no Pirambu, que é um bairro na favela de Fortaleza. Criminalidade, não que hoje não tenha, mas antigamente era mais palpável. Hoje, como tem o crime organizado, sabe que existe, passa ali de arma de fogo. Na época, era um negócio bem selvagem mesmo, as pessoas se matavam se esfaqueando, esgoto passando a céu aberto no pé. Mas eu lembro da minha mãe fazendo com que eu fosse uma criança muito pura, de estudar, sempre pautou muito a escola. Minha mãe nem alfabetizada não é, então só procurava a nota.

Assim como a realidade manifestada por Cajá, foi recorrente nas entrevistas o que a professora Fisális narra: “O meu pai, que vinha do interior, ele não estudou, sempre trabalhou desde criança. Mas ele valorizava muito, os filhos tinham todos que estudar.” Ou seja, é comum a narrativa de que nem todos os familiares mais próximos ou responsáveis tiveram acesso à escolarização formal, até mesmo por serem provenientes da classe menos favorecida, o que lhes exigia iniciar a trabalhar desde muito jovem e, por consequência, abandonar a escola. Contudo, o estímulo e valorização aos estudos e à escola sempre estiveram presentes.

Por consequência, para a maioria dos participantes da pesquisa, o ingresso na universidade representou um momento-charneira, conforme define Josso (2014, p. 67):

Uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos).

Tal momento-charneira torna-se perceptível na narrativa do professor Caju: “Eu vou entrar na universidade pública de teimoso, porque eu sabia que o ato de entrar aqui para o meu contexto era revolucionário. Vim pra cá, o primeiro dia de aula era um sonho, não acreditava”. Para a licencianda Seriguella, o ingresso e a vivência na universidade apresentaram um significado ainda mais potente, qual seja: o reconhecimento de si. Nas palavras de Seriguella: “Muita coisa fui ter noção aqui na universidade, fui me reconhecer enquanto mulher negra. Fui entender muitas coisas que passei na minha trajetória de vida, familiar, por uma questão de desigualdade de gênero, desigualdade racial”.

Já para a professora Fisális, por exemplo, o momento-charneira toma relevo quando teve a sua primeira experiência de lecionar em sala de aula, ainda quando cursava o bacharelado em Geografia:

A minha primeira experiência com aula de Geografia foi nesse curso pré-vestibular com jovens e adultos lá no Bom Jardim, no meu bairro. Eu acho que foi decisivo para o restante da história. Talvez se eu tivesse já tido uma experiência regular numa sala de aula, da básica, eu não teria tido assim um impacto inicial tão positivo que me fizesse seguir nesse rumo, no rumo da educação.

É digno de nota que somente a professora Fisális, o professor Caju e o licenciando Cajá salientaram seu envolvimento com os movimentos sociais, seja a ONG que ofertava o curso pré-vestibular do bairro (Fisális), a participação no centro acadêmico, nas greves de professores e na Associação de Geógrafos Brasileiros (Caju), o envolvimento no curso de teatro da ONG do bairro Pirambu e na ocupação das escolas pelos estudantes em 2016 (Cajá). Isto evidencia que a constituição da identidade profissional é também influenciada por outros espaços e não somente pela escola e pela universidade. O engajamento em movimentos sociais e organizações comunitárias de bairro se reflete na formação política destes sujeitos, bem como nos seus modos de ser e fazer na vida e na profissão. O inconformismo com o panorama sociopolítico em voga e o desejo de uma transformação social são marcantes nas narrativas desses três participantes da pesquisa.

Desta forma, o reconhecimento da sua realidade social incide sobre a visão de mundo destes professores, bem como sobre as suas concepções de Geografia e de Educação. Ao revelarem as suas memórias do itinerário de escolarização e dos professores marcantes é recorrente a menção ao ensino tradicional de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, de modo que os professores citados por deixarem uma marca positiva são aqueles que adotavam uma metodologia não engessada, e sim com práticas pedagógicas que instigavam a participação dos alunos, com o uso de diferentes linguagens e provocavam a construção do conhecimento e/ou, principalmente, aqueles que teciam uma relação próxima e de afeto com os alunos. Nas palavras do licenciando Jenipapo a respeito das suas memórias dos professores do itinerário de escolarização: “a maioria dos professores que

eram legais, eles perguntavam como é que a gente estava, não queriam saber da nossa vida, mas eles demonstravam interesse. Às vezes, o aluno não tem em casa...”.

A análise das narrativas permite constatar que o marcador de classe e, no caso da licencianda Serigueta, de raça, também se reverbera na constituição do ser professor de cada um dos participantes da pesquisa. Seja pela sua própria história de vida individual, no que diz respeito aos aspectos pessoais, ou seja pelos espaços escolares de vulnerabilidade em que atuam como professor, todas as narrativas revelaram um elo em comum. Trata-se do projeto de si ou da invenção de si, conforme considera Delory-Momberger.

Assim, a história de vida não é a história da vida, mas a fábula pela qual o sujeito se produz como projeto de si mesmo. Não há sujeito a não ser de uma história a ser feita, e é a emergência desse sujeito, que intenciona sua história, que conta a história de vida. O que ensina, finalmente, a história de vida é que o sujeito é uma construção que deve vir, não um ‘aqui está’, mas um sempre-diante-de-si: o sujeito é, numa relação de circularidade sem fim, o projeto do sujeito. (Delory-Momberger, 2014, p. 345).

O projeto de si expresso pelos participantes da pesquisa é análogo: salientam a relevância de serem professores que conheçam seus alunos e contribuam para a mudança social, de modo a transformar estas vidas com as quais convivem diariamente na escola. Tal projeto é marcado fortemente por uma dimensão afetiva, que está ligada à importância da sensibilidade na relação professor-aluno. Desse modo, a dimensão não-científica supera a dimensão racional, uma vez que compreendem a Geografia não como um fim em si mesmo de sua prática profissional, mas como um caminho que pode contribuir para a formação humana dos alunos e para a transformação da sua realidade socioespacial, desde que acompanhada de uma relação afetiva para com os alunos no espaço escolar.

Para a professora Graviola, “se eu posso contribuir para que o caminho daquele aluno possa sair daquela vida de vulnerabilidade, aí estou chegando no sucesso da profissão. Professora é uma coisa de que tenho certeza de que sou”. O professor Sapoti ressignifica as suas memórias da trajetória de

formação escolar com o intuito de exercer a profissão em contraposição aos seus contraexemplos de professores: “eu não quero ser professor que nem os professores que eu tinha no Fundamental, chato. Já tinha escutado a professora falar que você tem que conhecer o seu aluno para ele respeitar. Vou querer conhecer os meus alunos, ser parceiro deles, ser amigo deles para me respeitarem”. Nesta linha de pensamento, Costella (2022, p. 59) ressalta: “pelas pontas ou pela origem da tessitura, faz-se importante defender que o(a) professor(a), e, principalmente, o(a) professor(a) de Geografia, é carregado(a) de vida no momento de suas aulas, visto que estas representam, por diversas vezes, a presentificação do passado”.

As narrativas dos professores se aproximam dos licenciandos no que se refere ao destaque para a relação professor-aluno, pois assim como o professor Sapoti resignificou suas memórias dos professores do período de escolarização, os licenciandos Cajá e Pitomba também se pautam em vivências na trajetória de formação acadêmica para não reproduzirem quando assumirem a carreira docente. A licencianda Pitomba, ao tratar da professora que almeja se tornar, narra: “Eu acho que o professor que abre espaço para você ser você mesmo. Não aquele professor muito engessado. Tem professores aqui de quem a gente tem medo de chegar, de ter aquele diálogo, porque a gente tem medo do que ele vai falar, do que ele vai pensar da gente. Tem professores que põem a barreira”. Esta barreira, a qual Pitomba se refere, se coaduna com a narrativa do licenciando Cajá que, ao se utilizar de termos da linguagem do teatro, como a “quarta parede”, narra:

Eu gostaria de ter mais amigos no curso de Geografia para a gente poder pensar em uma Geografia a partir das nossas perspectivas de vida. No cinema, no teatro, a gente tem muito a questão da quarta parede, da gente não conseguir se conectar com o público. Eu acho que a quebra dessa quarta parede já seria um grande avanço. Tenho muito desejo, assim como a minha vida foi transformada, vim de escola pública, vim de projeto de base social. Então, tenho uma preocupação muito grande em querer mudar a vida das outras pessoas.

Cabe salientar que o projeto de si comum manifestado pelos participantes da pesquisa, que se refere a uma preocupação social com as

vidas dos alunos e um compromisso com a transformação da realidade socioeconômica vigente, não significa que os mesmos romantizam a profissão. Pelo contrário, esteve presente em todas as narrativas a menção aos desafios e dificuldades da profissão, principalmente no que diz respeito aos contextos escolares de atuação, tendo em vista o poder das facções, a insegurança, a carência de estrutura financeira e emocional dos alunos da educação básica das escolas públicas de Fortaleza. São fatores estruturais, decorrentes do sistema socioeconômico vigente, que produzem contradições sociais, agravam as desigualdades e intensificam um processo de desumanização que, conseqüentemente, adentra o espaço escolar. Por conseguinte, as narrativas elucidam a compreensão da escola como um (sub)espaço geográfico, isto é, “as interações que se dão no mundo hoje acabam, de uma forma ou de outra, sendo projetadas e refletidas nesse espaço. As tensões, os conflitos e as representações sociais configuram a escola como um ponto de (des)encontro de histórias, de geografias e de sujeitos” (Castrogiovanni, 2013, p. 37).

Ainda que cientes dos diversos desafios da profissão e do movimento de desprofissionalização e plataformização que tem se fortalecido nos últimos anos, todos os participantes da pesquisa explicitaram que desejam seguir na carreira docente. Conforme o professor Caju, “eu me vejo ainda esperançoso e com energia. Mais que essa energia, eu também olho para frente e vejo que ela vai se esgotar. E é por isso que eu tenho pressa. Aí penso no Belchior: tenho pressa de viver. Eu acho que sou ainda um docente esperançoso que resiste a tantas ações externas”.

Ao longo da enunciação das suas narrativas (auto)biográficas, tornou-se nítido os modos como os percursos formativos vão tomando uma configuração que, marcada pela sua complexidade e diversidade de experiências, constitui o arranjo da vasta colônia do ser. Ao narrar, revela-se a mesmidade, aquilo que permanece no tempo, representando a âncora da identidade. Contudo, também revela-se a ipseidade, isto é, o que é mutável e se implica à alteridade. A ipseidade relaciona-se ao encontro com o outro, que nos transforma e possibilita reconhecer o si mesmo como outro. (Ricoeur, 2014).

Este outro esteve presente nas narrativas por meio das menções a pessoas marcantes na trajetória de cada um, sejam familiares (com destaque para a figura da mãe), professores (principalmente do itinerário de escolarização) e alunos das escolas nas quais exercem a sua atuação profissional. Esse conjunto múltiplo de outros, que assume significado relevante em diferentes momentos da história de vida, representa a ipseidade que corrobora para a identidade pessoal e profissional de cada participantes da pesquisa.

Portanto, deve-se sublinhar que “a história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação” (Josso, 2007, p. 419). As narrativas (auto)biográficas desses licenciandos e professores de Geografia propiciaram aos mesmos, paradoxalmente, uma aproximação do conhecimento de si pelo distanciamento que tiveram que adotar para elaborar a narrativa de sua história de vida, assumindo a posição de autores e atores protagonistas de suas existencialidades. Nesta aventura (auto)biográfica, em analogia ao título da obra organizada por Abrahão (2004), possibilitou-se enxergar as matrizes de seus processos formativos, acarretando em uma consciência de si, de maneira que também provoca processos heteroformativos nas pesquisadoras e eventuais leitores que podem refletir acerca dos movimentos de construção da identidade docente em Geografia em determinado tempo-espço, como o da presente análise.

4. As palavras finais: a prolixidade do si mesmo refletida nas identidades narrativas...

As palavras finais deste texto apresentam, contraditoriamente, aberturas para outros pensamentos e reflexões. Compreende-se que esta escrita resulta de uma delimitação proposital do recorte de análise da pesquisa de pós-doutorado empreendida, tendo em vista o extenso material produzido a partir das entrevistas narrativas. Desse modo, não se contemplou a totalidade de análises possíveis, tampouco se assumiu tal intenção. Optou-se por conferir

luz a alguns aspectos que se consideram relevantes ao se ter a finalidade de discorrer teoricamente, por meio do método (auto)biográfico, a respeito da prolixidade do si mesmo refletida nas identidades narrativas de licenciandos e professores de Geografia.

Cabe retomar o problema de pesquisa: como a trajetória de vida (pessoal, escolar, acadêmica e profissional) incide na formação, na constituição da identidade docente e nas práticas de ensino de licenciandas/licenciandos e professoras/professores de Geografia? A partir deste questionamento, é possível compreender que as identidades narrativas reveladas pelos participantes da pesquisa evidenciam uma prolixidade de experiências e relações que, ao povoarem as suas memórias, assumem significado e orientam as suas ações na condição de profissional docente em Geografia. Dessa maneira, a prolixidade do si mesmo compõe-se pela amálgama da dialética entre mesmidade e ipseidade, resultando em componentes permanentes e componentes mutáveis a partir da relação com a alteridade. O si mesmo constitui-se por tantos outros, conforme observado nas entrevistas.

Na tessitura das narrativas, identificou-se pontos em consonância, como a questão de classe, a realização do ingresso na universidade como acontecimento marcante na sua história de vida, a ressignificação de suas memórias da trajetória de formação escolar na condução das práticas pedagógicas enquanto professor, o reconhecimento da escola como (sub) espaço geográfico acometido pelos conflitos e contradições do mundo, e a sensibilidade na relação com os alunos atrelada a um projeto de Educação voltado à transformação social. Enquanto pontos singulares, que não estiveram presentes em todas as narrativas, salienta-se a questão de raça da licencianda Seriguela, a partir do reconhecimento de si enquanto mulher negra propiciado pela vivência de sua trajetória acadêmica, e o envolvimento com movimentos sociais e organizações populares enfatizadas pela professora Fisális, pelo professor Caju e o licenciando Cajá, que fortalecem o cunho político dos processos formativos que se reverberam na sua construção identitária.

Depreende-se que as histórias de vida narradas carregam marcas de um passado difícil, de poucas oportunidades, com uma condição socioeconômica desfavorável, bem como um presente repleto de desafios provenientes da

formação acadêmica e do exercício da profissão docente, sobretudo em contextos de escolas públicas municipais e/ou estaduais de Fortaleza que, não raro, apresentam realidades que denotam a precarização, a insegurança e a desigualdade socioespacial própria do sistema econômico em que estamos inseridos. Por outro lado, o futuro expresso no projeto de si de cada narrativa é esperançoso, uma vez que todos os participantes da pesquisa enfatizam o desejo de permanecer como professores de Geografia, por enxergarem a profissão e a ciência geográfica como caminhos que podem impulsionar a transformação de outras vidas, pois, ao olhar para si, reconhecem este caminho na própria trajetória existencial.

Desta forma, são estas histórias de vida singulares que, ao se aproximarem do conhecimento de si, percebem os outros que lhes constituem e passam a almejar que representem este outro na vida de seus alunos. Logo, a prolixidade do si mesmo das identidades narrativas de professores/professoras e licenciandos/licenciandas em Geografia reflete a intencionalidade de assumir uma das peças da prolixidade de outrem. E assim seguimos narrando, biografando, geografando e existenciando na busca da construção de uma Educação, de uma Geografia e de uma sociedade mais humana e igualitária, compondo uma prolixidade que é do si e do outro, convivendo dialeticamente.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 201-224.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico – novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2013. P. 35-47.

COSTELLA, Roselane Zordan. O resgate de nós mesmos(as) pelas pontas – pelos fios. In: COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado (Orgs.). **Retalhos em trama: entre os fios do narrar, docenciar e geografar**. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, p. 59-77, 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida:** da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie- Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, p. 57-76, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa como texto:** imagem e som: um manual. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113, 2002.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, p. 21-29, 2014.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Ed. Richard Zenith. Lisboa: Assirio e Alvim, 1998.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIERREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994. P. 257-285.

CAPÍTULO 4

COMO A AVALIAÇÃO PODE POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA?

Rodrigo Barbosa Fagundes

Lígia Betariz Goulart

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-4

Em 2022, passei a atuar na formação de professores da Secretaria de Educação (SME) de Canoas, município da Região Metropolitana de Porto Alegre. Nesse espaço formativo, tínhamos encontros com o objetivo de discutir e refletir sobre questões relacionadas às diferentes áreas do conhecimento. Meu papel era coordenar esse trabalho na Geografia. Esse ano – 2022 – reveste-se de significado por ser o momento em que os estudantes começaram a retornar à escola após a pandemia de Covid-19. Nesse contexto, nosso grande desafio era o retorno à presencialidade, pois a queixa dos professores dominava os encontros formativos. Destacavam as dificuldades de adaptação à rotina escolar, a desorganização com os materiais, misturando informações das aulas de diferentes componentes curriculares, ausência de hábitos de estudo, muita desatenção e grande dificuldade na leitura e na escrita. Como tal contexto se refletia em baixo rendimento discente, por isso no mês de junho daquele ano, resolvi discutir as questões relacionadas à avaliação educacional. Nesse encontro, os professores relataram suas angústias.

Essas reflexões levaram-me a direcionar a pesquisa de mestrado para a avaliação da aprendizagem em Geografia, pois percebi que parte dos professores estava preocupada em “medir” o que foi ensinado por meio de uma avaliação no final, mas acredito que a avaliação não deveria ser apenas um ato final, mas sim um processo contínuo e intencional, capaz de promover a reflexão tanto do professor quanto do estudante sobre os processos de ensino e de aprendizagem cotidianamente.

Isso posto, analiso a temática da avaliação da aprendizagem no ato pedagógico dos professores de Geografia. Para tanto, exteriorizo esta questão, que caracteriza-se o problema da pesquisa: como a avaliação produzida pelos

professores de Geografia contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes na rede municipal de Canoas? Diante dessa questão, o objetivo geral de entender como as propostas pedagógicas de professores de Geografia contribuem para o processo de investigação da aprendizagem dos seus estudantes, junta-se a esse quatro outros específicos: identificar o tipo de avaliação apontado pelos documentos normativos da atual educação brasileira; investigar, a partir do acompanhamento de uma prática docente em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, os processos de ensinar, aprender e avaliar; relacionar as escolhas pedagógicas feitas por um grupo de professores de Geografia com as concepções teóricas sobre ensino, aprendizagem e avaliação; e analisar um conjunto de estratégias adotadas por um professor de Geografia para uma retomada das aprendizagens não consolidadas pelos estudantes.

Quanto ao meu trabalho de coordenador das formações de professores dos Anos Finais, observei professores críticos que buscavam destacar o papel social e político da Geografia. Pessoalmente, pareceu-me que eles apresentavam diversas estratégias interessantes sobre como ensinar de forma diferenciada e significativa, mas, mesmo assim, parte deles parecia se sentir desconfortável diante dos resultados das avaliações. Embora aparentem ser habilitados em diagnosticar defasagens e entender suas causas, pareciam encontrar uma possível dificuldade em elaborar novas rotas de aprendizagem e novos instrumentos de avaliação para promover um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

O fato de os professores reconhecerem a importância da Geografia como um campo fundamental para ajudar na construção das espacialidades e na interpretação do mundo não significa que todos consigam desenvolver propostas que valorizem essa visão. Alguns conseguem alinhar seu trabalho com essas ideias de forma mais consistente, mas outros permanecem presos às listagens de conteúdo dos currículos oficiais e às avaliações que priorizam resultados quantitativos, como as provas.

1. Conhecendo o caminho: o ato pedagógico

De acordo com Luckesi (2011), o ato pedagógico compreende três elementos fundamentais: o *planejamento*, a *execução* e a *avaliação*. O planejamento representa o estágio em que o professor, embasado em sua reflexão, organiza estratégias para efetivar suas decisões, sistematizando atividades que visam alcançar metas de aprendizagem. Tais metas podem corresponder aos objetivos pedagógicos que atendam às necessidades dos estudantes, da equipe escolar, da rede de ensino ou dos documentos oficiais, como as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular. A etapa de execução se caracteriza pelo desenvolvimento, pelos estudantes, das tarefas planejadas pelo professor, que atuará como mediador e observador dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação ocorre concomitantemente à execução, sendo um acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes. A esse respeito, o autor afirma:

O ato de avaliar é um componente essencial do ato pedagógico. A avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução, compõe o algoritmo do ato pedagógico. [...] Ato de avaliar a aprendizagem na escola como um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. Portanto, uma avaliação de acompanhamento do processo de obter os resultados desejados. (Luckesi, 2011, p. 13)

O autor ainda afirma que é difícil implementar um ato pedagógico que incorpore uma avaliação contínua, porque no Brasil, assim como no exterior, a Pedagogia Tradicional, em uma perspectiva contrária à trazida por ele, se baseia em uma visão estática do ser humano, pressupondo que este já esteja pronto, cabendo apenas classificá-lo com base no desempenho apresentado. É por isso que essa abordagem supervaloriza a importância das provas, pois seriam o instrumento capaz de revelar o nível de desempenho desse estudante estático, entretanto esse instrumento investiga e promove reflexão sobre os estudantes em um momento específico e em relação a aspectos determinados (aqueles abordados na prova), negligenciando todo o processo de aprendizagem do estudante, que inclui não apenas os conteúdos específicos, mas também aspectos formativos.

Vale lembrar que a prova só cabe aquilo que é possível mensurar (medir), portanto habilidades socioemocionais, por exemplo, mesmo sendo tão importantes, dificilmente estarão nesse instrumento avaliativo. E quanto mais tradicional for a abordagem pedagógica em uma escola, maior será a tendência a adotar uma avaliação baseada em provas e em instrumentos avaliativos padronizados. Esses instrumentos acabam sendo adotados por todos os professores, independentemente da carga horária, das necessidades específicas dos estudantes, do professor e das particularidades do currículo. Essas práticas avaliativas geralmente são classificatórias, centradas no conteúdo e tendem a negligenciar a formação integral dos indivíduos.

A partir dessa concepção de avaliação proposta por Luckesi (2011), percebo uma proximidade com a concepção de avaliação proposta por Hoffmann (2001; 2011), uma vez que, para a autora, a avaliação é uma reflexão que conduz à ação, enquanto para Luckesi é um ato de investigação (observação e reflexão) sobre a qualidade do que está sendo construído. Dito isto, espera-se que o professor compreenda que o estudante está aprendendo durante todo o processo de ensino e, por isso, precisará promover uma avaliação de acompanhamento (Luckesi, 2011), pois, acompanhando de perto o progresso dos estudantes, é possível intervir sempre que necessário, ajustando trajetórias ou abrindo novos caminhos. Nesse sentido, a avaliação adquire um novo significado, tornando-se um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, com foco no autodesenvolvimento dos estudantes, em vez de se concentrar exclusivamente no resultado final, que os classifica de forma pontual. Para Luckesi (2011, p. 21),

A avaliação de acompanhamento exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que se diferencia de ‘esperar’ resultados bem-sucedidos, como usualmente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas em nossas escolas.

Construir e esperar são duas condutas totalmente diferentes entre si que produzem resultados completamente diferentes. A primeira investe e, por isso, busca soluções para os impasses na produção dos resultados; a segunda espera que eles se deem em decorrência de uma ação sem acompanhamento e sem consequente intervenção, ainda que necessários.

Assim, de acordo com o autor, é impossível avaliar sem ter clareza sobre os objetivos almejados. É necessário um planejamento intencional que propicie a construção de conhecimento, indo além da simples reprodução de informações. Nesse contexto, é importante compreender os propósitos da proposta em execução, o que só é viável quando há consciência do que se pretende desenvolver. É como um caminho: diariamente, estamos percorrendo um trajeto nas escolas, porém muitos professores não percebem em que caminho estão, em qual ponto estão, desconhecem o seu destino final e o que estão construindo ao longo do percurso.

Dessa forma, a avaliação ocorre sem uma reflexão sobre seu significado. De acordo com Luckesi (2011), o que pode auxiliar nas rotas de aprendizagem propostas pelo professor é a utilização do Projeto Político Pedagógico (PPP) como ponto de partida para planejar o caminho proposto aos estudantes:

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber onde desejamos chegar em termos da formação do educando. Afinal, que resultados desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados. O Projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que é ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. Se queremos compreender e atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, precisamos de iniciar por esse ponto de partida (Luckesi, 2011, p. 27)

Ao discutir a formação do estudante no PPP, Luckesi (2011) destaca a importância de que esse documento incorpore uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento do estudante tanto como indivíduo (eu x eu) quanto como cidadão (eu x outro/meio), ou seja, o documento deve explicitar que tipo de sujeito-cidadão se pretende formar. Nesse caso, é essencial que as escolas estabeleçam objetivos claros em relação ao seu papel como espaço de formação. É necessário definir intencionalidades, isto é, “o fim que se propõe atingir; aqui há um envolvimento maior do sujeito com a realização”, como afirma Vasconcellos (1998, p. 17).

Esse autor acredita que uma proposta de avaliação, sabendo quais as suas intencionalidades, faz com que o professor esteja mais engajado e, portanto, ressignifique a avaliação e mude a sua postura frente aos resultados (Vasconcellos, 1998, p.17). Afinal, os professores só poderão ter clareza sobre o propósito de seu planejamento se compreenderem que tipo de estudante pretendem formar. Estabelecer metas, ou seja, ter claro o que desejamos que os estudantes desenvolvam. Elas devem referir-se ao que será planejado, executado e avaliado no ato pedagógico. Dessa forma, torna-se mais fácil promover uma avaliação de acompanhamento, pois temos consciência do que precisa ser proposto no ato pedagógico.

Ao perceber que vive em meio a outros indivíduos e interage com eles, torna-se mais fácil estabelecer uma educação plural que aborde as especificidades dos estudantes. A escola precisa estar organizada para atender os estudantes desse tempo, sem idealizar aqueles de outras épocas, pois ele vive neste tempo, neste contexto e, dificilmente, será idealizado para o futuro, tampouco será aquele que existiu no passado. Ele é o sujeito de hoje. Portanto, não podemos adotar parâmetros de épocas distintas, seja do passado ou do futuro. É fundamental avaliar com base nas condições, circunstâncias e intenções propostas no planejamento do cotidiano escolar.

Considero relevantes as afirmações de Luckesi, pois a escola muitas vezes se limita a uma lista de conteúdos prescritos, preocupando-se principalmente em seguir o que está estabelecido nos currículos, em vez de considerar as necessidades e interesses dos estudantes, que também conseguem fazer escolhas, estabelecer metas e participar ativamente do processo de aprendizagem.

Não precisamos abandonar o currículo oficial, mas utilizá-lo como recurso para planejar as estratégias que contribuem para o desenvolvimento das metas pedagógicas almejadas, como corrobora o próprio autor: “o objetivo fundamental da prática educativa é oferecer ao educando condições de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, tendo em vista sua formação como sujeito-cidadão” (Luckesi, 2011, p. 37). Em vez de transmitir

uma série de informações desconexas sobre um assunto, é mais importante elencar do currículo oficial os saberes e habilidades que possibilitam a formação de um sujeito-cidadão.

Segundo Luckesi (2011), para desenvolver o proposto no PPP, os professores precisam elaborar estratégias para efetivar as metas de aprendizagem, ou seja, estabelecer os elementos do caminho capaz de transformar em práticas as visões teóricas do documento, tanto na escola quanto na vida dos estudantes. Luckesi (2011) destaca como elementos mediadores do PPP: uma teoria pedagógica compatível, os objetos de conhecimento, a didática e os professores.

Pensar na teoria pedagógica é buscar uma filosofia pedagógica que seja compatível com a avaliação descrita no seu PPP, pois, por vezes, percebe-se que o documento traz toda uma construção teórica emancipatória valorizando o estudante enquanto sujeito que tem saberes e necessidades, mas a avaliação, mesmo que no texto do PPP seja anunciada como compatível com as metas ali descritas, na prática não se efetiva. Pois a escola propõe ações afinadas com uma Pedagogia Tradicional. Segundo Luckesi (2011), não é possível conceber uma avaliação que vise a recomposição da aprendizagem se a escola é, predominantemente, guiada pela teoria tradicional.

2. Preparando a bagagem para seguir o caminho: a avaliação da aprendizagem

Em mais de trinta anos de pesquisas no Brasil, Jussara Hoffmann realizou inúmeros encontros com professores e gestores da Educação Infantil ao Ensino Superior. Durante esse período, teve a oportunidade de conduzir o seguinte jogo para conhecer como esses profissionais enxergavam a avaliação: solicitava aos professores e/ou gestores que citassem um personagem que, na sua perspectiva, representasse a sua visão a respeito da palavra *avaliação*. Hoffmann (2011) relata que pouquíssimas vezes eles apresentaram uma imagem positiva sobre a palavra avaliação e comenta:

É um jogo interessante, cujas respostas revelam imagens de dragões, *monstros* de várias cabeças, guilhotina, túneis escuros, labirintos e carrascos... Outras imagens evocam objetos-surpresa ou de controle: bolo de faz de conta, *embrulho de presente*, radar, termômetro, balança... '[...] O jogo é revelador e desestabilizador. Desvela individualmente e ao grupo suas contradições, dúvidas e, ao mesmo tempo, suscita um sem-número de questões (Hoffmann, 2011, p. 13, grifos próprios).

Consigo perceber essas representações monstruosas da avaliação em minhas observações ou nos relatos trazidos por meus colegas professores. Por exemplo, em 2020, o mundo foi desafiado por uma pandemia que ainda hoje traz reflexos. Naquele ano, a partir de março, as escolas fecharam e iniciaram-se as atividades remotas. As reuniões de professores e gestores eram realizadas a partir de videoconferências, ocasião em que, inúmeras vezes, os professores demonstraram preocupação com a dificuldade de acesso dos estudantes às plataformas digitais, além do baixo retorno às tarefas remotas. Nesse contexto, muitos professores chamavam atenção para o aproveitamento dos estudantes, pois não tinham a garantia de que desenvolveriam os saberes explorados nessas tarefas. Referiam-se à fragilidade dos adolescentes diante de questões socioemocionais, como a perda de empregos por parte de familiares, mortes de pessoas próximas pela Covid-19 e pelo próprio confinamento em plena adolescência (pensamentos depressivos, questões de sexualidade e gênero, entre outros). Com isso, professores e gestores destacavam a necessidade de uma nova escola e uma nova docência, a partir do retorno à presencialidade.

O ano letivo de 2020 terminou, ainda na modalidade de ensino remoto emergencial. Nesse contexto, constatou-se, por meio de conversas informais com colegas de diversos componentes curriculares, que as tarefas propostas tinham um retorno pouco expressivo. Diante disso, eram comuns entre os professores falas como “o professor precisará se reinventar com o novo normal”, mas foram dando lugar a comentários como “eu já avisei aos estudantes que, no próximo ano, eles terão de realizar todas as tarefas não feitas em 2020, mais aquelas de 2021”, pois entendiam que seria injusto todo o trabalho que haviam realizado (planejamento e correção na plataforma)

em relação à pouca importância manifestada pelos estudantes, por haver pouco retorno. Em uma das escolas onde trabalhava, essas falas eram muito presentes entre os professores dos Anos Finais. Eles manifestavam-se: “no ano que vem, vocês terão de fazer tudo o que não foi feito em 2020, e mais o que daremos em 2021, para poderem passar de ano”. Ou seja, mais uma vez, a avaliação estaria sendo usada como “acerto de contas”, pois o objetivo não seria a análise da qualidade da aprendizagem, mas a quantidade de tarefas feitas pelos estudantes.

Outra representação referida por Hoffmann (2011) seria a avaliação como um “presente”, indicando que a avaliação seria uma surpresa aos estudantes, fato também visto comumente em instrumentos avaliativos de parte dos professores dos Anos Finais, como corrobora Fagundes (2024, p. 55):

Hoje em dia, na minha realidade escolar, não é comum ver professores aplicando testes surpresa, aqueles sem aviso prévio. Contudo, a avaliação ainda passa a ser uma surpresa quando vemos professores solicitando trabalhos da seguinte forma: ‘trabalho de Geografia: pesquisar sobre a Guerra Fria’. O estudante não sabe o que, por que e para que pesquisar. Ele entrega um texto sobre o que ‘descobriu’ a respeito da Guerra Fria e, depois da correção, recebe a pesquisa com descontos e apontamentos de assuntos que faltaram no texto, dos quais desconhecia a existência. O mesmo pode ser dito sobre as provas. O professor realizou aulas sobre a temática do continente europeu no primeiro trimestre: aulas em março, em abril e em maio. Na metade de maio ocorreu a prova que foi avisada da seguinte forma: ‘prova sobre Europa’, por vezes, o professor ainda acrescenta ‘todo o conteúdo’. Os estudantes podem não saber o que estudar, pois foram três meses explorando a temática por diferentes pontos de vista. Certamente, o professor não colocará os três meses em uma prova, então qual o recorte que será feito pelo professor? O que desses três meses os estudantes terão de retomar? Como serão as questões da prova? Parece-me, então, uma avaliação como uma caixinha de surpresas.

Há mais de uma concepção do que seria avaliar, pois essa ação pedagógica acompanha a visão e a intencionalidade da educação ao longo do tempo. Ainda hoje, as nossas escolas possuem resquícios da visão estabelecida pela perspectiva positivista e pelo regime militar (1964-1985) sobre a educação brasileira, por isso muitas delas possuem um

método avaliativo com caráter muito quantitativo e que não se adequa às especificidades dos estudantes. Na busca por definir a avaliação, concordo com a concepção de Hoffmann (2011, p. 17), quando explicita que “Avaliação é reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento”.

Portanto, considero esta concepção muito esclarecedora e a dividiria em três partes. A primeira é quando ela cita que a “avaliação é reflexão, transformada em ação” (Hoffmann, 2011, p. 17). A própria autora já observa nos seus textos que, ao trabalhar a temática com professores, percebia em narrativas e/ou nos documentos escolares, muitas reflexões sobre a avaliação que eles e/ou a sua escola realizavam; no entanto, poucos tinham propriamente uma concepção do que seria avaliar. E, ao relacionar essa percepção às minhas experiências em escolas, consigo antecipar que certamente parte dos meus colegas não tem a concepção de que a avaliação serve não apenas para refletir sobre a realidade encontrada, tampouco eles promovem uma nova ação pedagógica a partir dos resultados por ela revelados. Isso nos leva à segunda parte: “ação, que nos impulsiona a novas reflexões” (Hoffmann, 2011, p. 17). O professor é um mediador ativo dos processos de ensino e de aprendizagem na escola; portanto, ele precisa refletir sobre os resultados qualitativos e quantitativos que os estudantes estão apresentando, sempre colocando a avaliação a serviço da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a terceira parte traz “reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento” (Hoffmann, 2011, p. 17), levando-me a relacionar tal concepção à avaliação proposta por Luckesi (2011), pois o autor afirma que a avaliação é uma parte do ato pedagógico e que ocorre concomitantemente ao ato de ensinar. Sendo assim, o acompanhamento contínuo do professor promoverá uma reflexão constante do que estará observando no processo de ensino e, quando as metas (planejamento) não

estiverem produzindo resultados, será fundamental em uma correção de rota, isto é, uma ação pedagógica com novas estratégias de ensino.

Quando um professor não utiliza a avaliação para desenvolver as aprendizagens de todos os seus estudantes, ele poderá estar apenas pesquisando sobre os resultados finais. Em outras palavras, somente coletando informações para que posteriormente possam ser analisadas e compreendidas por ele e seus estudantes, portanto a avaliação deixaria de estar a serviço da aprendizagem. Esse ponto de vista é trazido por Hoffmann (2001), que ainda estabelece a distinção entre avaliar e pesquisar sobre o trabalho pedagógico:

Alertam os estudos contemporâneos sobre a diferença entre pesquisar e avaliar em educação. Enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada. Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria (Hoffman, 2001, p. 20).

Sendo a formação do estudante processual, é fundamental que o professor acompanhe os processos de ensino e de aprendizagem para conseguir identificar em que ponto desse caminho o seu estudante se encontra, registrando o que foi aprendido e o que não foi aprendido, para planejar as suas próximas ações, considerando as possibilidades daquilo que precisará ser retomado e os avanços que o estudante poderá realizar, pois o processo educativo deve estar em um constante movimento em direção ao desenvolvimento dos aprendizagens (cognitivas, socioemocionais, éticas e psicomotoras) essenciais para constituir o sujeito-cidadão almejado no PPP.

Com isso, percebe-se a necessidade do professor avaliar o estudante a partir das suas condições individuais e do seu contexto presente (o estudante que temos hoje, não aquele idealizado pelo professor). Sobre o olhar o sujeito de forma individualizada, cito uma situação apresentada por Hoffmann (2009, p. 51), mas também encontrada nos relatos de profissionais da educação do

ensino canoense. A autora narra uma situação por vezes repetida no conselho de classe final, quando a média final dos estudantes é considerada para definir a sua aprovação ou reprovação. Para parte dos professores do conselho, o futuro do estudante dependerá exclusivamente dessa média final, sem refletir e levar em consideração o progresso singularizado do estudante. Dessa forma, um estudante que teve $6,6 + 6,0 + 5,4 = 6,0$ é aprovado, podendo não ter o seu decréscimo sinalizado, enquanto outro estudante que obteve $2,0 + 5,9 + 9,5 = 5,8$ pode ser indicado à reprovação, desconsiderando-se o crescimento do seu aproveitamento escolar.

3. A avaliação como caminho para a aprendizagem

O desenvolvimento da pesquisa empírica, como mencionado anteriormente, ocorreu em dois momentos e envolveu grupos diferentes de professores. No primeiro momento, foram realizadas entrevistas sistemáticas com um professor de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas foram conduzidas em encontros alternadamente presenciais e *online*. Durante os encontros, discutimos sobre a concepção e implementação da avaliação dos estudantes, com destaque para os seguintes aspectos: a seleção dos instrumentos avaliativos, se os registros eram feitos por meio de observação contínua ou aplicação esporádica de certos instrumentos, e qual era a abordagem do professor diante dos dados (resultados) obtidos.

Com o objetivo de acompanhar todo o “ato pedagógico” (Luckesi, 2011) desse professor, as entrevistas foram realizadas ao longo de sete encontros, que ocorreram entre maio e setembro, durante o segundo trimestre de 2023. O primeiro encontro foi em maio, antes do início do segundo trimestre, com o propósito de conhecer as características da turma observadas pelo professor, examinar as avaliações do primeiro trimestre e discutir os planos para o próximo período. Os cinco encontros subsequentes foram destinados a acompanhar as escolhas, reflexões e práticas desse professor em relação às situações de ensino, aprendizagem e avaliação que ocorreram ao longo do 1º trimestre letivo. Por fim, o último encontro ocorreu em setembro, após o término do 2º trimestre (junho a agosto), com o intuito de obter informações qualitativas e quantitativas sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes

da turma analisada, além de identificar estratégias para abordar lacunas no aprendizado identificadas durante esse período.

Nos primeiros encontros, o professor compartilhou suas escolhas para avaliar o primeiro trimestre, que incluíam uma prova, o caderno de Geografia e um jogo proposto pelo professor. Cada um desses instrumentos tinha um valor de 90 pontos, e a média deles foi somada aos 10 pontos qualitativos (atitudes, participação etc.). De acordo com ele, todos os estudantes alcançaram notas acima da média (60 pontos), superando as notas do ano letivo anterior, quando estavam no 5º ano do Ensino Fundamental.

O primeiro instrumento avaliativo realizado pelo professor foi uma atividade chamada *Mostra Maker* (Cartografia Tátil), que consistia na produção de mapas com diferentes texturas, destinados aos estudantes com baixa visão ou que aprendem de forma mais eficaz com materiais concretos/manipulativos. O professor mencionou ter enfrentado dificuldades para realizar essa atividade devido à coincidência com a prova da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), que ocorreu no mesmo período dedicado ao componente curricular de Geografia. Na semana seguinte, ao realizar a tarefa, o professor constatou que três grupos (totalizando 10 estudantes) não haviam trazido os materiais necessários, como tampas de garrafa, palitos de picolé, papel variado, entre outros. Diante disso, o professor propôs uma alternativa de trabalho para os estudantes que não haviam trazido os materiais solicitados. Isso gerou um decréscimo nas notas da turma, pois aqueles que não trouxeram os materiais receberam uma outra tarefa avaliativa, a qual foi avaliada com uma *Não podes colocar em itálico*. Ele é só para palavras em língua estrangeira. Nesse caso acho melhor colocar entre aspas nota inferior a 90 pontos, pois, conforme a explicação do professor, “não seria justo com os demais que trouxeram os materiais solicitados”. Quando questionado sobre o motivo pelo qual esses estudantes não haviam levado os materiais necessários para a produção do mapa tátil, o professor respondeu: “Parte por questão econômica. Parte porque não houve organização”. Demonstrando incerteza em sua resposta, ele consultou um professor próximo sobre a situação desses estudantes em relação às questões financeiras, ao que este confirmou, acrescentando que todos eles eram provenientes de famílias

com baixa renda. O professor ainda destacou que já havia mencionado isso em um conselho de classe, especialmente porque os estudantes reprovados vinham de famílias com baixa renda. Sobre tal cenário, encontro articulação com o pensamento de Hoffmann (2001, p. 21 e 22), quando comenta:

O papel do avaliador, ativo em termos do processo, transforma-se no de partícipe do sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que os percursos individuais serão mais ou menos favorecidos a partir de suas decisões pedagógicas que dependerão, igualmente, da amplitude das observações. Pode-se pensar, a partir daí, que não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escola é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem, sejam quais forem seus ritmos, seus interesses e/ou singularidades.

Esse professor analisado apontou que a sua escola não dispunha dos materiais necessários para emprestar aos estudantes e mencionou serem materiais muito baratos, como palitos de picolé e tampinhas, entre outros. No entanto, mais adiante, durante nossa conversa, o professor me disse que poderia ter agido de outra forma com esses estudantes. Além de terem perdido nota devido ao peso do trabalho, eles não puderam realizar a mesma proposta, já que fizeram questionamentos a partir do livro. Ele destacou que todos tiveram a oportunidade de recuperar essa nota, por ser oferecida uma prova de recuperação, valendo o peso total de 90 pontos, no final do trimestre.

Outro instrumento avaliativo mencionado nessas entrevistas foi a aplicação de uma prova online, via *Google Forms*, valendo 90 pontos. O professor explicou que nove dos 35 estudantes dessa turma de 6º ano tiveram notas inferiores a 54 pontos, ou seja, não alcançaram 60% de acertos na avaliação. Questionado sobre as razões para tais resultados, o decréscimo quantitativo, uma vez que a turma não teve nenhum estudante abaixo da média no 1º trimestre, ele justificou que esses nove estudantes já apresentavam defasagens, principalmente devido à não realização das aulas remotas durante a quarentena (2020/2021). Além disso, ele mencionou que havia três estudantes com necessidades específicas aparentes na turma (dois estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outro sem laudo, mas com distorção idade-série, pois possuía 17 anos de idade). De igual

modo, outro não alfabetizado. Os dois estudantes com TDAH se saíram bem na avaliação, que foi realizada fora da sala de aula. É importante ressaltar que, para alguns professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ao identificar estudantes com defasagens no letramento, tendem a afirmar que o estudante não é alfabetizado.

Para o professor, a prova *online* possibilita perceber em que aspectos os estudantes mais tiveram dúvidas, já que o *Google Forms* produz um gráfico de acertos para cada questão. Os conteúdos explorados nesta avaliação foram de Cartografia, aqueles eleitos por esse professor analisado, tais como: linhas imaginárias, representações cartográficas e coordenadas geográficas. Em relação à prova, é importante destacar que ela começou com questões diretas e simples, com apenas duas alternativas, embora o professor tenha mencionado na primeira entrevista, em 1º de maio de 2023, que iria elaborá-la com mais alternativas. Ele explicou que isso se deve ao fato de que o estudante, diante de uma questão com apenas duas alternativas, já possui 50% de chance de acertar, o que pode parecer muito fácil para um estudante do 6º ano.

Nessa perspectiva, a intenção não é tornar a prova difícil para os estudantes, mas sim garantir que, mesmo durante a avaliação, tenham a oportunidade de refletir ao resolver as questões, beneficiando também os estudantes com facilidade de aprendizagem. Cavalcanti (2019) afirma que a Geografia é mais um momento de reflexão na escola, uma reflexão espacial, a partir dos conhecimentos dessa ciência.

A Geografia na escola tem o papel fundamental de contribuir com a formação dos alunos ao lhes propiciar elementos simbólicos que lhes permitam ampliar sua capacidade de pensamento. Destarte, a ideia central é a de que o que justifica a presença dessa disciplina na escola é o pressuposto de que ela tem uma contribuição particular na formação dos alunos. A contribuição é, especialmente, a de ensinar um modo de pensar pela Geografia, ensinar a pensar por meio dos conteúdos que são veiculados nas aulas dessa disciplina, estruturados a partir de conceitos e princípios (Cavalcanti, 2019, p. 140-141).

Cavalcanti (2019) observa que traçar caminhos metodológicos para desenvolver o pensamento geográfico não é uma tarefa fácil, ainda mais porque os professores não foram expostos a essa abordagem durante a sua

formação acadêmica e não recebem uma formação continuada nesse sentido. Consequentemente, muitos não estão familiarizados com uma metodologia que valoriza a produção dos saberes geográficos. Se já é desafiador preocupar-se com o ensino de Geografia, ainda mais é quando nos preocupamos com a aprendizagem, especialmente considerando que a avaliação desempenha um papel fundamental nesse processo. Embora a tarefa não seja simples, não é impossível, pois “não se trata apenas de adquirir uma cultura de avaliação, mas de mudar uma já existente” (Bachelard, 1996, p. 23).

Como possíveis estratégias para superar essas lacunas, sugere-se que os professores proporcionem oportunidades para os estudantes interpretarem o mundo sob a perspectiva da Geografia. De acordo com Cavalcanti (2019), os elementos de análise incluem princípios lógicos ou metodológicos, como localização, distribuição, distância e extensão (por exemplo: “onde o fenômeno ocorre? Por que ali? Até onde se estende?”), princípios mais gerais (“como todo, partes, movimentos, permanência, tempo, abstrato e concreto, causas e consequências”) e princípios operacionais (“tais como observação, descrição, comparação, classificação, imaginação, análise e síntese”), como afirma Cavalcanti (2019).

Na prova do professor pesquisado, havia uma questão que solicitava aos estudantes a identificação da alternativa indicativa da localização da América, especificando seu hemisfério. Ela obteve uma taxa de acerto de 56,7% entre os respondentes. Refletindo sobre essa questão, e em conexão com as palavras de Cavalcanti (2019), recorro também às reflexões de Moreira (2008):

Tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro, é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade. (Moreira, 2008, p. 117)

As palavras de Cavalcanti (2019) e Moreira (2008), se consideradas processos metodológicos, possibilitam ao professor criar estratégias

pedagógicas criativas, ativas, diferenciadas, colaborativas e repletas de intencionalidade pedagógica. Dessa forma, em vez dessas informações simples que o professor trouxe nessa prova, as questões poderiam explorar os princípios geográficos, fazendo os estudantes desenvolverem aprendizagens significativas e incentivando-os a pensarem pela Geografia na escola e a aplicarem essa forma de leitura do mundo em suas vidas fora da escola. Planejar com intencionalidade pedagógica já é um grande diferencial docente na busca por um caminho que leve ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais da Geografia, pois o professor busca um sentido ao elaborar tarefas com intencionalidade, resultando em algo significativo para esses estudantes na Geografia.

Na sexta entrevista, realizada em 16 de agosto de 2023, conversamos sobre a última atividade avaliativa, que, segundo o professor, surgiu a partir da exploração da temática “Relevos” em sala de aula. Ele descreveu-a como uma pesquisa sobre as aprendizagens referentes ao estudo dos elementos naturais da Terra. Tratava-se de uma atividade em grupo realizada com o objetivo de produzir *slides* contendo imagens representativas dos tipos climáticos mais predominantes, fotos das principais formas de relevo e atividades agrícolas, via ferramenta digital *Jamboard* utilizando os *Chromebooks*. Juntamente com as imagens, os estudantes elaboraram um texto relacionando as paisagens apresentadas às atividades humanas. Para tanto, o professor apresentou algumas provocações, a exemplo: “Como as pessoas vivem nesses relevos?”

Analisando a proposta do professor à luz do que preconiza a BNCC, percebo avanços positivos no ensino da Geografia, pois o documento se refere aos elementos físicos como componentes físico-naturais, destacando que cada um é parte integrante de um todo. Por isso, o clássico estudo do relevo, hidrografia, clima e vegetação separadamente não é considerado coerente. Outro avanço significativo é a solicitação para os estudantes refletirem sobre as presenças antrópicas nesses elementos naturais, promovendo assim a Geografia, ao estimular o pensamento espacial e a consideração da ação humana. Se a natureza fosse estudada isoladamente, a aula se aproximaria mais do componente de Ciências Naturais do que da Geografia.

Antes de encerrarmos a sexta entrevista, questionei o Professor A sobre o processo de recuperação trimestral, um instrumento obrigatório, segundo os documentos normativos da escola. Quis entender como planejava abordar a recomposição das aprendizagens. O Professor A respondeu que tinha previsto realizar essa atividade para a semana seguinte, mas decidiu antecipá-la para a semana da nossa conversa devido à participação de alguns estudantes na Competição Escolar Canoense (CECA). As palavras de Vasconcellos (1998, p. 29) destacam que nem sempre o tempo de aprendizagem dos estudantes é respeitado.

Para que tanta pressa? Fica-se tão angustiado em passar logo mais conteúdos, em separar os fracos dos fortes ‘para poder avançar mais’ e a grande maioria das crianças sequer completa o ensino fundamental... Encontramos professoras de pré-escola - pasmem! - já angustiadadas: ‘Não posso parar, tenho um programa a cumprir’. Esta pressão torna-se maior ainda quando a escola adota apostilas de grandes redes de ensino: além do maior processo de imbecilização do professor, já que vem tudo pronto (número de aulas, conteúdo, exercício, atividades etc.), ele tem de dar os conteúdos até tal dia, pois vai chegar outra apostila.

[...] Esta neurose toda é um absurdo, pois o mais importante passa a ser ‘vencer’ o programa e não garantir a aprendizagem mínima (conteúdos essenciais) por parte de todos os alunos. Desta forma, ‘não há tempo’ para a necessária retomada dos objetivos que não foram atingidos.

Isso significa que o tempo destinado para a recomposição de aprendizagens foi reduzido, uma vez que nessa semana os estudantes teriam mais atividades de retomada. Como instrumento avaliativo para investigar a recomposição das aprendizagens, o professor aplicou uma prova de recuperação, valendo 90 pontos, *online* via *Google Forms*, mas em dupla, desta vez. Perguntei o porquê dessa avaliação ter ocorrido em dupla e, segundo ele, para ampliar a nota, assim dá para organizar um que tem mais dificuldade com outro que tem mais facilidade. Diante disso, indaguei se, sendo uma avaliação em dupla, ela permitiria apontar as defasagens de cada estudante, para com isso planejar os percursos de aprendizagem do próximo trimestre. Ele respondeu: “De cada estudante não, mas da turma sim”. -

Por fim, no nosso último encontro, em 29 de setembro de 2023, o professor revelou preocupação com as notas dos estudantes, pois haviam nitidamente decaído no 2º trimestre, quando comparadas com as do 1º trimestre. Perguntei os possíveis motivos para esse resultado e ele afirmou que o baixo rendimento nos trabalhos originou tal decréscimo na nota final do trimestre. Para o professor, o 1º trimestre teve mais tarefas com o uso de tecnologias do que o 2º trimestre, indicando que essa seria a razão da nota ter caído. Então informou-me que pretendia realizar mais atividades digitais no próximo trimestre. E, quando questionado sobre o que ele objetiva fazer para atingir os estudantes que apresentaram notas baixas, ele respondeu que não daria para fazer algo muito diferenciado com esses estudantes, pela turma ser muito agitada e no próximo trimestre, como a escola exige a quantidade mínima de três instrumentos, pretende aplicar três avaliações, sendo a prova uma delas novamente.

4. Considerações sobre o caminho da aprendizagem

As fontes bibliográficas trouxeram, por diferentes teóricos, a concepção de que a avaliação da aprendizagem se dá por três movimentos interligados: a investigação da realidade da aprendizagem de cada estudante, a reflexão sobre os dados quantitativos e qualitativos coletados e a ação para superar essa realidade, sempre com vistas ao desenvolvimento da qualidade da aprendizagem. Para esses teóricos, por diferentes razões, essa tomada de ação é a etapa que mais sofre resistências para a concretização do ato de avaliar.

Os documentos normativos apontaram aspectos a serem superados na educação brasileira, no entanto, não visam a qualidade da aprendizagem dos estudantes, mas a melhora dos índices quantitativos nas avaliações em larga escala, tanto nacionais quanto internacionais, bem como a redução dos índices de reprovação e evasão escolar. Nota-se, portanto, uma agenda educacional voltada para aspectos mais quantitativos do que qualitativos. Ao analisá-los, percebe-se que, por aportes legais ou teóricos, esses documentos apontam para a prática da avaliação formativa, principalmente, estimulando práticas diagnósticas, processuais e cumulativas (não se trata de um acúmulo dos conteúdos desenvolvidos ao longo do ano letivo para

servir de parâmetro para a realização de uma prova final, mas refere-se à valorização da trajetória dos estudantes, isto é, unir as informações coletadas por meio das observações das atividades realizadas durante o período letivo, percebendo o seu progresso escolar).

Quanto ao ato de ensinar, as hipóteses iniciais traziam pressupostos empíricos a partir da minha atuação com formação de professores. Elas induziram-me a supor que esse grupo de professores focava o processo educativo na figura do professor, portanto a avaliação estaria à disposição do professor, uma vez que serviria para rever práticas de ensino, propiciando a melhora profissional desses professores. Entretanto, após analisar a prática pedagógica do professor pesquisado, entrevistei outros três professores de Geografia do município que apresentaram uma preocupação com a qualidade da aprendizagem discente, mudando os métodos de ensino para desenvolver a aprendizagem de todos os estudantes. Portanto, os discentes aparentaram ser a centralidade no processo educativo desenvolvido por esses três professores.

Quanto à aprendizagem, os quatro professores determinaram quais os conhecimentos geográficos que seriam explorados, a partir de um currículo prescrito, predominantemente pelo Referencial Curricular Canoense (RCC) elaborado a partir da BNCC. A quantidade de objetos de conhecimento e/ou habilidades e o ritmo de estudo variava de professor para professor. Enquanto um abordava um conhecimento até o momento da avaliação, não o explorando novamente, mesmo a partir de insatisfatórios resultados quantitativos, outro decidia explorar novamente as aprendizagens não consolidadas, apostando em novas rotas pedagógicas.

Os professores não aparentaram ter uma concepção para avaliação da aprendizagem, contudo, as suas escolhas permitiram supor que eles estavam em contato com processos formativos sobre a temática, pois havia uma diversificação natural de estratégias avaliativas e, embora o instrumento prova persista, havia um olhar mais crítico sobre essa forma de avaliar. A prova estava disposta com uma consideração decrescente para os professores, cujo peso não atingia nem a metade da avaliação trimestral.

Mesmo com esse avanço no olhar docente sobre a prova, ao analisar o processo de recomposição da aprendizagem, percebeu-se que ele estava

restrito a um curto período de estudos, no final do período letivo e por meio de uma prova que valia, na maioria das vezes, quase todo o peso da avaliação trimestral (90 ou 100 pontos). Sendo assim, averiguou-se uma contradição, pois os diversos instrumentos avaliativos foram substituídos, no processo que deveria recompor a aprendizagem, por uma prova de recuperação trimestral. Fora isso, parece difícil acreditar que o curto período de uma ou duas semanas de retomada pudesse recompor as aprendizagens não consolidadas durante três meses letivos.

Relacionando os dados obtidos na investigação do grupo de professores, as concepções dos teóricos sobre avaliação da aprendizagem e o ensino de Geografia ajudaram-me a identificar as possíveis contribuições da avaliação aos processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de Geografia. Se Luckesi (2011) afirma que o ser humano aprende por uma cadeia de atos, a ação-reflexão-ação, então, a partir disso e de outras discussões teóricas desta pesquisa, percebi que a avaliação, quando realizada na lógica da investigação-reflexão-ação, aprimora o processo de ensinar ao tencionar professores a planejar estratégias pedagógicas para os estudantes retomarem as aprendizagens não consolidadas e darem continuidade às novas. Também percebi que a avaliação a partir dessa lógica da investigação-reflexão-ação dá-se de forma mais qualitativa por promover o acompanhamento de todo o processo educativo, resultando, portanto, em uma avaliação a serviço da aprendizagem.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

FAGUNDES, Rodrigo Barbosa. **Avaliação**: caminhos para a aprendizagem em Geografia. 2024. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito e desafio - uma perspectiva construtivista. 41 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudanças - por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO AO AR LIVRE E TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: MAS, AFINAL, POR QUE E QUAL A DIFERENÇA?

Paola Gomes Pereira

Antonio Carlos Castrogiovanni

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-5

Ao iniciarmos esta contribuição, gostaríamos de alertar que a Geografia deve se pautar pela compreensão dos *processos* e não pela enfadonha e a-crítica forma *classificatória que muitos de nós, professores, conhecemos tão bem*. Pensamos que está na hora de dizermos: chega de sabermos apenas qual é o maior rio, a maior população, o que são montanhas, o maior produtor de açaí, as menores taxas de crescimento demográfico entre os estados brasileiros. Precisamos criar desafios para vermos as geograficidades em primeira mão. Quem sabe seria, então, o momento de ampliarmos o ensino informativo por práticas provocadoras de reflexão, como, por exemplo, refletirmos sobre como está sendo utilizado o maior rio, por quem e para quê? Como estão sendo ocupadas as encostas dos planaltos e que riscos podem ocorrer por esse uso que desrespeita as leis da natureza?

É fundamental instigarmos as dúvidas por meio de constantes problematizações, como por exemplo: o que pode acontecer se ocuparmos áreas nas margens dos rios? Quando o rio enche, transborda e, consequentemente, desabriga os residentes que vivem nesta área, será ele o culpado por mais esta desgraça social ou é o processo capitalista excludente que impossibilita a muitos sujeitos terem a opção de escolha pelo lugar que desejam residir?

Compreender os processos, por sua vez, é tomar por base a análise objetiva, apreender o conjunto das conexões internas, com os seus conflitos, sua gênese, o seu desenvolvimento e as suas tendências, os movimentos contraditórios como unidade dos contrários. Tudo está ligado a tudo, uma interação insignificante, negligenciável num momento, pode tornar-se essencial e importante em outro. É importante captar as transições dos aspectos e contradições, as passagens de uns nos outros, as transições no

devir. O processo de aprofundamento do conhecimento que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda é infinito - já que o conhecimento é sempre aproximativo, pois as verdades são provisórias e as dúvidas são múltiplas (Castrogiovanni, 2015).

O sujeito professor necessita saber lidar com as dúvidas dos alunos e instigar-se também a ter dúvidas. Muitas vezes, saber questionar é mais importante que saber responder! Por isso é importante que nós, sujeitos educadores, questionemos o que parece o óbvio. No olhar do óbvio poderá estar um grande saber! Quem sabe, por meio dos olhares atentos e repletos de incertezas, vejamos a relevância do conhecimento geográfico.

Convém lembrarmos que ensinar o saber geográfico é, portanto, analisar historicamente o espaço geográfico, esse que é o espaço de existência das mulheres e dos homens, e isto, em última instância, é compreendê-lo pela sua essência e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma. Quem não se interessa pela sua própria história? Como entender a organização de uma cidade se não estudarmos a sua formação histórica? Analisarmos geograficamente o espaço, quer dizer, portanto, compreendermos o passado à luz do presente e o presente em função da transformação social, de um novo futuro. E, nesse processo, participamos como sujeitos, mas também, como objetos – no sentido de objeto histórico - pois somos condicionados no sentido de seres inacabados que somos e, conscientes disso, somos capazes de transcender os próprios condicionantes históricos.

Todos os fatos devem estar relacionados com a própria vida do sujeito aluno e com a história de vida de cada um. A reflexão deve transitar em diferentes escalas de análise e não apenas permanecer naquilo que é local ou no tempo presente. O local é o ponto de partida e pode ser o da chegada de um pensamento que parte da observação do empírico e trafega por diferentes camadas analíticas. O passado e o espaço distante devem fazer parte das reflexões e podem ser representados de diferentes formas. Vale destacar a importância lúdica tanto em vivências de reflexão quanto de representação. O mapa deve fazer parte constante das propostas. Ele é a síntese do espaço representado bidimensionalmente de forma temática. É o mapa que nos ajuda a colocarmos o mundo em nosso bolso!

É importante ter presente que toda a aprendizagem significativa está diretamente relacionada à vida, ao espaço que marca o aluno e por ele é (re) construído cotidianamente! Neste (com) texto, após nos aproximarmos da área da Educação ao Ar Livre, algumas das perguntas mais frequentes que recebemos de colegas, sujeitos professores e pesquisadores são: o trabalho de campo e a educação ao ar livre são caminhos pedagógicos que se ancoram numa aprendizagem significativa? Afinal, qual é a diferença entre a Educação ao Ar Livre e o Trabalho de Campo que fazemos na Geografia? Em primeiro lugar, nos parece essencial destacar que uma prática não exclui a outra, pelo contrário, complementam-se e podem ser fortalecidas pela presença de ambas, pois ao realizarmos um Trabalho de Campo, de certo modo, também estamos desenvolvendo uma forma de Educação ao Ar Livre e ambas possibilitam uma compreensão do mundo complexo e, ao mesmo tempo, criam o sentimento de que as verdades são muitas e são provisórias. Em nossa leitura, a Educação ao Ar Livre é uma noção mais abrangente, e dentro dessa proposta, o Trabalho de Campo pode estar presente para alcançar os objetivos propostos. Nos próximos parágrafos, apresentamos algumas noções que ajudam nessa distinção, mas com a presença do princípio da dialógica de Edgar Morin, compreendendo que mesmo quando algo possa parecer contraditório em um primeiro momento, os fenômenos podem dialogar e conduzir para novas reflexões.

Em seu artigo “O dédalo e o labirinto”, o antropólogo escocês Tim Ingold (Ingold, 2015b) nos traz questionamentos pertinentes às reflexões sobre uma Educação ao Ar Livre, mesmo que não relacionado diretamente à área. Ao pensar as noções de “dentro” e “fora”, o autor compara um labirinto a um dédalo (expressão pouco comum no português, conhecida como *maze* em inglês), e questiona:

Há, contudo, uma variante etimológica que relaciona o termo a *educere*, ou seja, *ex* (fora) + *ducere* (le- var). Nesse sentido, educar é levar os noviços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes. **Significa, literalmente, convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora. Que tipo de educação é essa, que se dá durante o caminhar?** E o que faz da caminhada uma prática tão eficaz para a educação, concebida nesse segundo sentido? (Ingold, 2015b, p. 23)

Nesse trecho, o autor compartilha conosco inúmeras indagações: “Que tipo de educação é essa que se dá durante o caminhar?” Possivelmente esse seja um dos nossos principais questionamentos ao pensar em processos educativos. A busca por uma Educação ao Ar Livre nos ajuda a investigar e compreender melhor que tipo de educação é essa que se dá durante o caminhar. Caminhemos, então?!

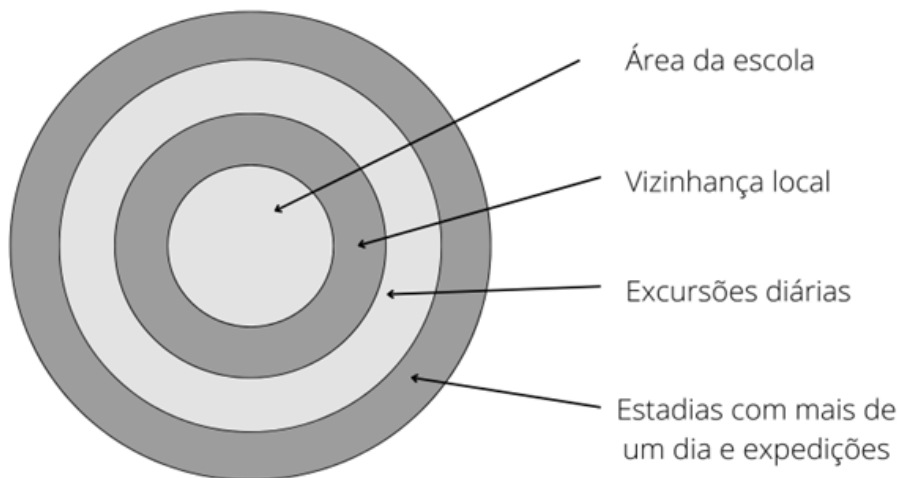
Nesse mesmo artigo, Ingold (2015b) apresenta o exemplo da formação de filas para atividades realizadas em escolas no Reino Unido, algo bastante comum também no Brasil. É muito comum organizarmos os alunos e solicitarmos para que se mantenham em fila, que não se distraiam ao longo do caminho. Nesse texto, o autor nos diz que essa formação de fila “não é um modo de aprender; o aprendizado ocorre apenas no destino, onde o professor, mais uma vez, se posiciona na frente da sala para dirigir-se aos alunos.” (Ingold, 2015b, p. 23). A analogia de Ingold nos ajuda na compreensão da diferença entre uma proposta educativa de Educação ao Ar Livre e de uma saída de campo. Na saída de campo, o aprendizado (ao menos o previsto) costuma acontecer apenas quando chegamos, ou em aulas de “preparação” para o campo, mas raramente no percurso, na mobilidade. Numa proposta de Educação ao Ar Livre, todas as etapas do estar fora da sala de aula, do estar ao ar livre, são possibilidades de aprender. Talvez essa seja uma das principais diferenças nessas abordagens.

De certa forma, as atividades feitas numa proposta de Educação ao Ar Livre podem ser concebidas como uma saída de campo? Entendemos que sim, podem ser uma saída de campo. Contudo, momentos e elementos que comumente não estão previstos em uma saída de campo são frequentes em propostas de Educação ao Ar Livre. Por exemplo, de forma geral, consideraríamos estar no pátio da escola uma saída de campo? Provavelmente não. E seria uma proposta de Educação ao Ar Livre? Sim, pode ser. A Educação ao Ar Livre é uma proposta educativa e possui princípios epistemológicos e pedagógicos que vão além de uma metodologia, ensinar no/com/pelo ar livre, não é apenas um caminho, mas uma forma de compreender o processo educativo que se dá por meio da experiência.

Nesse momento, apresentamos a classificação proposta por Beames, Higgins e Nicols (2012), ela nos ajuda a compreender um pouco melhor essas diferenciações. No esquema apresentado na Figura 5, a seguir, observamos a proposta de quatro zonas de aprendizagem para uma proposta de Educação ao Ar Livre: a área da escola; a vizinhança local; excursões diárias; e estadias com mais de um dia e excursões. Ampliamos a discussão desse modelo no Capítulo 7, apenas o apresentamos nessa etapa para exemplificar a abordagem que estamos realizando.

Ao pensarmos o trabalho de campo, de forma geral, o mais comum é buscarmos a zona 3 da proposta por Beames, Higgins e Nicols (2012), no caso as excursões diárias. Estamos propensos a realizar um planejamento árduo para executarmos esse formato de saída de campo, que é válido e necessário para o ensino e a aprendizagem da Geografia. Porém, podemos ampliar nossa atuação ao oferecer oportunidades mais frequentes para que nossos estudantes aprendam fora da sala de aula, explorando principalmente as duas primeiras zonas do modelo dos autores, dessa maneira encaminhando uma concepção de Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar.

Figura 1: As quatro “zonas” para a aprendizagem ao ar livre



Fonte: Autora, adaptado de Beames, Higgins e Nicols (2012).

Relembramos, nessa etapa, o conceito de Espaço Mentalmente Projetado (EMP) apresentado por Costella (2008). A autora argumenta que os processos mentais desenvolvidos pelos sujeitos, cotidianamente, podem encaminhá-los a realizar abstrações de espaços não conhecidos, ou seja, os espaços ausentes. Dessa forma, ao desenvolvermos o raciocínio geográfico com nossos estudantes, a partir de experiências e do concreto, possibilitamos o exercício de abstração, movimento potente para elaborarem e representarem, mentalmente, espaços até então desconhecidos (Costella, 2011).

Em diálogo com essa proposta, entendemos que um encaminhamento para uma educação geográfica ao ar livre pode apresentar-se como potencializadora para a construção dessa abstração. Uma educação geográfica ao ar livre, de forma geral, acontece a partir da experiência em primeira mão no espaço geográfico, permitindo aos sujeitos alcançarem as lógicas necessárias para realizar essa abstração, para pensar geograficamente. Uma atividade prática, a exemplo de uma trilha, permite caminhos para os estudantes terem experiências que possibilitem estabelecer conexões com o concreto. A geografia escolar encaminha para o desenvolvimento da abstração e assim permite essa projeção de conceitos, noções e situações para espaços ausentes, projetados apenas mentalmente pelos estudantes. Entendemos que a Educação ao Ar Livre pode ser uma facilitadora desse desenvolvimento e nos ajuda a aprender enquanto caminhamos.

Ademais, uma das principais potencialidades da Educação ao Ar Livre é a sua naturalidade ao se endereçar para a interdisciplinaridade ou a intertransdisciplinaridade¹ (Morin, 2002). Ao mobilizarmos o pensamento complexo, nosso diálogo com Edgar Morin conduz a busca por um pensamento não fragmentado, por uma construção conjunta, por um tecido que se constrói na troca, no entrelace, na conexão, no que o autor chama de “religação dos saberes” (Morin, 2008; 2010). Portanto, a noção de intertransdisciplinaridade se torna relevante para a leitura que propomos de Educação ao Ar Livre, pois o mundo é intertransdisciplinar, e quando o acessamos diretamente, o saber vem do todo.

¹ De acordo com Morin (2002, p. 115), a interdisciplinaridade “pode significar a troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa ser uma coisa orgânica”, já a transdisciplinaridade “trata-se de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas”.

Em abordagem sobre a importância do trabalho de campo na Geografia, Castrogiovanni (2015) destaca a necessidade de essa modalidade ser o mais interdisciplinar possível. Dessa maneira, o que se apresenta como desafio para o trabalho de campo, constitui naturalmente a Educação ao Ar Livre, concebida como um todo e não pensada por disciplinas. Morin nos diz: “conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. Todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. ‘Quem somos nós’ é inesperável de ‘Onde estamos, de onde viemos e para onde vamos’.” (Morin, 2010, p. 37). Refletimos sobre a relevância que pode ter a presença constante de atividades ao ar livre para permitir aos estudantes situarem-se nesse Universo. Essas atividades encaminham para o pensar geograficamente nesse Universo, compreender as escalas que o constituem e operar a observação, a descrição e a imaginação.

Ao lidarmos com a noção de sujeito, e de sua existência a partir da reflexão sobre si mesmo (Morin, 2010), destacamos outra permissão presente em práticas de Educação ao Ar Livre, no caso, o fato de encaminharem para a autoria do sujeito. Em uma prática de Educação ao Ar Livre, o mais comum é que o sujeito precise ser autor do que está sendo construído, que ele experiencie, experimente, sinta no seu corpo o espaço com o qual interage, e assim viva, ative os sentidos, produza significados, aprenda. Nessa construção, percebemos a presença da noção da auto-eco-organização (Morin, 2002) expressa na indissociabilidade entre o sujeito e o mundo.

Na Educação ao Ar Livre, o sujeito está vivendo e experienciando o mundo, podendo ampliar os vínculos com o Lugar, a partir de situações concretas: observar, descrever, imaginar por meio da experiência espacial em primeira mão; construir a situação geográfica a partir da dinâmica da realidade; articular os elementos da natureza com a paisagem que está sendo observada; criar narrativas para aquela organização espacial. Como relembra Gomes (2013), buscar por princípios de coerência na ordem espacial apresenta, desempenhar o ato de qualificar o espaço que analisa, assim pensando geograficamente.

Ainda em diálogo com Morin (2010), temos a noção de que a ideia da autonomia é inseparável da ideia de auto-organização. E, nesse aspecto,

mais uma vez a Educação ao Ar Livre apresenta-se como caminho. Retomamos a analogia da mochila, o sujeito ao pensar sobre sua mochila nessa viagem ao ar livre tem a possibilidade de fazer um exercício de auto-organização, ao refletir: quais necessidades terei? Quais são as características espaciais do local para onde vou? Quais são as diferenças para os locais nos quais comumente estou? Esse exercício nos encaminha para a auto-ecoorganização², que se vincula à autonomia.

Outra forma de visualizarmos esse aspecto seria, por exemplo, na realização de uma trilha, ao estar nessa atividade, o sujeito precisa antecipar situações, precisa elaborar estratégias, precisa ler a paisagem e se auto-organizar para explorar o caminho, com suas experiências e aprendizados. Ao pensarmos de forma específica, cada uma dessas noções pode também acontecer em uma saída de campo. No entanto, a Educação ao Ar Livre pressupõe uma maior frequência para esses momentos de planejamento e a autonomia dos sujeitos nas práticas. Os sujeitos são convidados a pensar o que será feito e buscar as potencialidades do Lugar de forma recorrente.

Na obra “A cabeça bem-feita”, Edgar Morin (2010) nos apresenta os três viáticos, os quais são provisões necessárias para uma viagem, o termo, por si só, dialoga com a noção de jornada à qual já nos referimos. Uma vez que estávamos refletindo sobre nossa mochila, retomamos questões como: Que saberes preciso levar para uma jornada? O que entra na minha mochila? O que escolho levar? Esses são aspectos constantes em uma preparação para a aprendizagem ao ar livre. Para onde vamos? Como vai estar o tempo? Quanto tempo ficaremos? Vou precisar me alimentar? Eu conheço o caminho? O que preciso aprender ou posso aprender nessa jornada? São perguntas comuns ao pensarmos em uma prática ao ar livre.

Voltando a Morin (2002), o autor nos traz quais são esses três viáticos. O primeiro é que toda ação, após iniciada, entra num jogo de interações e retroações que podem desviá-la de seus fins e levá-la a um resultado

2 Para Morin (2002, p. 95) “Os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se autoproduzir, por isso mesmo, despendem energia para manter sua autonomia. Como têm necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência; é por isso que precisam ser concebidos como seres auto-ecoorganizadores.

inesperado, ou seja, é a imprevisibilidade da consequência de nossas ações. O segundo viático é a estratégia. O terceiro é o desafio. Entendemos que os três viáticos apresentados pelo autor estão evidentes em uma prática ao ar livre. Primeiramente, pois a imprevisibilidade da consequência de nossas ações talvez seja, ao mesmo tempo, de forma dialógica, o que nos preocupa enquanto professores ao levarmos os alunos para fora da sala de aula. Pois, ao estar em um espaço mais amplo, a imprevisibilidade torna-se mais presente, mas, ao mesmo tempo, consta aí o potencial desse formato, permitir aos sujeitos momentos inesperados, maravilhar-se³ com aquilo que não esperava, e assim aprender, desequilibrar-se, para então se reequilibrar e construir novas leituras sobre o mundo, sobre os lugares e sobre si mesmos. Auto-organizar-se e se tornar mais autônomo.

O segundo viático, a estratégia, está comumente presente em uma prática ao ar livre. As perguntas que apresentamos sobre o que levar nas mochilas já nos mostram como é imprescindível o estabelecimento de uma estratégia para estarmos da forma mais adequada possível no ar livre. Enquanto estamos ao ar livre, a elaboração de estratégias é constante, voltamos à trilha, e agora? Chegamos a uma área alagada, o que devo fazer? Como me deslocar da melhor forma? Que estratégias posso pensar para realizar essa ação? Talvez, em uma saída de campo, nós, enquanto professores, planejaríamos essas estratégias, muitas vezes, até evitando situações como essa, quando pensamos em uma Educação ao Ar Livre, enxergamos nessa situação a possibilidade de os sujeitos aprenderem ao elaborarem suas estratégias. Os dois primeiros viáticos já nos parecem contemplados e estimulados pela Educação ao Ar Livre.

Agora compreendemos que o terceiro viático, o desafio, complementa ainda mais essas noções! Essa pode ser uma das grandes presenças na Educação ao Ar Livre, a ocorrência de desafios inesperados e para os quais precisamos pensar em estratégias. Abraçar os desafios e pensar como podemos ensinar e aprender com a sua presença. Aventurarmo-nos enquanto professores: permitir aos sujeitos desafiarem-se de formas que até aquela etapa não eram comuns para eles, pois ao pensarmos em sujeitos adolescentes, por exemplo, sabemos que o aventurar-se faz parte de suas transformações (Loynes, 2003).

3 Noção apresentada por Marcelo Lopes de Souza em palestra on-line: https://www.youtube.com/live/C4z7fa7_dXc?feature=share.

A Educação ao Ar Livre pode proporcionar aventuras que possuem resultados construtivos, que são positivos e contribuem para as vidas dos estudantes. Na perspectiva de Morin, “é preciso, portanto, prepararmo-nos para o nosso mundo incerto e aguardar o inesperado.” (Morin, 2010, p. 61). Assim, quanto mais experiências educacionais que nos permitam aprender a lidar com o inesperado, mais autônomos e confiantes nos tornamos para realizar escolhas necessárias nos caminhos da vida.

Uma aprendizagem ao ar livre pode proporcionar, inclusive, mais espaços para momentos de sensibilização. Isso não significa que esses momentos não possam estar presentes em uma saída de campo, todavia, estão suscetíveis de forma mais frequente quando pensamos em atividades de Educação ao Ar Livre, nas quais se busca incorporar momentos para a contemplação, valorizar os sentidos e interpretar as reações do nosso corpo às atividades, criar narrativas. Na Educação ao Ar Livre, em sua lógica interdisciplinar, as situações são planejadas de forma menos estanque, espaços de fruição e contemplação estão presentes com maior frequência.

Retomamos a abordagem de Santos (2004), sobre a velocidade dos fenômenos e das ações, lembramos também Ingold (2015a), em relação à potencialidade do tempo para apreciar o caminho. Esses espaços para a sensibilidade permitem, aos estudantes, um contato direto com a natureza e os lugares:

A consciência e o sentimento de pertencermos à Terra e de nossa identidade terrena são vitais atualmente. A progressão e o enraizamento desta consciência de pertencer a nossa pátria terra é que permitirão o desenvolvimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de religação e intersolidariedade, imprescindível para as relações humanas (Morin, 2010, p. 73).

Desenvolver essa consciência de pertencimento à Terra e a noção de que as coisas estão interligadas, ou seja, de que nossas ações possuem consequências que nem sempre conseguimos visualizar no concreto. Inúmeras pesquisas, como as de Louv (2008, 2011), Wells e Lekies (2006), Van Praag, Kempermann e Gage (2000), e do *American Institutes for Reserach* (2005), nos demonstram como o contato com a natureza encaminha os sujeitos a

tornarem-se adultos que reconhecem a importância de causas ambientais. Isso perpassa pela noção de que temos a tendência a proteger apenas aquilo que conhecemos e estabelecemos um vínculo. Assim, a presença frequente de práticas de Educação ao Ar Livre pode permitir aos sujeitos o estabelecimento desse vínculo de forma mais significativa e, como consequência, a tendência a uma maior preocupação e cuidado com a natureza. Louv (2011) apresenta que experiências na natureza, em um sentido neurológico, podem ajudar a fortalecer as atividades do hemisfério direito do cérebro e restaurar as funções do cérebro como um todo⁴.

Práticas de Educação ao Ar Livre dão aos sujeitos a possibilidade de serem protagonistas das atividades que estão sendo realizadas, no sentido de que conduzem à necessidade de incluir os sujeitos no planejamento e nas escolhas feitas nesses trajetos. As atividades podem ser pensadas a partir da pergunta “o que os estudantes podem fazer/aprender nesse local?”, diferente da pergunta mais frequente para nós professores, “o que eu posso ensinar nesse local?”. Esse talvez seja outro aspecto essencial de diferenciação ao trabalho de campo. Nesse formato de atividade, nós professores, costumamos conduzir, planejar e executar, com a intenção de garantir que o trabalho seja realizado da melhor forma possível, com a intenção de fazermos o melhor.

Porém, esses momentos, que permitem aos estudantes exercitarem o protagonismo, podem se tornar essenciais para a aprendizagem. A noção do protagonismo juvenil é abordada e privilegiada no documento de orientação curricular do Brasil, a BNCC, que em sua introdução nos diz:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p. 15).

4 No original: “the experience of nature in a neurological sense can help strengthen the activities of the right hemisphere of the brain, and restore harmony to the functions of the brain as a whole” (Louv, 2011 p. 35)

Dessa maneira, pensamos que, mesmo nossa reflexão para a Educação ao Ar Livre não sendo feita exclusivamente para os documentos de orientação curricular do momento, nos parece relevante identificar que propostas de Educação ao Ar Livre encaminham noções presentes no documento de forma que permite o diálogo com o campo de investigação. Retomando uma reflexão de Nietzsche, apresentada por Morin, que relembra “queremos ser poetas de nossa própria vida, e, primeiro, nas menores coisas” (Morin, 2010, p. 47). Seria a Educação ao Ar Livre um caminho que permite aos sujeitos serem poetas de suas próprias vidas? Nesse momento, pensamos que sim. Na Educação ao Ar Livre, o sujeito é estimulado a ser mais autor e estar ativamente envolvido na atividade realizada.

Inúmeros autores como Japiassu (1976), Fazenda (1993), Veiga-Neto (1995), Hernández (1998), Pontuschka (1993) discutem, ao longo de décadas, a importância de propostas interdisciplinares, não desconsiderando as dificuldades que temos no Brasil de desenvolvermos propostas que sejam efetivamente interdisciplinares. Nesse sentido, partir de uma proposta que é em si interdisciplinar pode ser uma potencialidade para sua efetivação.

Outro aspecto que nos ajuda a compreender a Educação ao Ar Livre voltada para o lugar é a característica de que, ao elaborarmos um projeto de Educação ao Ar Livre, não partimos do conteúdo para então decidirmos o local que vamos visitar. Uma vez que buscamos identificar, em especial no entorno da escola, locais que permitam a aprendizagem ao ar livre e a partir das permissões (*affordances*) desse espaço, pensamos o que podemos aprender com ele, nele e para ele.

A Associação Geográfica do Reino Unido destaca a importância do trabalho de campo na área, mas ainda a presença insuficiente nas práticas escolares, tanto no Reino Unido quanto em outros países (Geographical Association, 2022). Independentemente de realizarmos uma saída de campo específica ou uma proposta de Educação ao Ar Livre, promover mais atividades em espaços abertos, com nossos estudantes, é urgente. A ideia de um projeto de Educação ao Ar Livre acrescenta a noção da periodicidade dessas ações, não na realização de apenas uma saída ou uma atividade, mas o planejamento delas ao longo de um semestre, um ano, ou mesmo de toda uma etapa escolar.

Sendo assim, resumimos algumas das principais diferenças entre a Educação ao Ar Livre e o Trabalho de Campo: 1) A Educação ao Ar Livre é uma proposta de trabalho mais ampla, o Trabalho de Campo pode ser uma etapa de uma proposta de Educação ao Ar Livre; 2) A Educação ao Ar Livre é em sua origem interdisciplinar, o Trabalho de Campo, de forma geral, orienta-se a partir da disciplina; 3) A Educação ao Ar Livre pensa em como o corpo vai estar envolvido nas práticas educativas, para o Trabalho de Campo esse não é um aspecto essencial; 4) A Educação ao Ar Livre tem mais espaços/momentos para a fruição e a contemplação; 5) Os sujeitos possuem mais espaço para a autoria na Educação ao Ar Livre; 6) A Educação ao Ar Livre parte do espaço que é acessível e, a partir dele, pensa o que se pode aprender.

No entanto, parece importante ainda sublinharmos que ambos os caminhos pedagógicos são relevantes e devem ser considerados e propostos enquanto atividades para a elaboração do conhecimento de forma autoral e que provoque sentido aos sujeitos alunos. Os desafios são muitos e os caminhos são provocativos, a reflexão deve continuar.

Referências

BEAMES, Simon; HIGGINS, Peter; NICOLS, Robbie. **Learning outside the classroom: theory and guidelines for practice**. New York: Routledge, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 01 jul. 2019.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Movimentos fora da sala de aula: o trabalho de campo**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; TONINI, Ivaine; COSTELLA, R. Zordan; KAERCHER, N. André. **Movimentos no ensinar Geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 41-54.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COSTELLA, Roselane Zordan. Em que momento um aluno aprende geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio: volume 2**. Porto Alegre: Penso, 2011b.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993.

GEOGRAPHICAL ASSOCIATION. **Fieldwork and Outdoor Learning**. 2022. Disponível em: <https://geography.org.uk/Fieldwork-and-outdoor-learning/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Trad. F. Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, [S.L.], v. 21, n. 44, p. 21-36, dez. 2015b. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832015000200002>.

LOUV, Richard. **Last child in the woods**. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books of Chapel Hill, 2008.

LOUV, Richard. **The nature principle: Human restoration and the end of Nature-Deficit Disorder**. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books of Chapel Hill, 2011.

LOYNES, Christopher. Narratives of agency: the hero's journey as a construct for personal development through outdoor adventure. In: KOCH, Josef; ROSE, Lotte, SCHIRP, Jochem; VIETH, Jürgen, (eds.) **Bewegungs- und korperorientierte ansatze in der sozialen arbeit**. BSJ / Springer VS, Marburg, Germany, 2003. (p. 133-143).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Ousadia no diálogo**: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Ousadia no diálogo**: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.

VAN PRAAG, Henriette; KEMPERMANN, Gerd; CAGE, Fred. Neural consequences of environmental enrichment. **Neuroscience Nature Reviews**, v. 1, n. 191- 198, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In: TOZZI, D. A. (Org.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995. p. 105-119. (Série Idéias)

WELLS, Nancy; LEKIES, Kristi. Nature and the life course: pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. **Children, Youth and Environments**, v. 16, p. 1-24, 2006.

CAPÍTULO 6

ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO NA EDUCAÇÃO: A PRESSÃO NEOLIBERAL NA FORMAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES DE CAPÃO DA CANOA/RS

Gabriel Moraes Vianna

Ivaine Maria Tonini

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-6

1. Da lógica de mercado à captura do desejo

Este texto é fruto dos resultados da dissertação *A pressão neoliberal nos jovens estudantes de Capão da Canoa: estratégias de governo na educação*, 2025. A investigação buscou analisar a presença da razão neoliberal na formação dos estudantes de Capão da Canoa/RS e como agentes empresariais moldam suas subjetividades, restringindo novos devires. Sua construção busca se valer de metodologias pós-críticas de pesquisa (Meyer; Paraíso, 2014) para traçar os caminhos que possam se centrar nas contradições postas pela lógica neoliberal do mercado imobiliário para a produção socioespacial da cidade, como isso afeta a formação das subjetividades dos jovens estudantes nas escolas.

A estratégia central para a pesquisa foi a elaboração de uma proposta cartográfica com características deleuzianas. Conforme proposto por autores como Deleuze e Guattari (2010), Kastrup (2009) e Rolnik (2016), este caminho metodológico foi fundamental para que houvesse a construção coletiva dos dados a serem analisados. Unindo o trabalho do pesquisador com o dos participantes.

Para o seguimento do texto, é preciso compreender algumas especificidades do recorte espacial proposto. Conforme Souza (2022) – para além do turismo de verão – as atividades econômicas do município se voltaram à exploração do setor imobiliário, sobretudo da construção de casas de veraneio. Esse modelo econômico propiciou um acentuado grau de segregação socioeconômica que permite a realização de práticas singulares

de poder e exploração por meio da pressão da racionalidade neoliberal incidida por agentes imobiliários. Esses sujeitos empresariais neoliberais agem para favorecer a continuidade de suas práticas produtivas de acúmulo financeiro. Seja por meio da disponibilização de empregos, na inserção destes grupos na oferta de formação profissional da população local ou até mesmo influenciando propostas na educação básica.

A presença da racionalidade empresarial e da lógica de mercado nas juventudes vem se tornando mais acentuada com a presença de agentes ligados a estes setores nas estratégias de formação escolar, tanto pública quanto privada. Conforme Giordani e Giroto (2021), há constante reforço de uma mentalidade competitiva e meritocrática nas escolas. Valorizando uma ideia de acúmulo financeiro e incentivo à livre concorrência e à individualidade, estimulando um discurso do empreendedorismo de si que reforça desigualdades socioeconômicas e segrega a população local.

Pensar este processo de segregação em cidades que passam a ser voltadas para a construção de segundas residências, casas e apartamentos de veraneio, é o ponto inicial que leva a refletir acerca de como as juventudes se compreendem diante da criação dos espaços da cidade e, também, como estão inseridas neste processo. Sejam esses desde as escolas, como também as praças, beira da praia e outros lugares de convívio.

Assim, este trabalho buscou compreender de que modo o discurso da construção de um mercado imobiliário como estrutura de desejo (Rolnik, 2016) para o desenvolvimento e crescimento está presente na subjetivação das juventudes nas escolas de Capão da Canoa. A presença de uma racionalidade de mercado na educação tende a um pensamento reducionista que desestimula a compreensão do complexo nas dinâmicas territoriais, reproduzindo uma lógica espacial na produção de desigualdades (Giordani; Giroto, 2021).

Ao longo das próximas seções — para compreender a potência da pressão empresarial — o texto se valerá das experiências do autor e dos dados construídos junto aos jovens estudantes que participaram da pesquisa e de informações obtidas mediante documentos oficiais do município.

2. Dos passos e dos caminhos: A cartografia que permeia a construção da pesquisa

Conforme descrito na introdução, a pesquisa se valeu do método cartográfico para sua construção. Os elos construídos teórica e metodologicamente buscaram corroborar com o que Rolnik (2016) vai apontar ao tratar da potência múltipla da possibilidade de referências ao serem utilizadas pelo cartógrafo. Para a autora, “a prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente às estratégias das formações do desejo no campo social” (p. 65). Assim, o que importa é o movimento realizado na construção da cartografia das subjetividades do material ou do fenômeno que a pesquisa se faz valer. Com isso, se compreende que a pesquisa cartográfica é direcionada para acompanhar os processos dos quais fazem parte os sujeitos que participam da investigação (Barros; Kastrup, 2009).

Desenvolver um caminho múltiplo e aberto permite também que o autor se reconheça no recorte espacial e na realidade urbana de Capão da Canoa. As dimensões sociais do uso deste ferramental para elaboração de uma pesquisa em Geografia da Educação (Giroto, 2024) permitem reconhecer as nuances presentes para além da formação dos estudantes. Observar desde o pertencimento e sua formação subjetiva até os processos de desterritorialização e reterritorialização dos participantes envolvidos na pesquisa (Deleuze; Guattari, 2010).

Para tanto, é proposto o diálogo e a observação para analisar os caminhos e desejos dos estudantes. O que permite construir uma cartografia que compreenda as ações de governo (Foucault, 2010) exercidas localmente. Que, conforme será aprofundado a partir da próxima seção, se trata do controle de condutas do sujeito sob a ótica da racionalidade neoliberal e das ações de condução do outro e de si, reforçando sutilmente a formação de um tipo específico de sujeito, o sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Para atender ao objetivo central deste trabalho, foram realizadas buscas de documentos e materiais publicizados. Onde se pode observar que há forte pressão de agentes imobiliários para produzir a cidade por meio de estratégias de um governo próprio. Que captura os sujeitos locais para

legitimar suas ações e estratégias. Na continuidade da pesquisa, fez-se o uso de conversas com o corpo diretivo da escola aonde parte da pesquisa foi realizada, a E. M. E. F. Prefeito Jorge Dariva. Bem como a análise de propostas de educação profissional voltadas para os jovens estudantes do município.

A última etapa da construção dos dados necessários para o texto se deu através da elaboração da cartografia dos afetos das juventudes da escola. Durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2023, foi realizada uma ação direta com os estudantes da turma 91 da escola citada anteriormente. Para concretizar esta etapa, foi fundamental a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Que foi avaliado pela Comissão de Pesquisa do Instituto de Geociências da UFRGS (COMPESQ/IGEO) através do projeto de n.º 44607.

O desenvolvimento de uma cartografia pautada na multiplicidade de suas subjetividades possui potencial considerável para conhecer de que forma esta cidade é ocupada, sendo apropriada por aqueles que são frequentemente invisibilizados. Dando material para podermos pensar novos devires. Onde os estudantes identifiquem as contradições da ótica neoliberal ao pensar o espaço.

Isso permite que se reconstrua uma conexão com a cidade, já tão esvaziada pela imposição da lógica de mercado que transformou grandes áreas do centro da cidade em lugares esterilizados, gentrificados. A cidade não é feita apenas destes espaços, e a construção de uma cartografia (Deleuze, 2011; Rolnik, 2016) de jovens caponenses pode se ancorar nas suas experiências e afetos, bem como no processo da realidade (Deleuze, 2011), apresentando a diversidade de subjetividades presentes entre os jovens, montando e remontando as conexões e as pontes entre os sujeitos deste grupo.

Ao desenhar um processo em que se permite a passagem e a progressão do desejo, identifica-se de que forma a presença dos agentes ligados ao mercado se impõe diante das tensões causadas pela formação do sujeito neoliberal e a materialidade das suas experiências (Fisher, 2020). Onde se podem observar as pulsões desejantes e os movimentos políticos e impasses de ação encontrados pelos jovens (Deleuze, 2011).

3. A pressão imobiliária na educação: da disputa dos espaços e formação do sujeito.

Para a análise dos dados construídos, é necessário entender de que forma se dá a subjetivação neoliberal neste processo. Isso exige uma leitura de como a racionalidade do mercado e a forma empresarial passam a ditar para além da economia e penetram os controles de conduta (Foucault, 2010) e ações de governo que ditam até mesmo a formação escolar dos sujeitos (Laval, 2016). Sempre em busca de legitimar a construção de uma naturalização do mercado como inerente às condutas da humanidade.

A utilização de autores como Dardot, Laval e Foucault, é essencial para possibilitar a observação de como estes agentes passam a ditar as relações de trabalho, sociais e de educação. Ao buscar compreender, sobretudo como isso se realiza por meio do conceito de governo, construído por Foucault (2010). Onde se realizam as práticas de condução de condutas dos sujeitos, permitindo uma leitura mais densa.

O termo ‘governamentalidade’ foi introduzido precisamente para significar as múltiplas formas dessa atividade pela qual homens, que podem ou não pertencer a um governo, buscam conduzir a conduta de outros homens, isto é, governá-los (Dardot; Laval, 2016, p. 18).

É a materialização das técnicas de dominação do outro sobre as técnicas de dominação de si (Foucault, 2010). Uma conduta que age de forma geralmente sutil e constrói uma falsa noção de liberdade dos indivíduos. Esse controle subjetivo do sujeito também se vale de estratégias de controle do desejo e soluções para problemas reais.

Trata-se de compreender que a produção de sentido do acontecimento político passa antes por uma mobilização libidinal, por uma gestão de afetos tristes e alegres que se disseminam socialmente, como medos e prazeres, e que a própria linguagem, antes de ter a função de comunicar e informar, é uma operação de poder (Guéron, 2020, p. 71).

Neste ponto, cabe retomar o que Deleuze e Guattari (2010) vão construir a partir da leitura da axiomatização liberal. Conforme os autores,

essa é uma ferramenta de descodificação do fluxo dos desejos a partir de uma gestão própria do capitalismo. É um movimento que separa e alicia as ameaças ao sistema capitalista, aderindo a determinadas demandas coletivas. Essas ações reduzem a potência do desejo ao mesmo tempo que restringem e ajustam os movimentos produtivos. O que permite manter a frágil estabilidade do seu modelo social e econômico.

Trata-se, pois, de um elemento decisivo da redução de quase toda produção social à forma mercadoria. Assim, a axiomatização tem um elemento de relativa positivação dos fluxos do desejo [...] ela tem também uma função de proteção do processo de produção de mais-valia contra os excessos dos fluxos: fluxos como produção qualitativa e produção de singularidades e fluxos como descodificação absoluta e destruidora que ameaça o *socius* capitalista (Guéron, 2020, p. 207).

Nesse sentido, pode-se observar que há possibilidades de inserção destes movimentos já em ações educativas formais. Em 2022, a Prefeitura de Capão da Canoa ofereceu 21 cursos de formação profissional, orientados sobretudo para as demandas da construção civil e do turismo de veraneio (Capão da Canoa, 2023). Boa parte dessas ações foi executada pela Secretaria de Cidadania, Trabalho e Ação Comunitária em parceria com empresas privadas do setor¹ — fato evidenciado inclusive pelas homenagens feitas por turmas de formandos às empresas parceiras nas cerimônias².

Entre os cursos oferecidos destaca-se a Aprendizagem Comercial para Bens e Serviços de Turismo, cursos de Manutenção Predial e formações técnicas voltadas à manutenção (hidráulica, técnicas elétricas, jardinagem), além de capacitações diretamente ligadas ao turismo de temporada (garçom, produção de pizzas) e ao empreendedorismo em artesanato (Prefeitura de Capão da Canoa, 2023). Do total, nove cursos estavam explicitamente direcionados a serviços correlatos à atividade imobiliária, sobretudo à manutenção predial.

1 O grupo Condado de Capão da Canoa, um dos representantes dos condomínios horizontais de luxo do município patrocina com frequência cursos profissionalizantes em parceria com as secretarias da prefeitura.

2 Os jovens formandos do curso de Auxiliar de Eletricista do ano de 2022 homenagearam Alfredo Pessi, diretor da construtora e incorporadora Pessi (Capão da Canoa, 2023).

Essa ênfase em formações orientadas ao empreendedorismo individual e à comercialização da própria força de trabalho não é neutra: ela tende a transferir aos jovens a responsabilidade exclusiva pelo “sucesso” após a conclusão do curso e, ao mesmo tempo, exonera o poder público de intervenções estruturais que garantam condições materiais para o exercício profissional. Em termos analíticos, essas iniciativas reforçam uma racionalidade neoliberal em educação — ao incentivar a autogestão e a competitividade individual — e sustentam o discurso segundo o qual o esforço pessoal seria suficiente para que estudantes ocupem os espaços desejados (Laval, 2019).

Esse movimento permitiu que os agentes do mercado imobiliário de Capão da Canoa neutralizassem as potências de mudança imanentes da sociedade, cedendo pequenas parcelas das demandas dos grupos e sujeitos explorados. Ao se verem diante da promessa de mudança, obtendo pequenos avanços devido ao mercado da construção civil que se expande, os trabalhadores do município abraçam a possibilidade de estabilidade e, assim, os sujeitos que controlam o mercado expandem suas ações de controle de conduta e constroem os espaços urbanos da cidade de modo não apenas a impor uma estética, mas sobretudo de controlar quem pode ou não acessar estes territórios.

Segundo as reconfigurações exercidas, o bem-estar e muitos dos direitos que deveriam ser garantidos à população trabalhadora se tornam acessíveis apenas conforme a capacidade aquisitiva do indivíduo (Chauí, 2020). Essas práticas selam caminhos por onde os sujeitos excluídos e explorados poderiam transpor o modelo neoliberal e o remodelar em outro.

Ao observar a inserção da lógica de mercado na educação, se nota que há a inserção de uma racionalidade nas escolas que

impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, [...] ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

A penetração dos agentes neoliberais nas plataformas e máquinas do estado, permite que estes o tratem e utilizem como extensão do seu poder para a realização dos seus objetivos. O estado passa a ser dominado por um modelo de governamentalidade que coordena a conduta de suas políticas através do discurso empreendedor, competitivo, meritocrático e empresarial (Barros; Kastrup, 2021).

A presença do modelo neoliberal aplicado na formação e na educação pública do município também encontra respaldo ao buscar parcerias com programas educacionais promovidos pelo estado do Rio Grande do Sul. Como o programa Educar Para Inovar, coordenado pela Secretaria de Inovação, Ciência e Tecnologia e tendo parcerias com organizações como a Junior Achievement RS/SBC cujos trabalhos são voltados para o que chamam de “educação empreendedora, financeira e preparação para o mercado de trabalho” (Junior Achievement Brasil, 2023).

Conforme Oliveira (2023) aponta em seu trabalho, projetos semelhantes a este corroboram para a leitura de um estado absorvido pelos interesses do empresariado na educação. Podem ser observadas essas ações já presentes nas práticas discursivas, como a proferida pelo secretário da pasta de Inovação, Ciência e Tecnologia, ao afirmar que “hoje, é de extrema importância que os jovens tenham conhecimentos sobre empreendedorismo e matemática financeira, por exemplo, pois isso os ajudará no seu futuro profissional” (Capão da Canoa, 2023, p. 1).

Assim, se pode interpretar que, ao aplicar esse discurso, é estimulado a internalizar a ideia de que o jovem estudante de Capão da Canoa não é excluído dos espaços de interesse turístico e econômico por ser pobre ou subalterno. Neste caso, ele não deve se ver representado neste lugar porque reconhece seus limites financeiros e ainda não possui a capacidade de consumir nestes lugares. O que reforça o reconhecimento do sujeito apenas através do consumo. E a ocupação dos espaços na cidade requer concretizar um progresso financeiro que qualifica o indivíduo.

Dessa forma, “entregando-se ao mundo, esperam receber de fora aquilo que não foi encontrado em seu interior” (Gallo, 2019, p. 91). O sujeito no capitalismo contemporâneo, então, se apegando àquilo que os agentes de mercado

vendem não apenas como solução, mas como meio de vida. Não percebem se tornar sujeitos precarizados, isolados, individualistas. Um trabalhador sobrecarregado em uma rotina exaustiva que o impossibilita de pensar no futuro diante das incertezas do presente (Fisher, 2020).

Para Suely Rolnik (2016), a inadequação da pessoa diante de uma prática, de um arquétipo social historicamente idealizado, gera um processo de frustração que pode se descarrilhar por uma expressão de potência de desejo de mudança ou na diluição de sua potencial energia. O que abre espaço para que o indivíduo não se adeque e encare um sofrimento psíquico gerado pelo processo de culpabilização e autocobrança presente no capitalismo neoliberal.

Lopes (2022) aponta em sua obra como a visão neoliberal da formação de crianças, e posteriormente dos jovens, descaracteriza a massa da população e repete marcadores que inviabilizam o protagonismo na produção dos espaços, e causam a invisibilização de seus corpos. Os transformando em massa operária. Sempre em busca de maior produtividade e lucratividade diante da reprodução neoliberal do espaço. Situação que conflita com a potencialidade de construção das diferenças que podem surgir a partir das formas particulares de vivenciar o espaço que são próprias dessas juventudes. Expondo suas preferências e subjetividades na construção dos seus lugares (Garbin, 2013; Lopes, 2022). Nesse sentido, é preciso compreender os efeitos da estrutura neoliberal na juventude. Reforçando que, conforme Corazza (2012), o pensamento não é inato. É preciso construir a problematização das dinâmicas socioeconômicas citadas anteriormente.

Vale ressaltar, também, a pressão local e midiática quanto à valorização das atividades ligadas ao setor imobiliário³, sobretudo os empreendimentos de luxo. É recorrente que os próprios agentes ligados à educação valorizem as atividades ligadas à construção civil e à compra e venda de casas. Tendo este discurso permeado nas escolas do Litoral Norte (EMEI Sementinha,

3 Através de propagandas de empresas e de agentes públicos favorecendo o incentivo ao setor imobiliário. Tais como a campanha de Xangri-Lá utilizando o slogan de Capital dos Condomínios e o recorrente patrocínio de eventos por empresas ligadas à construção civil, como o caso do 32º campeonato Rei da Praia junto à realização do Paleta Atlântida, evento promovido pelo poder público de Xangri-Lá podendo-se encontrar mais informações nas páginas de redes sociais oficiais da prefeitura.

2022). Onde escolas dão espaço de destaque para homenagear figuras como os corretores imobiliários e imobiliárias (EMEI Sementinha, 2022).

O exemplo do desfile ilustra a racionalidade política presente em Xangri-Lá e Capão da Canoa, onde os estudantes de escolas infantis performam a imagem dos representantes de profissões que fazem parte do imaginário da região. Assim, através destas ações, sobretudo as expostas por meio dos espaços escolares, reforça-se a desigualdade e a vulnerabilidade de comunidades pouco ou não representadas no ideal de sociedade exposta pelos grupos dominantes do município. Conforme Giordani e Giroto (2021, p. 259-260):

Tais processos que governam a sociedade e a educação no Brasil contemporâneo produzem seus mais perversos efeitos sobre as juventudes (periféricas, pretas e pobres), invisibilizadas nos discursos oficiais das políticas educacionais. Nessa lógica, de apagamento de direito, de sujeitos e de vidas, vão se descortinando, a cada instante, os limites éticos da arte neoliberal de governar, existentes apenas como simulacro em toda a sua história de formação.

Sem que haja nas escolas a devida análise crítica quanto às contradições da sociedade, percebe-se o processo de valorização de uma atividade que segrega espacialmente as próprias juventudes da cidade e as explora como mão de obra para a construção do seu ideal de espaço urbano. A continuidade da penetração desta mentalidade também se dá por meio da divulgação de publicações em redes sociais das imobiliárias locais e dos seus representantes⁴. Repetindo o discurso do sucesso imobiliário e divulgando imagens ostentatórias das possibilidades de ganhos no setor. Durante este processo, são impostos objetos de desejo, como o dinheiro que pode ser obtido através da realização destas atividades. Inserindo uma considerável carga libidinosa com a possibilidade de aquisição de bens de luxo, prestígio e reconhecimento.

4 Conforme previsto na lei n.º 9.610/98. O texto não visa prejudicar a imagem dos indivíduos que aparecem nas publicações - utilizo a descrição para apresentar dinâmicas sociais locais. As imagens podem ser observadas através do seguinte *link*: <https://www.instagram.com/imobiliariadexter/?igsh=MWp4cnJmZWNUbWI2eQ%3D%3D#>.

As ações de penetração destes agentes na educação têm se tornado cada vez mais frequentes e em um ritmo crescente. No ano de 2023, foi desenvolvido, na escola que participou desta pesquisa, a leitura do livro infantil *Meu Imóvel, Meu Mundo: Kids* (Araújo, 2023). Oferecido por entidades parceiras e legitimado através das diretrizes escolares. Um dos principais pontos a se ressaltar acerca do conteúdo do livro é que há total falta de contextualização e conexão com a realidade socioespacial e econômica dos estudantes da escola. Segundo o relato de um dos professores que expuseram o material, a divulgação e a distribuição do livro teriam sido originadas por meio de entidades parceiras, tanto da escola quanto do município. Tendo como intuito a interação dos estudantes com um dos principais mercados econômicos da região.

A utilização deste material corrobora com um dos pontos fundamentais desta análise, o de que a escola se encontra diante de uma disputa intensa entre agentes empresariais e a comunidade escolar. É preciso compreender a complexidade existencial presente na escola. De que sua realização se dá dentro e além dos muros, para além das políticas educacionais, documentos norteadores e relações formais. “Compreender a escola em sua integridade é construir as múltiplas conexões que marcam a sua produção como espaço complexo, disputado e produzido em diferentes escalas, por diversos processos e sujeitos” (Giotto, 2023, p. 87).

Nota-se, como aponta a obra de Deleuze (2010), que o sujeito do desejo inserido na formação educacional aqui exposta se dá, em termos, diante da repressão à possibilidade de outros caminhos. Tensionando um viés dogmático de que apenas a atividade imobiliária consegue exercer o desenvolvimento necessário para a cidade e atender ao mesmo tempo, as aspirações e ambições individuais.

A população local, sobretudo dos jovens estudantes, é sucessivamente invisibilizada pelos agentes do setor imobiliário e empresários da construção civil. O “material promocional” do desenvolvimento da cidade está sempre atrelado às construtoras e incorporadoras, a ilustração de sua imagem é sempre dada por meio de representantes destes e da construção de uma persona muito característica para realizar este movimento: a figura do

corretor imobiliário. Este seria o indivíduo que personifica todo o processo e o fetiche (Deleuze, Guattari, 2011) ligado à realidade deste devir-corretor, os espaços e construções luxuosas, a manutenção e exploração da situação social, do “lugar à mesa” das figuras glorificadas da cidade. Tornando-se a meta figurativa do cidadão ideal caponense. Como uma casta singular que acredita coordenar o motor social da região.

O restante da construção textual busca compreender como os jovens se compreendem nesta dinâmica social e como podem pensar sobre si e seus lugares na cidade enquanto toda essa dinâmica de governo é estabelecida.

4. Das juventudes e o desejo de devir

Como visto anteriormente, e corroborado por obras como as de Giordani e Giroto (2021), Oliveira (2023) e Giroto (2024), diante da disputa pelo espaço escolar, as escolas tornam-se territórios para implementação de interesses específicos de modo a construir corpos subordinados à racionalidade empresarial neoliberal. Para aprofundar a análise destas relações, essa seção busca tratar deste tema a partir dos dados construídos junto aos estudantes da turma 92 da E. M. E. F. Prefeito Jorge Dariva. A construção desses dados se deu a partir de atividades como criação de cartas e conversas com o grupo de participantes. Dos 25 estudantes da turma, apenas 5 participaram efetivamente de todas as etapas e construíram em conjunto os dados aqui analisados.

É fundamental compreender que as juventudes possuem desejos e potenciais latentes. Contudo, é possível observar que há uma série de questões externas que podem invisibilizá-los no processo de construção de suas subjetividades diante da lógica imposta por agentes externos (Lopes, 2021). Durante as atividades, foi recorrente a constatação de que o trabalho na construção civil é apresentado como único caminho plausível para realização material e manutenção da vida no município. Como pode ser observado através do posicionamento de um dos estudantes ao questionar

com a seguinte fala: “estudar para quê, professor? Aqui vai todo mundo virar pedreiro” (Roberto⁵, 15 anos, 2023).

Esse horizonte limitado tem efeitos concretos na vida cotidiana. Roberto, por exemplo, trabalha no contraturno em um supermercado por meio do programa Jovem Aprendiz e relata frustração diante da falta de oportunidades de lazer e de sociabilidade: gostaria de mais shows para jovens e de eventos no centro da cidade, espaços que estivessem disponíveis ao longo de todo o ano, e não apenas durante a temporada de veraneio. Outro participante, Rodrigo, destaca não conseguir identificar atrativos que chamem os amigos para permanecerem em Capão da Canoa, associando essa condição a uma sensação de ausência de perspectivas de futuro.

Esses desejos, angústias e expectativas compõem a trama das subjetividades juvenis estudadas. Ao considerarem seu direito de ocupar a cidade e projetar novos modos de viver e devir, os jovens deixam explícita a necessidade de superar a lógica da mercantilização do espaço. Ou seja, de extrapolar a primazia do mercado imobiliário e da financeirização como únicas formas de organização urbana e social no capitalismo neoliberal.

Dessa forma, os jovens a que essa investigação recorre jamais farão parte do escopo de “clientes”, de “investidores” deste mercado. E, assim, pouco é considerada a sua importância para o planejamento da cidade. Contudo, é nesse invisível, no excluído, no segregado, que estes jovens abrem seus caminhos, seus lugares e espaços no centro.

Conforme exposto pelos participantes e corroborado mediante a documentos da escola (Capão da Canoa, 2023), o perfil familiar destes estudantes é composto majoritariamente por trabalhadores da construção civil ou do turismo de veraneio sem renda fixa e com média salarial de até 2 salários-mínimos mensais. Essa caracterização corrobora a análise de que a população local se encontra precarizada diante do avanço de setores empresariais no município. Essa presença cada dia mais pujante na comunidade, segrega e busca esconder as desigualdades socioespaciais produzidas pelo capitalismo (Giroto, 2024). Assim, essas ações podem

⁵ Todos os nomes dos estudantes e demais participantes foram trocados para preservar suas identidades.

encontrar revalidação no campo da Educação através da inserção da racionalidade descrita nas seções anteriores.

O que as pesquisas que temos feito a partir do campo da Geografia da Educação nos indicam é que a política educacional neoliberal opera no sentido de reforçar as desigualdades espaciais, concentrando recursos em escolas e sujeitos espacialmente privilegiados, com o intuito de fomentar as desigualdades entre elas (Giroto, 2023, p. 105).

A partir desta citação de Giroto, se pode somar que a produção dos espaços urbanos a partir da ótica neoliberal insere e define o modelo de relacionamento e ocupação que as populações locais têm e terão com o espaço. Para descontextualizar o estudante da fragmentação dos espaços e das realidades socioespaciais em s que está inserido.

O aprofundamento das desigualdades também se encontra legitimado a partir dos efeitos da aplicação das ações de governo neoliberal por meio do processo de recalcamento dos desejos (Deleuze; Guattari, 2015) na formação das subjetividades dos jovens estudantes. Isso se dá, em grande medida, com o convencimento de que o sistema capitalista e a racionalidade neoliberal são as únicas alternativas possíveis para a educação.

Na busca de representar uma relação das pessoas com a realidade, essa também se baseia em parte na necessidade e no desejo de compreender, pertencer e ser parte de algo maior, de algum grupo. Característica explorada pelo neoliberalismo ao expor uma idealização de um sujeito empreendedor inalcançável, porém norteador do que deve ser um sujeito neoliberal. Assim, conforme Gallo (2019), o sujeito se entrega à busca de uma representação mais fidedigna possível deste devir-empreendedor. E, para a otimização deste processo, deve-se estender essa ferramenta ideológica para o máximo possível de indivíduos.

O que se observa no posicionamento dos estudantes da escola Jorge Dariva é que parte dessa racionalidade fragiliza sua conexão com a cidade e tende a gorrar os potenciais devires destas juventudes. O processo de descontextualização do espaço escolar e dissociação do mesmo para seu corpo de estudantes, professores e demais trabalhadores, é parte da precarização da

realidade educacional atual (Giroto, 2023). Esse ponto favorece um processo de fuga dos estudantes para buscarem seus próprios lugares na cidade.

Mesmo com a legitimação do processo de descolamento destes jovens, que impede uma oportunidade real de problematização do método produtivo que os segrega, estes encontram linhas de fuga que permitem criar novos espaços e potencializam seus afetos em recortes desiguais de ocupação da cidade.

Por isso, é preciso assumir as localizações enquanto socialmente produzidas e não como pontos desconectados em uma compreensão absoluta de espaço. Com isso, o foco deixa de ser a localização em si e passa ao processo de produção de tais localizações como expressão da produção social do espaço (Giroto, 2023, p. 136).

Dessa forma, também é possível observar que estes mesmos jovens estudantes, impedidos de protagonizar a construção dos espaços urbanos no centro da cidade, encontram suas mais diversas territorialidades e formas de afetos e vivências relegadas a locais precarizados da cidade durante o processo de normalização da construção dos espaços urbanos elitizados nas áreas centrais. O que possibilita o assujeitamento de um recorte potencialmente afetivo a um objeto de consumo e fonte de lucro da especulação imobiliária. Tais desigualdades “se assentam na necessidade contínua no modo de produção capitalista de tornar tudo mercadoria” (Giroto, p. 140).

Ao longo dos diálogos com os estudantes, nenhum indicou recortes óbvios para experienciar a cidade. Mesmo se tratando de um município litorâneo, a orla não aparece como lugar de sociabilidade ou de construção de vínculos coletivos: cinco dos seis depoimentos registraram a impossibilidade de acessar esses espaços por limitações financeiras. Esse dado revela que a geografia do lazer e da sociabilidade juvenil está marcada por barreiras de classe que excluem uma parcela significativa das juventudes locais.

Cristina sintetiza essa condição ao expor que “não tem o que fazer, professor. Então a gente vai para o Tazz Bar” (Cristina, 16 anos, 2023). O Tazz Bar surge, assim, como ponto de encontro informal e recorrente. Um espaço que, embora considerado inadequado por determinados padrões municipais,

permite aos jovens manifestarem desejos de pertencimento e sociabilidade. Trata-se de um lugar marginalizado pela lógica neoliberal e imobiliária dominante em Capão da Canoa, cuja visibilidade e potencial de uso pelos jovens foram pouco contemplados pelas políticas públicas locais.

É justamente por conta dessa vontade de ser, desejo de participar, de existir na e com a cidade, que estes sujeitos buscam transpassar as barreiras sutis que existem nestes espaços. De modo a ocupar lugares que originalmente não são pensados para eles, mas que se submetem a sua presença. Aqui se pode observar parte da resignação ocasionada pelo processo de normalização das desigualdades (Giroto, 2023) provocadas pela inserção da racionalidade neoliberal na formação das juventudes. Sobretudo a noção de que não há alternativa para esse processo de acúmulo desigual (Fisher, 2020). Conforme Fischer (2020), arte e cultura, como as alternativas oferecidas pelos estudantes, são alguns dos pontos-chave para a desterritorialização capitalista na contemporaneidade.

Dessa forma, mesmo que levados a crer que o modelo atual de subjetivação seja inexorável, os corpos desses jovens anseiam pela construção de afetividades entre si e consigo mesmos. Anseiam pelo pertencimento e pela realização dos desejos frente a necessidade de conexões e agenciamentos que eles exercem. O que leva à busca de ocupar algum espaço, de se apropriar e conectar com algum lugar onde possam existir e concretizar suas identidades. Materializando os afetos latentes que anseiam externar. Assim, buscam um lugar que possa ser mais que palco para a realização da lógica do consumo.

Conclui-se que uma parcela significativa das juventudes de Capão da Canoa permanece invisibilizada pelo modelo de produção do espaço urbano e pela lógica de subjetivação neoliberal que orienta políticas de educação e formação profissional. Essa configuração não só restringe as possibilidades materiais de acesso a espaços de sociabilidade e lazer, como também reduz o horizonte de futuros viáveis, dificultando a construção de alternativas escolares e urbanas.

Para transformar essa realidade é preciso combater a racionalidade empresarial que hoje organiza a cidade. Reconhecer a diversidade e criar condições materiais e institucionais para múltiplas formas de viver e estar dos

jovens. Isso exige, simultaneamente, a continuidade de pesquisas que enfoquem a geografia da educação e a disputa pelos territórios municipais e a ampliação da participação popular nos processos decisórios. Só assim será possível construir uma educação e uma cidade verdadeiramente plurais. Capazes de abrir espaços para novos modos de ser, de habitar, de sonhar e de vir.

Referências

ARAÚJO, M. 2023. **Meu Imóvel, Meu Mundo:** Kids. Campinas: Imóvel Books. 108p.

CAPÃO DA CANOA. **Proposta Pedagógica:** E. M. E. F. Prefeito Jorge Dariva. Capão da Canoa, 2023.

CAPÃO DA CANOA. Secretaria de Cidadania, Trabalho e Ação Comunitária. **Qualificação Cidadã.** Capão da Canoa, 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/cidadaniacapao/>. Acesso em: 27 de out. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O totalitarismo neoliberal.** Anacronismo y Irrupción. Buenos Aires, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista LAV**, Santa Maria, v. 5, n. 8, p. 1-19, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: ECHALAR, Mariana. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 413.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia 2. 2. ed. Tradução COSTA, Célia Pinto; NETO, Aurélio Guerra; OLIVEIRA, Ana Lúcia de. São Paulo: Editora 34, 2011. 128 p.

EMEISEMENTINHA. **Xangri-Láfazendohistória-30anosdeemancipação!** [...]. Xangri-Lá, 8 set. 2022. Instagram: @emeisementinhaxangrila. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CiROlq5temL/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista:** é mais fácil pensar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Tradução GONSALVES, Rodrigo; ADEODATO, Jorge; SILVEIRA, Maikel da. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. 218p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. 431 p.

GALLO, Silvio. **Subjetividade, Ideologia e Educação**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2019. 172 p.

GARBIN, Elisabete Maria. E a mente apavora o que ainda não é mesmo velho: rabiscos de estudos sobre juventudes contemporâneas - uma homenagem à Alfredo Veiga-Neto. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn; RESENTE, Haroldo de; GALLO, Sílvia (Orgs.). **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e de pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 355-370, 2022.

GIORDANI, Ana Claudia; GIROTTO, Eduardo Costa Donizeti. A educação pública como um direito territorial. In: OLIVEIRA, Márcio Piñon de; HAESBAERT, Rogério; RODRIGUES, Juliana Nunes (Orgs.). **Ordenamento territorial urbano-regional: território e políticas**. Rio de Janeiro: Consequência, p. 251-272, 2021.

GIROTTO, Eduardo Costa Donizeti. **A condição espacial da formação docente em Geografia**: interseções entre Geografia da educação e saberes docentes. Tese de Livre-docência - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

GUÉRON, Rodrigo. **Capitalismo, Desejo e Política**: Deleuze e Guattari leem Marx. Rio de Janeiro: NAU, 2020. 384 p.

KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do Devir-Mestre. in: Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 32-51.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: ECHALAR, Mariana. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 288 p.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Espaços desacostumados e amorosidade espacial: protagonismo e autorias infantis**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fU60jhDOzT8>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. Tradução ROCHA, Ana Angelita da; OLIVEIRA, Maria Lucia de. **GEOgraphia**. Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. O Lugar do ensino de Geografia na governamentalidade neoliberal: contexto e estratégias de resistência. **Contexto Geográfico**. Maceió, v. 7, n. 13, 2022. p. 34-41.

PALETA ATLÂNTIDA. **História**. Xangri-Lá, 2024. Disponível em: <https://www.paletaatlantida.com.br/hist%C3%B3ria>. Acesso em: 27 jul. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25- 48.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016. 248 p.

SOUZA, Mariana Barbosa de. Viagem antiga: da urbanização à implementação de condomínios horizontais fechados no Litoral Norte Gaúcho. **Novos Cadernos NAEA**. Belém, v. 25, n. 2, 2022. p. 253-276.

VEIGA-NETO. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

CAPÍTULO 7

GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS ONTOLÓGICAS PARA PENSAR NA/PARA CRIANÇA

Diego Neves Sampaio

Liz Cristiane Dias

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-7

1. Introdução

A Geografia da Infância brasileira tem sua margem em outras margens forjadas em muitos rios espalhados pelos diferentes continentes do planeta. Os diálogos, os encontros, as redes permitem suas renovações e continuidades em diferentes espaços, fazendo-se, assim, em rios, que se carregam como existências para muitos outros lugares (Lopes; Fernandes, 2021, p. 88).

A noção de educação remete à construção de uma sociedade organizada e baseada em uma série de temas que possuem relação com o contexto e a realidade vivida pelas pessoas, levando à busca de respostas por intermédio da reflexão ou da ação. Para se efetivar uma educação integral, é necessário analisar as características que definem o contexto, ou seja, deve-se aproximar do universo dos indivíduos, coletando informações que levem à elaboração de um currículo que forneça meios para uma formação democrática e de qualidade. O direito à educação não perdeu e nem perderá sua essência. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não aponte, em suas leis, o acesso à educação básica. Nessa perspectiva, a educação escolar é uma extensão social, configurada como um direito fundamental para a organização de uma nação.

Ao observar a incapacidade administrativa do Estado, é possível constatar quão negligenciada a educação vem sendo ao longo da história brasileira. Todo e qualquer avanço da educação escolar além do ensino básico foi resultado de lutas democráticas da sociedade. Compreende-se que, dessa maneira, a educação como direito social, e sua concretização em práticas sociais converte-se em um valioso instrumento de redução das desigualdades e

das discriminações, aproximando, de forma pacífica, os diferentes segmentos sociais. Para isso, todos que estão envolvidos com a formação de pessoas são convidados diariamente a romper com a dita zona de conforto, tendo em vista a demanda que se exige tanto do educador quanto do educando. Um dos desafios mais marcantes para a educação surge a partir da reconstrução dos espaços, nas quais os indivíduos necessitam trabalhar de forma conjunta e contínua, envolvendo interesses públicos e privados.

Um dos principais potencializadores da educação corresponde ao convívio social. Os seres humanos aprendem por meio das trocas de experiências com aqueles que estão à sua volta. Ao explorar o mundo, coloca-se em constante aprendizado. Ainda, estando na escola, concretiza-se essa exploração no encontro com o outro, formando um universo contínuo de desenvolvimento social. Nesse sentido, ao retomar o debate direcionado para a Geografia das Infâncias, devemos salientar, segundo Lopes (2012), que esse campo de estudo visa compreender a vivência espacial (*prostranstvennoe perejivanie* em russo)¹ dos bebês e das crianças, nas diferentes dimensões da infância caracterizadas no espaço geográfico. Ainda assim, o mesmo autor relembra que as crianças se constituem em paisagens pré-organizadas culturalmente, e que são detentoras de saberes desde o seu nascimento.

A vivência espacial das crianças é um tema explorado por Lev Vygotsky, renomado psicólogo e educador russo do século XX. Essa definição destaca a importância da interação entre as crianças e o espaço experienciado em seu cotidiano, em relação ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais. A partir dessa premissa, há uma relação intrínseca com os estudos em Geografia, uma vez que esta área de estudo busca compreender as relações entre as pessoas e o espaço geográfico produzido e vivenciado.

¹ Tradução do conceito por George Yurievitch Ribeiro. Vamos nos dedicar a inserir a expressão em russo nos diversos textos que abordam tal conceito pelo fato de que sua origem está neste idioma e na expressão sistematizada por L. S. Vigotsky, a qual nos devotamos a estudar em nossas pesquisas. É, assim, um princípio ético com esse autor, além de, claro, também nossa escolha para olhar esse vocábulo forjado por ele. Com isso, o recorte espacial, por mais que pareça uma expansão ou um recorte, é, sobretudo, uma dimensão na unidade sistêmica e social que o termo *perejivanie* nos leva. Falamos assim em *пространственное переживание* (*prostranstvennoe perejivanie*).

No contexto da educação, Vygotsky enfatizou a importância de proporcionar às crianças experiências concretas com o espaço geográfico. Essa abordagem defende que as crianças aprendem melhor quando podem explorar e operar o ambiente ao seu redor. Dessa forma, os estudos em Geografia podem contribuir para a vivência espacial das crianças ao oferecer oportunidades para que elas conheçam diferentes lugares, observem as características físicas e humanas do ambiente e desenvolvam habilidades de orientação e localização.

As crianças aprendem com e através dos outros, e o espaço é um elemento central nessa interação. Ao compartilhar experiências e conhecimentos sobre o espaço geográfico com seus pares, as crianças fortificam os significados e ampliam sua compreensão do mundo. A vivência espacial das crianças está diretamente relacionada à construção de identidades e pertencimentos. O espaço geográfico é um elemento constitutivo da identidade das pessoas, influenciando suas percepções de si mesmas e de seu lugar no mundo. Assim, ao relacionar as vivências espaciais das crianças com a Geografia, constatamos uma importante contribuição na promoção do desenvolvimento de uma consciência espacial, reconhecendo-as como sujeitos que integram um determinado espaço geográfico.

Com base nisso, Vygotsky propõe que as vivências desempenham um papel essencial no processo de desenvolvimento humano, manifestando-se em questões centrais como a interação entre o indivíduo e seu ambiente, sendo influenciada pela situação atual em que se encontram. Não ocorrem isoladamente, mas estão intrinsecamente ligadas ao contexto em que acontecem, refletindo a qualidade principal dessa situação de desenvolvimento. Sendo assim, a vivência emerge como uma categoria essencial da consciência.

Ademais, reconhecemos a interconexão entre os processos internos e as influências externas nas vivências. Elas não são apenas experiências externas que afetam o indivíduo, mas, sim, a unidade dinâmica entre as experiências vivenciadas e a internalização dessas experiências na mente do indivíduo. Dessa forma, as vivências representam a interação constante entre o interno (processos cognitivos, emocionais) e o externo (estímulos do ambiente).

As vivências são entendidas como a unidade básica de análise do intelecto, sendo a base sobre a qual o conhecimento é construído e internalizado. Ao interagir com o ambiente e com outras pessoas, o indivíduo vivencia

experiências, as quais são processadas cognitivamente, levando à formação do intelecto e à aquisição de habilidades e conhecimentos.

Em conformidade, as vivências são também consideradas unidades de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade. Desempenham, assim, um papel crucial na formação da identidade e na construção da subjetividade do indivíduo. Cada vivência contribui para a evolução da consciência e para o desenvolvimento integral da personalidade, sendo um fator interno e, ao mesmo tempo, uma condição necessária para o surgimento de novas formas de pensamento e de comportamento.

2. Diálogos entre a Sociologia da Infância e a Geografia das Infâncias

A área de estudo voltada para as infâncias emerge como recurso para ressignificar a compreensão que se tem sobre as crianças, que, do ponto de vista histórico, foram pormenorizadas e invisibilizadas. Dessa forma, para qualificar o arcabouço teórico proposto neste estudo, utilizaremos como sustento a área da sociologia, que, em seus vários estudos, permite entender a infância como preocupação social, como definido por Sarmiento (2005).

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmiento, 2005, p. 363).

A sociologia da infância, pela ótica de Sarmiento (2013), consolida a sua importância, constituindo-se como um campo sólido para a compreensão da infância, tendo em vista a preocupação social com as crianças. Reiterando as colocações de Sarmiento (2013), a descontinuidade com as

questões relacionadas aos marcos biologistas, teologistas e universalistas do desenvolvimento infantil garantiu o lugar de direito no caminho das pesquisas e nos tensionamentos propostos, no que diz respeito à construção social da infância.

Os estudos de Comenius (2011) apontam que o bebê se apropria dos saberes geográficos no fim do primeiro ano de vida, ao distinguir o berço do seio materno. Nesse sentido, o referido autor ressalta que, nos dois, e três anos de idade, a criança inicia a exploração da espacialidade atrelada ao conhecimento dos cômodos da sua casa, percebe os locais propícios para certas atividades, como comer, brincar ou descansar, e reconhece como as temperaturas se diferem em frio e calor. Ao ingressar no terceiro ano de vida, as noções de Geografia são enriquecidas ao diferenciar as denominações presentes no espaço, como quarto, cozinha ou sala, o que há em determinado lugar, seja o jardim ou em construções em torno da casa. Mais adiante, em suas vidas, as crianças irão compreender as noções de tempo cronológico, o conhecimento sobre as cidades, a sucessão dos dias, das noites e do ano, entre outros arranjos geográficos.

Para o fomento de tais discussões, Lopes (2008) relembra que o sentimento de infância tem como gênese o espaço geográfico europeu, quando o período das Grandes Navegações ampliava a complexidade do mundo através do intercâmbio entre culturas diversas. Para tanto, a idealização social da infância passa a ser oriunda de um potencial sentimento de alteridade entre povos. Contudo, há de se frisar que o ponto de vista adultocêntrico torna confusos os debates sobre a constituição da criança. Na atualidade, percebemos cada vez mais a invisibilidade das infâncias, porém há um grande esforço para romper com essa premissa. Qvortrup (2014) problematiza:

A forma pela qual se fala sobre crianças na sociedade moderna é extremamente confusa. Se alguém disser que as crianças são seres humanos, ninguém discordará, embora esse status seja constantemente colocado em dúvida, visto que as capacidades e competências infantis são supostamente incompletas se comparadas às de uma pessoa completamente crescida; as crianças também não são cidadãos, no sentido mais abrangente do termo, pois não têm, por exemplo, a oportunidade de atuar

como membros de uma sociedade democrática; elas têm direitos, mas estão longe de ter todos os direitos dos quais os adultos dispõem. Tornar as crianças e a infância (mais) visíveis tem sido um objetivo explícito dos chamados estudos sociais da infância, pois, como indica o objetivo, verifica-se que elas têm sido invisíveis ou insuficientemente visíveis até agora. Será isso verdade? O que pode significar? (Qvortrup, 2014, p. 25).

Devemos assimilar a infância como constituição social e não apenas biológica, contrariando a interpretação de que a criança se caracteriza por um sujeito faltante, ou seja, um ser ao qual sempre falta algo. Ressaltamos que a criança é um ser de fato, presente em todas as sociedades, enquanto a infância é uma construção social, a partir de formas coletivamente estabelecidas. Dessa forma, Qvortrup (1993) compreende a infância como uma categoria na estrutura social e defende a concepção geracional como aquela que estabelece o lugar ocupado pela infância na sociedade, ou seja, o campo que delimita a sociologia da infância e enaltece as crianças como parte da sociedade mundial.

Ainda na perspectiva de Qvortrup (1993), em suas nove teses sobre a infância como fenômeno social, a infância é resgatada como estrutura social, sendo comparável ao conceito de classe, compreendida como categoria social permanente, na qual persiste a existir como classe social. Destaca, ainda, a infância ocupando a divisão do trabalho, seja na escola ou nos projetos dos adultos e do mundo. Compreende as crianças como construtoras do mundo, porém não sendo máquinas. Percebe-se a infância exposta às mesmas forças sociais adultas. Relembra a invisibilidade histórica, por meio da capitalização da infância. Revisita a ideologia da família, constituindo uma barreira para o interesse das crianças, e a infância como categoria minoritária, sendo as crianças estereotipadas física e culturalmente. Nesse sentido, Qvortrup (1993), ao tratar a criança como construtora das infâncias, defende:

Contudo, é bastante importante reiterá-la, porque é muito negligenciada, apesar de sua simplicidade, em razão da concepção amplamente divulgada, tanto na ciência quanto entre os adultos, que afirma que as crianças são inúteis e meras

receptoras. Já apontei como construtivas as atividades escolares das crianças, mas elas não são as únicas, e penso que a tese pode ser generalizada para sugerir que, todas às vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância, quer da sociedade (Qvortrup, 1993, p. 206).

Sendo a Geografia das Infâncias um amplo, rico e significativo campo de estudos, Lopes (2008) destaca que a infância não é compreendida por seus marcos biológicos, mas, sim, como constituição cultural e histórica, sendo um elemento social. Essa análise voltada para as infâncias visa tanto destacar o ser criança, frente ao trabalho adulto, quanto tensionar as diferenças que tornam as infâncias heterogêneas, a partir da vida e dos arranjos simbólicos espaciais. Do ponto de vista da espacialidade, é importante destacar que as crianças e os bebês ocupam espaços determinados pelos adultos, aqueles já prescritos pela cultura local. Para isso, é necessária a rememoração sobre a infância em diferentes tempos históricos.

3. Da indistinção à particularização: transformações históricas da concepção de infância

Concepções sobre a infância nos séculos XVI e XVII revelaram que não havia diferenciações entre as crianças, isto é, a preocupação não estava voltada para a demarcação por idade e as aprendizagens eram espacializadas no cotidiano. Nesse período, não se reconhecia as crianças como seres inocentes. Nesse contexto, os estudos de Ariès (1986) já argumentavam:

Durante muito tempo não existiu em nenhum setor da sociedade, alto ou baixo, roupa de criança, exceto as faixas, uma faixa de pano que se enrolava no corpo, inclusive nos braços, e que imobilizava completamente o bebê para que funcionava como uma espécie de embrulho que podia ser pendurado na parede ou carregado nas costas. Livre das faixas, mas ainda não desmamado (o desmame ocorreu muito tarde), o pequeno vestia-se como um adulto: nas classes pobres usava os mesmos trapos; nas classes ricas ele usava ternos adultos feitos sob medida (Ariès, 1986, p. 13).

Avançando até o final do século XVII, observamos a gênese da particularização da infância, sobretudo recorrente a organização da sociedade burguesa, idealizada pelo liberalismo, e a determinação dos espaços específicos para as crianças. Contrapondo o período anterior, nessa fase histórica social, a convivência pública é gradualmente substituída pela privada, orientada pela lógica espacial com propósitos voltados para uma reorganização. A dimensão privada da convivência emerge com a necessidade da intimidade familiar, resultando no distanciamento coletivo, antes observado. Seguindo essa estrutura de convivência, a família passa a se reorganizar em torno da criança e lhe conferir certa importância.

A partir da espacialização privada, observamos que a escola surge como um espaço alternativo à família, ou seja, as vivências do cotidiano são gradualmente substituídas pelo espaço escolar, onde essas crianças serão orientadas e formadas para o mundo adulto. Nesse sentido, observamos que a criança foi segregada dos adultos, ficando distante. Logo percebemos a escola como uma forma de quarentena, as crianças ficavam/ficam boa parte do tempo restritas a esse ambiente de monitoramento. Reconhece-se a infância como conceito científico entre os séculos XIX e XX com as contribuições de Freud, Dewey e Piaget, por exemplo, em que há a consolidação epistemológica da psicologia do desenvolvimento.

Para enriquecer a discussão sobre a cultura da infância, resgatamos os estudos de Sarmiento (1997), que colabora ao evidenciar a importância de melhor conhecermos as nossas crianças, para o entendimento da sociedade como um todo, tendo em vista suas contradições e complexidades. Ainda assim, destaca que o conhecimento acerca das crianças remete à condição necessária para a construção de políticas direcionadas para as infâncias, sendo estas voltadas para o fortalecimento dos direitos das crianças e a sua devida posição na sociedade. Dessa forma, seguindo por outra lógica, o mesmo autor faz um alerta para as concepções sobre a infância na esfera econômica.

Para isso, aborda a criança na produção do trabalho, seja em países periféricos, por meio do emprego da mão de obra, ou na promoção do *marketing* e da publicidade do mercado direcionado para as crianças. Ainda em suas considerações, Sarmiento (1997) evidencia que a criança vem sendo

intensamente ocupada pelos adultos, a vida fora da escola visa à regularização, resultando na ausência de liberdade. O surgimento do mercado para as crianças, a partir de produtos, canais e alimentação, gera uma falsa ideia da homogeneização da infância, ou seja, a universalização das crianças.

Em suas reflexões, Lopes (2018) aponta que devemos conceber a criança como sujeito em potencial na significação dos tempos e espaços. Frisamos que a dimensão espacial é fundamental na constituição da criança, e para isso a Geografia da Infância assume o caráter plural humano.

4. Infância em sua condição cronotópica: entre espacialidades, territorialidades e práticas socioculturais

Mediante os estudos de Bakhtin, filósofo russo, Lopes (2018) destaca que, para repensar situações associadas às Geografias das Infâncias, evidencia-se a relevância do espaço e do tempo na caracterização da infância, ou seja, uma infância que seja narrada em sua condição cronotópica, demarcando consideravelmente a alteridade das crianças no mundo. Bakhtin (1992) utiliza esse procedimento para detalhar como a literatura produz mundos ficcionais nos quais o tempo e o espaço são elementos essenciais para a fundamentação do enredo, dos personagens e do sentido da obra. O cronotopo² é a estrutura temporal e espacial que molda a história e permite que os personagens interajam no mundo ficcional criado pelo autor. O cronotopo da criança, então, é o conjunto de normas, valores e práticas que definem o modo como as crianças são percebidas, tratadas e educadas em uma determinada época. Essa abordagem ajuda-nos a compreender como as percepções e as práticas em relação às crianças mudaram ao longo da história, e como elas foram construídas socialmente de acordo com normas e valores específicos de cada período histórico.

Na perspectiva bakhtiniana, destacamos como ponto de ancoragem o conceito de exotopia, o qual é um exemplo de investigação na Geografia das Infâncias. Enfatiza a importância da imaginação e da fantasia na vivência das crianças nos espaços geográficos. A abordagem pela exotopia reconhece que

2 BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1998.

as crianças não apenas experimentam o espaço físico, mas também o espaço imaginário que elas mesmas criam a partir de suas experiências e sonhos. Descreve um olhar para a criança em seu processo de desenvolvimento, contribuindo para uma compreensão mais complementada em relação às infâncias e aos espaços geográficos que habitam. Isso pode auxiliar na criação de ambientes mais inclusivos e adaptados às necessidades das crianças, promovendo um desenvolvimento mais adequado e estimulante. Dessa forma, consideramos que as crianças não são apenas observadoras passivas dos espaços, mas também agentes ativos na produção e na transformação desses espaços, reconhecendo a importância da imaginação e da fantasia na vivência das infâncias.

A interligação entre os estudos das infâncias, a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky e a influência de Mikhail Bakhtin nos oferece uma compreensão mais rica e profunda do desenvolvimento infantil. Tanto os estudos das infâncias quanto a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky enfatizam que o desenvolvimento infantil é um processo social. Nesse sentido, Vygotsky argumenta que as crianças constroem conhecimento em colaboração com outros, ao passo que os estudos das infâncias destacam a importância das interações sociais na formação da identidade e da compreensão do mundo pelas crianças. A Teoria Histórico-Cultural destaca a influência do contexto cultural na aprendizagem e no desenvolvimento, e os estudos das infâncias seguem essa abordagem contextualizada. Juntos, eles destacam que cada criança se desenvolve em um contexto cultural e linguístico específico, moldando sua compreensão de si mesma e do mundo.

Tanto Vygotsky quanto Bakhtin dão ênfase à linguagem como uma ferramenta essencial na formação de significados. A mediação cultural, presente na teoria vygotskyana, conecta-se à concepção bakhtiniana da linguagem como um fenômeno social, criado nas interações entre os sujeitos. Ambos os campos enfatizam como a linguagem é central para a construção do conhecimento e da identidade.

A influência de Bakhtin nos estudos das infâncias é evidente no destaque à voz e à polifonia. Assim como Bakhtin argumenta que cada indivíduo traz consigo múltiplas vozes sociais, os estudos das infâncias reconhecem a

pluralidade de experiências e vozes das crianças, ampliando nossa compreensão das infâncias como um espaço de múltiplos significados.

É necessário localizar essas múltiplas infâncias no tempo e espaço, com o propósito de conectar as vivências infantis aos diferentes contextos culturais, ressaltando o papel das infâncias na produção das espacialidades e suas linguagens. Outrossim, Lopes (2020) reitera:

Mas, para isso, é necessário romper com o topoadultocentrismo e tecer uma justiça existencial (Lopes, 2019), que reconheça que as atividades autorais de bebês e crianças estão envolvidas com a criação do inexistido. Esse giro espacial requer uma amorosidade espacial (Lopes, 2019) como escolha ética de habitar essa relação (Lopes, 2020, p. 241).

Para isso, o conceito de espaço geográfico caracteriza-se como categoria de análise fundamental, referindo-se como base sólida para a sociedade. Associam-se o espaço e os símbolos culturais na estruturação dos significados, uma vez que o espaço é indissociável da vida, e constitui a origem da infância. Em contextos socioculturais distintos, podemos perceber que a escola acaba por reunir em seu espaço uma diversidade cultural, em que cada sujeito se constitui como agente modelador. Tendo em vista a interação entre esses agentes, novos símbolos e culturas nascem, e reconfiguram a paisagem da escola. No cotidiano de nossas vidas e, especialmente, em nossas vivências perante o espaço, estamos imersos em um universo de imagens e de símbolos e de outras representações, que adquirem determinados significados, dando sentido à nossa existência, expressando e apontando para uma realidade invisível que nos transcende.

A diversidade cultural pode ser entendida mediante a relação entre comunidades, portadoras de uma riqueza simbólica, que serve como referência no processo de constituição das identidades singulares ou grupais. Nota-se que inúmeras expressões culturais, crenças e tradições movimentam e reconfiguram o espaço. A partir disso, Castrogiovanni (2012) aborda o espaço vivido de forma prática, organizada e equilibrada à ação e no comportamento social. Nessa etapa, se dá início, na criança, da construção

da função simbólica, ou seja, a substituição de uma ação ou objeto por um símbolo, imagem ou palavra.

O espaço geográfico escolar pode ser compreendido a partir do conjunto de lugares construídos e não construídos. Esse espaço visa a formação das crianças por meio de linguagens materiais e simbólicas que remetem a hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação. Para reforçar a importância desse contexto, aliada aos estudos vygotskianos, Ivic (2010) coopera da seguinte forma:

Nesse enfoque, pode-se considerar o próprio estabelecimento escolar como uma ‘mensagem’, isto é, um fator fundamental de educação, pois essa instituição, mesmo que se faça abstração dos conteúdos que aí são ensinados, subteme uma certa estruturação do tempo, do espaço e repousa sobre um sistema de relações sociais (entre aluno e professor, entre os próprios alunos, entre a escola e o entorno, etc.). De fato, o impacto da escolarização é devido, em grande parte, a esses aspectos do ‘meio escolar’ (Ivic, 2010, p. 31).

O espaço escolar possui formas, aromas, imagens, cores, decorações e histórias que repercutem nas infâncias. Ainda com Lopes e Costa (2017), observamos que relações entre a Geografia das Infâncias e a Geografia escolar permanecem conectadas através do saber geográfico produzido pelas crianças, educadores e outros agentes presentes nesse contexto. A escola, do ponto de vista antropológico, deve conceber a criança como produtora social no proceder das ações pedagógicas, tendo diretamente a influência infantil, face as normatizações de ensino e aprendizagem, mesmo por aquelas correntes mais disciplinadoras. A partir dos estudos de Cohn (2005), iluminando a nossa razão, podemos considerar que

Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino, e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias. Desse modo, ganha-se, como recentemente a própria antropologia ganhou, com o reconhecimento da criança como sujeito social ativo e atuante, produtor mais que receptor de cultura (Cohn, 2005, p. 41-42).

Em virtude disso, podemos citar os estudos focados na Educação Infantil, que buscam interpretar as vivências e as espacialidades, por meio de pressupostos geográficos. Destaca-se a produção das cartografias infantis, que narram deslocamentos, comportamentos, espacializações cotidianas de bebês e crianças, cujas investigações ainda são restritas. Nesse sentido, refletir sobre a infância, evocando Lopes e Costa (2017), é assumir o caráter geográfico dessa manifestação social imbricada a partir de tensionamentos em torno da criança. Destarte, Lopes e Costa (2017) colaboram ao retomar que

Pensar a infância como expressão geográfica é assumir que, em torno das crianças, muitos setores diferenciados, implicam-se, imbricam-se, tensionam (e tencionam) intensas relações sociais, políticas e econômicas. As próprias crianças não estão fora disso, não aceitam, de forma passiva, muitas das escolhas que são feitas para elas, na vida, nas instituições, em diversos locais, por isso falamos em uma Geografia das crianças, em uma Geografia da Infância, assumida, sempre em sua condição plural, humana, em interfaces da filogênese, da ontogênese e da sociogênese, que singularizam cada um de nós, mas sem perder sua fronteira com o outro, com o mundo (Lopes; Costa, 2017, p. 117).

O estudo dos bebês e das crianças visa entender as múltiplas dimensões da infância, por intermédio da espacialidade geográfica e das simbologias espaciais que permeiam as vivências, observando a derivação e os conceitos que norteiam esse olhar. Sobre isso, Vygotsky (1996) contribui alertando que as vivências são uma concepção de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade. Ao defender o estudo histórico-cultural, completa ao afirmar que as mais diferentes esferas sociais e culturais constituem complexos e distintos sistemas de vivências. Nessa conjectura, Ivic (2010) pondera ao considerar:

A sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno. Os problemas levantados pela psicologia da interação social são, hoje, bem conhecidos, e é por isso que nos limitaremos a evocar, brevemente, algumas particularidades da concepção de Vygotsky. O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Para o

desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse tipo de interação, o papel fundamental cabe aos signos, aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, têm, em primeiro lugar, uma função de comunicação, depois uma função individual: eles começam a ser utilizados com instrumentos de organização e de controle do comportamento individual (Ivic, 2010, p. 16).

Nesse sentido, podemos observar que a vivência se consolida nas paisagens, lugares, territórios e outros espaços, compreendidos pelas geografias construídas por bebês e crianças. Ainda nesse contexto, Lopes (2012) ressalva ao demarcar que bebês e crianças nascem e se formam nas paisagens que já foram preestabelecidas do ponto de vista cultural, situadas em territórios e lugares impregnados pelo contato social, capazes de produzir sistemas de aprendizagens, desde os seus nascimentos, ponto inicial do desenvolvimento da infância.

Segundo Lopes (2018), percebemos essa dimensão espacial ainda tão negligenciada, porém, significativa para o ser humano, pois os processos decorrentes das mais variadas formas de se compreender as infâncias devem ser fomentados pelo estudo científico, para darmos vozes a essas crianças. A infância deve ocupar o seu espaço na sociedade como parte constituinte, sendo alvo de políticas públicas integradoras que favoreçam uma melhor noção dessa dimensão humana. Ao projetarmos uma epistemologia para as infâncias, é necessário compreender a complexidade da espacialidade cidadina, cujas representações simbólicas estão impregnadas nesse espaço.

Dessa forma, a partir das contribuições de Araújo (2021), resgatemos que a cidade, compreendida pelo planejamento urbano, permite diferentes maneiras de sociabilidade, que promovem um melhor arranjo entre as mais variadas dimensões do ser humano. A territorialização promovida pelo Estado, padronizada pelo seu comportamento civilizado, desencadeia consequências hoje vistas como o racismo estrutural, a pobreza, a exclusão social e o apagamento de vozes. Nesse sentido, nas afirmações de Lopes e Fernandes (2021), podemos considerar que

As territorialidades infantis são os diversos campos de embates produzidos nos diferentes grupos sociais, a dinâmica particular pela qual as diferentes instâncias envolvidas constroem a infância. É um campo de combate, de enfrentamento de forças onde adultos, crianças e instituições vão dando face nova ao território. Isso é pensar a infância pela Geografia da Infância (Lopes; Fernandes, 2021, p. 71).

Desse modo, permanecemos com a dimensão que a cidade é uma espécie de civilidade, marco que opera a segmentação entre brancos e negros, pobres e ricos, centro e periferia, adultos e crianças, tendo como principal resultado a formação de espaços controversos.

5. Considerações finais: a infância como categoria social

Os estudos voltados para as infâncias estão em constante mutabilidade, a partir de processos de significação e ressignificação, não se resumindo a acabamentos. Se os bebês e as crianças são membros constituintes e atuantes da cidade e dos mais variados espaços, em que situações de fato podemos compreendê-los? Por onde ecoam as vozes das crianças? Como podemos aprender, através das infâncias, uma vez que as crianças detêm formas para expressar aquilo que não consta nos documentos pedagógicos? A nós resta o compromisso de lermos o mundo como e para as crianças. Necessitamos desse resgate, emerge o desejo de uma sociedade que respeite e melhor entenda as crianças.

Aos pesquisadores que se debruçam sobre a formação docente, e aos professores atuantes nas mais variadas esferas do ensino e aprendizagem, envolvidos pela práxis, é importante retomar que as crianças espacializam as suas vivências, antecipadamente à aprendizagem alfabética e numeral. Além disso, a perspectiva gerada pelas infâncias designa uma dimensão para além da compreensão adulta, conforme elucida Aitken (2014), ao concluir que

Crianças e jovens são cheios de surpresas. Eles vêm [sic] coisas em locais e ambientes que nós podemos ter esquecido de como ver, quanto mais compreender. Pode-se argumentar que eles possuem um senso inato de justiça e possuem a capacidade de perturbar a complacência dos adultos para com sistemas injustos. É minha convicção sincera de que é a partir desta percepção que lugares melhores e tempos esperançosos emergem (Aitken, 2014, p. 693).

As crianças geografa as suas trajetórias. Dessa forma, saber ouvir define a melhor forma de captar o que é a vida transmitida, assim como pressupõe a otobiografia, enquanto método, ao estar atrelada ao discernir o contexto e a realidade do indivíduo. Pensar nas e para as infâncias requer um olhar ressignificado, no qual os adultos não sejam os determinantes nas ações das crianças, em única estância. É necessário haver um direito existencial para as infâncias, reconhecendo-as como produtoras das cidades, do mercado de trabalho e da dinâmica espacial. Será possível projetarmos o campo da Geografia das Infâncias como regulador de nossas ações pedagógicas? Até que ponto, nós professores de Geografia, ouvimos as nossas crianças? Ainda é possível provermos um lugar para as infâncias, rompendo com a categorização social, que continua definida por características específicas.

Referências

AITKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 675-697, 2014.

ARAÚJO, Vania Carvalho. Por uma epistemologia sobre a cidade em companhia das crianças. **Sociedad e Infancias**, v. 5, n. 2, p. 43-58, 2021.

ARIÈS, Philippe, *et. al.* La infancia. **Revista de Educación**, v. 281, n. 5, p. 5-17, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** [A esthetics of verbal art]. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Zahar, 2005.

COMENIUS, Jan Amos. **A escola da infância**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, n. 79, ano 23, p. 65-82, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil**. Espaços e Tempos Desacostumados. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Revista Geografares**, n. 12, p. 211-227, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço e as geografias do viver. *In*: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacES no debate sobre Infância e Educação Infantil**. [Curitiba]: NEPIE/UFPR, p. 221-246, 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 101-118, 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lída Bueno. Geografia das infâncias, geografia dos bebês, das crianças e dos jovens e a geografia dos cuidados: veredas de coetaneidade e da alteridade. *In*: FERNANDES, Maria Lída Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. **Geografia das crianças dos jovens e das famílias: temas, fronteiras e conexões**. Brasília: UnB, 2021.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Eurosocial Report**, n. 47, 1993.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 9-30, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRESS, 2013. p. 14-46.

VIGOTSKY, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas IV**: Paidología del adolescente/ Problemas de la psicologia infantil. Madri: Visor, 1996.

CAPÍTULO 8

GEOGRAFIA E MEMES: UMA ABORDAGEM NÃO TÃO CONVENCIONAL PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DA CIDADE!

Isaac Goulart da Silva

Aline de Lima Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-8

1. Introdução

O presente trabalho é fruto de um trabalho de conclusão do curso de licenciatura em geografia, denominado “Da arte do *meme* ao mapa: uma análise da infraestrutura do município de Imbé/RS a partir da sala de aula”.

A ascensão da internet e a difusão das conexões digitais, com maior destaque aos smartphones e dispositivos móveis, mudou o modo de se entender o mundo. A facilidade de comunicação a partir de diferentes formatos audiovisuais fez com que a informação se transformasse, como uma nova linguagem. Assim como o acesso à internet, outro acesso também é muito debatido e tensionado: o direito à cidade. Pensar numa infraestrutura adequada para toda a população é, há muito tempo, pensada e estudada para ser acessível e positiva. Com a chegada da internet aos ambientes sociais da população, foi permitido que usuários e usuárias gerassem os *memes*. Essa criação é, em resumo, uma foto ou imagem, com duas frases e um tom humorístico e, por vezes, sarcástico. O conceito de *meme* surgiu na década de 1970, criado por Richard Dawkins (1976), em uma pesquisa sobre reprodução genética nos seres humanos. Pensando que o gene se aproxima da replicação genética nos humanos, o *meme* se aproxima para a cultura.

A cibercultura transformou a apresentação dos *memes*, seu formato e modo de uso, pois a partir da aproximação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) o que era analógico foi somado ao digital, e assim como os *memes*, as gerações também foram se aproximando da tecnologia e da internet. Como Prensky (2001) afirma, as gerações mais novas, os nativos digitais, possuem maior facilidade na lida com as TICs, mas também na

elaboração dos *memes*, inclusive no ambiente escolar, onde são encontradas as gerações mais recentes, que cada vez mais trazem um abastecimento das novas tecnologias e culturas digitais.

Dentre as principais bibliografias envolvendo *memes*, foram utilizadas pesquisas da área da comunicação como os trabalhos de Lupinacci (2017) e de Lohmann (2019), que abordam o *meme* na internet como meio iconográfico. No campo da educação propriamente dita, foram utilizados os trabalhos de Ferreira et al. (2019), Melo (2019) e Junior et al. (2019), além do conjunto de artigos publicados na Revista Periferia (2019). Essas obras abrangem o *meme* no espaço escolar, ou como metodologia ou como elemento formador de professores e professoras. Diretamente no campo geográfico, a gama de trabalhos diminui, tendo como foco os trabalhos de Silva (2019) e Bezerra et al. (2021), sendo este uma leitura sobre o entorno do ambiente escolar e aquele como uma análise dos *memes* na lógica do cotidiano.

O objetivo principal do trabalho foi pensar os *memes* de forma didática, a fim de analisar a infraestrutura urbana do município de Imbé/RS. Paralelamente, criar um mapa colaborativo do município evidenciando, por meio dos *memes*, os espaços da cidade que tenham infraestrutura urbana precária. Uma das principais motivações para a criação deste trabalho foi a baixa quantidade de pesquisas com a temática e também, pensar em diferentes métodos para aproximar novas linguagens digitais no ambiente escolar, para formar um pensamento crítico e formador de cidadania.

A pesquisa parte inicialmente do aprofundamento sobre o ensino de Geografia e suas estratégias de ensino-aprendizagem, dialogando com a temática do direito à cidade, representações e como estes englobam os *memes* a fim de realizar uma análise socioespacial.

2. Conceitos e perspectivas da pesquisa: Geografia, cidade e meme

Historicamente o ensino de Geografia já possuía autores como Delgado de Carvalho e Pierre Monbeig, que apontavam a necessidade de conectar o conteúdo geográfico à realidade dos alunos (Giroto, 2020). Com o avanço da Geografia Crítica no século XXI, rompe-se com o ensino

tradicional, mnemônico e descritivo, propondo metodologias mais plurais e práticas. Vesentini (2004) defende que o professor deve ser um mediador do conhecimento, e não apenas um transmissor, valorizando linguagens diversas como cinema, quadrinhos, mapas mentais e música para tornar o ensino mais significativo. Cavalcanti (2016) propõe “ideias motrizes” para a Geografia escolar, como o construtivismo e a valorização da “geografia do aluno”, que reconhece os saberes cotidianos como parte essencial do processo educativo. Kaercher (1998) reforça que fazemos Geografia diariamente, ao nos deslocarmos, por exemplo, e que esse fazer precisa ser reconhecido e trabalhado em sala de aula. O ensino de Geografia deve ser adaptado à identidade dos estudantes, permitindo que conceitos como localização e paisagem sejam ressignificados a partir da realidade local. Castellar (2005) defende que o mapa, ferramenta clássica da disciplina, deve ser apresentado de forma significativa, partindo do cotidiano dos alunos.

A cidade é apresentada como um espaço de vivência e transformação, onde pessoas e objetos interagem para formar a paisagem urbana. Segundo Harvey (2012), o “direito à cidade” é um direito coletivo que envolve a liberdade de moldar o processo de urbanização e, com isso, nos transformar. A Geografia, ao estudar categorias como escala, paisagem e produção do espaço, permite compreender como os habitantes participam da construção urbana. Cavalcanti (2008) destaca que, ao trabalhar a escala em sala de aula, é possível realizar análises sociais que revelam como os estudantes, por meio de suas ações cotidianas, também produzem a cidade.

A infraestrutura urbana é abordada como um conjunto de elementos essenciais para o funcionamento da cidade, como pavimentação, iluminação, acessibilidade e equipamentos sociais. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), por exemplo, considera essas características ao realizar o censo. No entanto, o planejamento urbano muitas vezes privilegia o centro em detrimento da periferia, aprofundando desigualdades. A paisagem urbana, segundo Cavalcanti (2016), deve ser analisada criticamente na escola, mostrando aos estudantes que eles também são agentes que materializam a cidade.

Stuart Hall (2016) define representação como o uso da linguagem para expressar algo sobre o mundo, enquanto Kozel (2006) amplia esse conceito para o contexto escolar, incluindo representações espaciais, sociais e simbólicas. A Geografia escolar se fortalece ao incorporar essas representações, ao permitir que os alunos se tornem agentes ativos na construção do conhecimento. Produções como poemas, maquetes, *memes*, mapas e charges são formas legítimas de expressar e materializar suas visões de mundo. Essa abordagem valoriza a diversidade de linguagens e estimula o pensamento crítico, conectando o espaço vivido com o espaço estudado. A tecnologia também potencializa esse processo, permitindo que os jovens acessem múltiplas realidades e formas de expressão. A representação é vista como uma construção mental que parte das experiências e interpretações individuais, mas que deve ser incentivada no ambiente escolar para desenvolver hipóteses e explicações sobre o mundo. Kozel (2013) propõe duas dimensões para trabalhar com representações: a conceitual, que envolve categorias como espaço, território e paisagem; e a instrumental, que foca na observação e elaboração de representações cartográficas.

A obra “Meus primeiros mapas”, de Simielli (1996), é destacada como exemplo de como representar o espaço de forma acessível e criativa. Por fim, Alencar (2020) aponta que a realidade educacional brasileira exige uma adaptação tecnológica por parte dos docentes, já que os estudantes muitas vezes dominam os recursos digitais, mas não compreendem plenamente suas possibilidades. A representação, portanto, é uma ponte entre o cotidiano dos alunos e o conhecimento geográfico.

Richard Dawkins (1976) cria em “O gene egoísta”, a ideia de uma unidade de transmissão cultural que se propaga por imitação, o *meme*. Susan Blackmore (2000), em *The Meme Machine*, amplia essa definição, tratando o *meme* como qualquer comportamento ou informação que se transmite por imitação (Figura 1). Com o avanço da internet, os *memes* ganharam espaço nas redes sociais, assumindo formatos diversos como imagens, *GIFs*, vídeos e áudios, geralmente com tom humorístico.

Apesar disso, muitas vezes são subestimados como ferramentas pedagógicas ou políticas. A linguagem dos *memes*, por ser geracional e

acessível, pode ser uma ponte entre o conteúdo escolar e o cotidiano dos estudantes. Em resumo, os *memes* surgem a partir da união e representação de casos, situações ou sentimentos, por veículos digitais ou analógicos, com uma linguagem rápida e prática, muitas vezes simplificando uma situação mais complexa. No ambiente escolar, mesmo materiais não didáticos podem assumir função pedagógica quando utilizados estrategicamente pelos estudantes. Tonetto (2015) aponta haver resistência por parte de docentes em incorporar os memes como recurso, embora eles possam facilitar a comunicação e o engajamento. O *meme* é transmitido e replicado culturalmente mantendo dessa forma a ideia principal do que é o meme ou a essência que este carrega.

Figura 1: Exemplo de *meme* que parte de uma base (1), são criadas variações que podem estar vinculadas ao original (2 e 3), podendo até mesmo romper com as esferas virtuais (4)



Fonte: Museu de memes (2022).

3. Memetodologia

A metodologia foi organizada a partir da análise dos conceitos que foram basilares para a pesquisa: o *meme*, como representação, e a infraestrutura urbana como o lócus dos estudantes. A metodologia foi aplicada na turma 207 (2º ano do ensino médio, turno da noite) da Escola Estadual 9 de Maio, em Imbé/RS, durante quatro encontros em setembro de 2022, sob supervisão do professor Paulo Sérgio Oliveira. Desta forma, a aplicação foi dividida em três etapas principais:

1. Debate sobre infraestrutura urbana

Os alunos discutiram problemas e potencialidades da cidade, com base em suas vivências locais.

2. Criação de *memes*

Cada estudante criou/desenhou um *meme* representando a infraestrutura de um local próximo à sua casa, explicando o motivo da escolha. O *meme* seria uma cena do entorno da vivência do aluno e transformado de forma humorada.

3. Espacialização dos *memes*

Os memes foram inseridos em um mapa colaborativo na plataforma *My Maps*, permitindo que outros também contribuíssem com suas representações.

A análise final considerou os elementos visuais dos memes e os textos explicativos dos alunos, revelando suas percepções sobre o espaço urbano.

4. Dos memes ao mapa

O município de Imbé possui um histórico de formação estrutural urbano em etapas marcadas pelo seu uso e necessidade. Inicialmente ocupado por estâncias e propriedades rurais no século XVIII, conforme aponta Claussen (2013), o município de Imbé passou a apresentar um processo mais efetivo de urbanização a partir do início do século XX, com a instalação de alguns hotéis e poucas residências. À medida que a infraestrutura ao redor da cidade foi se desenvolvendo — com destaque para a construção da BR-290, que conecta

Porto Alegre a diversos municípios do Litoral Norte — houve um aumento significativo na presença de pessoas que estabeleceram moradias sazonais (segundas residências) para o período de verão. Com o passar do tempo, especialmente após a redemocratização do país e a emancipação política de Imbé em 1988, o crescimento urbano se intensificou, resultando em um expressivo aumento da população residente.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, em colaboração com os estudantes, foram criados cinco *memes*. Cada ilustração teve como propósito retratar e expressar o município sob a perspectiva do próprio estudante.

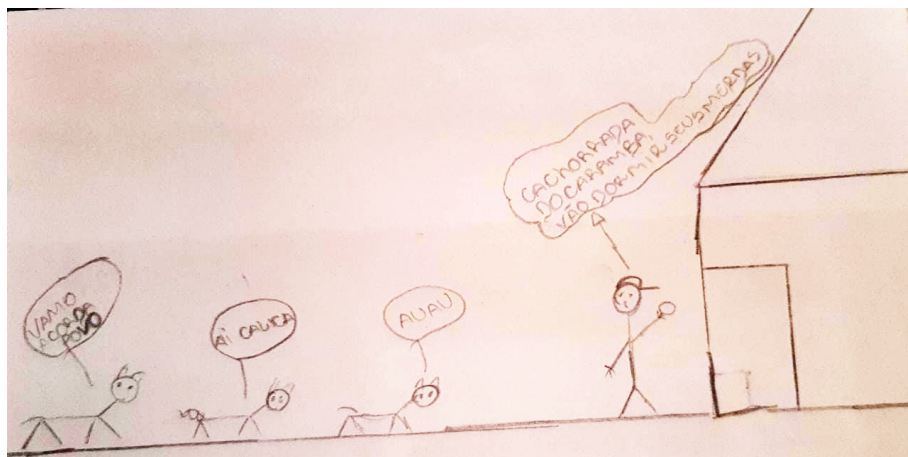
Figura 2: Representação do bairro Nova Nordeste



Fonte: Elaborado pelos estudantes (2022).

O estudante, em seu *meme*, representou seu bairro, Nova Nordeste (Figura 2). Descreve-o da seguinte forma: “No bairro Nova Nordeste tem muito buraco nas ruas e alagamentos”. Trouxe para o debate a falta de pavimentação, buracos nas ruas e alagamentos causados pela chuva, relacionando com a pouca drenagem urbana.

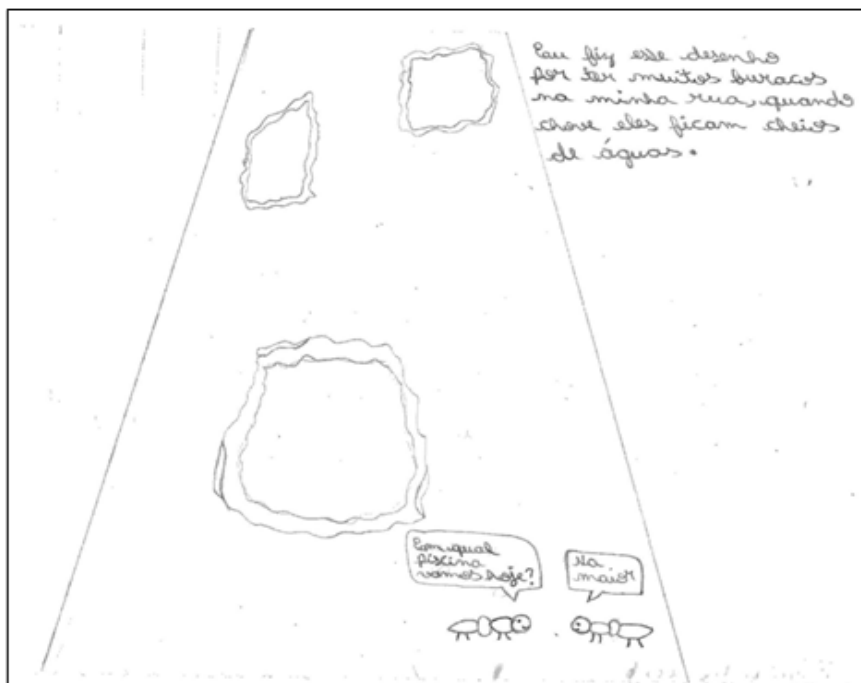
Figura 3: Representação do bairro Courhasa



Fonte: Elaborado pelos estudantes (2022).

No segundo *meme* (Figura 3), o estudante enfatizou o abandono de animais no bairro Courhasa. Segundo o estudante “*Eu fiz essa arte porque, lá na “Couraçah” na frente da minha casa tem muito cachorro e de noite não param de latir; só param se você ameaçar; porém, a culpa não é deles e sim dos antigos donos e da prefeitura por não ter nada para os cachorros abandonados*”. Apesar de não estar diretamente vinculado à infraestrutura urbana, o caso se refere a uma realidade presente nas proximidades da residência do estudante.

Figura 4: Representação da situação no bairro Mariluz



Fonte: Elaborado por estudantes (2022).

A figura 4 apresenta o *meme* em que a estudante destaca os buracos em seu bairro, e a falta de drenagem urbana após chuvas. “Eu fiz esse desenho por ter muitos buracos na minha rua, quando chove eles ficam cheios de águas”.

No quarto *meme* produzido, a estudante mergulhou na realidade cotidiana de seu Bairro Presidente, com um olhar afiado e detalhista (Figura 5). Ela retrata não apenas os comércios e edificações ao longo da avenida principal, mas também escancarou os problemas estruturais que afetam diretamente a mobilidade e a segurança dos moradores. Com uma linguagem direta e carregada de indignação, ela escreveu: “Resolvi falar sobre o caos que é os buracos. Toda semana levando o carro e moto na oficina, pois além da rua ser de pedras toda errada, vive com buracos! Quando chove as esquinas ficam cheias de água”.

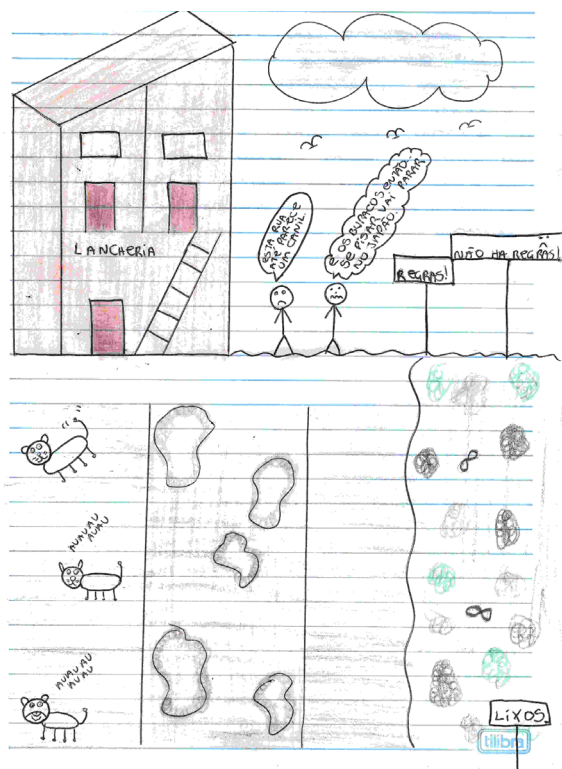
Figura 5: Bairro Presidente



Fonte: Elaborado pelos estudantes (2022).

O último *meme* (Figura 6) é constituído pela estudante por alguns problemas e questões de seu bairro, Riviera: “Eu moro no bairro Riviera, este prédio laranja é a minha casa, contém dois apartamentos no andar de cima. Minha rua tem muitos buracos e barro, tem inúmeros cachorros abandonados e um valão com muito lixo, água parada, sapos e outros ‘bixos’. A iluminação também é bem ruim, quando chove fica bem alagado e ruim de transitar”.

Figura 6: Bairro Riviera



Fonte: Elaborado pelos estudantes (2022).

Após a análise dos cinco *memes* ficam evidenciados as seguintes ponderações dos estudantes:

- I. Pavimentação/buracos;
- II. Drenagem pluvial;
- III. Abandono de animais;
- IV. Descarte irregular de resíduos sólidos.

As questões de infraestrutura levantadas pela turma revelam com força o que significa viver em bairros que ainda enfrentam carência de serviços básicos. Os bairros retratados nos *memes* — Mariluz, Presidente, Riviera e Nova Nordeste — representam territórios periféricos que lidam com desafios

mais intensos em comparação às áreas centrais de Imbé, evidenciando a desigualdade na distribuição urbana.

Os problemas apontados pelos estudantes não são abstrações: são vivências diárias. Eles afetam diretamente o trajeto casa-escola, o acesso a serviços, e a qualidade de vida. A ideia de “morar” ultrapassa a simples existência de uma casa — envolve condições dignas de deslocamento, lazer e pertencimento ao espaço urbano.

Durante as conversas com a turma, surgiu uma questão reveladora: “*Aonde vocês vão para fazer festa, ano novo e carnaval?*” A resposta foi quase unânime: “*Ah, professor, no centro, na Barra!*” A Barra do Imbé foi destacada como o principal ponto de encontro — um espaço com calçadão, iluminação adequada, estrutura para receber grandes públicos e uma paisagem privilegiada pela proximidade com o mar.

Em contraste, ao serem questionados sobre o bairro Imara — o último bairro do município, na divisa com Osório — a resposta veio rápida e carregada de significado: “*Seria palha, né, sor!*” Ou seja, “*seria sem graça*”. Ao serem provocados a refletir sobre essa percepção, os estudantes apontaram a ausência de estrutura no Imara: falta de espaços públicos, iluminação, áreas de lazer e atrativos que incentivem a permanência e o uso coletivo.

Essa falta de percepção espacial sobre os serviços urbanos motivou uma proposta pedagógica potente: situar os *memes* em um mapa aberto. Com isso, os estudantes — e também a população de Imbé — podem visualizar com mais clareza as desigualdades territoriais, ampliando o debate sobre infraestrutura, planejamento urbano e justiça espacial.

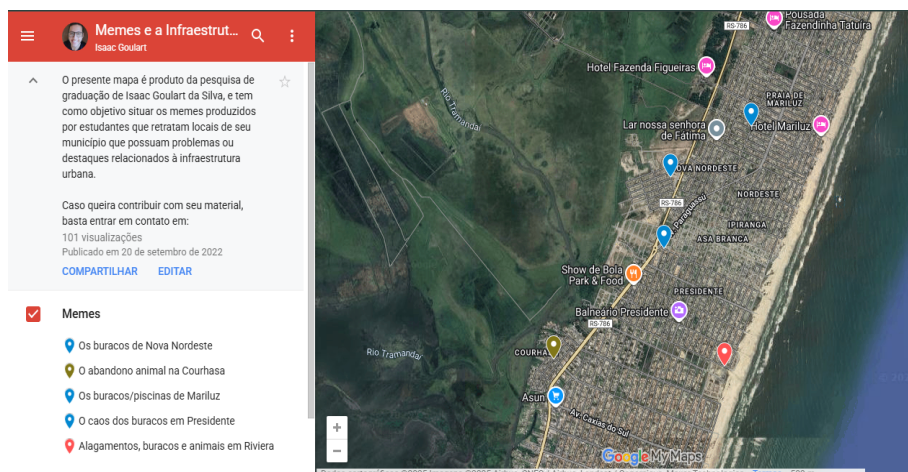
5. O mapa

Foi construído, após a criação dos *memes*, a elaboração de um mapa espacializando os memes nos bairros de Imbé representados. A importância de uma plataforma que situe esses memes, os quais evidenciam diversas questões ligadas à infraestrutura urbana, exibe uma forma de expressão popular e, ao mesmo tempo, um ato de resistência frente às condições vividas nos bairros e no município. Trata-se de uma ferramenta que transforma o cotidiano

em narrativa crítica, permitindo que os moradores denunciem, reflitam e reivindiquem melhorias por meio da linguagem visual e do humor.

A ideia é que o mapa colaborativo funcione como um museu aberto, para que outros docentes possam inserir trabalhos que venham a ser feitos em suas turmas, e para a sociedade poder acompanhar a visão das e dos estudantes dos bairros em que moram. A plataforma escolhida foi a *Google My Maps* (Figura 7), por ser de fácil compreensão e acesso, sem muitos critérios técnicos.

Figura 7: Layout do mapa colaborativo criado com os *memes* da turma



Fonte: <https://tinyurl.com/mapadosmemes> (2022).

A partir do mapa, é possível realizar uma leitura do espaço, a partir da criatividade dos estudantes com uma interpretação da sua realidade. Embora com poucos *memes*, por conta da baixa participação da turma, os trabalhos construídos contribuíram na pesquisa, confirmando a questão de que *memes* podem sim servir como uma ferramenta didático-metodológica.

Utilizar *memes* no ambiente escolar, embora de forma recente, contribuiu para o uso desta linguagem na sala de aula, porém muitas das vezes os *memes* utilizados em escolas são “prontos”. Na metodologia desenvolvida na pesquisa, a proposta foi provocar os estudantes, elaborando seus próprios

memes e motivando-os a um pensamento crítico amplo para a leitura do espaço. Vários assuntos podem ser utilizados os *memes*, ampliando as oportunidades e aproximando com a realidade dos estudantes em sala de aula. Propor a criação de *memes* por parte dos estudantes, em conjunto com a sua descrição, já apresenta uma possível compreensão do entorno por parte da turma.

6. Considerações finais

Pensar uma análise a partir da leitura espacial dos próprios estudantes se apresenta de forma rica e dinâmica. Desenvolver o pensamento crítico na sala de aula é necessário para que se entenda a composição do município, no caso de Imbé, em um eixo bilateral periferia-centro.

A presente pesquisa serve não só como mais uma obra de uma coleção de trabalhos, mas também como uma alternativa de ler o entorno, de forma digital-analógica, utilizando *memes* como uma nova ferramenta didático-metodológica. Portanto, deseja-se que o da pesquisa rompa as estruturas da academia e amplie as visões não só dos e das estudantes, mas também dos munícipes, do poder público e dos demais agentes sociais.

Referências

ALENCAR, Josivane José de. Novas linguagens e o ensino de cidade na Geografia Escolar. In: VIANA, Bartira Araújo da Silva *et. al.* **O ensino de Geografia e a cidade de Teresina**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p. 37-56, 2020.

BEZERRA, Marisa et al. Entre o mundo real e virtual: A produção de memes como proposta metodológica para o ensino de Geografia. **Metodologias e Aprendizado**, v. 4, p. 282-289, 2020.

BLACKMORE, Susan. **The Meme Machine**. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 2000.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cadernos Cedes*, [S.L.], v. 25, n. 66, p. 209-225, ago. 2005. *FapUNIFESP*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622005000200005>.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. **Campinas: Papirus**, v. 3, p. 190, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus Editora, p. 280, 2016.

CLAUSSEN, Miriam Raquel Silva. **O processo de urbanização do município de Imbé, RS: dinâmicas socioespacial e socioambiental**. 2013. 111 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70648>. Acesso em: 26 set. 2022.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Reino Unido: Oxford University Press, 1976. 224 p.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; COE, Geanne dos Santos Cabral. Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses. **Revista Periferia**, v. 11, n. 1, p. 114-139, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/36936/28110>. Acesso em: 22 set. 2022.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Tradições da Geografia Escolar: mnemônica**. Mnemônica. 2022. Disponível em: <https://caulas.usp.br/portal/video?idItem=11843>. Acesso em: 22 set. 2022.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016. 260 p. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/HALL_Cultura_e_Representa%C3%A7%C3%A3o_-_2016.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

HARVEY, David. O direito à cidade. Lutas sociais, n. 29, p. 73-89, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18497>. Acesso em: 26 set. 2022.

JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto; POCAHY, Fernando; DE CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Ensinar-aprender com os memes: quando as estratégias de subversão e resistência viralizam na internet. **Revista Periferia**, v. 11, n. 2, p. 17-38, 2019. 46 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/36180/29625>. Acesso em: 22 set. 2022.

KOZEL, Salete. **Geografia, representação e ensino**: um olhar sobre a dimensão conceitual. In: I Colóquio nacional do núcleo de estudos em espaço e representação, v. 1., 2006, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: NEER Geografia/UFPR, v. 1, n. p., 2007. Disponível em: <https://www.neer.com.br/anais/NEER-1/mesas/saletekozel.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

KOZEL, Salete. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais / Communicating and representing: maps as socio-cultural constructions. **Especial**, Geograficidade, v. 3, n., p. 58-70, 19 set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12874>. Acesso em: 26 set. 2022.

LOHMANN, Renata. **Manda memes**: dinâmicas e trajetos de imagens. 2019. 144 f. Tese (Doutorado) - Curso de Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/194866>. Acesso em: 26 set. 2022.

LUPINACCI, Ludmila. Até o Travolta ficou confuso: sobre a imprecisão conceitual dos “memes de internet” (e o que GIFs têm a ver com isso). **Culturas Midiáticas**, v. 10, n. 1, 2017.

MELO, Daniele Santana de. Memes e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Periferia**, v. 11, n. 2, p. 268-290, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/36856/29636>. Acesso em: 22 set. 2022.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <https://marcprenskyarchive.com/wp-content/uploads/2026/02/Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part-I.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

SILVA, Isaac Goulart da. **A utilização do meme no cotidiano e a sua aplicação em sala de aula**. Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, p. 2664-2673, 2019. 48

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Primeiros mapas**: como entender e construir. São Paulo: Ática, 1996. SPOSITO, Maria Encarnação B. Capitalismo e urbanização. São Paulo: Contexto, 1988. 80 p. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1415/capitalismo_e_urbanizacao_maria_encarnacao_beltrao_sposito_pdf_rev.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

TONETTO, E. P.; TONINI, I. M. Redes sociais e práticas escolares: plataformas para a construção de uma Geografia on-line. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. [et al]. (orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia: Rompendo rotações**. Porto Alegre: Editora Evangraf, p. 156-172, 2015.

VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

CAPÍTULO 9

GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES MODUS OPERANTE DA GEOGRAFIA NA BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Manoel José da Silva Neto

Élida Pasini Tonetto

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-9

1. Introdução

Durante meu percurso formativo como professor de Geografia, transitei por diversos espaços que me possibilitaram posicionar minhas leituras, enquanto universitário, diante das problemáticas sociais e educacionais contemporâneas. Ao unir referências geográficas e pedagógicas ao longo desse percurso, fui percebendo e também me inquietando com as políticas educacionais, que acreditei, por muito tempo, serem a porta de salvação de todos os males sociais.

No entanto, as políticas educacionais brasileiras são complexas e exigem uma análise que vá além de uma binária (boas x ruins). Trata-se de um modelo de educação com forte tendência de adequação para o mercado, de modo que as políticas públicas educacionais, ainda que gestadas pelo Estado, são cada vez mais mobilizadas por empresas e empresários.

Nesse sentido, nas últimas décadas¹, as políticas educacionais brasileiras vêm passando por grandes transformações nas suas concepções, estrutura, processo de formulação, organização e implementação. Diante disso, há necessidade de maior problematização, acadêmica e escolar, bem como reflexões sobre o seu direcionamento, interferência e impactos nos contextos a que se destinam.

Dentre os múltiplos aspectos de tais políticas, uma característica marcante é que grupos privados, ligados ao mundo do capital, buscam

¹ Para o escopo dessa investigação consideramos a trajetória das políticas públicas educacionais brasileiras entre 1988 e 2018.

constantemente mobilizar as forças do Estado para implementar estratégias que lhes possibilitam prolongar suas formas de controle e interferência até as escolas. Para isso ocorrer, o Estado se utiliza de leis e resoluções que promovem reformulações pautadas em uma narrativa de crise do sistema educacional justificando, assim, a necessidade de mudanças direcionadas a esse campo. O currículo é um dos elementos mais impactados por tais mudanças, sendo exemplo disso as intensas discussões sobre a formulação, aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tanto a BNCC do Ensino Fundamental (EF) quanto a do Novo Ensino Médio (NEM) enquadram-se no bojo das preocupações discutidas anteriormente, contudo, nesta pesquisa, direciono o olhar especificamente para a primeira. Nesse sentido, cabe destacar que a BNCC do EF começou a ser elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2015, teve sua versão final aprovada em 2018 e passou a ser implementada nas escolas de todo território brasileiro a partir de 2019.

É importante destacar que de diferentes modos, enquanto estudante de licenciatura², fiz parte e fui afetado pelos processos de implementação da BNCC. Deste modo, uma série de questionamentos me acompanham, sobre especialmente a introdução de uma base homogênea para todas as escolas a nível nacional em um país como o Brasil. Dentre tantas questões, se destacam: A quem serve a BNCC? Quais os impactos de uma reorganização curricular, que tende a padronizar o que será ensinado em todas as escolas brasileiras? Qual o papel dos professores e professoras de Geografia no questionamento da própria política educacional?

Nesse sentido, a BNCC é compreendida, neste estudo, como um instrumento de controle dos corpos, pautada na unificação do currículo por meio da implementação de diretrizes e parâmetros que visam à regulamentação, visando definir e unificar os conteúdos do Ensino Fundamental — Anos Finais (6º ao 9º ano). Essa padronização não se restringe à Geografia, mas se estende também às demais disciplinas, que passaram a ser denominadas “componentes

2 Cursei Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Campus de Cajazeiras, localizado no Sertão Paraibano, entre 2016 e 2021.

curriculares” sendo organizadas em Áreas do Conhecimento, a saber: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.

Também compreendo que, ao realizar investigações sobre as políticas públicas educacionais que se dirigem aos currículos, é possível uma maior aproximação do universo escolar e das múltiplas linguagens que cada escola possui. Para tal, é relevante que o currículo seja compreendido e construído coletivamente, ao possibilitar a utilização possibilitando dos conteúdos geográficos para a leitura do espaço em que os estudantes estão inseridos e que circundam os muros da escola e suas vidas. Nesse modo de conceber o currículo, ele é marcado pelo conjunto de necessidades trazidas pelos grupos que constituem a sociedade, direcionadas para a escola, que é um espaço de disputas para a formação dos sujeitos. Esta pesquisa foi um importante passo para identificar quais estratégias, tanto metodológicas quanto curriculares, estão contidas na BNCC do EF — Anos Finais, que estão incidindo nas escolas de todo Brasil.

O objetivo geral do estudo foi analisar a operacionalidade da Geografia no Ensino Fundamental — Anos Finais na BNCC para o governo dos escolares. Os objetivos específicos foram: a) contextualizar a BNCC no panorama político e educacional contemporâneo por meio das estratégias operacionalizadas para sua implementação; b) descrever a organização conceitual, temática e metodológica preconizada para a Geografia nos Anos Finais do EF, previstas na BNCC; c) analisar a operacionalidade da Geografia presente na BNCC para o governo dos escolares.

Neste artigo, inicialmente estão descritos os caminhos teóricos-metodológicos que foram essenciais para a organização e direcionamento do ato de pesquisar. Em seguida, estão os principais conceitos e autores utilizados para compreender a organização da Geografia na BNCC. As análises foram realizadas perante a interpretação e o confronto entre os conceitos teóricos e os dados produzidos pela leitura da BNCC. Por fim, estão as considerações finais, que enfatizam análises abertas e que escapam de binarismos. Destaco que, a partir da próxima seção, a escrita passa a ser realizada em primeira pessoa do plural, uma vez que o ato de pesquisar não ocorreu de forma isolada, mas sempre como uma construção colaborativa entre pesquisador e orientadora.

2. Caminhos teórico-metodológicos

Buscamos janelas temporais, sendo elas a contextualização do neoliberalismo, a Constituição Federal do Brasil, nas partes que versam sobre as políticas educacionais, e as estratégias organizadas para implementação da BNCC nos currículos escolares. Partimos da premissa de que os anúncios materializados na BNCC, se autodescrevem como visões inovadoras, perante a discursos de seus construtores. Para o percurso investigativo, consideramos ainda que, na contemporaneidade, mudanças vêm ocorrendo do dia para noite. Assim, temos o rápido desenvolvimento das redes de telecomunicação e a difusão da Internet proveniente da evolução do meio técnico-científico-informacional (Santos, 2008), desdobrando em muitos territórios novas formas de regulamentar profissões, políticas públicas, que incidem sobre os corpos.

Então, o corpus reflexivo analítico da pesquisa foi estudado sob a inspiração da análise discursiva a partir das leituras de Michel Foucault e Educação, por isso escolhemos diferentes materiais que se propõe a divulgar a BNCC. O corpus foi composto por textos, planilhas e arquivos que não apenas se restringem à BNCC em formato de documento específico, mas também em fragmentos que se desdobram para outros espaços e formatos³, como o próprio site⁴ da BNCC na plataforma do MEC. Esses documentos se destacam pela objetividade das informações do que se pretende com a BNCC, destacando como proceder com os objetivos e as finalidades da base, de forma sintetizada e pragmática, voltando-se, especialmente, para os professores nas escolas.

3. Referencial teórico

Inicialmente, descrevemos as relações entre Estado x governo e suas relações com o Mercado. Para isso, foi necessário visitar o referencial teórico embasado em Rocha (2009) que discute essas relações, por serem imprescindíveis para contextualizar as políticas públicas e a BNCC no cenário

3 Foi necessário ir além do texto para compreender como a BNCC induz metodologias de ensino, como condiciona uma Geografia Escolar. Também para compreender os espaços que se apresentam como alternativos para consulta, como o caso do site da BNCC na página do MEC e da Fundação Lemann, ambos consultados no decorrer dos anos de 2023 e 2024.

4 **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 26 ago. 2025.

contemporâneo. As relações entre eles possibilitaram compreendermos como as ações que partem de grupos específicos privados têm a finalidade de promover novos rearranjos nas políticas públicas. Também inserimos a definição do que é uma política pública e como ela se organiza, para isso foi utilizada a compreensão do conceito de política pública elaborado por Oliveira (2010), consiste na participação do povo nas decisões voltadas para a sociedade, cidade e no território.

Igualmente, discutimos o conceito de neoliberalismo segundo os autores: Harvey (2012), Veiga-Neto (2013, 2016), Laval (2004) e Sampaio, Santos e Mesquita (2002), tal ação foi importante para compreendermos o padrão econômico e social da atual fase do capitalismo e para posicionar alguns agentes já citados, como o Mercado e o Estado.

Para a pesquisa, foi necessário contextualizar o neoliberalismo a partir dos seguintes teóricos: Dardot e Laval (2016), Harvey (2012), Veiga-Neto (2013, 2015), Laval (2004) e Sampaio, Santos e Mesquita (2002), o que permite analisar qual o sujeito emerge de tal sistema. Para esses autores, o neoliberalismo não é apenas um sistema econômico, mas uma racionalidade que permeia as formas de vida. Posteriormente, buscamos trazer os encaminhamentos que materializaram o sujeito neoliberal dentro nesta pesquisa e como ele se articulou a ela.

Descrevemos os resultados desses padrões sociais e econômicos direcionados à população, estruturados em uma lógica pautada pelo neoliberalismo na formulação dos sujeitos dentro desse modelo. Assim, discutimos como as noções neoliberais buscam formular e padronizar as subjetividades dos indivíduos, bem como de que maneira essas noções estão moldando estudantes no espaço escolar para atender às necessidades do mercado e das empresas no contexto neoliberal.

Direcionamos as discussões para o âmbito escolar, apresentando a definição de currículo por Veiga-Neto (2002, 2004, 2008), Veiga-Neto e Lopes (2007). Os procedimentos contidos nos currículos são direcionados às escolas e, conseqüentemente, às subjetividades dos estudantes e seus corpos, gerando, assim, a formulação de um novo sujeito mediante as práticas de governo.

Por fim, descrevemos como as ações de governo estão materializadas na Geografia proposta na BNCC, e como elas atuam visando promover a condução dos corpos e das subjetividades dos estudantes. Dessa maneira, o conceito de governo definido por Oliveira (2019) e Veiga-Neto (2008) foi utilizado para compreender as diversas práticas associadas entre si, assim como para gerar uma “condução de condutas” dos estudantes, configurando-se como uma prática de controle das subjetividades e dos corpos dos escolares através da compreensão de Oliveira (2019) e Veiga-Neto (2005).

4. A BNCC no panorama político e educacional contemporâneo

Decidimos iniciar o panorama político educacional contemporâneo pela Constituição Federal de 1988, com destaque para o artigo 210, no qual estava prevista a implementação de uma “formação básica comum”. Já as discussões sobre a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a sociedade civil iniciaram em meados do ano de 2014 e foram até 2018.

Antes da BNCC, ainda trabalhando com a ideia de uma base nacional comum e não com uma BNCC, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo 26⁵, essa lei prevê a regulamentação de uma base nacional comum para a Educação Básica, que enquadrasse os princípios contidos no artigo 210 da Constituição de 1988. Entre 1997 e 2000 as discussões giram em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No ano de 2010, está descrito na linha histórica elaborada pelo MEC que havia sido mencionado a necessidade da BNCC dentro da Conferência Nacional pela Educação (CONAE). No ano de 2010, conforme descrito na

5 Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2023.

linha histórica⁶ elaborada pelo MEC, foi mencionada a necessidade de uma BNCC durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Entretanto, ao analisarmos o documento original dessa conferência, constatamos que a referência era a uma “base comum nacional” (CONAE, 2010, p. 26), e não curricular. Os elaboradores da versão final da BNCC acrescentaram o termo “curricular” aos marcos constitucionais presentes no documento da Base, de modo a conferir embasamento e justificar sua introdução.

No ano de 2014, a Lei n.º 13.005/2014, no então governo do Partido dos Trabalhadores (PT), foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), nele havia metas e objetivos a serem alcançados, dentre eles, há necessidade de ter uma “base nacional curricular, que tinha como objetivo a padronização dos currículos escolares e sua implementação no território nacional, tendo como compactuantes a união, estados, municípios e o distrito federal para realizarem tal feito (BRASIL, 1988).

Em 2015, após a aprovação da Lei n.º 13.005/2014, o Ministério da Educação iniciou discussões sobre a BNCC por meio de seminários que resultaram na primeira e segunda versão do documento, embora houvesse críticas ao caráter limitado do processo participativo, havia, neste momento, algum espaço para a discussão. Porém, com a mudança no governo em 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, a nova equipe do MEC desconsiderou as versões anteriores e elaborou a terceira e última versão da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental — Anos Finais), aprovada em 2018, cuja participação social foi bastante quase inexistente. É importante destacar que vários pesquisadores da linha “Ensino de Geografia” denunciaram a limitação da participação alegada pelo Ministério da Educação, um coletivo chamado “Pelo Ensino de Geografia” se articulou em todo Brasil a partir de 2017 para ampliar o debate sobre o ensino de Geografia diante da BNCC e demais reformas educacionais no país.

⁶ Histórico da BNCC. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 30 ago. 2025.

5. Conceitos, temáticas e as metodologias da Geografia na Base Nacional Comum Curricular

Na BNCC a área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental — Anos Finais foca em lidar com as transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais dos estudantes, que deixam de ser crianças e se tornam sujeitos autônomos e responsáveis. Na etapa anterior, nos Anos Iniciais, os estudantes tinham na Geografia um espaço de investigar o mundo através da imaginação e curiosidade, fazendo perguntas das quais já fizemos, como: por que a água do planeta não vai para o espaço ou como os vulcões entram em erupção?

Na etapa do Ensino Fundamental — Anos Finais, observa-se uma separação do perfil de estudantes em relação ao EF — Anos Iniciais. No texto destaca-se que os estudantes do EF — Anos Finais vivenciam mudanças biológicas, psicológicas, sociais. Desse modo, os conteúdos — em especial os de Geografia passam a operar como instrumentos de objetivação, no momento em que o sujeito começa a se construir como objeto, posteriormente direcionado para atender as necessidades do mercado.

Assim, prevalecem as práticas de governo que incidem em governar as subjetividades que estão em processo de construção nessa etapa de escolarização. Há, portanto, a construção de um sujeito dotado de responsabilização e de autonomia, capaz de compreender suas atitudes na sociedade. As ações desses indivíduos refletem a sua necessidade de assumir o controle de sua vida e de sua formação, colocando-as sob sua responsabilidade, de modo a destacar-se dos demais.

Desse modo, as práticas de governo ocorrem por meio das múltiplas indicações deliberadas na BNCC para a Geografia do EF — Anos Finais, com recomendações específicas e diretivas, como, por exemplo, ao indicar que o “desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica, etc.)” (Brasil, 2018, p. 356). Diante disso, percebemos quais são os mecanismos que possibilitam a concretização das práticas de governo. Essas práticas ocorrem quando se deliberam aos estudantes o

desenvolvimento de habilidades que permitem o uso de diversas linguagens, tornando-os sujeitos capazes de desempenhar funções através dessas múltiplas e diferentes formas de comunicação.

Por fim, ao lado das temáticas, tem o dever e o compromisso das Ciências Humanas. É possível notar a existência de verbos como: Interpretar e Compreender. Nessa lógica o verbo interpretar é colocado para “interpretar o mundo” de quais formas e como, não é citado. Já o verbo compreender é posto para as manifestações materializadas entre a sociedade entre aspectos da política e culturais, também não há menção de como se concretizar. Encontra-se a palavra “autônoma”, os estudantes estão postos para serem sujeitos autônomos não mais dependentes e sim independentes.

Sem um embasamento teórico, os conceitos podem se tornar estanques e não promover uma compreensão das características humanas e sociais quando abordados na sala de aula. Portanto, é necessário aprofundar e contextualizar os fundamentos teóricos, para garantir que a compreensão e utilização desses conceitos nas aulas de Geografia ofereçam uma visão mais significativa da complexidade que envolve a sociedade e a vida dos estudantes.

As noções neoliberais se incorporam nas destinações para o EF - Anos Finais na Área das Ciências Humanas. Essas abordagens incluem “responsabilidade e os verbos de ordem”. Laval (2004) aponta que o ideal de referência da escola é o “trabalhador flexível”, tendo um pseudo de liberdade, autonomia e iniciativa. Esse sujeito se torna, assim, um autorregulador da sua existência. No entanto, essa autorregulação não é movida pela sua própria vontade, mas sim pela vontade dos empresários neoliberais que necessitam de mão de obra autodisciplinada.

Outro ponto é o desenvolvimento das habilidades, como segmentação destinada à identificação, classificação, organização e comparação. Essas noções estão mais relacionadas ao funcionamento de uma empresa ao distribuir funções para seus funcionários do que ao uso em uma área tão importante como a de Ciências Humanas.

Em última análise, a Área de Ciências Humanas apenas cita que existem sete competências propostas para o Ensino Fundamental, articuladas às

“Competências Gerais para a Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 357). Tais competências são descritas pelos seguintes verbos de ação: “Compreender, Analisar, Identificar, Interpretar, Comparar, Construir e Utilizar” (Brasil, 2018, p. 357).

É importante perceber a utilização dos verbos que indicam **ação, como construir, desenvolver, agir, utilizar**. Isso reflete a racionalização do trabalho docente em materializar suas propostas pedagógicas na otimização do tempo e na utilização efetiva da concretização de resultados, perante o que se pretende alcançar nos estudantes durante os nove anos dessa etapa de escolarização, em específico para a Geografia.

Essas questões fazem parte da organização dos conteúdos geográficos que se transformam em ferramentas para as práticas de governo que incidem nos corpos dos estudantes, tendo em vista que as competências específicas da Geografia para o EF apresentam noções tecnicistas de como fazer, agir, remetendo ao modelo educação da escola/empresa. Dessa maneira, as competências, apresentadas, estão colocadas como se fosse para funcionários de uma empresa desenvolver do que para uma classe de estudantes. Sobre essa noção tecnicista:

[...] está intimamente calcada na teoria atual do capital humano, fazendo da educação não apenas um valor humanístico de formação, muitas vezes deixado de lado, mas sim, um valor econômico, de investimento. Na atual sociedade do conhecimento, existem discursos atrelados a isso que vem sendo corriqueiramente reproduzidos não apenas nas empresas, mas, nas escolas, relacionando educação a investimento, desempenho do alunado a sucesso e destaques que seriam o reflexo da funcionalidade do ensino (Melo, 2022, p. 27).

Desse modo, a Geografia no EF tem as suas competências inseridas em uma lógica organizacional que remete a um modo de trabalho empresarial, em que os funcionários estão sendo guiados por ordens. Os estudantes estão com seu processo de formação sendo conduzidos para adentrar ao mercado de trabalho, tendo em vista as noções contidas na sétima competência: **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, esses valores são cobrados na sociedade quando vamos buscar uma oportunidade de

trabalho. Assim, os estudantes são governados para a formação do sujeito neoliberal do qual eles devem se tornar:

Especialista de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos (Dardot e Laval, 2016, p. 330-331).

Portanto, os estudantes são conduzidos para uma formação e compreensão das competências que priorizam as necessidades do mercado, como foi evidenciado na existência dos verbos de ação e as particularidades contidas na sétima competência.

A BNCC propõe que, na medida que os estudantes avancem pelos Anos Finais do Ensino Fundamental, o grau de complexidade das temáticas possa aumentar, em função disso, a BNCC apresenta uma organização metodológica articulada entre unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Dessa maneira, são apresentados os dados numéricos que se relacionam com a quantidade de unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades da Geografia do 6º ao 9º.

Ao analisarmos por anos, percebemos que todas elas possuem a mesma quantidade de unidades temáticas, que totalizam cinco. Tanto o 6º como o 9º ano terão o mesmo quantitativo de unidades na Geografia. Ao observamos os objetos de conhecimento, verificamos um progressivo aumento ao longo dos anos. No 6º ano, há seis objetos, e no 9º ano, há dez, temos a inserção durante essa trajetória de quatro objetos a mais.

Já na parte destinada às habilidades, encontramos os principais valores em relação aos demais elementos que compõem a Geografia na BNCC. Seguindo a evolução dos anos de escolarização, teremos no 6º ano o total de treze habilidades a serem desenvolvidas dentro daquele ano letivo e ficando ao professor se desdobrar para conseguir desenvolver o que está dentro desse quantitativo. O destaque nessa parte é para o 8º ano, que detém a maior quantidade de habilidades, o total de vinte e quatro, em segundo lugar, o 9º ano com o total de dezoito. O aumento das habilidades entre o 6º ao

9º ano não ocorrem de forma gradativa, tendo em vista que, no 7º ano, os estudantes possuem doze habilidades a serem desenvolvidas, mais que no 6º ano, por exemplo. Outro ponto a ser ressaltado é em relação aos objetos de conhecimento do 6º ao 9º ano, totalizam o quantitativo de trinta e um. Já nas habilidades esse total é de sessenta e sete.

Ao indicar uma quantidade específica de elementos codificados no caso, as habilidades, a BNCC impõe-se em criar um regime de verdade sobre o que deve ser a Geografia Escolar, manifesta um controle das aprendizagens e da autonomia pedagógica dos professores, expressada via contagem numérica do que é necessário abordar nas aulas. Entretanto, para aprofundar esse arranjo, organizamos as temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades para o 8º e 9º ano em uma tabela. Constatamos um aumento expressivo deliberado para esses dois anos em comparação aos demais dentro desta etapa, o 8º ano com vinte e quatro habilidades e o 9º ano com dezoito.

Os estudantes do Ensino Fundamental — Anos Finais, no componente curricular de Geografia, têm um número considerável de habilidades e objetos de conhecimento distribuídos do 6º ao 9º ano. Diante disso, a Geografia nesse período é organizada de modo a formar alunos competentes e habilidosos. Assim, a racionalização do saber geográfico é deliberada para a execução das habilidades e competências, concretizando os projetos de vida dos estudantes e inserindo-os no mundo do trabalho. Sobre essa quantidade considerável de saberes propostos nas habilidades, teremos:

a doutrina dominante em educação encontra-se hoje em seu centro de gravidade nas teóricas do capital humano. Essas últimas, mesmo distorcidas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo: mobilizar saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de produção e mercadorias. Os economistas designam capital humano, o **“estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos”** (Laval, 2004, p. 25, grifos nossos).

Dessa maneira, a quantidade significativa de saberes faz com que os estudantes se tornem um receptáculo de conhecimento que possivelmente terá um valor econômico a ser capturado pelo mercado de trabalho, usando a lógica de que, quem for mais competente se destacará dos demais.

Entendemos que a organização da Geografia na BNCC encaminha para uma racionalização geral do saber geográfico na escola, especialmente considerando que a quantidade de habilidades tende a aumentar nos 8º e 9º anos. Além disso, é necessário refletirmos sobre como os professores estão sendo condicionados a organizar suas aulas para o desenvolvimento de competências e habilidades e como são governados para a problemática da Geografia, que propõem aos estudantes pensar o espaço e a se ver como produtores individualizados dele, com foco nas habilidades.

A Geografia na BNCC está atrelada ao desenvolvimento de habilidades e competências, reduzindo a autonomia de problematizar as questões plurais que envolvem o espaço geográfico. A Geografia presente na BNCC encaminha-se para a reprodução de habilidades e competências, apresentadas em um quadro rígido de controle do trabalho docente e com pouco diálogo a criação, diminuindo as possibilidades de uma formação crítica do estudante para a leitura do espaço.

6. Considerações finais

As análises e os dados que emergiram a partir desta pesquisa possibilitaram problematizar e compreender a atual realidade que compõem os currículos das escolas da educação básica, considerando as deliberações da BNCC para o componente curricular Geografia na etapa do EF — Anos Finais, que abrange 6º ao 9º ano.

A BNCC se materializa dentro da contemporaneidade, em que práticas sociais são orientadas por um modelo de escola-mercado. Cada vez mais, os empresários estão buscando mão de obra precária, dotada de múltiplas funções autorregulantes, ou seja, capaz de regular a si mesmo, nesse cenário, emerge o sujeito neoliberal. Através das análises da BNCC, constatamos a existência de deliberações formuladas com base nos ideais neoliberais contemporâneos para as escolas, por meio da reorganização dos currículos escolares, os quais orientam práticas de governo sobre as subjetividades dos estudantes.

Desse modo, os currículos escolares — inclusive o de Geografia, enquanto componente curricular — vêm possibilitando práticas de governo dos estudantes, tornando-os sujeitos moldados para ingressar

no mercado de trabalho em uma lógica competitiva, exploratória e precarizada. Essas práticas se materializam, no caso específico da Geografia, na forma de uma menção simplificada ao raciocínio geográfico, sem aprofundamento conceitual ou problematização adequada para orientar as práticas pedagógicas dos professores. Também chama a atenção a expressiva quantidade de competências indicadas para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental — Anos Finais, bem como a presença de verbos que expressam ordem, ação e controle sobre as subjetividades dos estudantes.

A BNCC já está implementada nas escolas e nos currículos de todo o Brasil. A Geografia, enquanto componente curricular, está sendo orientada pelas práticas dos professores, mediadas pelas diretrizes da BNCC para o EF — Anos Finais. Não há indícios de que ocorram mudanças em sua orientação no contexto nacional a curto prazo. Assim, ao destacarmos as orientações e elaborações que possibilitaram a materialização da BNCC, conforme apresentadas em nossas análises, acreditamos que elas possam servir como ponto de partida para novas investigações e reflexões nos espaços escolares e acadêmicos, especialmente para professores de Geografia em diferentes percursos formativos.

Referências

BRASIL, **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 ago. 2025

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://domainpublic.files.wordpress.com/2023/02/ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 ago. 2025

Conferência Nacional de Educação. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 05 ago. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações;** tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Cristian Laval. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva – Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas.** Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. n. 39, p.7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311/291>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MELO, Tiago Licarião de. **O ensino tecnicista no Brasil como reafirmação da semiformação:** uma interpretação a partir do pensamento de Theodor W. Adorno. 2022. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://repository.ufpe.br/bitstream/123456789/5581/1/tcc_tiangolicariaodemelo.pdf. Acesso em 18 ago. 2024.

OLIVEIRA, Adão Francisco; Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Francisco Adão de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). **Fronteiras da Educação:** desigualdades, tecnologias e políticas. Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **O livro didático de Geografia como estratégia de governamento.** 2019. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

PASSOS, Izabel Christina Friche. A Análise Foucaultiana do Discurso e sua Utilização em Pesquisa Etnográfica. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 35, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/TsLbK3z9wHWGmyrR6yGpSz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2023

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. Estado e Governo: Diferença Conceitual e Implicações Práticas na Pós-Modernidade. **Revista Uniara**. v. 11 n. 2: V.12 N.1-2008/2009 Dez-Junho. p. 140-145. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/183>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SAMPAIO, Carlos Magno; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUÍDA, Peri. Conceito De Educação À Educação No Neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 1-14, septiembre - diciembre, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118078012.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2008. 176 p.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia. 2002. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3191/000245793.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governoamento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2.ed. Porto Alegre; UFRGS, p. 37-69, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/246946>. Acesso em 14 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-34, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**. Sísifo. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, v. 7, fevereiro, 2008. p. 141-149. Disponível em: [tps://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/veiga-neto-modernidade-e-curriculos.pdf](https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/veiga-neto-modernidade-e-curriculos.pdf). Acesso 20 de fev. de 2025:

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, n. 65. Segundo semestre de 2013. Bogotá, Colômbia. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a02.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 1996. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131158>. Acesso em: 05 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, Cultura e Sociedade. **Revista Contrapontos**. Uma versão provisória e resumida deste texto foi apresentada e discutida no Curso “Teoria e Prática da Avaliação Escolar”, realizado na Escola Agrotécnica Federal de Sertão, RS, em convênio com a Faculdade de Educação da UFRGS, v. 2, n. 1, Itajaí, jan./abr. 2002. p. 43-51. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 01 de out. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometria, currículo e diferenças. **Dossiê: diferenças. Educação e Sociedade**, n. 79, p. 163-186, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmJ4tHrJMV8xNQXMvm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; Lopes, Corcini Maura. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Editora Cortez, Rio de Janeiro: p. 280, abr. 2011. Disponível em: <https://cursoalaim.paginas.ufsc.br/files/2018/05/29.08-Teorias-de-Curr%C3%ADculo-P%C3%A1g.-19-42.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CAPÍTULO 10

O NOVO ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS DE ESCALA: UM ESTUDO GEOGRÁFICO DISCURSIVO

Leonardo de Alexandria Machado

Élida Pasini Tonetto

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-A

O presente artigo tem por objetivo discorrer a respeito de como as políticas educacionais, e no presente caso, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, derivada da lei federal n.º 13.415 de 2017, e conhecida também como Novo Ensino Médio (NEM), está inserida em uma ampla agenda de outras políticas que atuam em prol da inserção da lógica do mercado nas escolas públicas de ensino médio. As análises apresentadas derivam da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “O Novo Ensino Médio e Políticas de escala: um estudo geográfico-discursivo” defendida em janeiro de 2025 no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, linha de pesquisa em Ensino de Geografia.

A dissertação buscou compreender os argumentos que permeiam a Política de Fomento a Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, derivada da Lei Federal n.º 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM). Os objetivos específicos são: a) investigar as relações de poder na construção e consolidação do NEM, considerando os agentes envolvidos na formulação dessa política educacional; b) analisar os argumentos de dois grupos, com base em publicações da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS, grupo 1) e do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS, grupo 2); e c) avaliar os argumentos e críticas que sustentam os movimentos de constituição do NEM, adotando uma leitura geográfica da política educacional por meio de escalas diversas, o que permite compreender o NEM como uma política de escalas.

O artigo está desenvolvido partindo da perspectiva teórica e como esta se fundamenta para debater o tema proposto sobre o NEM e as escolaridades

pela qual esta política se entrelaça relacionalmente com outras políticas educacionais, voltadas para o estabelecimento do pensamento neoliberal como um projeto de escola. Após o desenvolvimento do pensamento que embasa as premissas da pesquisa e a construção de seus objetivos, parte-se para uma análise de alguns dos materiais produzidos na pesquisa e que fundamentaram a discussão sobre as posições tomadas pelos dois grupos argumentativos sobre a Reforma do Ensino Médio.

1. A perspectiva teórica e seus fundamentos

Na dissertação, investigamos o tema a partir do conceito de escala para compreender as políticas educacionais, em especial, o NEM. Adotando uma perspectiva de escala que foge da visão técnica e cartográfica, enfatizando-a “como possibilidade e como rugosidade, duas faces de um processo complexo de rearranjo das geografias do mundo” (Silveira, 2015, p. 92).

Essa abordagem busca captar as dinâmicas socioespaciais e as relações de poder presentes na formulação e implementação do NEM, uma política educacional que envolveu e ainda envolve múltiplos contextos e níveis de influência, no âmbito das escolas públicas de ensino médio. Com base nas discussões trazidas por Silveira (2015), Ball e Mainardes (2011) principalmente, considera-se a escala não apenas como uma entidade material, mas também como uma construção discursiva e social, permitindo uma análise complexa e relacional dos impactos e das práticas envolvidas na consolidação desta reforma educacional.

Ancorados nesta perspectiva sobre as políticas educacionais, apoiamos na análise de discurso orientada em Michel Foucault para fomentar as análises de excertos de reportagens de dois agentes educacionais fortemente envolvidos na implementação no NEM nas escolas estaduais no Rio Grande do Sul, a saber: a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) e o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS).

Desta maneira, usamos o conceito de escala não como aquele demasiadamente ancorado na escala cartográfica, bastante técnica e apoiada na geometrização do espaço, mas sim na acepção de escala geográfica em

que se busca “mostrar que o relevante é descobrir a lógica dos fenômenos” (Silveira, 2015, p. 89). Assim, , abrimos mão do uso de escala intrinsecamente preocupada com a dimensão física de um determinado espaço e sua respectiva dimensão gráfica, forjada no plano cartesiano de representação. Então, optamos pela ideia de escala que objetiva, conforme Laura Silveira (2015):

Trata-se, desse modo, de captar a vida nas formas, um enfoque que possa ser, a um só tempo, genético, morfológico e dialético, porque movimento é um outro nome para contradição. O resultado é um contínuo fazer e refazer de formas e limites (Silveira, 2015, p. 89).

Assim, compreendemos que o NEM se apresenta de forma escalar por ser uma política pública educacional que, portanto, faz parte da política, e “a política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais” (Ball; Mainardes, 2011, p. 13). Sobressaindo para o nosso interesse as diferentes escalas por onde transitaram a argumentação que culminou na implementação da política do NEM.

O conceito de escala geográfica se torna válido para compreender os efeitos de uma política, pois, de forma semelhante que as políticas educacionais, a delimitação de escalas também se relaciona com relações de poder, uma vez que “as escalas e seus arranjos produzem efeitos concretos sobre a sociedade”. Portanto, condicionam comportamentos e exercem poder” (Miranda, 2023, p. 7).

O debate sobre o conceito de escala na história da ciência geográfica não é recente e ainda hoje consiste numa importante e não finalizada tarefa. Entretanto, para os fins em que este conceito é usado nesta investigação, cabe ressaltar apenas o aparecimento de duas e importantes vertentes — a escala compreendida pela economia política e a vista pelo pós-estruturalismo.

Vale, então, discorrer sobre alguns aspectos que diferenciam essas duas formas de compreender o que aparece normalmente como um conceito dado na Geografia. Moore (2008) contribui para a distinção entre as duas formas de compreensão sobre escala que aparecem usualmente como antagônicas e polarizadas: a escala como entidade socioespacial material, fornecida pela economia política e, a escala como instrumento epistemológico e construção social e discursiva, numa análise pós-estruturalista.

E onde nos inserimos nesse debate? Aí então se justifica, em boa medida, a escolha pela perspectiva foucaultiana, onde as verdades são postas em questionamento e a não-linearidade e desprendimento fazem parte da vigilância epistemológica (Santos, 1991) que nos incentiva e provoca Michel Foucault a exercer a todo instante. De modo que não nos utilizamos de somente uma e compreendemos a escala tanto pela sua materialidade como pela sua discursividade. Como postula Miranda (2023), que adverte:

[...] é importante salientar a importância da produção social da escala e o modo como esta apresenta uma materialização concreta, fluida, dinâmica, mutável, discursiva e aberta, decorrente das práticas sociais envolvendo os mais diferentes sujeitos, que manipulam, controlam, articulam e se (re) produzem por meio das escalas, revelando a importância delas ao exercício do poder, que é assimétrico, hierárquico e multidimensional (Miranda, 2023, p. 8).

Ocorreram complexas relações socioespaciais na construção e consolidação do NEM enquanto política educacional. Dessa forma, considerando sua trajetória, entende-se esta política enquanto uma política de escala. Conforme o exposto por Miranda (2023, p. 9) sobre a política de escala pela perspectiva pós-estruturalista, é o lugar onde se dá “ênfase nas práticas escalares e na performatividade da escala; privilegia a dimensão discursiva das escalas, compreendidas como metáforas espaciais da realidade produzida socialmente.”

As escalas geográficas são instâncias analíticas da pesquisa, pois compreendemos as políticas educacionais também como parte de fenômenos geográficos e “nesta perspectiva, toda política pública é também espacial, já que se realiza em algum lugar e é um híbrido de materialidades e ações” (Teramatsu, 2020, p. 48 *apud* Ribeiro, 2014, p. 282). Essa maneira de abordar o NEM considera que “as políticas educacionais possuem uma inextricável dimensão espacial, posto que são eventos geográficos, envolvendo diversos atores, localizados em diversos contextos, ou seja, em diferentes escalas” (Teramatsu, 2020, p.62).

Como expõe Pedro (2015, p. 59) ao trazer para o debate geográfico que “a escala é uma estratégia de se aproximar e estudar o real”, sendo, portanto, uma escolha metodológica do pesquisador abordar a escala a partir das complexas relações que surgem no intervalo de tempo e espaço escolhido

para estudo. Portanto, a questão da escala se manifesta como explicitamente pontual, delimitada temporal e espacialmente e sempre de forma relacional, num processo de “esquecimento coerente”, conforme Castro (1995, p. 127):

[...] os autores trouxeram ainda outra contribuição importante ao demonstrar que a escala é um processo de ‘esquecimento coerente’ — ideia semelhante a de Boudon (1991) quando afirma ser a escala uma estratégia de apreensão da realidade — pela impossibilidade de apreendê-la *in totum*.

Nessa enseada, a abordagem de ciclo de políticas trazida por Bowe, Ball e Gold (1992) e discutida por Mainardes (2006; 2018) auxilia na compreensão do processo de formulação do NEM a partir de uma visão escalar, uma vez que ocorre uma superposição de eventos “que são distintos entre si, mas estão interconectados sem uma natureza, sequencial, linear ou de causalidade” (Pedro, 2015, p. 61), que de uma maneira particular das relações entre eventos e agentes, acabam por culminar na criação desta política educacional.

Longe de ser uma obra do acaso, as políticas são espaços de disputa sobre as mais diferentes intencionalidades que permeiam os projetos de educação e, conseqüentemente, de sociedade. Melazzo (2010, p. 19) resume de forma exemplar as diversas maneiras de se conceituar, ao expor que:

[...] as políticas públicas são conjuntos de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos, envolvendo procedimentos formais, informais e técnicos que expressam relações de poder e que se destinam à resolução de conflitos quanto a direitos de grupos e segmentos sociais ou como o espaço em que são disputadas diferentes concepções a respeito da formulação e implementação de direitos sociais, bem como sua extensão a diferentes grupos sociais.

Essa maneira de compreender as políticas educacionais exemplifica nosso intento que, sucintamente, se apresenta enquanto um entendimento contingencial e provisório, conferidos através de uma série de excertos selecionados de dois agentes educacionais envolvidos (SEDUC-RS e CPERS) na construção e implementação de uma política pública educacional tão importante na trajetória do ensino médio brasileiro, sendo o caso do NEM.

2. Sobre o *corpus* da pesquisa

Os materiais selecionados para compor o *corpus* foram produzidos entre 2016 e 2023, período que abrange desde a conversão da MP 746/2016 na Lei Federal n.º 13.415/2017 — que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reformulando o EM e estabelecendo o NEM — até as primeiras experiências com o novo modelo nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Optamos também por apresentar dois pontos de vista distintos para enriquecer o debate sobre a implementação do NEM. Esses dois grupos divergentes, contudo, possuem algumas convergências e, em maior parte, divergências em seus argumentos sobre a política educacional em questão, o que foi evidenciado por meio de excertos tanto da SEDUC-RS quanto do CPERS sobre essa última mudança significativa na etapa do Ensino Médio.

A escolha desse recorte temporal (2016–2023) se justifica pelo fato de que o tema está em debate, e a produção de materiais sobre o NEM continua a ser atualizada. Dessa forma, é improvável que o assunto seja concluído enquanto esta pesquisa de dissertação de mestrado esteve em andamento, que compreendeu o período entre os anos de 2022 e 2025.

Os materiais foram coletados por meio de palavras-chave em dois buscadores de texto disponíveis nas páginas oficiais na Internet da SEDUC-RS e do CPERS-Sindicato. As palavras-chave utilizadas em ambos os buscadores foram: “Novo Ensino Médio”, “Reforma do Ensino Médio” e “Ensino Médio em Tempo Integral”. Assim, foram selecionados excertos que abordam a Reforma a partir de diferentes eventos e etapas importantes para o NEM, com destaque para o estado do RS e relatos de vivências de discentes e docentes sobre o tema.

Ao lidarmos com o *corpus* da pesquisa, concordamos com o exposto por Saraiva (2006, p. 114) quando afirma que “[...] a definição de como se irá proceder já é uma parte da análise. O modo como se interage com o material já é, em si, uma imposição de significados”. Além disso, reportagens publicadas em jornais e revistas, bem como pesquisas acadêmicas (artigos, dissertações, teses, entre outros) produzidas durante o período desta dissertação, também foram consultadas para demonstrar o estado da arte sobre a temática no âmbito

acadêmico. No entanto, essas reportagens e pesquisas não integram o *corpus* da pesquisa.

O modo de produção do corpus para análise foi feito partindo da premissa de que existem, pelo menos, dois polos argumentativos que divergem sobre as principais questões trazidas pela reforma do EM. Conforme apresentado na Tabela 1, que detalha a quantidade de materiais selecionados para as análises da dissertação, dividimos a seleção entre os dois grupos estabelecidos. Da mesma forma, está separado por quantidade e ano de publicação.

Tabela 1 - Síntese do corpus da pesquisa

Grupos	Agente	Quantidade () e ano de publicação
Grupo 1	SEDUC-RS	(03) 2019; (01) 2020; (04) 2021; (06) 2022; (07) 2023; (02) 2024.
Grupo 2	CPERS	(02) 2018; (01) 2020; (01) 2021; (08) 2022; (10) 2023; (03) 2024.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Dos excertos elencados na Tabela 1, e que compuseram o corpus da pesquisa da dissertação, serão expostos apenas 4 para, de forma resumida, expor parte das análises realizadas na pesquisa. De modo que é realizado o diálogo com dois excertos produzidos por materiais da Secretaria de Educação como do CPERS.

Destaca-se que houve prioridade para fragmentos em que constasse posicionamentos de professores, alunos e pesquisadores sobre o objeto de pesquisa, esta maneira de operar justifica-se em função dos sujeitos impactados em última e primeira instância pela Reforma. Esses excertos não têm a intenção de esgotar a discussão sobre as diferentes perspectivas argumentativas em torno do tema. Contudo, buscam oferecer reflexões pertinentes sobre as disputas que envolvem o Ensino Médio no contexto do NEM.

Estes materiais foram utilizados por reverberar argumentações que formam um conjunto de enunciados que sustentam as posições tomadas pelos agentes em questão. Além disso, delineiam relações escalares, uma vez que possuem uma escala de origem e uma escala de impacto em sua argumentação, característica aqui nomeada como ordem escalar dos excertos.

3. Grupo 1: a seduc-RS e o novo ensino médio

A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) é uma das Secretarias que compõem o governo executivo estadual do RS, sendo comandado pelo governador Eduardo Leite, reeleito pelo PSDB no último pleito de 2022 para gestão 2023–2026. E foi da página oficial desta Secretaria, disponível na Internet, de onde foram retirados os excertos pertencentes ao Quadro 1, sendo de matérias publicadas entre 2019 e 2023, e nos oferecem uma visão geral de como o governo estadual compreende a implementação do NEM.

Quadro 1 - Enunciados extraídos de publicações na página da SEDUC-RS sobre Divulgação de parcerias público-privadas (2019 a 2023)

Ano	Excerto
2019	A reunião tratou de estabelecer uma parceria entre o governo do Rio Grande do Sul e o Itaú BBA no sentido de prestar apoio técnico à implantação dessas diretrizes no Ensino Médio estadual.
2019	O governo estadual buscará os profissionais mais qualificados para comandar as 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) por meio de um acordo de cooperação com a Fundação Lemann , representando uma aliança de organizações. A parceria, que não terá custos para o Estado, promove a seleção de profissionais com capacidade técnica para assumir as CREs.
2019	Representando as fundações envolvidas na aliança — a Fundação Lemann , a Fundação Brava , o Instituto Humanize e o Instituto República —, o diretor-executivo da Fundação Lemann, Denis Mizne, e a diretora-executiva do Instituto Humanize, Geórgia Pessoa, exaltaram a iniciativa do RS em buscar auxílio do terceiro setor para aprimorar o sistema de gestão de pessoas. “Não se trata só de uma seleção, envolve o desenvolvimento de metas, um planejamento de carreira, um plano motivacional”, destacou Mizne.
2021	Visando debater as perspectivas diante das mudanças previstas para o Ensino Médio e dar continuidade às formações dos novos componentes curriculares, a Secretaria Estadual da Educação (Seduc), em parceria com o Itaú Educação, promove o percurso formativo Mundo do Trabalho para os professores da Rede Estadual.

Fonte: Extraído do Portal da SEDUC-RS, elaboração própria, 2025.

A proposição dos enunciados presentes no Quadro 1 foi possível pelas aproximações identificadas entre os diferentes excertos, de que compunham um conjunto coerente de enunciados que permeia a formação discursiva a respeito do NEM. A perspectiva escalar dos argumentos se desenhou a partir de uma leitura geográfica das relações construídas entre os excertos e os diversos atores que se movimentam a partir deles.

Um dos principais aspectos que originaram o conceito central da Divulgação das parcerias público-privadas é a ênfase, em diversos excertos encontrados, nas parcerias estabelecidas pela SEDUC-RS com instituições privadas, como *Google for Education*, Fundação Lemann, Sebrae-RS, Instituto Reúna e Fundação Itaú. Essas colaborações abrangem atividades como a produção de materiais didáticos para o novo currículo, evidenciando uma aproximação estratégica entre os setores público e privado para financiar e apoiar a capacitação de profissionais da educação e o desenvolvimento de recursos educacionais.

Nesse enunciado da argumentação da SEDUC-RS sobre o NEM, excertos traçam o caminho percorrido pelo governo Leite com o empresariado brasileiro, manifestada através de sua participação em eventos desses grupos e na influência que eles exerceram nas políticas adotadas em diferentes áreas. Por exemplo, em 2022, Eduardo Leite viajou para a Inglaterra com vistas a participar de um curso sobre gestão pública promovido pela Fundação Lemann (FL), intitulado “Capital Humano para o Desenvolvimento do Brasil” (Jacobsen, 2022).

Embora tenha como escala de impacto a Secretaria de Educação do RS, de abrangência estadual, a participação de outros atores na “governança compartilhada” permite compreender que o NEM possui a participação de empresas privadas, que atuam em escala nacional. Suas ações nas escolas demonstram um projeto que incentiva os estudantes a adotar uma lógica neoliberal para suas vidas, marcada por uma maior aproximação com mundo do trabalho, pela responsabilização individual pela empregabilidade e experimentando as relações educativas como ensaios para as relações de trabalho.

Desta maneira, a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão “puramente de gestão” (Freitas, 2018, p. 37). Assim é possível compreender este argumento como multiescalar, por acionar diferentes instâncias de atuação políticas dos agentes educacionais envolvidos no NEM. Todavia, esse movimento de aproximação com o empresariado do setor educacional não obteve apoio massivo do outro polo argumentativo a respeito da reforma do EM, representado pelo CPERS.

Buscando discorrer a respeito das congruências e divergências encontradas sobre o tema de divulgação da parcerias-públicas privadas no processo de implementação do novo modelo de ensino médio nas escolas, é necessário posicionar primeiramente o CPERS enquanto importante figura no debate público e na construção histórica das escolas gaúchas, como veremos a seguir.

4. Grupo 2: CPERS e o novo ensino médio

Fundado em 1945 e sendo o segundo maior sindicato da América Latina, o CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul) é um dos principais sindicatos de professores e servidores da educação pública no Brasil, atuando especialmente no Rio Grande do Sul. Inicialmente com o nome de Associação dos Professores Públicos do Estado (APERGS), ele nasceu da necessidade de criar uma entidade que defendesse os direitos e interesses dos professores e demais profissionais da educação. A partir dos anos 1960, com a transformação da APERGS em CPERS, o sindicato ampliou seu campo de atuação, incluindo não apenas os professores, mas também outros trabalhadores da educação.

Com a implementação da reforma do Novo Ensino Médio, iniciada a partir da Lei n.º 13.415/2017, o CPERS vem posicionando-se de forma abertamente contrária, tanto quando o NEM ainda era apenas a MP 746 no governo de Michel Temer, quando se iniciou o processo de modificação do ensino médio brasileiro, criando, inicialmente em sua proposta, a obrigatoriamente apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática durante os três anos desta etapa da Educação Básica.

O CPERS expressou claramente sua oposição à reforma nas fases iniciais de construção do que se tornaria a NEM.¹ Por esta razão, elegemos os materiais produzidos pelos CPERS para verificar os principais argumentos veiculados e, que compõem o conjunto de enunciados que formam outra maneira de se compreender e vivenciar a experiência da Reforma.

Por fim, alguns elementos encontrados formam enunciados mais ou menos congruentes entre si acerca da argumentação da força sindical contra o neoliberalismo e a privatização, que esses agentes educacionais atribuem ao novo modelo como reforço no ambiente escolar, Quadro 2.

Quadro 2 - Enunciados extraídos de publicações na página do CPERS sobre a Precarização e esvaziamento curricular (2018 a 2023)

Ano	Excerto
2018	Para a docente, a proposta esvazia o conteúdo pedagógico e altera a cultura da educação pública e a própria compreensão do papel da escola na formação dos sujeitos. A BNCC baseia-se em uma lógica verticalizada e mercantil , atendendo a interesses de grupos empresariais e conservadores, que pautam e influenciam o debate desde 2013.
2018	Outro risco é de os estudantes serem punidos por uma formação com foco na profissionalização que os condicione a carreiras de baixa complexidade no mercado de serviços. “As reformas educacionais comandadas pelas elites têm um único fim, manter a estratificação das desigualdades. Os grupos que apoiam as reformas educacionais no País são os mesmos que bancam as reformas das relações de trabalho e da Previdência [..]
2022	As questões pedagógicas estão precárias. Será estabelecida uma relação sem memória da sociedade brasileira e do mundo com o esvaziamento dos conteúdos em todas as áreas de conhecimento, abdicando a formação integral e integrada dos últimos anos.
2022	Tem uma disciplina que é o projeto de vida. É, na verdade uma tentativa de trazer o ‘coaching’ para dentro da escola . É aquela ideia de que ‘você pode, você consegue e tem de estabelecer metas para conseguir. Imagina um professor dizendo isso para um aluno de periferia que tem de trabalhar a tarde inteira e chega cansado na sala de aula.
2023	Esta reforma representa o atraso, a precariedade educacional e pedagógica, a fragmentação do ensino e o trabalho com mão de obra barata e alienada, que os patrões querem impor.

1 (CPERS, 28/03/2018): Proposta de reforma pode tirar jovens da escola por dois dias na semana. Disponível em: <https://cpers.com.br/proposta-de-reforma-pode-tirar-jovens-da-escola-por-dois-dias-na-semana/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

2023	Queremos ver todos estudantes nas universidades públicas e essa reforma vem na contramão, pois precariza o ensino, os docentes não atuam em suas áreas de formação e ainda há a redução do currículo .
2023	Os dados da pesquisa mostram que a gente teve um esvaziamento e uma fragmentação do currículo do Ensino Médio . Por que esvaziamento? Porque com o teto de 1.800 horas, que as escolas têm para a formação geral, de um total de 3.000 horas do EM, aqui no RS a gente vê uma redução significativa nos períodos de aula que os estudantes têm de português, de matemática, [...]
2024	Somos obrigados a abrir novas trilhas, mas sem cachorros e sem facões. Não sabemos como trilhar esses caminhos, porque não tivemos orientação.

Fonte: Extraído do site do CPERS, elaboração própria, 2025.

A efetiva participação de agentes privados em etapas de elaboração e implementação do NEM reforça a argumentação do sindicato destas políticas educacionais como condizentes com a lógica neoliberal de educação, realizada pelas reformas como o NEM e a BNCC. E isso conduziu a pesquisa à proposta do grupo de enunciados que expressam esse posicionamento contra o neoliberalismo e a privatização e que, conforme o Quadro 2, apontam para a precarização e esvaziamento curricular que o Ensino Médio nas escolas estaduais gaúchas tem sido submetido com o NEM.

É possível encontrar bases argumentativas tanto nos materiais do CPERS como nos materiais publicados pela SEDUC-RS, que costumeiramente ao longo dos últimos anos concedeu espaços para divulgação e destaque para a formação de parcerias com entes privados para implantar, capacitar e desenvolver etapas do NEM na rede estadual gaúcha. Entretanto, o que foi exposto pelo CPERS utiliza argumentos contra esta agenda, enquanto o que está publicado em nome da Secretaria de Educação apresenta tais parcerias como benéficas para as escolas públicas do Estado, enfatizando seus potenciais impactos positivos no contexto educacional, principalmente nos indicadores educacionais das escolas.

Em uma análise foucaultiana, tais enunciados, ao serem organizados como conjunto, permitem identificar as regras, normas e condições históricas que definem o que pode ser dito e o que é silenciado em um campo discursivo. Dessa forma, os conceitos-chave apresentados nos Quadros 1 e 2 refletem

não apenas as argumentações sobre o NEM, mas também as condições que moldam e delimitam o debate sobre essa reforma educacional.

A SEDUC-RS apresenta o NEM como uma política educacional alinhada à modernização da gestão pública e à aproximação estratégica com o setor privado. Através de parcerias com instituições como Fundação Lemann, Itaú Educação e *Google for Education*, o discurso oficial enfatiza a qualificação técnica, a formação voltada ao mundo do trabalho e a eficiência administrativa como pilares da reforma.

Essa abordagem revela uma lógica neoliberal que valoriza a empregabilidade e a responsabilização individual dos estudantes, deslocando o papel da escola para uma função mais instrumental e gerencial. A análise escalar proposta evidencia como essas parcerias operam em múltiplas escalas — local, estadual e nacional — reforçando o discurso neoliberal em diferentes níveis de articulação desta política pública.

A análise multiescalar das políticas educacionais, conforme proposta no artigo, revela que o NEM não é apenas uma reforma curricular, mas sim um dispositivo político que mobiliza discursos, práticas e atores em diferentes escalas de poder. Ao investigar os posicionamentos da SEDUC-RS e do CPERS, evidencia-se uma disputa profunda sobre os sentidos da educação pública no Brasil.

De um lado, a SEDUC-RS promove a modernização e eficiência, ancorada em parcerias público-privadas que reforçam a lógica neoliberal e a gestão empresarial da escola. Essa perspectiva privilegia a formação técnica e a inserção no mercado de trabalho como objetivos centrais da educação, deslocando o foco da formação crítica e cidadã.

Por outro lado, o CPERS denuncia esse movimento como uma ameaça à função social da escola e à valorização dos profissionais da educação. Seus enunciados revelam uma resistência à mercantilização do ensino, apontando para os riscos de uma educação voltada exclusivamente à lógica do capital. A abordagem foucaultiana adotada na pesquisa permitiu compreender como esses discursos se constituem como práticas de poder, moldando o campo educacional e delimitando o que pode ser dito, feito e legitimado.

Assim, o NEM se configura como uma política de escala, cujos efeitos ultrapassam os limites físicos das escolas e se projetam sobre os modos de vida, as subjetividades e os projetos de sociedade. Contudo, foi possível observar que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1988, p. 90), sendo isso expresso com argumentos do CPERS que, mesmo sobre influência desta mesma lógica neoliberal em seus excertos, busca demonstrar resistência a este modelo. Os enunciados do sindicato apresentam uma visão crítica do neoliberalismo aplicado à educação, refletindo que “as políticas públicas implementadas ‘de cima para baixo’ são ações que, em geral, não se efetivam intactas nos lugares, já que são negociadas com os agentes locais” (Teramatsu, 2020, p. 48).

Acreditamos que é fundamental que os profissionais que atuam nos espaços de implementação das políticas públicas educacionais possam expressar posicionamentos divergentes, ainda que, como aponta Bairros (2019, p. 119), existam limitações: “há como questionar uma instituição tão distante como a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) e o Ministério da Educação (MEC)?”

Esse processo, vinculado ao NEM e ao projeto societário que ele representa, ilumina a reflexão de Milton Santos (2014, p. 107), que afirma: “a possibilidade de ser mais, ou menos, cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está”. Em grande parte, essa centralidade da escola advém da compreensão de seu papel na formação de subjetividades, levando os sujeitos a atuar na sociedade de acordo com essas construções.

Em síntese, “a escola é um importante artefato social com o objetivo de produzir sujeitos capazes de atuar em sociedade e, além disso, de manter em funcionamento a lógica social” (Paraíso, 2012, p. 89). É a partir dessa característica central da instituição escolar que a agenda neoliberal adentra a escola, moldando-a segundo interesses que frequentemente refletem as dinâmicas do mercado e das políticas reformistas setoriais, realizadas em escala global.

5. Considerações finais

Nesta pesquisa, foi analisada a articulação de enunciados divergentes dos dois grupos abordados sobre o que tem sido experimentado com o NEM. O alinhamento da SEDUC-RS com o discurso neoliberal se origina das influências de organismos internacionais e do receituário neoliberal que permeia as políticas públicas nas últimas décadas, chegando ao contexto escolar brasileiro por meio de recomendações de organizações como a OCDE e a UNESCO.

No outro polo, o CPERS enfatiza problemas como a precarização e fragmentação curricular, o incentivo ao protagonismo juvenil associado à inserção precoce no mercado de trabalho, e a reprodução das relações escolares como um espelho das relações laborais. Esses são desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que atendem a última etapa da EB refletem uma crítica ao projeto neoliberal.

O cenário atual da educação pública espelha as experiências na docência encontradas nestes anos iniciais como professor de Geografia, que acompanhou a escrita da dissertação. A lógica neoliberal na educação tende a impactar de forma mais severa aqueles que veem na escola uma oportunidade de transformação socioeconômica e, sobretudo, um espaço de reflexão e construção do pensamento crítico, essencial para a continuidade de suas vidas.

A presente pesquisa sinaliza que instituições privadas ou externas à educação desempenham um papel significativo na condução de uma agenda neoliberal, que molda o ensino médio em direção a um modelo de educação que privilegia competências voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Esta abordagem se alinha com as ideias de Foucault sobre como o poder e o conhecimento são utilizados para disciplinar e normatizar os indivíduos em um sistema educacional.

Levando isso em consideração, torna-se essencial a realização de pesquisas acadêmicas que analisem criticamente a influência dessas políticas sobre o espaço escolar, especialmente no contexto da escola pública e do ensino

médio. Essa etapa é particularmente estratégica por seu papel na formação das novas gerações e na construção de projetos de sociedade, exigindo atenção constante sobre o que está sendo implementado nas políticas públicas e os desdobramentos destas para o desenvolvimento do país.

Referências

BAIRROS, Mariângela. O ciclo de políticas públicas educacionais: o tortuoso caminho entre quem formula e quem implementa a política. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 21, n. 48, 2019.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Ed.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Cortez Editora, 2011.

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

CASTRO, Iná Elias. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995.

FEUERHARMEL, Lilian Dalbem de Souza. **Autonomia e regulação da escola: uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Cruz do Sul, RS: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022. 147p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3452>. Acesso em: 24 ago. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I – A vontade de saber**. Graal, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

JACOBSEN, Gabriel. **Leite e Gabriel participam de curso na Inglaterra a convite de fundação**. GZH, 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2022/11/leite-e-gabriel-participam-de-curso-na-inglaterra-a-convite-de-fundacao-clalrh28000210170ehgr1wi6.html>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 12, 2018. DOI: 10.5380/jpe.v12i0.59217. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 3 ago. 2025.

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e gestão. **Tópos**, Presidente Prudente, v. 4, p. 9-32, 2010.

MIRANDA, Rogério Rego. A política de escala como estratégia territorial dos movimentos sociais. **GEOgraphia**, v. 25, n. 54, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/49747>. Acesso em: 3 ago. 2025.

MOORE, Adam. Rethinking scale as a geographical category: from analysis to practice. **Progress in Human Geography**, v. 32, n. 2, 2008, p. 203-225.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PEDRO, Gabriel Brasil de Carvalho. **Dilemas de professoras ao ensinarem Geografia: a perspectiva dos estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015. 148p.

SANTOS, José Vicente. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan./jul. 1991.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. Edusp, São Paulo, 2014.

SARAIVA, Karla. **Outros Tempos, Outros Espaços: internet e educação**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVEIRA, Maria Laura. Escala geográfica: da ação ao império? **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. 87-96, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/195>. Acesso em: 3 ago. 2025.

TERAMATSU, Gustavo. Políticas públicas educacionais são eventos geográficos: uma contribuição à geografia da educação. In: STRAFORINI, Rafael *et. al.* **Políticas Educacionais e Ensino de Geografia: Sentidos de currículo, práticas e formação docente**. Paco e Littera, 2020.

CAPÍTULO 11

PANDÊMICO COMO EFEITO NOS ESTUDANTES DE GEOGRAFIA

Joana Müller

Ivaine Maria Tonini

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-B

1. Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia: O início desta jornada¹

O título desta sessão², inspirou esta pesquisa: que fluiu como as ondas do mar, que vão e vêm conforme o vento, a lua e o sol e não será do jeito que foi um dia.

A distância que atualmente me encontro da professora, pesquisadora de outrora que ingressou no mestrado é imensa, até me parece um abismo. Quando a pesquisa era apenas o sonho de uma marisqueira³, que corajosamente enfrentou o medo e iniciou o caminho para a vida acadêmica da universidade tão sonhada.

Eu não imaginava o que me aguardava, nem por um instante eu poderia supor que o ingresso no mestrado, me transformaria de forma tão arrebatadora. Um oceano e possibilidades, de profundidade que eu jamais havia visto, um mergulho tão profundo que eu jamais poderei retornar ao raso com os pensamentos de outrora.

Imersa nessa profundidade, olhei para o complexo cenário da pandemia de uma forma um tanto crítica, afetada diante do pânico que vivenciamos eu, meu filho, meus pais, meus irmãos e irmã, meus sobrinhos, meus estudantes⁴.

1 Durante o ano de 2023, que foi extremamente conturbado, um ano que eu mal conseguia respirar, li, estudei, qualifiquei o projeto de pesquisa, participei de eventos, escrevi artigos. Mas escrever esta dissertação, não é fácil diante de tantas demandas da docência e da vida. A correria das 60 horas semanais de trabalho não ajudou nesta produção, a verdade é que tempo é precioso para a escrita e tempo realmente foi algo que me faltou.

2 Da música *Como uma onda no mar* de Lulu Santos e Nelson Motta, lançada em 1983.

3 Nasci e fui criada no litoral norte do Rio Grande do Sul, em Tramandaí, cidade a 118 km de Porto Alegre, capital do estado.

4 Estudantes de sexto a nono ano da escola Estadual de Ensino Fundamental Oswaldo Vergara, situada na periferia do município de Porto Alegre.

Ah! Diante de tamanha incerteza minha família de alguma forma estava resguardada, mas meus estudantes, muitos deles sofreram com tanta falta. Não foram poucas às vezes que chorei ao ler as redações com os relatos contando que a falta do básico era vivenciada diariamente, que a violência não tinha proteção, que a morte assombrou suas casas mais de uma vez, que o isolamento os assustava.

Paola Babos, representante adjunta do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Brasil, no comunicado à imprensa em 25 de agosto de 2020, afirma sobre esta situação vivenciada pelos estudantes que:

Embora crianças e adolescentes não sejam os mais afetados diretamente pela Covid-19, a pesquisa deixa claro que eles são as grandes vítimas ocultas da pandemia. Suas famílias tiveram as maiores reduções de renda, a qualidade da alimentação que recebem piorou, e muitos de seus direitos estão em risco. É fundamental entender esses impactos e priorizar os direitos de crianças e adolescentes na resposta à pandemia (2020, *online*).

Assim, o alerta que sussurrou, gritou em meu coração não poderia ser diferente. A proposta de escrita para a Dissertação teve que ajustar velas e tomar outro rumo. Buscar entender como os efeitos do pandêmico impactou o acesso dos estudantes aos conteúdos das aulas de Geografia foi a intenção central.

Foi a partir da escuta e observação no cotidiano escolar que percebi o quanto seria importante escrever sobre os acontecimentos e impactos que a pandemia deixou nos estudantes. Seguindo na esteira de Massey: “Pra mim, é frequentemente através da reflexão sobre algum ‘acontecimento comum’, um artigo de jornal ou um debate político aparentemente insignificante que chego a novos entendimentos ‘teóricos’” (2008, p.16) que auxiliou na busca de reflexões para esta pesquisa.

A pandemia da Covid-19 está longe de ser um acontecimento comum, porém o que me levou a escrever sobre ela e seus impactos, foram os dias comuns na escola, ouvindo com atenção os relatos dos estudantes. Assim entendo Massey quando se refere que “A ‘teoria’ surge da vida” (2008, p. 16).

A vida dos estudantes da periferia não foi nada fácil, se a vida periférica já é difícil sem pandemia, imagine no cenário pandêmico que vivemos nos anos de 2020, 2021 e 2022. Três anos assustadores na vida da humanidade, com o vírus que assolou todos os cantos do nosso planeta.

A vida foi afetada em toda ordem, social, emocional, financeira, na saúde e educação. Se estes fatores em tempos “normais” são díspares para as diferentes classes sociais de nosso país, não seria diferente durante o período pandêmico. As desigualdades evidenciaram-se ainda mais neste período.

A modalidade de Ensino Remoto Emergencial – ERE implementado nas escolas privadas e públicas durante período pandêmico não fugiu à regra da lógica da desigualdade, como mostra a Figura 1, em separar, hierarquizar, excluir entre outros.

Figura 1: Do lado de fora



Fonte: LAB Dicas Jornalismo, 2020.

Enquanto os estudantes das redes privadas de ensino estavam no conforto dos seus lares, já equipados e preparados para as aulas remotas⁵. Os estudantes da rede pública tentavam encontrar maneiras de sobreviver.

⁵ O ensino remoto, via plataformas digitais, não foi utilizado desde o começo da pandemia pela rede pública do Rio Grande do Sul. A rede privada, desde o início da pandemia, utilizou estas plataformas.

Em reportagem para o site *Brasil Debate*, o jornalista e professor Wagner de Alcântara Aragão comenta:

O ensino à distância imposto pela pandemia de Covid-19 escancara a exclusão digital. Não é raro tomarmos conhecimento de professores e professoras pedalando ou caminhando por quilômetros, indo por conta própria, levar atividades a seus estudantes, já que uma boa parcela deles não dispõe de acesso à internet.

O gesto de solidariedade, de comprometimento com a função de educar, sensibiliza. É enaltecido, e assim deve ser. No entanto, a ternura com que observamos essas cenas deve vir acompanhada de indignação e cobrança por políticas públicas que efetivem o acesso à internet como um direito. Até porque foi isso que nos prometeram, mais de 20 anos atrás, com a privatização do Sistema Telebrás (2020, *online*).

A Figura 2 reforça os ditos dos excertos acima trazidos.

Figura 2: Educação a distância



Fonte: Blog Rico Studio, 2020.

A imagem da Figura 2 retrata bem o abismo que os estudantes da rede pública enfrentaram durante a pandemia. As desigualdades de toda ordem cresceram, assim como o número de infectados pela Covid-19.

Quatro anos após o início da pandemia, ainda estamos vivenciando os impactos causados por ela.

Neste contexto, esta investigação tentou encontrar os fatores que permearam as aulas de Geografia durante a pandemia da Covid-19. Quais conexões e desconexões ocorrem durante este período? Quem eram os estudantes desconectados? “As linhas das docências estão em correlação com as linhas dos estudantes. Dessa forma, indago sobre os estudantes que não estão em espaços escolares. Qual é a sua cor, o seu gênero e a sua classe social?” (Giordani, 2022, p. 122).

2. Tudo passa tudo sempre passará: A sustentação desta viagem

Ao analisar algumas questões vinculadas à educação, como o processo de inclusão digital imposto pelas políticas públicas nas escolas estaduais e como funcionaram as práticas educacionais durante o período pandêmico com enfoque nas aulas de Geografia, me permitiram perceber algumas das consequências destes impactos nos estudantes.

Não é novidade que os impactos causados pela pandemia são inúmeros e diversas agências governamentais, não governamentais, pesquisadores e pesquisadoras estão buscando respostas para tais questionamentos. O Instituto DataSenado realizou uma pesquisa na qual, a partir das falas dos participantes, identificou-se que: “A principal percepção dos participantes em todos os grupos realizados é que 2020 e 2021 foram anos perdidos para a educação, resultando em consequências graves no longo prazo” (2022, *online*). Tal investigação ressalta a necessidade e importância do ensino durante o período da pandemia.

Assim como nós na escola não sabíamos como conduzir tal situação, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul-SEDUC tão pouco. Ela foi adaptando as solicitações para a escola, professores e estudantes durante todas as milhas do percurso da pandemia.

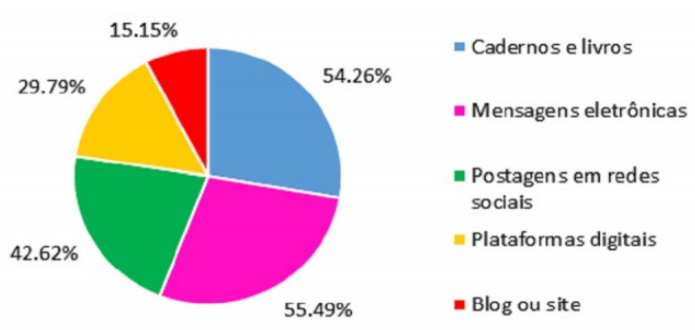
Inicialmente, as atividades e recursos que foram solicitados pela SEDUC foram cadernos e livros, mensagens eletrônicas, postagens em redes sociais, plataformas digitais, *blogs* e sites. Para compreender o alcance dessas

solicitações, foi realizada uma pesquisa pelo Departamento de Educação da Secretaria da Educação nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação.

Foram constatados os recursos pedagógicos e tecnológicos que as 2.370 escolas da Rede estão utilizando para atender à metodologia de aulas programadas, conforme mostra o gráfico a seguir (2020, *online*).

Com as respostas dessa pesquisa, foi possível elaborar o gráfico da Figura 3, o qual especializa os dados.

Figura 3: Metodologias de aulas



Fonte: Departamento de Educação do Estado do RS, 2020.

Esse gráfico foi elaborado em 04 de abril de 2020, no início da pandemia. Ele mostra o começo das ações pedagógicas que durariam mais de um ano. Nessa fase, as escolas podiam ofertar as atividades com os recursos que estivessem mais disponíveis e de fácil acesso aos estudantes. Nele podemos observar que a maioria das atividades acessadas pelos estudantes foram com mensagens eletrônicas, postagens em redes sociais e cadernos e livros.

As mensagens eletrônicas se realizaram com os equipamentos dos próprios professores, que criaram grupos no aplicativo de *WhatsApp* com suas turmas para passar as atividades. A internet utilizada neste período também era de recurso dos próprios professores que não receberam nenhum auxílio quanto a este recurso.

Outro recurso utilizado foram as redes sociais. A escola na qual este estudo foi realizado criou um perfil no *Facebook* para a postagem de atividades,

notícias sobre os acontecimentos e informações das quais a comunidade escolar necessitava ficar a par. O alcance que obtivemos com este recurso foi pequeno comparado ao número de estudantes⁶ na época.

A ferramenta pedagógica que mais foi aderida pelos estudantes da escola deste estudo foram os livros e cadernos. A preferência, ou melhor, a necessidade por esses recursos decorre da precariedade na qual habitam. A escola está localizada na periferia da cidade, as condições econômicas, sociais, psicológicas e até afetivas de muitos desses estudantes são desprivilegiadas. A escolha pelo recurso foi a única opção que eles possuíam.

A entrega destas atividades se deu em meio a elevados níveis de contaminação, as atividades entregues pelos estudantes tinham que ficar de quarentena por quinze dias para que pudéssemos corrigi-las. Foram realizadas diversas tentativas de organização na escola para tentar amenizar o risco de contágio tanto para os professores como para os estudantes ou responsáveis que iam buscar as atividades.

Muitas das dificuldades e impactos enfrentados neste cenário pandêmico, como modelo de ensino a ser adotado pela escola, podem ser encontrados na citação a seguir:

A educação pública brasileira cotidianamente enfrenta obstáculos advindos das omissões do governo em relação às políticas educacionais. Parte da população encontra dificuldades para o acesso à educação gratuita e de qualidade, o que demonstra um contraponto em relação à existência da lei que garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. (Santos; Bezerra, 2023, p. 19).

O Ensino Remoto Emergencial — ERE foi o modelo adotado pela SEDUC para que pudéssemos manter o vínculo escola/estudante, tanto por meio das plataformas digitais quanto com as atividades impressas⁷.

A princípio, o ERE foi um grande desafio para todos os envolvidos, professores e estudantes não estavam habituados a estudar à distância. A

⁶ No início do ano letivo de 2020, a escola contava com 534 estudantes matriculados entre o primeiro e o nono ano do ensino fundamental.

⁷ Vale ressaltar que, a escola a qual esta pesquisa está sendo realizada, as atividades impressas foram as que tiveram maior adesão.

relação entre professor e estudante presencial deixa marcas e é um elo forte na formação da pessoa. Veiga Neto (2020)⁸, ao abordar o início da pandemia, levanta um ponto importante sobre a educação a distância:

Quando começou isso. Se chamava isolamento, né, da pandemia, acho que lá no mês de março, ah eu pensei assim: estamos correndo o risco de agora começarem a festejar a educação doméstica, domiciliar, ou *homeschooling*... muitos estavam dizendo: e agora vamos mostrar a inutilidade da escola, vamos mostrar que as crianças vão aprender mais ficando em casa (*online*).

Atualmente,⁹ o cenário que observo é totalmente reverso ao pensamento da sociedade que Veiga Neto (2020) nos trouxe na *live*: “eles vão festejar”. Os festejos, ou seja, a comemoração de que os estudantes poderiam estudar em casa, não duraram muito tempo, os impactos para a educação e ensino dos estudantes são severos. A distância provocada pela pandemia gerou consequências severas, que vão desde as esferas emocionais até o aprendizado.

Muito além do ensino, da socialização, da experientiação, da construção do cidadão, os estudantes enfrentaram risco a sua própria vida, não só pelo perigo de contágio por Covid-19, como a violência doméstica foi intensificada. Em notícia no portal de notícias G1 Velasco relata: “Casos de maus-tratos contra crianças e adolescentes crescem 21% no Brasil em 2021, mostra Anuário Brasileiro de Segurança. Registros de abandono do incapaz, pornografia infanto-juvenil e exploração sexual infantil também aumentaram”, confirma o quanto impactante sobre a vida dos estudantes o pandêmico ocasionou para além da escola presencial.

Nesse cenário, a escola está direcionada apenas à transmissão da informação. Sobre isto, Ferreira e Tonini nos apontam que:

A ideia que a sociedade passa a ter do que representa a escola fica limitada ao currículo como apenas o conteúdo, na forma de linguagem e escrita, na via de mão única da transmissão de conhecimento, como parte de um modelo que descaracteriza as peculiaridades de cada escola (2020, p. 32).

⁸ *Live*, em 22 de outubro de 2020, **Foucault**: educação e governamentalidade, exibida no canal do YouTube.

⁹ Escrevo estas linhas no dia 03 de março de 2023. Faltando alguns dias para três anos do início da pandemia do Covid-19 no Brasil.

Assim, a realidade e função social de cada escola é peculiar, a escola onde estou realizando estas observações, interações, pesquisas, questionamentos não é diferente. A realidade encontrada e vivenciada aqui é de precariedade. Os estudantes seguem a margem, seguem a sombra, seguem apagados das prioridades de políticas públicas. Ainda são pouquíssimas informações foram encontradas acerca de quais foram os impactos para as crianças durante o período pandêmico.

A pandemia de Covid-19 afetou o mundo inteiro; contudo, nas nações com significativas desigualdades de diversas naturezas, o sofrimento e a escassez de recursos agravam ainda mais essa situação. Se nossas crianças sofrem as consequências da racionalidade neoliberal sem pandemia, pasmem com o que ocorreu e ainda está ocorrendo neste cenário.

Vivenciando esta realidade caótica do pós-pandemia, percebo o quanto os estudantes estão carentes de tudo. De afeto, atenção, cuidado, até mesmo de alimentação básica. Professorar na rede pública estadual, periferia de Porto Alegre, onde o baixo salário não nos assusta no fim do mês, onde muitas vezes não podemos chegar na escola devido aos alagamentos. Onde muitas vezes as ausências dos estudantes são justificadas pelos tiroteios na rua ou nas suas casas. Onde crianças chegam às 7:30 da manhã e choram sentidas, e quando tu pergunta porque, elas nos respondem: “porque eu tô com fome prô”, aí nessa hora tu engole o choro, e sai correndo atrás de algo para essa criança comer. Depois, tu vais no banheiro, lavas o rosto e saís com um sorriso no rosto, para que estas crianças vejam nos teus olhos esperança. Esta é a realidade, meu cotidiano me mostra o quanto os estudantes ainda estão carentes, e o quanto ainda devemos ouvi-los.

Quem pensou nos estudantes? Por onde andaram os estudantes durante a pandemia? Os relatos são diversos¹⁰:

Fiquei na casa da minha avó, prô (Aline, 12 anos).

Eu fui pra praia com a minha mãe e minha irmã (Roberto, 13 anos).

Tive que vir morar aqui professora, porque meu pai perdeu o emprego (Bianca, 12 anos).

Fiquei em casa sora, não tinha o que fazer (Leonardo, 13 anos).

Ficava no meu quarto, foi muito chato (Clara, 12 anos).

10 Os nomes dos estudantes são fictícios para preservar o anonimato.

Estas e inúmeras frases me fizeram perceber que as experiências e vivências destas crianças, fizeram outros percursos, ou muitos enclausuramentos. Ao ler estes relatos, é “ter acesso a história de vidas é ter acesso a interações sociais complexas que dialeticamente nos constituem enquanto sujeitos culturais” (Lopes; Vasconcelos, 2005, p. 46), que nos permite pensar em como acolher esses estudantes no seu retorno à escola na modalidade presencial. Elas foram levadas de um lado para o outro, como um navio à deriva, procurando um porto seguro, que tristemente não encontramos durante a pandemia.

Ainda que a pandemia causada pelo Covid-19 tenha deixado marcas e rastros de destruição. O elo entre professora e estudante não se rompeu, o laço criado anteriormente ao isolamento se manteve, mesmo que por um pequeno fio.

3. Tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo: como velejar nesta imensidão

Esta pesquisa foi construída a partir das conversas com os estudantes em sala de aula, em análises das presenças e nas ausências nas aulas *online* durante o período pandêmico. Este caminho foi percorrido nos corredores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Oswaldo Vergara, situada no município de Porto Alegre, no bairro Farrapos.

As aulas, via plataforma *Google Sala de Aula*, se reiniciaram em julho de 2020. O processo de acesso à plataforma *Google Sala de Aula* demorou significativamente em várias dimensões: estudantes sem conhecimento de seu número de matrícula; outros que não tinham Cadastro de Pessoas Físicas (CPF); erros nas matrículas com nome de responsáveis diferentes, o que bloqueava a recuperação do *e-mail* necessário para o acesso à plataforma digital. Após enfrentar essas dificuldades, os estudantes conseguiam¹¹ fazer o *login* em seus *e-mails* para enfim acessar a plataforma mencionada.

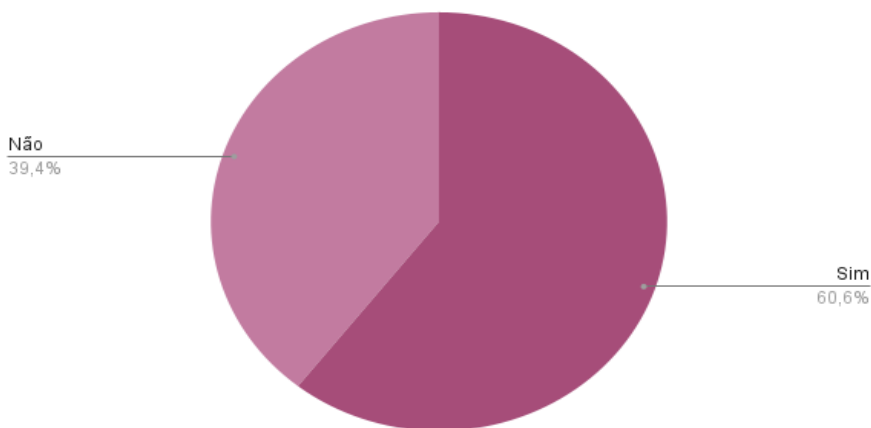
11 Vale ressaltar que, na realidade da escola pesquisada, a porcentagem de estudantes de sexto a nono ano que acessaram a plataforma digital não foi de 100%, mas sim de 40,7%, menos da metade do número de matrículas.

Na plataforma *Google Sala de Aula*, tínhamos o formato síncrono e assíncrono. O plano de aula para a entrega de forma impressa também teve que ajustar as velas, para se adaptar à nova realidade.

Os estudantes ficaram a longas distâncias de seus pares, enfrentaram uma infinidade de situações adversas. Para tentar compreender o efeito do pandêmico nos estudantes de Geografia, além das rodas de conversas, elaborei um questionário no qual trinta e três estudantes participaram. As respostas que proporcionaram a montagem do gráfico a seguir, Figura 4, foram coletadas no ano de 2024.

Figura 4: Falta da escola

Durante a pandemia você sentiu falta da escola?



Fonte: Orga.: Müller, 2024.

Com esta primeira pergunta e montagem do gráfico da Figura 4, observo que a maioria dos estudantes sentiu falta da escola. A distância da escola gerou sua importância. Cabe ressaltar aqui que este questionamento não foi realizado logo após a pandemia, interferindo na percepção dos estudantes e em suas respostas. Mesmo após quatro anos da pandemia, ainda está presente em suas memórias a ausência da escola.

Representações em desenhos para mostrar suas sensações foram realizadas no retorno às aulas que ocorrem gradativamente ao longo do ano

de 2021, estas ilustrações mostram os sentimentos mais perto do momento pandêmico sobre a falta da escola. Quando perguntei aos estudantes como eles se sentiam durante a pandemia, muitos relataram seus sentimentos oralmente, porém muitos solicitaram realizar a representação em desenho ou de forma escrita, como mostram as Figuras 5, 6 e 7:

Figura 5: Sentimento



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Figura 6: Meu desejo



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Figura 7: Volta às aulas



Fonte: Acervo da autora, 2021.

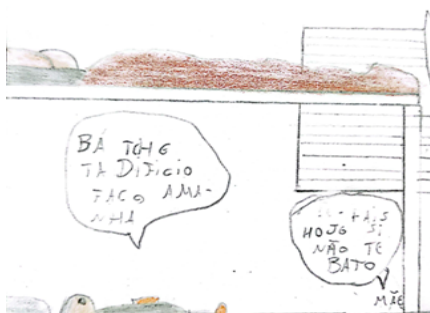
Qual o efeito do pandêmico nos estudantes das aulas de Geografia? Muito mais que em palavras, muitos estudantes se expressaram por meio de representações em desenhos, demonstrando suas dúvidas, dificuldades e até mesmo a insegurança no lar, conforme apresentadas nas Figuras 8, 9 e 10.

Figura 8: Como estudar sozinho?



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Figura 9: A dificuldade e insegurança



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Figura 10: Dúvidas, muitas dúvidas



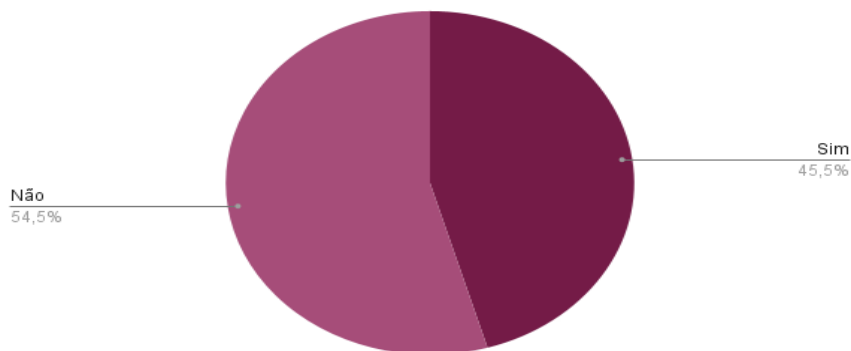
Fonte: Acervo da autora, 2021.

Observo nessas figuras acima, o quanto os estudantes tiveram dificuldades em estudar sozinhos em seus lares, muitas vezes sem o auxílio de um adulto.

O gráfico da Figura 11 mostra que a maioria dos estudantes da escola observada não utilizou a plataforma digital: 54,5%. Tal fato evidencia impactos enormes no aprender, tanto pela não interação digital como a busca individual de resolver questões de aprendizagem.

Figura 11: Plataforma digital

Você utilizou a plataforma google sala de aula durante a pandemia?



Fonte: Orga.: Müller, 2024.

Isso pode ser observado pelo percentual de alunos presentes nas aulas síncronas, as quais têm a função de “substituir” as aulas presenciais. O número de estudantes que compareceram às aulas é de apenas 20%, na turma que registrou maior participação.

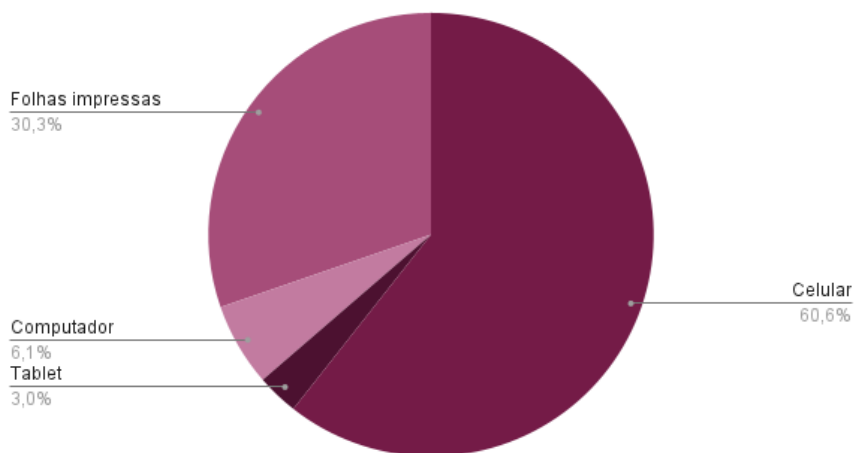
Os estudantes representados no gráfico da Figura 11 que responderam ao questionário e utilizaram a plataforma remota 45,5%, foram pensando nas aulas assíncronas, sem a participação nas aulas síncronas, sendo aulas que têm interação instantânea entre professora e estudantes. O questionamento feito nesta pesquisa foi sobre o tipo de equipamento tecnológico ao qual os estudantes tinham acesso. Entre celular, tablet, computador ou folhas impressas.

Dentre os recursos apresentados pelos estudantes, o mais utilizado foi o celular. Se refletirmos sobre a qualidade dos estudos em um equipamento tão pequeno, para que se possa ver slides, assistir às aulas síncronas, digitar e montar trabalhos, o celular é um equipamento que não faz jus a uma aula de qualidade. Porém, é o equipamento que mais estudantes possuíam acesso, 60,6% deles utilizaram este recurso para poder fazer as atividades.

No gráfico da Figura 12 também foi possível observar que o equipamento computador, o mais dispendioso financeiramente, foi utilizado somente por 6,1% dos estudantes da escola, sendo que este equipamento seria o mais adequado para terem uma aula de qualidade no ensino remoto.

Figura 12: Equipamentos

Durante a pandemia você estudava com?



Fonte: Orga.: Müller, 2024.

As crianças e adolescentes têm espacialidades, isto é, interagem com a vida, com o mundo. Assim, e por isso temos que dar atenção a elas, devemos cobrar políticas públicas pensadas para elas. A sociedade é uma imensa engrenagem e, quando uma ‘peça’ não está bem, reflete em todas as outras. Porém, se “A opção é sempre nossa, estamos condenados à liberdade. Parece pesada a frase, mas é por aí: a vida nos deixa marcas e o que vamos fazer com o que nos fizeram? (Kaercher, 2021, p. 636).

O que vamos fazer a respeito das crianças e adolescentes que ficaram muito mais à margem do que no período pandêmico? O que vamos fazer para dar voz a estes estudantes? Perguntas difíceis, e esta pesquisa não trouxe respostas, mas reflexões. Mas uma certeza tenho: não podemos desistir.

4. Num indo e vindo infinito...

Conhecer o processo digital para acesso às aulas impostas nas escolas públicas estaduais pelos dados sobre a exclusão digital trouxe-me uma escuridão de desilusão. O refletir sobre como funcionaram as práticas educacionais e sua operacionalidade com enfoque nas aulas de Geografia e perceber que em poucos estudantes pude “tocar”, é como mergulhar nas profundezas escuras do oceano. Ser pesquisadora, professorando na educação básica do nosso país, com a carga horária sobrecarregada, é estar sempre na denúncia, como disse Pretto (2023) em uma palestra: “a mesma ladainha? Sim, se ninguém escuta, temos que repetir”.

A temática trazida nesta escrita trata de uma problemática atual, relevante e ainda pouco explorada no campo da Geografia da Educação: os impactos da pandemia de Covid-19 sobre as práticas pedagógicas, especialmente nas espacialidades corporais dos estudantes de Geografia, ao propor uma análise sensível das reverberações das “ondas pandêmicas” nos corpos e nas práticas educativas.

Os resultados alcançados revelam a complexidade das espacialidades corporais e subjetividades estudantis no pandêmico, caracterizando-se como uma leitura dos achados politicamente situada com um modo de criação a partir do encontro. Além da análise do rememorar das situações da docência geográfica no período pandêmico como consequências de uma gestão neoliberal da educação.

Desta forma, esta escrita defende que as aulas de Geografia foram afetadas pelas ondas pandêmicas com desafios enfrentados frente às novas exigências para a educação, mas também aponta as adaptações e estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades. Também teve a intenção de provocar o pensamento para visibilizar as reverberações pandêmicas, que ainda não acabaram e que deixaram muitas marcas.

Referências

ARAGÃO, Wagner de Alcântara. **Pandemia expõe exclusão digital e fracasso da privatização.** Disponível em: <https://brasildebate.com.br/pandemia-expoe-exclusao-digital-e-fracasso-da-privatizacao/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BABOS, Paola. **Famílias com crianças e adolescentes são as vítimas ocultas da pandemia, revela pesquisa do UNICEF.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/familias-com-criancas-e-adolescentes-sao-vitimas-ocultas-da-pandemia-revela-pesquisa-do-unicef>. Acesso em: 6 mar. 2023.

FERREIRA, Débora Schardosin; TONINI, Ivaine Maria. Há uma escola como lugar em período de pandemia? **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, v. 5, n. 10, p. 27-32, jul. 2020.

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

GIORDANI, Ana Claudia. **Reverberações das fronteiras entre a Geografia e a Educação.** In: LIMONAD, Ester, BARBOSA, Jorge Luiz et al (Orgs.). *Geografias, Reflexões Conceituais, Leituras da Ciência Geográfica, Estudos Geográficos*. São Paulo: Max Limonad, 2020. p. 264- 280. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349767601_Geografias_Reflexoes_Leituras_e_Estu_dos_Geograficos. Acesso em: 13 abr. 24.

KAERCHER, Nestor. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da infância:** Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MASSEY, Dorren B. **Pelo espaço.** Uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

TONETTO, Élida Pasini. **Geografia, Educação e Comunicação:** dispersões, articulações e conexões na cibercultura. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2017.

TONINI, Ivaine M. Movimentando-se pela Web 2.0 para ensinar Geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A.; TONINI, Ivaine M. (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. © ETD – Educ. Tem. Digital, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010.

SANDER, Isabella. **Equipe do Google explica como acessar as Aulas Remotas**. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/equipe-do-google-explica-como-acessar-as-aulas-remotas>. Acesso em: 06 mar. 2023.

CAPÍTULO 12

O PAPEL DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE UM PRÉ-VESTIBULAR POPULAR

Douglas Wesley Pires Sarmiento

Aline de Lima Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-C

1. Introdução

A educação popular, construída pelo e para o povo, tem como essência seu caráter transformador e libertador, impactando tanto quem ensina quanto para quem aprende. Para que essa prática seja genuinamente libertadora, é fundamental que ela dialogue diretamente com a realidade dos sujeitos envolvidos. É a partir da compreensão crítica do seu próprio contexto que um indivíduo ou um coletivo se fortalece para transformá-lo.

Diante dessa perspectiva, cabe questionar: qual é, então, o papel da Geografia na educação popular? Mais especificamente, qual é o seu papel em um pré-vestibular popular? É para responder a essas indagações que se faz necessário investigar as responsabilidades e as práticas dessa disciplina nesses espaços educativos. No entanto, a análise não pode se pautar apenas pela nossa percepção enquanto docentes, sob o risco de negligenciar como o conhecimento é efetivamente apropriado e ressignificado pelos estudantes.

É crucial ir além e compreender de fato os e as estudantes. Isso levanta novos questionamentos: o que os estudantes pensam sobre as aulas de Geografia? Que relevância essa disciplina tem em suas trajetórias? Os e as estudantes enxergam a Geografia simplesmente como um obstáculo a ser superado no vestibular, ou será que reconhecem nela um instrumento fundamental para a sua formação como cidadãos e cidadãs? Em síntese, a pergunta que prevalece é: os compromissos transformadores da Geografia estão, de fato, sendo alcançados no contexto de um pré-vestibular popular?

Este capítulo origina-se de um trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Geografia, que buscou responder a essas e outras indagações sobre o papel da disciplina em pré-vestibulares populares. Estes questionamentos, por sua vez, surgiram a partir da minha experiência como professor voluntário de Geografia no pré-vestibular popular da Organização Não-Governamental para a Educação Popular (ONGEP), instituição na qual lecionei — no formato remoto — entre os anos de 2021 e 2024. Foi a partir dessa vivência concreta no espaço da educação popular que o compromisso com uma pedagogia emancipatória se consolidou como um valor fundamental em minha trajetória pessoal e profissional.

É por meio desse vínculo que os questionamentos são direcionados: como os e as estudantes entendiam sua relação com a ONGEP? Portanto, foi a partir de discentes da ONGEP que busquei responder às perguntas citadas anteriormente e entender como os alunos e as alunas reconheciam como a Geografia se constituía como um campo de conhecimento importante para sua formação cidadã.

Refletindo sobre as palavras de Freire (1996, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, entendi que era momento de aprender com os e as estudantes da ONGEP como a Geografia ensinada na instituição refletia em suas trajetórias de vida e em sua cidadania, por meio de suas histórias de vida. As narrativas, ao resgatarem memórias do espaço vivido, puderam demonstrar não apenas as relações estabelecidas com a Geografia e como estas se desenvolviam, mas também a conexão dessas pessoas com a educação popular. Dessa forma, foi por meio das reflexões originadas a partir da escuta das narrativas de estudantes da ONGEP, estimuladas por questões direcionadoras, que busquei — em conjunto com minha orientadora, a professora doutora Aline de Lima Rodrigues — responder às indagações citadas anteriormente.

2. Metodologia

A pesquisa constituiu-se principalmente através do método (auto) biográfico, fundamentado em uma colaboração mútua entre pesquisador e participante, com o objetivo de construir uma memória pessoal ou coletiva

vinculada a um contexto ou tempo histórico específico (Abrahão, 2012). Essa abordagem permite avançar na compreensão dos processos formativos e dos subprocessos que constituem o indivíduo (Nóvoa & Finger, 2014). Na relação entre pesquisador e entrevistado, significados são atribuídos às memórias de eventos e experiências, revividas por meio de narrativas que refletem as reflexões construídas no momento da fala. As narrativas foram construídas por meio da escuta e do diálogo com estudantes do pré-vestibular popular da Organização Não-Governamental para a Educação Popular (ONGEP), utilizando um roteiro com questões orientadoras. Além do conteúdo explicitamente verbalizado, elementos não ditos — como gestos, pausas e hesitações — também foram considerados, gerando novas perguntas relevantes para o diálogo. A seleção dos e das participantes foi realizada por meio de um convite durante uma aula ministrada em 2022, quando cinco estudantes demonstraram interesse. As entrevistas ocorreram online, pela plataforma Google Meet, em outubro de 2022, sendo gravadas após a assinatura do termo de consentimento.

As gravações foram transcritas para facilitar a análise das trajetórias de vida por meio de excertos das narrativas. Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados com pseudônimos inspirados em planetas do sistema solar — uma escolha que carrega um sentido poético, na medida em que os estudantes são compreendidos como astros que orbitam o espaço da ONGEP. Menções a terceiros também foram preservadas pelo anonimato, destacando-se seu papel na narrativa em lugar de seus nomes.

3. Os planetas que orbitam a ONGEP

Nesta seção, os e as estudantes são apresentados por meio de trechos de suas histórias de vida, narradas por si mesmos quando convidados e convidadas a compartilhar suas trajetórias. Este espaço foi intencionalmente construído para destacar seu protagonismo, preservando a autenticidade de suas vozes sem intervenções analíticas.

3.1 Saturno

‘Hmm... já começa assim... ‘Quem é [Saturno]?’ Essa pergunta é sempre muito caótica, muito abrangente. Não sei... Quem é [Saturno] Ou o que faço? Sei lá não sei como responder essa pergunta. [...] Então senta, pega uma xícara que vai demorar. Eu sou [Saturno], tenho 25 anos e minha história de vida é mais ou menos muito bagunçada porque eu sou do Rio Grande do Sul, mas morei muito tempo no Rio de Janeiro, morei cerca de 11 anos no Rio de Janeiro. Sempre me mudei muito e sempre foi por muito conflito familiar, principalmente por causa dos meus pais. Eles sempre tiveram muitos problemas, então a gente sempre acabava, ‘pra resolver’, como forma de resolver os problemas familiares, a gente sempre se mudava. Parecia que a gente ia se mudar, tudo ia ficar novo. E era sempre nessa visão que a gente acabava se mudando muito, então a gente nunca foi de estabelecer muitas raízes nos lugares onde a gente ficava. O lugar que a gente ficou mais tempo parado foi no Rio de Janeiro, por uns 9 ou 10 anos, na mesma casa. E era um apartamento pequeno no Rio de Janeiro porque tudo é caro, então tu tem que se submeter. Para você ficar num lugar seguro você tem que submeter a um preço muito alto num lugar muito pequeno. A gente morava eu, meus dois irmãos e meus pais nesse apartamento pequeno. E lá eu estudei, fiz o ensino médio, parte do fundamental e fiz também um pré-vestibular para a universidade e era popular também, lá da UFRJ. Eu fiz o pré-vestibular popular lá durante o terceiro ano do ensino médio, que foi em 2015, e em 2016 eu mudei pro Rio Grande do Sul de volta porque meus pais tinham se separado. Então a gente voltou, porque minha mãe é gaúcha e meu pai carioca, ele ficou lá e a gente veio. Nesse período, entrei na universidade, entrei na UNIPAMPA, que é federal só que mais pro interior, e passei no curso de Engenharia Florestal. Então fui morar em São Gabriel para fazer o curso lá e me formei esse ano. Durante esse período, a gente passou por muitas complicações financeiras também, porque minha mãe trabalhava como diarista aqui no Rio Grande do Sul e eu tava lá, então eu dependia muito da bolsa da faculdade. Depois, meu irmão entrou e ele também passou a depender muito da bolsa da faculdade. Sem a bolsa da universidade, a gente não teria conseguido, já falo isso porque foi fundamental. E aí, com meu irmão indo para o segundo ano do meu curso, que meu irmão também passou na universidade, ele ficou morando comigo. E aí, os problemas não deixaram de existir, a gente ainda enfrentou muita dificuldade financeira. Eu precisei fazer uma cirurgia em 2019, então fiquei um ano, desde o final de 2018 até o início da pandemia, afastada da universidade, estudando em casa. E aí, quando eu ia voltar para a universidade, veio a pandemia. E aí eu tive que ficar mesmo, aí foi tudo EAD. Tô tendo EAD desde 2018. E aí eu fiz

a cirurgia, tive alguns problemas de saúde além da cirurgia... e eu não sei mais o que falar, assim, eu tô resumindo muito minha história de vida porque aconteceram muitas coisas nesse meio período, têm acontecido. Ainda esse ano eu entrei na ONGEP para fazer o cursinho e eu recém tinha me formado, eu me formei em março e aí em maio eu entrei na ONGEP porque eu tava procurando pré-vestibular aqui no Rio Grande do Sul e eu só acho por preço muito caro. Só pré-vestibular muito caro, que eu não tenho condições de pagar. Então, eu busquei pesquisar alguns cursinhos populares e eu não tava achando. E aí, um professor que é amigo meu lá da universidade falou ‘Olha [Saturno], tenho um conhecido que ele falou que estudou num popular da UFRGS’. Daí eu falei ‘Popular da UFRGS? Bom, vou pesquisar aqui’ e aí eu comecei a pesquisar algo relacionado e eu achei a ONGEP e ela tava com inscrição aberta, acho que maio, final de maio tava com inscrição aberta e eu me inscrevi e aí entrei. Só que nesse meio período desde do começo da minha trajetória com a ONGEP, já aconteceram muitas coisas também. Cara, não para de acontecer coisa. E a pior de todas, assim, foi agora em julho, dia 30 de julho o meu pai faleceu em um acidente com o caminhão. Ele fazia o trajeto Mercosul transportando frutas, coisas assim, e voltando da viagem, quase chegando já no ponto final aqui em Chapecó, o caminhão virou e ele bateu na lateral daqueles ferros que descem a serra e aí o caminhão dobrou, né. Então ele ficou preso nas ferragens e acabou falecendo no local mesmo. E aí foi muito difícil porque a gente recebeu a notícia, o policial que tava tentando contatar a gente contatou a gente pelo Instagram porque não tava conseguindo contato, então ele teve que buscar a gente por rede social e aí ligou pra minha mãe pelo Instagram e até provar que era verdade foi um caos. Foi num sábado à noite isso e quando a gente entendeu que realmente tinha acontecido, que meus irmãos entenderam, a gente foi direto para Passo Fundo né, que meu pai tava lá em Passo Fundo, tava no IML do Passo Fundo e aí a gente foi pra lá, resolvemos tudo na mesma madrugada, voltamos no dia seguinte, no domingo de manhã, e segunda-feira de manhã a gente foi pra Chapecó pra buscar algumas coisas dele que estavam na casa de um amigo e voltamos na terça e desde lá eu tô meio, tô tendo que envolver nas documentações do falecimento do pai, então tá sendo bem complicado também nesse ponto. No meio do período, a minha cachorra foi atropelada aqui na frente de casa porque a gente também tava fazendo uma mudança, ela escapou, uma moto pegou ela, mas ela ficou bem, agora tá bem. Mas assim, só vai acontecendo muitas coisas e eu acho que minha história de vida se resume a muitas adversidades e a gente tendo que passar por cima de todas elas sem tempo de falar ‘cara, não tenho como’. Não, tu tem que ir só vai, só vai indo... então é mais ou menos isso.

3.2 Netuno

Uhuh, tá, então... eu, nossa que complexo isso, né? Que filosófico... No momento, eu sou dona de casa, cuido da minha mãe, foi uma troca que eu fiz com meus irmãos. Então eu tô vivendo um episódio totalmente novo da minha vida, porque eu sempre fui trabalhadora e estudante e agora eu tô me vendo em uma outra função que eu nunca dei muita importância e na real é, talvez seja, a parte mais puxada que eu esteja vivendo. Fora isso, eu já passei por algumas universidades, tanto públicas quanto privadas, na minha vida. Tive várias experiências boas e ruins, que é até o que me fez procurar de novo e tentar, porque agora eu acho que tenho maturidade suficiente pra enfrentar uma vida acadêmica. Bom, eu tava falando que eu já passei por algumas universidades e resolvi voltar depois de muito tempo pra tentar uma coisa que talvez não vá me dar dinheiro, não vá me dar algumas coisas que é o que a galera procura quando vai tentar se formar, mas que vai me realizar de alguma forma. Então, no momento, é assim, resumindo.

3.3 Marte

Então, eu sou a [Marte] que, no início do ano, não pensava ainda tanto em fazer faculdade. Queria fazer até moda, em qualquer lugar que desse, mas aí com o tempo comecei a querer outras e eu pensei: ‘por que não estudo pro ENEM pra ver se eu consigo entrar em alguma federal? Ou, quem sabe, conseguir uma bolsa?’. E eu comecei a me interessar por outras áreas, sabe? História da arte, nutrição... e eu pensei “bah, meu ensino médio foi muito defasado, muito difícil, não digo nem por causa da escola porque a escola... eu estudava em particular então a gente tinha ali como se manter, digo mais em questão de saúde mental e tudo mais, foi bem punk. Então eu comecei a tipo ‘tá, vou procurar’. Eu vi que tinha alguns amigos meus fazendo cursinho e eu pensei nisso. Só que comecei a procurar e o preço que tavam esses tais cursinhos eu não tinha dinheiro pra pagar. Yo não tinha money. Ainda não tenho money. Então eu comecei a buscar por alternativas. Eu não sabia o que era pré-vestibular popular. Eu até perguntei pra... pra uma coordenadora minha de onde eu trabalho se ela conhecia algum, ela falou que conhecia e me passou. E foi por uma das estagiárias de psicologia que eu conheci a ONGEP, porque ela me mandou. E aí eu pesquisei, vi que tava aberto para intensivo e eu me inscrevi e agora estou aqui.

3.4 *Vênus*

Ai meu deus, uma pergunta meio difícil essa. Tu diz mais tipo o que eu faço agora? Não sei muito como falar. [...] Ai meu deus... não tem tipo uma... como que eu posso começar? Ai não sei... [...] Tá... Ai meu deus... É que eu sou meio perfeccionista às vezes, mas tá... momentos... tá... [Vênus]... Sempre fui uma pessoa muito comunicativa, por conta da minha mãe porque ela sempre trouxe muito isso pra mim, isso de saber lidar muito com as pessoas e também... como que eu posso te dizer... os tipos de linguagens diferentes, tanto fala quanto corporal assim, sempre fui muito assim. O que mais? Ai prof... [...] Sempre fui muito sensitiva pras coisas, de perceber muito o local em que eu estou, as pessoas que estão ali, observar bastante o local. Falando agora, acho que um pouco mais da questão de estudos, acho que comecei minha trajetória de estudos dentro de uma escola particular, com bolsa. Depois eu fui pra escola pública, daí eu sempre... a minha mãe sempre procurou escolas que ela conhecia, com professores e tudo mais que ela conhecia, porque minha mãe é da rede pública também, ela é professora, e eu sempre tive muito contato com isso então eu tenho essa visão mais... pessoal, digamos assim. Eu tenho isso comigo e também uma das causas que me trouxe pro curso que eu quero fazer, que é Educação Física, bacharelado, que é lidar muito com as pessoas, então é uma das causas. Terminei o ensino médio ano passado e daí eu já tava procurando algum cursinho pra fazer. Eu nem sabia que curso eu queria, mas eu ia fazer o cursinho, pra glória a deus passar. Eu sei lá, tinha a ideia de que eu queria trabalhar com pessoas, que nem eu disse, só que eu não sabia o que exatamente. Daí eu fui pro lado da medicina, fui pro lado da nutrição, e só este ano que eu consegui me encontrar na educação física e a ONGEP me ajudou bastante, sempre me apoiou bastante. E acho que basicamente é isso assim.

3.5 *Júpiter*

Tá, eu não sou muito bom em descrever minha própria vida, mas... eu não sei direito o que falar, tenho que falar de algum ponto específico? [...] Então sou [Júpiter], tenho 18 anos, sou um homem e nasci em primeiro de janeiro. [...] É... eu estudei sempre em escola pública e desde o prezinho foi na mesma escola, o Instituto de Educação General Flores da Cunha do lado da Redenção, sabe? E daí, a minha vida inteira eu estudei lá, até o terceiro ano que acabou ano passado. Eu diria que eu era um dos nerds da turma, uma das melhores notas, eu sempre tive facilidade em aprender os conteúdos e eu até ajudava os meus amigos a aprender os conteúdos, e eu acho que é muito bom, um dos melhores jeitos de aprender é ensinar. Acho que é isso, eu gosto bastante de computadores e tecnologia, quero seguir nessa carreira... gosto bastante de matemática e química.

4. A geografia escolar

Na trajetória de Saturno, identifica-se uma conexão inicial positiva tanto com a disciplina de Geografia quanto com seus educadores.

Mas assim, Geografia e História sempre foram as disciplinas de que eu mais gostava da aula. Sempre foram as que eu mais gostava, então quando tinha Geografia eu gostava muito e História eu gostava muito também. O professor também era muito legal. (Saturno)

Esta conexão positiva com a Geografia revela-se com particular clareza quando Saturno enfatiza o trabalho pedagógico de uma de suas professoras, que se tornou fundamental na formação de seu pensamento geográfico. Conforme relata, esta educadora demonstrava um compromisso que transcendia os limites físicos da sala de aula, articulando os conteúdos programáticos da disciplina com o cotidiano de estudantes, por meio de exemplos concretos da realidade e da incorporação da arte como recurso didático.

Uma professora excelente assim, excelente, excelente... muito querida. Nossa, ela ensinava muito e ela trazia muito conteúdo e muito bom... que ela dava a aula dela e ela trazia exemplos da realidade, trazia músicas, trazia tipo indicações de filmes ou coisas assim. Falava coisas do nosso dia a dia. Pela minha experiência com ela e por causa dela, eu acho que passei a ter uma visão mais aberta sobre a realidade, assim na vida, né, sobre as diferenças, as desigualdades e tudo mais, porque ela sempre foi uma pessoa que tentou trazer isso pra gente na prática, o intuito dela não era só ensinar, era fazer com que a gente pensasse sobre a nossa realidade. Então essa foi a principal diferença dela, ela era excelente, assim muito boa (Saturno).

O uso de múltiplas linguagens no ensino de Geografia, conforme observado por Santos & Chiappetti (2012), potencializa o interesse discente, promove o engajamento da turma e facilita os processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, onde a aula transcende a abordagem conteudista tradicional, Saturno ampliou sua compreensão da realidade

e consolidou essa experiência como fundamental em seu processo de apropriação crítica do espaço em sua história de vida.

Em complemento à experiência de Saturno, a narrativa de Netuno também revela uma afinidade com a disciplina de Geografia, porém evidencia um conflito fundamental com a prática pedagógica de sua professora. Neste caso, um choque geracional e de visões de mundo colocou em tensão a sua percepção da disciplina.

Geografia já tinha uma questão que eu gostava, eu me interessava pelo conteúdo, mas a professora era muito complicada porque era uma senhora e toda uma divergência da geração dela, das coisas que ela pensava. Ela era religiosa, porque colocava muito isso em aula, então eu não sei... assim, era complicado. Eu gostava da aula, mas a forma como ela passava era uma das piores (Netuno).

A abordagem docente restrita à experiência pessoal da professora limitou as possibilidades de diálogo com a estudante. Netuno reitera em sua narrativa essa experiência paradoxal de apreciar a disciplina enquanto rejeitava sua abordagem metodológica, desta vez utilizando sua vivência na ONGEP como parâmetro comparativo para imaginar uma Geografia possível.

Então eu tive esses dois pontos da Geografia, eu tive uma escola onde eu me interessava pelo conteúdo, mas a pessoa passava de uma forma que não me interessava tanto, e no cursinho que mudou totalmente minha opinião sobre isso, tinham pessoas com conteúdo legal e a forma de passar muito interessante (Netuno).

Em sua narrativa, Netuno reconstrói criticamente sua experiência na educação básica, ressignificando-a a partir de vivências mais recentes. Conforme salienta Nóvoa (2001, p. 7), tal processo vai além da “mera descrição ou arrumação de factos (*sic*), mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados”.

Já Marte aborda a prática pedagógica da Geografia sem emitir juízos de valor sobre sua qualidade ou sua afinidade pessoal com a disciplina. Surge novamente a tensão entre perspectivas religiosas e o ensino de

Geografia, porém desta vez constituída de forma institucional. Essa relação manifestava-se não necessariamente por meio de projeções pessoais da docente em sua prática educativa, mas principalmente por meio do material didático selecionado e disponibilizado pela instituição de ensino.

Eles [professores de Geografia] explicavam de duas formas. Eles explicavam como teria sido de uma forma evolucionista e na teocentrista. Eles diziam “pela forma evolucionista teria sido isso, isso e isso”, daí as professoras explicam as fases da evolução e tudo mais e também explicam como teria sido na teocentrista. [...] É que tá no livro. Esse que é o negócio, a fornecedora de livros deles. Todos os livros já vêm assim. Se tu abrir os livros de Geografia vai estar ali, a forma teocentrista e a forma evolucionista. Nos próprios livros já vem (Marte).

Marte realça que, no entanto, quando os conteúdos se voltavam para temas da Geografia Humana, abria-se um ambiente propício à reflexão crítica.

[A aula de Geografia Humana] Era mais tranquila daí porque envolvia mais dados e envolvia questões sociais já. Ia pra uma parte mais da sociologia. Mas não envolviam Deus. Nessa aí, não. [...] Pelo menos a minha professora de Geografia, ela foi bem... ela era bem boa nesse quesito, abria espaço pra pensar (Marte).

Ao distanciar o ensino de perspectivas religiosas institucionalizadas, essa educadora propiciava um ambiente de aprendizado mais livre e democrático. Essa abordagem pedagógica permitia a constituição de um espaço genuíno de reflexão e construção crítica do conhecimento, conforme atestado pela narrativa da estudante.

Em seu relato inicial, Vênus descreve que um de seus professores de Geografia demonstrava desinteresse tanto pela turma quanto pelo processo de construção do conhecimento, estabelecendo assim uma barreira em relação à disciplina. Ao manter-se distante da turma, sem genuíno comprometimento com a formação discente, sua prática pedagógica reduzia-se a uma mera checklist de conteúdos a serem cumpridos. Nessa abordagem, conforme crítica Freire (2013), o educador compreende o estudante como sujeito passivo, cabendo-lhe apenas o papel de depositar informações, em vez de promover o diálogo no processo educativo.

Lá no sétimo ano, que eu ainda estava na particular, eu lembro que o meu professor ele não era tão legal, ele era bem carrasco e aí eu não gostava muito. [...] sabe aquele professor que tá ali pra só, sei lá porque ele tá fazendo também, ele só tá ali por tá ali, dá a matéria e nem se importa como o aluno em si, sabe? Se ele tá aprendendo, se tá entrando conteúdo ou sei lá, de alguma forma tá dando conteúdo e questão (Vênus).

Ao restringir-se à transmissão unilateral de conteúdos, sem buscar estratégias pedagógicas que promovam o engajamento discente, o professor dificulta a criação de vínculos com o processo de ensino. Essa limitação impacta diretamente a construção do pensamento geográfico e a apropriação crítica do espaço pela turma. Entretanto, como ressalta Vênus em sua narrativa, esse cenário transforma-se radicalmente quando são incorporadas diferentes linguagens didáticas, a exemplo da utilização de mapas por uma de suas professoras, e também o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem da turma.

Tinha uma professora muito querida, que ela era super assim e ela passava as matérias, e eu adorava ela. Passava sempre mapas, então eu tenho muita visão dos mapas assim, nossa muito, eu gostava bastante. Outra professora dava bastante questão, mas ela corrigia muito, então a gente tinha contato, a gente podia tirar bastante dúvidas, a gente entendia melhor, eu pelo menos. Que mais? Da outra professora, acho que das outras professoras foram bem mais assim, ter um olhar pra nós. A gente conseguia entender melhor, sabe? Foram mal na prova? Vamos revisar esse conteúdo, vamos ter calma, não vamos seguir em frente porque não adianta nada (Vênus).

Conforme destaca Vênus, evidenciava-se um olhar genuinamente preocupado com a turma, em evidente contraste com sua experiência anterior. Esse enfoque pedagógico fundamenta-se no reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, elemento fundamental para a efetiva construção do conhecimento.

Júpiter aborda sua experiência com a Geografia escolar de forma breve, mencionando uma relação positiva com seus professores, mas admitindo certas dificuldades com aspectos de localização e temporalidade. Essa curta descrição pode sugerir que, em sua trajetória educacional, a construção do

conhecimento geográfico possa ter priorizado a apropriação de conteúdos específicos em detrimento do desenvolvimento de competências fundamentais da alfabetização geográfica.

Tive vários professores [...] e eu tinha uma boa relação com todos eles. [...] E com a matéria eu também me lembro de ter nenhum problema, eu ainda fico meio confuso com datas e coisas assim. Eu não sou muito bom em me achar em Geografia mas eu não tinha nenhum problema grave, tipo nota baixa e coisa assim (Júpiter).

Vale notar como o sistema avaliativo tradicional se revela nas entrelinhas desta narrativa, onde notas baixas são interpretadas como sinal de falha grave. Essa perspectiva negligencia frequentemente a capacidade discente de autoavaliação, cabendo ao educador, conforme argumenta Hooks (2013), fomentar essa competência em vez de reforçar modelos avaliativos centrados exclusivamente em seus critérios.

5. A Geografia popular

Após percorrer as trajetórias dos estudantes em sua relação prévia com a Geografia escolar, esta seção dedica-se a responder às principais inquietações que deram origem a esta investigação. Aqui, os discentes narram suas experiências com a disciplina de Geografia no contexto do pré-vestibular popular.

Saturno inicia sua narrativa destacando sua apreciação pelas aulas por mim ministradas, estabelecendo paralelos com a atuação de outro professor, especialmente no que concerne ao entusiasmo pedagógico que frequentemente revitalizava sua disposição para participar da aula. Posso afirmar que esse entusiasmo mencionado pelo estudante emerge diretamente da paixão pela docência e pelo compromisso com a educação popular, que se manifesta em minha prática educativa. Essa entrega integral ao processo educativo corrobora a perspectiva de Hooks (2013, p. 256), para quem tal paixão é indispensável para um ensino que supere “a cisão entre mente e corpo e nos permite estar presentes por inteiro — e, conseqüentemente, com todo o coração — na sala de aula”.

Eu gosto muito das suas aulas em particular. Eu gosto muito de suas aulas, porque você é muito entusiasmado, então tu já chega feliz pra assistir a aula pelo teu entusiasmo. Eu gosto muito disso. Eu falei pro [professor de redação], o [professor de redação] também tem muito entusiasmo pra dar aula, ele já chega assim feliz, ele já quer dar aula, então acho que isso é muito bom porque tu às vezes tu tá cansado ou tu tá... não tá muito bem naquele dia e tu já chega na aula e o professor tá lá com aquela carinha alegre pra te ensinar e vai brincando ou vai falando as coisas, eu acho isso muito bom. Eu acho esse ponto principalmente muito interessante, muito legal (Saturno).

Saturno enfatiza a relevância do emprego de múltiplas linguagens durante as aulas, as quais facilitam a reflexão crítica sobre os temas abordados e permitem que o conhecimento transcenda os limites da sala de aula, promovendo reflexões sobre a sociedade. Ao apropriar-se de uma compreensão mais profunda da realidade social e integrá-la ao seu cotidiano, a estudante potencializa sua capacidade de transformação concreta desse mesmo espaço. Ao afirmar que a Geografia a prepara para compreender e enfrentar diferentes circunstâncias e situações, Saturno evidencia o papel ativo desta disciplina em sua formação cidadã, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para intervir criticamente em seu entorno.

Em relação ao conteúdo, eu acho muito bom a forma como vocês, vou falar de modo geral, vocês trazem o conteúdo e as informações, os debates também, os gráficos que você... eu já percebi uma aula que você trouxe vários gráficos e falando sobre a natalidade e mortalidade, como vai ter um impacto no futuro, como é que foi no passado, como é no presente. Então, são coisas que além de te ensinar, eu acho que além, principalmente Geografia, além de te ensinar, te trazer informação, ela te traz uma reflexão sobre o que tá acontecendo com a sociedade, com o que vai acontecer, possivelmente, como é que vai ser o andamento de tudo isso e te prepara também pras circunstâncias, para as situações, então eu acho muito interessante. Por isso que eu gosto muito de Geografia, eu gosto muito de analisar e refletir sobre as questões da sociedade [...] (Saturno).

A partir das aulas de Geografia Política, Saturno destaca ainda a relevância do diálogo ativo entre docente e discente. Evidencia-se, assim, a construção de uma educação popular por meio do debate crítico e da comunhão

entre os sujeitos (Freire, 2013) que por sua vez potencializa o processo de aprendizagem.

Eu gosto muito de geopolítica e eu acho que é bastante importante porque tu traças uma discussão pra turma e várias pessoas dão o ponto de vista e contribuem e não fica aquela coisa de só o professor falando. É uma coisa onde todo mundo pode contribuir e todo mundo pode entender, é bem acessível, eu gosto muito. (Saturno).

Entretanto, o percurso educativo pode ser espinhoso em momentos, uma vez que os pré-vestibulares populares constituem igualmente espaços de formação docente em constante construção. Saturno relata um episódio que ilustra uma prática dissonante dos princípios da educação popular, gerando desconforto em sua experiência como estudante. Ao questionar a precisão de uma informação apresentada por outro professor — baseando-se em sua formação como engenharia florestal —, sua intervenção foi interpretada como uma divergência política ao invés de uma contribuição para a aula. Nesse momento, Saturno deparou-se com uma barreira ao diálogo pedagógico, tendo seus saberes prévios negligenciados para o processo de ensino-aprendizagem, reduzidos a uma leitura equivocada por parte do docente.

A única vez que eu acho que tive um problema numa aula foi com um professor [...] que eu acho que ele entendeu que eu tinha divergência política com ele, tanto que ele falou isso comigo depois. Porque ele começou a apresentar uns gráficos e falar algumas coisas da área florestal que eu falei assim, tipo ‘poxa, acho que ele tá errado nisso’. Tipo, eu me formei nisso e não é isso, sabe? Acho que ele tá trazendo alguma informação que não tá muito correta [...] Aí eu falei isso com ele, aí eu ‘Eu só peço desculpas se pareceu que eu fui grossa na aula’ e ele ‘Não não, eu acho que foi divergência política’. Tudo bem, mas não era. Mas ok. [...] Acho que foi um conflito de informação mas que também foi muito bom porque depois a gente pôde conversar e entender melhor o que o outro quis dizer (Saturno).

Como bem assinalam os fundamentos da educação popular, a valorização dos saberes discentes constitui elemento indispensável para uma prática verdadeiramente democrática. Isso não implica a aceitação acrítica de todos os aportes, mas exige que eventuais contestações ocorram

mediante um diálogo genuíno que reconheça estudantes e educadores como pares na construção do conhecimento. Significativamente, Saturno relata que, superado o impasse inicial, conseguiu estabelecer com o professor um diálogo produtivo fora do ambiente de aula, demonstrando como os conflitos podem transformar-se em oportunidades de crescimento mútuo.

Saturno ainda reitera a importância da Geografia em sua compreensão da sociedade, articulando saberes provenientes de diferentes fontes — como conteúdos midiáticos e sua própria experiência empírica — para formular hipóteses sobre o espaço futuro.

[...] entender a sociedade de forma geral, como é que tá o andamento do Brasil principalmente, as coisas, principalmente a economia. Eu acho que já é umas coisas mais naturais minha de quando eu tenho uma informação eu já ligo direto com o que tem, com o que tá acontecendo, então quando eu leio ou to ouvindo alguma coisa, ou por exemplo um podcast, alguma coisa assim, eu já vou linkando com coisas que já vi, com coisas que eu já vivi e com coisas que eu fico ‘Cara, será que isso tem possibilidades de acontecer?’ ou ‘Como é que vai ser o andamento do Brasil?’ ou ‘Como é que vai ser nossa realidade daqui a alguns anos?’, eu fico pensando nisso (Saturno).

A Geografia ministrada na ONGEP também exerceu influência significativa na trajetória pessoal e acadêmica de Saturno, ao preencher lacunas deixadas pela educação básica, seja ao revisar conteúdos esquecidos ou até mesmo ao apresentar temas que não haviam sido abordados em sua formação anterior.

De forma pessoal, pra minha vida pessoal e pra minha vida acadêmica, eu diria isso porque tem muita coisa que ou eu não vi, não deu tempo de ver no meu preparatório, no primeiro que eu fiz, ou eu não vi durante a minha escola por falta de professores e outras coisas. Relembrar de outras coisas que eu tinha visto e que eu não lembrava e, por outro lado também, é o ensino que te... seria redundante essa frase, é o ensino que te ensina pra vida (Saturno).

Como bem assinala Silva (2015, p. 34) ao discutir o compromisso da alfabetização geográfica, especialmente relevante face às lacunas deixadas pela educação básica, a Geografia “torna possível a apreensão de temas

complexos, ela é um ponto de partida: a partir dela o estudante abre pra outros caminhos”. Neste sentido, Saturno sintetiza como a Geografia, quando inserida no contexto da educação popular, transcende sua função disciplinar para tornar-se parte integrante de sua formação humana e cidadã, caracterizando-a como “o ensino que te ensina pra vida”. Esta percepção corrobora a ideia de que o conhecimento geográfico, quando adequadamente trabalhado, constitui-se como ferramenta fundamental para a apropriação e transformação da realidade cotidiana.

Em sua narrativa, Netuno estabelece uma nítida distinção entre o que denomina como “conteúdo para memorizar” e “aprendizado para absorver” na disciplina dentro de um pré-vestibular popular. Por um lado, reconhece o compromisso com uma formação que ultrapassa os limites dos exames vestibulares; por outro, mantém-se consciente de que se trata fundamentalmente de um curso preparatório para processos seletivos.

[...] a Geografia no cursinho foi maravilhosa. [...] Era um espetáculo ver as aulas deles porque eles eram muito engraçados e de alguma forma tu te sente à vontade ali, aí tu memoriza o que tem que memorizar, aprende realmente o que tem que absorver. Eu to pegando pra estudar algumas coisas de Geografia que eu tenho dificuldade e o resto absorver em aula. Eu to botando muita fé que o conteúdo que vocês passam em aula é o que eu preciso saber dessas que eu não vou conseguir estudar tanto, e pegando alguma coisa pra estudar mais. [...] Vocês tão cumprindo um papel super importante assim, é um núcleo que tá valendo muito (Netuno).

Em contraste marcante com sua experiência anterior de uma Geografia conteudista e contraditória na educação básica, a estudante destaca como a abordagem da ONGEP constrói diálogos que estimulam reflexões críticas sobre os espaços vividos. Esta percepção torna-se particularmente evidente em sua análise sobre as transformações urbanas de Porto Alegre, onde demonstra como o ensino da Geografia a capacitou para apropriar-se criticamente das dinâmicas socioespaciais da cidade.

Eu acho que [a Geografia da ONGEP] é importante, porque quando a gente estuda Geografia no ensino médio, ainda mais como te disse da minha experiência com minha professora, tu não vê a Geografia como um espaço de discussão, sabe? Tu vê

como uma aula e aquela história nã nã nã passou o conteúdo e pronto, tu assimila aqui. Não né! Quando tu vai pra um cursinho popular, tu abre pra discussão, tu pensa teus espaços, tu reflete sobre muita coisa. Eu venho pensando muito tempo nisso, de quanto a cidade tá mudando. [...] A gente passou por um período que tava todo mundo trancado em casa, quem podia, quem tinha esse privilégio, e os espaços foram totalmente abandonados e agora tá voltando alguma coisa. Eu tenho uma amiga minha que vai chegar agora do Rio de Janeiro pra passar quatro dias aqui e eu assim, antes eu tava ‘cara, o que ela vai fazer? Ela tá vindo do Rio de Janeiro pra vir pra Porto Alegre?’ Tudo bem, a intenção dela é visitar, ver as pessoas, e não a cidade em si, mas eu ‘o que tem pra fazer?’ e depois eu me lembrei que na realidade tá acontecendo várias coisas (Netuno).

Em sua contínua reflexão sobre os espaços de Porto Alegre, Netuno salienta como uma aula de Geografia Urbana por mim conduzida ampliou significativamente sua compreensão sobre um território cotidianamente percorrido. Através da análise de depoimentos presentes em uma reportagem sobre segregação socioespacial e gentrificação no 4º Distrito, a estudante foi conduzida a uma nova forma de apreensão crítica do bairro que frequenta.

[...] ‘Ah, porque não pode porque paga’, ‘não pode ir porque é longe’ então... vão acontecendo essas coisas e eu penso o papel da Geografia muito nisso. Então, essa questão do que mais me interessa em Geografia dentro do cursinho é a gente discutir essas coisas. Eu não lembro se era tu ou outro professor que mostrou do Vila Flores... do Vila Flores não... Ali daquela região do 4º Distrito. [...]. Então, eu trabalhei ali no Vila Flores. Trabalho de vez em quando, que ali tem um grupo de costura [...] e faço alguns trabalhos quando surge e tal, participo daquele núcleo e é no Vila Flores. O Vila Flores é uma ocupação e me chamou muito a atenção em ver o depoimento das coisas que tu mostrou porque eu, de certa forma, convivo ali naquele bairro e tem várias coisas que eu fico... que eu fiquei olhando, mas não tinha pensando nisso, naquele espaço daquela forma. Então, é nesses pontos que a Geografia acaba contribuindo pra mim. Sempre me dá vontade de continuar estudando, ter o desejo de estudar, de entender.

Netuno avança em sua reflexão crítica sobre o direito à cidade e ao lazer, articulando vivências empíricas com a análise das transformações urbanas de Porto Alegre. Através de suas experiências nos espaços de festa que frequenta, ela demonstra perceber concretamente como se reconfiguram

as dinâmicas territoriais da cidade. Em sua fala, evidencia-se o conflito entre diferentes grupos populacionais quanto aos usos e ocupações do espaço, bem como a desconexão entre o planejamento urbano institucional e as reais necessidades e aspirações das comunidades.

[...] Eu frequento algumas festas e a maioria tá acontecendo ali daquele lado [4º Distrito]. Por quê? Porque a Cidade Baixa, eles não querem mais a vida, a diversão, qualquer coisa que seja, ali, pra aquele lado, e tão chutando todo mundo pro 4º Distrito [...] tu começa a pensar muito nisso, que o lazer nunca é uma questão pra quem tá dentro da gerência da cidade, que normalmente é sempre um homem branco e velho. [...] pensar assim, pelo menos, em valorizar aquele espaço de uma forma de integrar a comunidade que vive ali mas na real não, vão chutando todo mundo até onde dá (Netuno).

Netuno exercita ativamente sua cidadania ao apropriar-se criticamente do espaço vivido e problematizá-lo, reivindicando usos que atendam aos interesses coletivos da comunidade. Essa postura evidencia, mais uma vez, o papel fundamental da Geografia enquanto disciplina que possibilita tal compreensão e apropriação do território, contribuindo decisivamente para sua formação cidadã.

Em sua narrativa, Marte enfatiza como o estudo da segregação socioespacial na Geografia revela preconceitos que se materializam territorialmente e, simultaneamente, são reforçados pela própria organização do espaço. Ao comparar condições de acesso ao saneamento básico em diferentes espaços, a estudante evidencia como o preconceito se manifesta por meio da distribuição desigual de infraestruturas e oportunidades.

Em Geografia, me chama atenção o estudo que a gente realmente faz no nosso planeta, as pessoas que tão nele, as diferentes coisas que a gente... por exemplo, eu adoro a questão da segregação geográfica. Bah, um rolê que eu gosto muito porque, tipo assim, tu consegue estudar essa questão do preconceito. Ela começa não diretamente com as pessoas, ela começa às vezes com os lugares onde obviamente essas pessoas vão estar inseridas. Mas tipo assim, só pela questão de um lugar ter saneamento de água e outros não, isso é um preconceito. A gente não tá falando diretamente das pessoas, tá falando dos lugares. Aquele lugar tem saneamento, aquele não tem. Aqueles dois lugares vivem pessoas, ou seja, já têm algum preconceito

ali, já têm uma diferença. A questão de localização que a gente falou nessas aulas, né? A galera que morava no 4º Distrito foi posta na Restinga. Toda vida no 4º Distrito, eles querem é te afastar do lugar de onde tu morava porque eles simplesmente vão... esqueci a palavra... gentrificar. Esse tipo de coisa me faz muito pensante, sabe? Aristóteles morreu, mas eu continuo aqui pensando, tu vê (Marte).

Nesta perspectiva, Marte corrobora o pensamento de Santos (2020, p. 140), para quem “as condições existentes nesta ou naquela região determinam essa desigualdade do valor de cada pessoa”, demonstrando como a Geografia permite desvelar os mecanismos espaciais que naturalizam e perpetuam as assimetrias sociais. A discussão sobre a aula de Geografia Urbana é retomada por Marte, focada especificamente nos processos de gentrificação que atingem o 4º Distrito e provocam o deslocamento forçado de populações de baixa renda para regiões periféricas de Porto Alegre.

Principalmente toda vez que eu passo pelo Golden Lake¹, é sério. Todas às vezes que isso acontece, é que são cotidianos, né, coisas que acontecem todo dia e a gente relaciona, mas toda vez que eu passo e eu vejo, por exemplo, algum prédio antigo sendo reformado ou, agora, toda vez que eu vou na orla do Gasômetro, eu vejo lá o Gasômetro e eu lembro bastante [da Geografia da ONGEP]. Isso são coisas que eu associo às aulas que a gente teve. Principalmente a questão do Gasômetro, do Cais Embarcadero² (Marte).

Ao relacionar o conteúdo estudado com suas observações cotidianas, a estudante também chama atenção para as dinâmicas de verticalização intensiva e a proliferação de condomínios de luxo, assim como para as estratégias de revitalização urbana que culminam na privatização de espaços públicos.

Vênus relata como a Geografia trabalhada na ONGEP ampliou sua percepção sobre questões políticas, com especial destaque para a política climática. A apropriação crítica do espaço geográfico manifesta-se em sua iniciativa de compartilhar os conhecimentos adquiridos com pessoas de seu círculo social. Dessa forma, o ensino de Geografia transcende os

1 Condomínio de luxo localizado no bairro Cristal em Porto Alegre.

2 Marte refere-se aos processos de sucateamento e de privatização do espaço público, temas ministrados por mim na aula de Geografia Urbana.

limites físicos da instituição através da atuação da estudante, que se torna multiplicadora dos saberes construídos coletivamente para além do ambiente formal de aprendizagem.

[As aulas de climatologia] abriu minha cabeça pra muita coisa, já comecei a ver assim, em questão, a Geografia em si ela traz muita noção política, econômica e espacial, né, óbvio, mas sabe? Eu comecei a olhar mais pra essas questões assim de política, digamos. De que tem a ver o planeta com sei lá... com essas questões. Querendo ou não, o aquecimento global, essas coisas, são mais deixadas de lado, as pessoas não olham e daí é importante. Então eu sempre tentava pegar alguma coisa da aula que eu me fixava melhor e tentava trazer pra outras pessoas ou falar mais pra minha mãe que tava ali do lado ou pro meu namorado, ter mais essa troca. (Vênus)

Essa dinâmica de compartilhamento de saberes, onde conhecimentos geográficos são socializados por estudantes em seus círculos familiares, comunitários e afetivos, demonstra como o impacto educativo irradia-se para além dos sujeitos diretamente envolvidos na instituição.

É interessante ver como Júpiter expressa uma expectativa instrumental em relação à disciplina de Geografia, orientada principalmente para a aquisição de conhecimentos necessários à aprovação no vestibular da UFRGS e no ENEM. Sua percepção ilustra a dinâmica apontada por Silva (2015, p. 40), para quem “não há indício de que o estudante busca o PVP com fins de transformação da sua conduta cidadã, mas sim como uma qualificação que torne possível seu ingresso no Ensino Superior”.

A disciplina de Geografia da ONGEP... eu não tenho nada contra. Não me interessa especialmente pela Geografia, mas eu acho muito interessante as aulas. [...] Ah, vai ajudar a passar na UFRGS e no ENEM, acho que isso já é uma contribuição que eu tava esperando. Mas, além disso, a história... ah, o negócio lá que eu te falei que eu gostei, é sempre bom saber mais como o Brasil funciona, ou como tudo funciona, sempre bom saber. Mesmo que eu não vá botar em prática, sempre é bom saber... (Júpiter).

Esta perspectiva revela a tensão inerente aos pré-vestibulares populares, que precisam equilibrar suas aspirações transformadoras com

as demandas imediatas de preparação para exames seletivos. Contudo, como demonstram outras narrativas, mesmo expectativas inicialmente instrumentais podem evoluir para uma compreensão mais crítica da função social do conhecimento geográfico.

6. Considerações finais

O papel da Geografia na ONGEP — e, por extensão, na educação popular — assume a crucial tarefa de suprir as deficiências deixadas pelo ensino básico, seja pelas lacunas resultantes da precarização da escola pública, seja pelas práticas pedagógicas ultrapassadas centradas no conteudismo. Neste contexto, a Geografia acaba assumindo uma responsabilidade que caberia originalmente ao Estado: a de garantir um ensino crítico, significativo e de qualidade. Em todas as narrativas coletadas, com diferentes nuances e graus de explicitação, a importância da Geografia é reiteradamente enfatizada pelos e pelas estudantes. A compreensão e a apropriação crítica do espaço mostram-se como compromissos centrais da disciplina no projeto de educação popular, contribuindo decisivamente para uma formação cidadã efetiva. Ao tornarem-se conscientes de suas realidades e de seus espaços vividos, os estudantes passam a reconhecer as múltiplas escalas e forças envolvidas na produção do espaço. Essa nova perspectiva expande seus horizontes de ação, permitindo não apenas identificar desigualdades espacialmente constituídas, mas também embasar a reivindicação por direitos. A Geografia, assim, fornece “as ferramentas necessárias” para que os educandos e as educandas tornem-se protagonistas na transformação de seus espaços cotidianos. Inserida em um pré-vestibular popular, a Geografia cumpre ainda a dupla função de preparar os estudantes para os exames vestibulares e, ao mesmo tempo, formar cidadãos e profissionais que levarão consigo a noção de cidadania. Como perfeitamente sintetiza Saturno, o papel da Geografia na educação popular é constituir “o ensino que te ensina pra vida”.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 79–95, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 10 de maio. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. E-book.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **História e Histórias de vida — destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- SANTOS, Rita de Cássia Evangelista dos; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia, Ensino & Pesquisa**. [S. l.], v. 15, n. 3, p.167-184, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7353>. Acesso em: 24 ago. 2025.
- SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7. ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2020.
- SILVA, Renan Darski. **Dos compromissos da geografia no pré-vestibular popular**. Orientador: Nelson Rego. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/133664>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CAPÍTULO 13

UM POUCO SOBRE AFETOS, PERTENCIMENTOS E AÇÕES POLÍTICAS EM UMA PERIFERIA URBANA: A IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS RESTINGA - IFRS

Tiago Bassani Rech

Nelson Rego

Doi: 10.48209/978-65-5417-719-E

1. Do ponto de partida

Este texto é produzido a partir da tese defendida em 2021, intitulada “O Afeto, o Pertencimento e o Lugar de Ação Política em uma Periferia Urbana: a Implantação do Campus Restinga — IFRS”. A pesquisa situa-se, na Geografia, no diálogo com a educação, abordando as relações entre paisagem, território, lugar e educação em uma periferia urbana de Porto Alegre. O estudo tem como foco compreender a trajetória de constituição do bairro Restinga, suas marcas históricas e simbólicas, e a luta social que culminou na conquista do Instituto Federal do Rio Grande do Sul — Campus Restinga, resultado de mobilizações de lideranças comunitárias e do desejo coletivo por melhores condições de vida e de acesso à educação pública de qualidade.

A análise parte da compreensão de que o espaço é socialmente produzido, carregado de significados, afetos e conflitos. Assim, a Restinga não pode ser entendida apenas como uma unidade administrativa ou um bairro geográfico, mas como um território construído historicamente por meio de processos de remoção, exclusão e resistência. Conforme Gamalho (2009) e Araújo (2019), o bairro surge na década de 1960, fruto de políticas higienistas que deslocaram populações pobres e negras do centro da cidade para a zona sul, reproduzindo padrões de segregação urbana. A estigmatização do espaço como “maloca” e de seus moradores como “maloqueiros”¹ inscreveu-se na paisagem social da cidade, consolidando a ideia de marginalidade.

¹ Maloca é uma cabana de uso coletivo que caracteriza o modo de vida de alguns povos indígenas no Brasil. No Rio Grande do Sul, o termo passou a ser usado, popularmente, para designar habitações citadinas improvisadas com sobras de madeira, papelão e lona, sendo seus moradores chamados de maloqueiros. O termo maloqueiro ganha notoriedade no contexto dessa pesquisa, ao estar vinculado ao estereótipo herdado pelos moradores da Restinga.

Nesse sentido, o conceito de lugar é fundamental. De acordo com Tuan (2015) e Marandola Jr. (2014), o lugar não é apenas um recorte espacial, mas uma experiência vivida, permeada por significados afetivos e simbólicos. Para Serpa (2019), compreender os lugares implica analisar também as relações de poder, as hierarquias sociais e os processos de exclusão que os constituem. Na Restinga, o lugar é continuamente construído pelas lutas de seus moradores por infraestrutura, saúde, transporte, moradia e educação, constituindo-se como espaço de resistência e de produção de identidades coletivas. A partir dessa perspectiva, o *campus* Restinga do IFRS não é apenas um equipamento educacional, mas também um lugar simbólico, resultado de conquistas políticas, afetivas e sociais.

Ao articular essas reflexões, a pesquisa assume como horizonte metodológico uma abordagem fenomenológica e dialética. Inspirada nas contribuições de Serpa (2019), que defende o diálogo entre essas perspectivas, e de Freire (2017), que propõe uma pedagogia da autonomia vinculada à emancipação dos sujeitos, a investigação não se limita a um relato descritivo da história do bairro, mas busca compreender como a experiência dos moradores e a luta pelo *Campus* Restinga expressam processos mais amplos de resistência urbana e de disputa por direitos, apoiados pelas teorias de Milton Santos (2006) e Renato Emerson Nascimento dos Santos (2020).

O campo empírico da pesquisa foi desenvolvido a partir de entrevistas com lideranças comunitárias da Restinga, análise de atas e documentos do Núcleo de Memória do *campus*, além da revisão de literatura sobre a formação do bairro e das teorias geográficas do espaço, lugar e território. Foram entrevistadas figuras centrais como Maria Guaneci Marques de Ávila, Maria Salete da Silveira Pinto, Djanira C. da Conceição, José Luiz Ventura e outros moradores históricos. Esses interlocutores compartilharam memórias, narraram experiências e ofereceram interpretações fundamentais para compreender o significado atribuído ao *campus* e ao bairro.

Assim, o estudo se estrutura em três grandes movimentos narrativos: (I) a formação histórica da Restinga como bairro marcado pela exclusão e pela estigmatização, mas também pela construção de identidades coletivas e afetivas; (II) a luta pela educação e pela implantação do *Campus* Restinga do IFRS como conquista comunitária; e (III) os significados, símbolos e

pertencimentos que o *campus* adquire para os moradores, tornando-se um lugar de ação política, de formação e de novas possibilidades de vida.

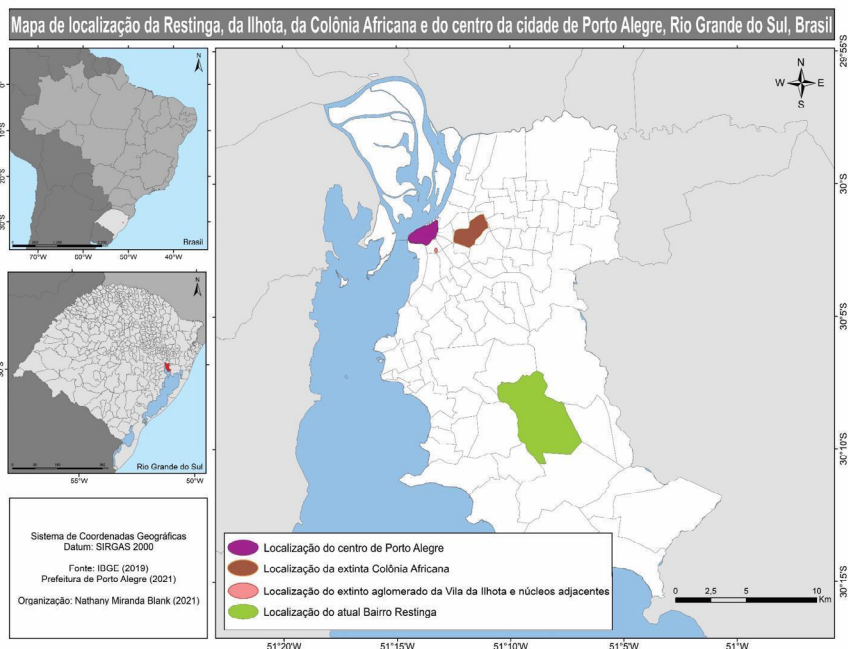
Essa introdução busca situar o leitor no horizonte teórico-metodológico e no contexto da pesquisa. Pois, reforça que a questão central não é apenas descrever a trajetória de um bairro periférico ou de uma instituição de ensino, mas compreender como o afeto, o pertencimento e a ação política se articulam na constituição de um lugar. Tal perspectiva contribui para os estudos em Geografia ao enfatizar que a análise dos territórios precisa necessariamente incorporar a dimensão vivida, simbólica e política dos lugares, de modo a evitar leituras meramente técnicas ou reducionistas da realidade urbana.

2. Histórico da Restinga e sua constituição como bairro periférico

A compreensão da formação do bairro Restinga exige um retorno ao contexto das políticas urbanas de Porto Alegre na segunda metade do século XX. A Restinga foi resultado direto de um processo de remoção das chamadas “vilas de malocas” localizadas em áreas centrais da cidade, como a Ilhota e a Colônia Africana, espaços marcados pela presença da população negra e pobre. Como destacam Gamalho (2009) e Araújo (2019), tais remoções estavam inseridas em um projeto higienista que visava “modernizar” a cidade e liberar áreas valorizadas para empreendimentos imobiliários, deslocando para a periferia populações consideradas indesejadas.

O deslocamento compulsório das famílias deu origem ao núcleo que se transformaria no bairro Restinga, conforme o mapa 1. Inicialmente, tratava-se de um conjunto precário de moradias improvisadas, construídas em um espaço distante do centro urbano, com escassez de serviços públicos e infraestrutura. Tal realidade reforçava a marginalização dos seus moradores, estigmatizados como “maloqueiros” e associados à pobreza e à criminalidade. Esse estereótipo persiste até os dias atuais, constituindo o que Santos (2020) denomina como uma das expressões do mito da democracia racial no Brasil: a marginalização estrutural da população negra em áreas periféricas.

Mapa 1: Localização da Restinga, da Ilhota, da Colônia Africana e do Centro de Porto Alegre – R.S - Brasil



Fonte: IBGE (2019). Org. Nathany Miranda Blank (2021).

Conforme Araújo (2019), a instalação das primeiras famílias na Restinga deu-se em condições extremamente precárias, sem saneamento, transporte ou acesso regular a água potável. Fotografias e relatos de época evidenciam a precariedade das habitações e a ausência de assistência do poder público. O slogan oficial “remover para promover” demonstrava a contradição de uma política que, sob o pretexto de promover desenvolvimento urbano, produzia segregação e exclusão social (Gamalho, 2009).

Nesse contexto, a Restinga foi, desde a sua origem, um território marginal, distante da centralidade da cidade e estigmatizado pelo imaginário social. Entretanto, como argumenta Serpa (2019), os lugares não se constituem apenas pela negação, mas também pelas práticas sociais que os ressignificam. Assim, as famílias removidas foram tecendo redes de

solidariedade, criando associações comunitárias e mobilizando-se em busca de melhores condições de vida. A luta por creches, postos de saúde, escolas e transporte coletivo tornou-se parte constitutiva da identidade restingueira, consolidando o bairro como espaço de resistência.

A análise demográfica confirma a complexidade social da Restinga. O Censo de 2010 indicava mais de 51 mil habitantes, com uma população majoritariamente autodeclarada preta ou parda (41,59%), proporção mais que o dobro da média municipal (IBGE, 2011). Essa composição étnico-racial evidencia a continuidade do processo histórico de exclusão e concentração de grupos racializados nas periferias urbanas brasileiras, herança do escravismo e da segregação estrutural (Santos, 2020)².

Para além dos números, as memórias de moradores como Maria Clara e Ênio Nunes revelam as experiências vividas no processo de remoção e reconstrução da vida no novo território. Segundo seus relatos, a Restinga sempre foi marcada pela luta por reconhecimento e pelo desejo de conquistar os mesmos direitos de cidadania que outras partes da cidade possuíam. A noção de pertencimento ao bairro, portanto, nasce em meio a essa contradição: ser visto como espaço marginalizado, mas, ao mesmo tempo, ser vivido como lugar de afeto, solidariedade e identidade.

É nesse processo de reconstrução e resistência que emergem as lideranças comunitárias. Nomes como Maria Guaneci Marques de Ávila, Maria Salete da Silveira Pinto, Djanira C. da Conceição, Nelson da Silva e José Luiz Ventura se destacam como sujeitos que, a partir de sua atuação política e social, reivindicaram melhorias para o bairro. Tais lideranças traduzem a ideia de que o território se constrói pelas relações de poder e pelas práticas sociais cotidianas (Haesbaert, 2018), sendo a Restinga um caso exemplar de como a marginalidade pode ser convertida em força

2 Conforme o último Censo (2021), a Restinga possui 62.448 habitantes, num contexto de expansão imobiliária instalada no bairro. No município, de maneira geral, a população autodeclarada preta e parda passou de 20,23% (2010), para 26% (2021). A Restinga é um bairro que sempre se destacou pelo elevado percentual de população autodeclarada o preta e parda, logo, é muito provável que este percentual, no bairro, aumente em relação ao último censo, que já somava mais de 40%.

mobilizadora para conquistas coletivas.

Portanto, compreender a Restinga como bairro é reconhecer que sua formação se deu em meio a processos de exclusão estrutural (Santos, 2006), mas também de intensa mobilização comunitária. O bairro não é apenas fruto da ação estatal de remoção, mas também das práticas e lutas de seus moradores que, ao longo do tempo, transformaram o espaço em lugar de pertencimento, identidade e afeto. Essa compreensão é fundamental para entender por que, décadas mais tarde, a comunidade se mobilizaria novamente para conquistar um equipamento estratégico como o *Campus Restinga* do IFRS.

3. A luta pela educação e o processo de implantação do Campus Restinga

A luta pela educação na Restinga é a continuidade de um processo histórico de reivindicações comunitárias. Desde os primeiros anos de formação do bairro, os moradores mobilizaram-se por serviços básicos como transporte, saúde, abastecimento de água e creches. Nesse percurso, consolidou-se uma cultura de organização coletiva que, no início dos anos 2000, se direcionou para uma demanda mais ousada: a criação de uma escola técnica federal. Esse movimento revela a forma como a comunidade foi construindo suas identidades e ampliando suas aspirações, vinculando a conquista da educação profissional ao direito à cidadania plena.

O contexto nacional favorecia esse tipo de reivindicação. A partir do governo Lula, em 2003, houve uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, resultando na criação de Institutos Federais em diversas regiões do país. Em 2006, lideranças comunitárias da Restinga aproveitaram esse cenário político para articular a demanda pela instalação de uma escola técnica federal, no bairro. Esse processo envolveu a formação da Comissão Pró-Implantação da Escola Técnica Federal, composta por representantes de associações de bairro, lideranças sociais e alguns políticos.

A mobilização foi intensa e articulada. As reuniões comunitárias, as audiências públicas e os encontros com autoridades locais e federais

registraram a determinação dos moradores em transformar a reivindicação em realidade. Documentos produzidos pela comissão, hoje preservados no Núcleo de Memória do *Campus Restinga*, evidenciam a nitidez dos objetivos e a organização do movimento. O dossiê preparado por Maria Guaneci, Maria Salete e Djanira sintetiza a força dessa luta: nele estão reunidos os registros de encontros, as listas de presença e as estratégias de pressão política.

O papel das mulheres nesse processo é particularmente relevante. Guaneci, Salete e Djanira, entre outras, demonstraram a potência do protagonismo feminino nas periferias urbanas. Atuando como lideranças comunitárias, elas reivindicaram o *campus* como um espaço de ensino, mas também o tornaram símbolo de reconhecimento e de conquista coletiva. Suas falas remetem à concepção freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 2017) por compreenderem a escola como lugar de emancipação e de resistência.

A atuação de José Luiz Ventura, popularmente conhecido como Ventura, também foi fundamental. Sua experiência na condução de projetos comunitários, como o Centro de Artes e Esportes Unificado (CEU), consolidou sua imagem como liderança de referência na luta por políticas públicas para o bairro. A soma de esforços de lideranças diversas, cada qual com sua trajetória e legitimidade, foi determinante para a conquista do *Campus Restinga*.

As negociações com a Prefeitura de Porto Alegre revelaram-se desafiadoras. A escolha do terreno, as discussões sobre acessibilidade e as tensões políticas marcaram o processo. O poder público municipal, por vezes, demonstrou resistência ou lentidão, mas a persistência da comissão garantiu a superação dos entraves. Segundo as atas das reuniões, foram necessárias diversas audiências para viabilizar a cessão da área e iniciar o processo de construção do *campus*.

Esse percurso demonstra que o *campus* não foi uma dádiva do Estado, mas uma conquista social. Como enfatizam Arroyo ([2013]/2021) e Serpa (2019), os espaços educativos, quando fruto de mobilização popular, assumem dimensões que ultrapassam a função pedagógica: tornam-se lugares de luta, símbolos de pertencimento e territórios de afirmação identitária.

A inauguração do *Campus Restinga* em 2012 materializou anos de esforço coletivo. O evento não foi apenas a abertura de uma unidade escolar, mas a celebração de uma vitória comunitária. Os portões do *campus*, desde o início, foram mantidos abertos à população, simbolizando a concepção de que o espaço pertence ao bairro e não apenas à instituição. Esse gesto traduz a visão de educação como bem público e reforça o vínculo entre a escola e a comunidade.

O seu processo de implantação também trouxe novos desafios. A definição dos cursos ofertados, por exemplo, gerou intensos debates entre lideranças comunitárias, gestores do IFRS e grupos mobilizados. As expectativas dos moradores eram de que os cursos respondessem às necessidades locais e abrissem possibilidades reais de inserção no mundo do trabalho. Nesse aspecto, a construção de consensos foi marcada por tensões, mas também pela disposição ao diálogo, evidenciando a vitalidade da participação comunitária.

Portanto, a luta pela criação da unidade acadêmica evidencia a capacidade de mobilização social de um bairro historicamente marginalizado. Mais do que uma escola, o *campus* representa a síntese de um processo de resistência coletiva, no qual o afeto, o pertencimento e a ação política se entrelaçam na constituição de um novo lugar, reconhecido, amado e valorizado pelos moradores.

4. O Campus Restinga como lugar de pertencimento e ação política

Após a sua inauguração, o Campus Restinga do IFRS passou a adquirir múltiplos significados para os moradores do bairro. Mais do que uma instituição educacional, o campus tornou-se símbolo de reconhecimento e de conquista coletiva, sendo incorporado à memória social da comunidade como resultado direto da luta política e do protagonismo popular. O espaço físico da escola, suas práticas pedagógicas e sua abertura à comunidade transformaram-no em lugar de pertencimento, de identidade e de afeto.

Um dos aspectos mais marcantes é a percepção de que o educandário se configura como território protegido. Como parte da gestão da unidade, afirmo que, desde 2012, não foram registrados furtos ou depredações significativas em suas instalações. Mesmo em um bairro marcado por desigualdades e

por tensões sociais, o local é visto como “zona neutra”, respeitada inclusive por grupos ligados ao tráfico de drogas. Esse respeito revela a consciência coletiva da importância do equipamento conquistado e indica a existência de uma forma particular de territorialidade, baseada no reconhecimento de que o espaço pertence a toda a comunidade.

As falas das lideranças entrevistadas, como Guaneci, Salete e Djanira, reforçam a dimensão afetiva atribuída ao *campus*. Para essas mulheres, cada bloco construído e cada curso ofertado representam não apenas um serviço público, mas a materialização da luta de décadas pela dignidade da Restinga. E, nesse sentido, condensa o simbolismo de conquistas anteriores — como creches, unidades de saúde e transporte — e projeta novas possibilidades de futuro. O lugar é visto como conquista, mas também como legado para as próximas gerações.

As memórias coletadas no Núcleo de Memória do *campus* confirmam que o processo de implantação não se encerrou na inauguração. Reuniões, assembleias e atos públicos continuaram a mobilizar a comunidade, seja para reivindicar melhorias na infraestrutura, seja para garantir a permanência dos estudantes. Esse processo permanente de mobilização demonstra que a unidade não é apenas cenário, mas sujeito de ação política: sua própria existência provoca novas demandas e articulações. É nesse sentido que o conceito de lugar é insuficiente para definir esta parte do espaço da, pois a análise das microrrelações (fenomenológicas) ali existentes é indissociável das macrorrelações (dialéticas) que ali se entrecruzam, uma sendo resultado e agindo com a outra, logo, a melhor definição geográfica para os fenômenos e ações ali existentes é a de lugar-territorializado. Ou seja, quando a identidade, o afeto e o pertencimento ensejam ações de defesa desse lugar, logo, um território, que se retroalimenta constantemente (Rego e Rech, 2021).

Do ponto de vista pedagógico, o *campus* também se tornou espaço de experimentação multicultural. Os cursos ofertados atraem estudantes da Restinga, da Lomba do Pinheiro, da Hípica e de outras regiões de Porto Alegre, gerando um ambiente de diversidade cultural. Contudo, essa diversidade também trouxe desafios, como os altos índices de evasão escolar, sobretudo entre estudantes oriundos da própria Restinga. As dificuldades relacionadas

à defasagem escolar, às condições socioeconômicas e à falta de políticas de permanência revelam a persistência das desigualdades educacionais estruturais. Ainda assim, a presença do *campus* abre caminhos para debates e práticas pedagógicas que buscam superar tais barreiras.

Nesse contexto, a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2017) torna-se referência fundamental. Ao propor uma educação baseada no diálogo, na emancipação e na valorização dos saberes dos educandos, Freire fornece instrumentos teóricos para compreender o papel do *Campus Restinga* como espaço de formação crítica e de transformação social. Os vínculos afetivos construídos entre estudantes, professores e comunidade são parte constitutiva dessa experiência.

Outro aspecto simbólico de grande relevância é a decisão institucional de manter os portões abertos, sem a exigência de identificação para entrada. Essa abertura é compreendida pela comunidade como um gesto de confiança e de pertencimento, distinto de práticas comuns em outras instituições de ensino. Tal postura reforça a percepção de que ali é um espaço público no sentido mais amplo, no qual a comunidade se sente acolhida e respeitada³.

Além disso, as práticas culturais e artísticas desenvolvidas no *campus* ampliaram sua inserção social. Oficinas, projetos de extensão e atividades promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) consolidaram o espaço como território de valorização da diversidade étnico-racial e de combate ao racismo estrutural. Murais produzidos coletivamente, exposições e eventos comunitários transformaram seus muros e corredores em expressões visíveis de resistência, memória e identidade.

Portanto, os significados atribuídos ao *Campus Restinga* extrapolam sua função institucional. Ele é simultaneamente lugar de educação formal, território de pertencimento, espaço de resistência política e símbolo de afeto coletivo. Em sua paisagem, estão inscritos os esforços de décadas de luta comunitária e o desejo de que a periferia também seja reconhecida como produtora de saberes, de cultura e de cidadania.

3 A partir de 2023, os portões foram fechados, estando parcialmente abertos ao longo do dia, porém, sem impedimento de entrada. Tal decisão foi tomada pois, durante o dia, o público atendido é composto, majoritariamente, por menores de idade, logo, há uma responsabilidade institucional que precisa ser considerada.

5. Um fechamento, dentre outros possíveis ou que poderão vir

A pesquisa desenvolvida em torno do processo de formação do bairro Restinga e da implantação do *Campus* Restinga do IFRS revela que lugar, território, afeto e pertencimento não são categorias abstratas, mas experiências concretas, vividas e politicamente construídas. A Restinga, desde sua origem, é marcada pela exclusão urbana, pela segregação racial e pelo estigma social. Contudo, é também o palco de resistências, lutas comunitárias e práticas de solidariedade que a constituíram como espaço de vida e de identidade.

O estudo demonstra que a instituição é mais do que uma escola técnica federal: é o resultado de um processo histórico de reivindicação e mobilização popular, conduzido por lideranças comunitárias que transformaram a luta por infraestrutura básica em luta pela educação. A comissão pró-implantação, composta majoritariamente por mulheres, expressa a potência da ação coletiva e o protagonismo feminino na construção de territórios de resistência. A instalação da unidade materializou uma conquista histórica da comunidade, mas também inaugurou novos desafios, como o combate à evasão escolar e a necessidade de políticas de permanência.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa confirma a relevância de compreender o espaço a partir da articulação entre lugar e território. O bairro Restinga, ao mesmo tempo em que é território marcado pela segregação, é lugar de pertencimento, de afeto e de produção de sentidos. Como defende Tuan (2015), os lugares se constituem pelas experiências vividas; e, como acrescenta Serpa (2019), tais experiências estão atravessadas por relações de poder e processos de exclusão. Ao analisar o Campus Restinga, percebe-se que o espaço se apresenta ora como lugar — de encontros, identidades e pertencimentos — ora como território — de disputas, limites e reivindicações, mas sempre, um intrínseco ao outro, portanto, um lugar-territorializado.

A paisagem, nesse contexto, torna-se também categoria analítica fundamental. As marcas da precariedade e da luta, inscritas no espaço da Restinga, constituem símbolos de resistência, traduzindo o que Santos (2006) chamou de rugosidades: elementos do passado que permanecem no presente e condicionam novas práticas sociais. No caso da Restinga, tais rugosidades não são apenas marcas de exclusão, mas também referências de memória e identidade, ressignificadas em práticas comunitárias e culturais.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa-ação permitiu que o pesquisador se colocasse como sujeito implicado, docente e gestor da unidade, construindo um olhar fenomenológico e dialético sobre o processo. Essa postura reforça a perspectiva de Freire (2017), segundo a qual o conhecimento não é neutro, mas se constrói na interação entre sujeitos, na escuta e no diálogo com a realidade concreta.

Como contribuição à Geografia, a tese demonstra que o estudo dos territórios exige a consideração das dimensões simbólicas, afetivas e políticas, sob pena de reduzir os espaços a meros recortes técnicos ou estatísticos. O caso da Restinga evidencia que os lugares não podem ser compreendidos sem considerar as lutas sociais que os constituem e os sentidos que lhes são atribuídos pelos sujeitos que os habitam. Nesse sentido, reafirma-se a proposição de Holzer (2013) de que estudar os lugares é tarefa urgente das ciências humanas, para que o futuro não seja planejado apenas pelo pragmatismo do consenso, mas também pela utopia da justiça social.

Como contribuição à Educação, a pesquisa reforça a importância dos Institutos Federais como espaços de emancipação e de democratização do acesso ao conhecimento. No entanto, aponta também para os limites e contradições dessa política pública, especialmente em contextos de periferia urbana, onde a permanência e o sucesso escolar dependem de condições materiais e simbólicas muitas vezes ausentes (Gadotti, 2012). Nesse aspecto, reafirma-se a atualidade do pensamento de Arroyo ([2013]/2021) e Moll (2021), ao enfatizar que as experiências sociais dos educandos precisam ser reconhecidas como constitutivas do processo pedagógico.

Em síntese, o *Campus* Restinga do IFRS é lugar de afeto, pertencimento e ação política. Sua existência revela que a periferia não é apenas espaço de carência, mas também de potência, criatividade e resistência. Esta unidade do IFRS é memória de lutas passadas, conquista do presente e promessa de futuro. É, sobretudo, testemunho de que o afeto é revolucionário, como lembra Mirelle Barcos Nunes⁴ (*in memoriam*), e de que a geografia só se torna completa quando incorpora as vozes, os símbolos e os sentimentos daqueles que constroem, cotidianamente, os lugares em que vivem (Massey, 2017).

4 Mirelle Barcos Nunes foi professora de turismo, do Campus Restinga, que foi vítima da covid-19, em 2021. Era conhecida pela sua empatia, carinho e afeto com os colegas e estudantes.

Referências

ARAÚJO, N. P. **Origens do Bairro Restinga, entre versões, a inversão do olhar sobre a memória:** uma história autocentrada no discurso do sujeito subalterno sobre o processo de ocupação da comunidade entre 1967–1971. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2019. 265 f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/212730>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em disputa.** 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013 [10ª reimpressão, 2021].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 55ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos:** pesquisa em extensão Universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, dez./2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GALVÃO, A. R. G. O território multidimensional de Francisco Beltrão/PR e o desenvolvimento territorial. In: MEDEIROS, R. M. V.; LINDNER, M. (Org.). **Expressões da cultura no território.** Porto Alegre: Evangraf, 2015.

GAMALHO, N. P. **A Produção da Periferia:** das representações do espaço ao espaço de representação no Bairro Restinga — Porto Alegre/RS. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16658>. Acesso em: 20 jun. 2021.

HAESBAERT, R. **Viver no limite:** Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018. Edição do Kindle.

HOLZER, W. Sobre Territórios e Lugaridades. **Cidades**, v. 10., n. 17, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/3232/2746>. Acesso em: 20 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico — 2010**: Características da população e dos domicílios. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 1 mar. 2021.

LEFEBVRE. H. **O direito à cidade**. (trad). São Paulo: Centauro, 2001.

MARANDOLA JÚNIOR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (org.). **Qual o espaço do Lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MASSEY, D. Um sentido global do Lugar. *In*: ARANTES, A. A.(org.). **Espaço da Diferença**. Campinas/SP: Papius, 2017.

MOLL, J.; RABELO, M. K. O. (Re)conhecendo o território escolar e mapeando o sentido do ser-jovem: contribuições dos programas e projetos intersetoriais para superação das vulnerabilidades do escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**. v.15 (supl. 2), 2010. p. 3020–3026. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/3xwYZ9FMzktgHjfyzqJVg4b/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

REGO, N.; RECH. T. B. Amor insurgente, de vila de maloqueiros a lugar territorializado, território lugarizado. *In*: PIRES, C. L. Z.; BITENCOURT, L. M. **Atlas da presença Quilombola de Porto Alegre/RS**. UFRGS, 2021. No prelo.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 4ª Ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, R. E. N. A questão racial e as políticas de promoção da igualdade em tempos de golpe: inflexão democrática, projetos de nação, políticas de reconhecimento e território. **Caderno**.

SERPA, A. **Por uma Geografia dos espaços vividos: geografia e fenomenologia**. São Paulo: Contexto, 2019.

TUAN, Y.-F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2015.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

ANTÔNIO CARLOS CASTROGIOVANNI

Graduado em Geografia e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutorado em Comunicação Social na área de práticas sociais em Comunicação, Geografia e Turismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor no Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia e Ensino.

E-mail: acastrogiovanni53@gmail.com

DENISE WILDNER THEVES

Graduada em Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), mestre e doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na Linha de Ensino de Geografia. Atualmente é professora na UFRGS, Faculdade de Educação (FACED), Departamento de Ensino e Currículo (DEC), Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo). Professora no Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS). Integra o Grupo de Pesquisa Geografia da Infância (GRUPEGI).

E-mail: denisetheves@gmail.com

ROSELANE ZORDAN COSTELLA

Graduada em Geografia, Mestra e Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFRGS) estendido na Universidad de Valencia (Espanha). Pós-doutora pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora Associada na Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) no Departamento de Ensino e Currículo (DEC), no Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGEO). Professora no Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPQ Formação de Professores de Geografia — Investigação de práticas pelo método autobiográfico (UFRGS).

Blog: <https://professoracostella.blogspot.com/?m=>

E-mail: professoracostella@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline de Lima Rodrigues

Professora Doutora do Depto. de Geociências/UFSM. Professora dos Programas de Pós-graduação da UFRGS (POSGEA) e da UFSM (PPGGEIO). Professora do PROFGEIO/UFSM. Atua nas temáticas de Geografia Escolar, Geografia e Literatura, Formação de Professores e Autonarrativa e Formação Docente.

E-mail: aline.rodrigues@ufsm.br

Bianca da Silva Doza

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/CNPq), na linha de pesquisa em Ensino de Geografia. Professora na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD) de Rio Preto da Eva-AM.

E-mail: bdoza99@gmail.com

Cláudia Adriana de Souza Campos

Graduada em História pela Uniasselvi e em Pedagogia com ênfase em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pela FACEL. Possui pós-graduação em Mídias na Educação e Educação Ambiental pela FURG, além de Supervisão Escolar pela FACEL e Gestão Escolar pela UERGS. Mestre em Geografia pela UFRGS, dedica-se à formação de comunidades escolares mais humanizadas e conscientes. É professora da Rede Pública de ensino no Estado do Rio Grande do Sul.

E-mail: souzaclaudia.campos@gmail.com

Diego Neves Sampaio

Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Licenciado em Ciências Biológicas pela UNIASSELVI. Especialista em Ensino de Geografia e História pela (UFRGS) e Gestão da Educação pela PUCRS. Mestre em Geografia no Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS) na Linha de Ensino. Professor da Rede Privada de Ensino de Porto Alegre /RS.

E-mail: diego.sampaio@acad.pucrs.br

Douglas Wesley Pires Sarmiento

Bacharel interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Geografia pela mesma universidade. Professor na Rede Privada de Ensino em Capão da Canoa. Investiga temas relacionados ao ensino de geografia, geografia urbana, planejamento urbano e educação popular.

E-mail: prof.douglas.sarmiento@gmail.com

Élida Pasini Tonetto

Graduada em Geografia pela CNEC-Osório. Especialista no Ensino de Geografia e História: saberes e fazeres na contemporaneidade, mestre e doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Didáticas Específicas pela Universidade de Valência (UV). Professora na Faculdade de Educação (Faced), Departamento de Ensino e Currículo (DEC), Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo), na UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia (Posgea).

E-mail: elidapasinitonetto@gmail.com

Gabriel Moraes Vianna

Graduado e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da rede pública de Imbé, neurodivertido e bicuira nato. Se interessa pela Geografia da Educação e por temas como as condições do trabalho docente na contemporaneidade. Busca compreender a disputa pelo espaço escolar e a precarização da vida diante do capitalismo contemporâneo.

E-mail: gabrielvianna95.gv@gmail.com

Helena Copetti Callai

Graduada em Estudos Sociais e Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí, mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1996). Pós-doutorado na UAM- Universidade Autônoma de Madrid Espanha. Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul. Pesquisa os seguintes temas: epistemologia, geografia, educação geográfica, ensino de geografia, cidade e cidadania. Bolsista PQ/CNPq- Nível 1D.

E-mail: copetti.callai@gmail.com

Isaac Goulart da Silva:

Bacharel Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Licenciado em Geografia. Professor do magistério municipal de Imbé, vice-diretor do Centro de Apoio Pedagógico da Educação Básica Arquiteto José Vilmar Pereira de Fraga. Atua nas temáticas de Cartografia Escolar, Formação de Professores e Representações. E-mail: isaac.goulart.silva@gmail.com

Ivaine Maria Tonini

Professora Titular/UFRGS. É doutora e mestre em Educação. Atua no Programa de Pós-graduação em Geografia/UFRGS, Linha de Ensino em Geografia, com interesse em temas que desestabilizem o currículo, para gerar outros borbulhos cortantes nas práticas escolares. Entre eles, questões de gênero, sexualidades, etarismo e etnia. E-mail: ivaine@terra.com.br

Joana Müller

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestra no Programa de Pós-graduação em Geografia, na Linha de Ensino em Geografia/POSGEA/UFRGS. Professora da Rede Municipal de Gravataí. Tem interesse em pesquisar nas temáticas geográficas que abarcam significados a vida dos estudantes da educação básica.

E-mail: joanamullerprofessora@gmail.com

Leonardo de Alexandria Machado

Graduado em Geografia e mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduando em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Centro Universitário Internacional. Atualmente, ocupa o cargo de Assistente em Administração no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: alexandrialeo97@gmail.com

Ligia Beatriz Goulart

Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutora em Geografia pela UFRGS. Atualmente, é professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Geografia da UFRGS. E-mail: ligiabeatrizgoulart@gmail.com

Liz Cristiane Dias

Graduada em Geografia, mestra e doutora pela UNESP — Presidente Prudente, pós-doutora em Educação pela UNICAMP Professora Associada do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/ Campus Pontal). Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e colaboradora do POSGEA/ UFRGS. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores (GESFOP). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Geográfica, Ensino de Geografia, Formação de Professores e Estratégias de Aprendizagem.

E-mail: lizcdias@gmail.com

Lorena Rocca

Graduada em Pedagogia, doutora em “Homem e Ambiente” pela Universidade de Pádua, Itália. Docente na Escola Universitária Profissional da Suíça Italiana (SUPSI), em Locarno, Suíça. Possui mais de 150 publicações na área do ensino-aprendizagem. Coordena projetos de pesquisa internacionais, e atua em didática da geografia, formação de professores, desenvolvimento sustentável, processos territoriais e paisagem sonora.

E-mail: lorena.rocca@supsi.ch

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho

Graduado em Geografia, mestre e doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutor em Estudos Históricos, Geográficos e Antropológicos pela Universidade de Pádua (UNIPD), na Itália. Está vinculado ao Programa de Pós-Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, dedicando-se ao Ensino de Geografia, epistemologia da Ciência Geográfica e formação de professores.

E-mail: lucio.botelho@usp.br

Manoel José da Silva Neto

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na Linha de Ensino de Geografia (UFRGS/POSGEA). É professor de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Privada de Porto Alegre.

E-mail: mano.geo.neto@gmail.com

Nelson Rego

Graduado em Geografia, mestre em Sociologia e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Titular no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutora pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Membro do Grupo de Pesquisa CNPQ Formação de Professores de Geografia — Investigação de práticas pelo método autobiográfico (UFRGS).

E-mail: nelson.rego@ufrgs.br

Nestor André Kaercher

Graduado e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutor em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de geografia, formação de professores e prática docente.

Blog: <http://geografiadonestor.weebly.com>. E-mail: nestorandrek@gmail.com

Paola Gomes Pereira

Graduada em Geografia, mestra e doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui mestrado em Educação ao Ar Livre (Transcultural European Outdoor Studies), pelas instituições University of Cumbria (Reino Unido) / Philipps-Universität Marburg (Alemanha) / Norges idrettshgskole (Noruega). Professora de Geografia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisa na área do Ensino de Geografia e da Educação ao Ar Livre.

E-mail: geografia.paola@gmail.com

Rodrigo Barbosa Fagundes

Graduado em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Rede Privada de Ensino de Porto Alegre/RS e Formador de Professores / Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS. E-mail: rodrigobfgeografia@gmail.com

Tiago Bassani Rech

Graduado, mestre e doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul com dedicação exclusiva. Atualmente, em estágio pós-doutoral junto à UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa CNPQ Formação de Professores de Geografia — Investigação de práticas pelo método autobiográfico (UFRGS).
E-mail: rechster@gmail.com

Victória Sabbado Menezes

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestra, Doutora e Pós-doutora em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPQ Formação de Professores de Geografia — Investigação de práticas pelo método autobiográfico (UFRGS).
E-mail: victoriasabbado@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abaiomy (25x)

Alteridade (3x)

Alunos (35x)

Ambiente (43x)

Aprendizagem (107 x)

(Auto)biográfico (14x)

Avaliação (87x)

B

Brasil (13x)

C

Cidade (63x)

Coletivo (13x)

Comunidade (24x)

Cotidiano (18x)

D

Diversidade (22x)

E

Educação (41x)

Educação Popular (7x)

Emancipação (6x)

Ensinar (52x)

Escola (55x)

Escrita (23x)

Espaço (28)

Espaço vivido (9x)

Experiência (47x)

F

Fenomenologia (2x)

Formação (54x)

G

Gênero (5x)

Geografia (86X)

H

Humanos (21x)

I

Identidade (56x)

Identidade Narrativa (4x)

Infância (6x)

Investigação (28x)

J

Jovem (4x)

Juventude (15x)

L

Literatura (12x)

Lugar (12x)

M

Maria Helena Menna
Barreto Abrahão (9x)

Mapa (39x)

Memória (40x)

Movimentos (48x)

N

Narrativa (89x)

Neoliberal (67x)

Nóvoa (10x)

P

Paisagem (22X)

Pedagógico (35x)

Percursos Formativos (7x)

Pesquisa (97x)

Piaget (5x)

Políticas Públicas (24x)

Popular (50x)

Preconceito (12x)

Professor (55x)

Proximidade (11x)

R

Racismo (17x)

Realidade (42x)

Resistência (26x)

Ricoeur (2x)

S

Sociedade (72X)

Sociologia (12x)

T

Tempo (39x)

Trabalho de campo (16x)

Turismo (7x)

U

Urbano (22x)

O Livro Movimentos para ensinar Geografia – Tempos de Estranhamento, apresenta um conjunto de ideias e pesquisas transformadas em tessituras que compõe as escritas. Muitas geografias circulam pelos textos derivados de experiências e reflexões sobre as relações socioespaciais com o ensino da Geografia. As discussões são significativas e trazem estranhamento, reforçando uma postura não naturalizada diante de diversificadas temáticas, desde o estranhamento ao racismo, os documentos educacionais impostos, aos processos avaliativos tradicionais e a uma educação desigual. Esta realidade que se transforma em concepções pedagógicas proporciona uma aprendizagem significativa e reflexiva. Ora tem-se no centro das discussões o estudante, ora o professor, ora a escola, compreendidas, muitas vezes, por narrativas oportunizadas pela palavra que decifra estranhamentos de quem convive com a educação. É uma obra que mistura temáticas, mas que tem em comum nos seus textos a preocupação com uma formação mais reflexiva, que consiga fazer frente a uma sociedade cada vez mais desigual e reprimida. Este livro tensiona a forma de pensar e agir com a Geografia, nos deixando possibilidades de novos caminhos. A linha que perpassa todos os textos nos leva ao entendimento e a preocupação com a aprendizagem. Vale a pena ler, certamente surgirá um belo diálogo entre o leitor e as frases que articulam pensamentos e experiências diversas, sempre com sensibilidade para levar ao estranhamento. Boa leitura!