

Educação geográfica em movimento

Volume III



Organizadoras:

Rosa Elisabete Miltz Wypyczynski Martins
Ana Paula Nunes Chaves
Ana Maria Hoepers Preve



Educação geográfica em movimento

Volume III

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Ana Maria Hoepers Preve

Ana Paula Nunes Chaves

[org.]



GOIÂNIA, GO | 2023

© Autoras e autores – 2023

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

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



**C&A ALFA
COMUNICAÇÃO**

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral

Juliana Rosa de Almeida

Projeto Gráfico

Adriana da Costa Almeida

Capa

Carolina Hommerding

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

E24

Educação geográfica em movimento / Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Ana Maria Hoepers Preve, Ana Paula Nunes Chaves (Org.). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2023. 280 p. – (Educação geográfica em movimento, v. 3)

ISBN 978-65-89324-88-1 (Físico)

ISBN 978-65-89324-89-8 (E-book)

1. Educação geográfica. 2. Identidade docente. 3. Formação docente. 4. Educação ambiental. I. Martins, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. II. Preve, Ana Maria Hoepers. III. Chaves, Ana Paula Nunes.

CDU: 911:37

Sumário

Apresentação	
Educação geográfica em movimento – volume III	8
1	A constituição da identidade docente a partir dos PPCs dos cursos de Geografia licenciatura da região Sul do Brasil 15 <i>Carolina Araújo Michielin</i> <i>Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins</i>
2	O que pode a Educação Ambiental em uma unidade de conservação? Experiências com oficinas em Etnobotânica no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro-SC 34 <i>Adriana Guardiola Lunardi</i> <i>Juliana Roemers Moacyr</i> <i>Mariama Brod Bacci</i>
3	Gênero e formação docente: uma análise dos cursos de licenciatura em três universidades públicas da Região Sul do Brasil 47 <i>Amábili Fraga</i> <i>Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins</i>
4	Hortas, jardins e educação ambiental: <i>pequenas ideias para processos formativos outros</i> 61 <i>Larissa Marchesan</i>
5	Concepções de metodologia ativa relacionadas às tecnologias presentes na Educação Básica Brasileira 77 <i>Kelly Cristina Onofri</i> <i>Roselaine Ripa</i>

6	Epifanias geográficas por volta da(s) quinze: um exercício de educação e de deriva pela cidade	92
	<i>Luiz Guilherme Augsburger</i>	
	<i>Danilo Stank Ribeiro</i>	
	<i>Helena Paula Zanin</i>	
	<i>Ana Maria Hoepers Preve</i>	
7	“A geografia faz a gente sonhar!”: a relevância atribuída pelas pedagogas ao ensino da Geografia nos anos iniciais	109
	<i>Ana Paula Rudolf</i>	
	<i>Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins</i>	
8	Arrastar imagens para compor espacialidade(s) do continente africano.	128
	<i>Raphaela de Toledo Desiderio</i>	
9	Observações das políticas para formação de professores da EJA: entre o limbo e o projeto de nação.	145
	<i>Suelen Santos Mauricio</i>	
	<i>Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins</i>	
10	Experimentação pedagógica com arte, fanzine e cartografia escolar.	163
	<i>Mirian Kaori Nagano</i>	
	<i>Karina Rousseng Dal Pont</i>	
11	Narrativas de egressas quanto às políticas de ensino, pesquisa e extensão de uma universidade pública em Santa Catarina. .	184
	<i>Elisa de São Thiago Cunha</i>	
12	Cartografias da infância: uma experiência de alfabetização cartográfica com crianças do 2º ano do ensino fundamental. .	199
	<i>Bruna Loeser</i>	
13	Potenciais dos espaços não-formais de educação para a formação de professores: o estágio no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.	212
	<i>Astrid Nicoly Dallagnoli</i>	
	<i>Vitória da Silva Macedo</i>	
	<i>Ana Paula Nunes Chaves</i>	

14	A paisagem e o vídeo como linguagem (do) no ensino da Geografia	226
	<i>Solange Maria Miranda Fernandes de Ataíde</i>	
	<i>Pablo Sebastian Moreira Fernandez</i>	
15	Caminhos para uma Geografia inclusiva: estratégias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem de estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	243
	<i>Vitória Leite Gonçalves</i>	
	<i>Maria Luiza Stahelin Maciel</i>	
	<i>Tamara de Castro Régis</i>	
	Sobre as organizadoras.....	260
	Sobre os/as autores/as	261

Apresentação

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM MOVIMENTO Volume III

O terceiro volume do livro Educação Geográfica em Movimento congrega uma produção coletiva organizada por três professoras vinculadas ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia – LEPEGEO, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O livro tem como ponto de convergência a Educação Geográfica e contou com apoio e recursos do projeto “Observatório de Educação Geográfica: Formação e Práticas Pedagógicas”, Edital de Chamada Pública PAP/FAPESC 27/2020 – Apoio à Infraestrutura para Grupos de Pesquisa da UDESC.

A coletânea de textos aqui reunidos constitui-se num esforço de dar visibilidade às pesquisas e relatos de experiências vivenciados por professores e estudantes da graduação e pós-graduação, sendo composta de 15 artigos. A obra expressa o desejo de um constante movimento na busca de fazer da educação geográfica um caminho para reconhecer como pertencemos e transformamos o mundo e, assim, ajudar a pensar e produzir significados para pensar e agir geograficamente.

O primeiro artigo tem como autoras Carolina Araújo Michielin e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, **A constituição da identidade docente a partir dos PPCs dos cursos de Geografia nas licenciaturas da região Sul do Brasil**, que é um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como temática central a análise das concepções de Estágio Curricular Supervisionado identificada nos PPC dos cursos de Geografia Licenciatura e suas identidades profissionais. Tem como objetivo analisar a construção da identidade docente a partir dos PPCs dos cursos de Geografia

Licenciatura da região Sul do Brasil, destacando que, a metodologia está pautada na Análise Textual Discursiva (ATD), que visa a busca de uma leitura dos dados analisados transitando entre as duas formas: as análises de conteúdo e as análises de discurso, sendo a chave para o estudo dos PPCs, especificamente, os objetivos dos cursos e dos perfis profissionais de cada universidade selecionada para a pesquisa, a UEM, a UDESC e a FURG.

O artigo **O que pode fazer a educação ambiental em uma unidade de conservação? Experiências com oficinas em Etnobotânica no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (SC)**, com autoria de Adriana Guardioli Lunardi, Juliana Roemers Moacyr e Mariama Brod Bacci, destina-se ao relato das práticas educativas e das experiências vividas no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST), que resultaram em possibilidades de experimentações no processo de construção de uma educação ambiental singular, dentro de uma Unidade de Conservação Ambiental. As autoras destacam que, em se tratando de educação ambiental em unidades de conservação, o potencial desses espaços pode contribuir tanto na educação formal quanto na educação não-formal para práticas mais conectadas a natureza na sua multiplicidade; e é desse processo de reflexão e ação que emerge o trabalho apresentado no artigo.

Amábili Fraga e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, com o artigo **Gênero e formação docente: uma análise dos cursos de licenciatura em três universidades públicas da região Sul do Brasil**, as autoras apresentam uma discussão acerca da temática de gênero nos cursos de formação de professores em Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo um recorte de uma dissertação de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), que aborda as teorias feministas e os estudos de gênero, a partir da ótica da corrente teórica do pós-estruturalismo e que se caracterizou como qualitativo, tendo como metodologia a análise documental e a análise de conteúdo, que permitiram analisar as questões de gênero nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura indicados.

Com o artigo **Hortas, jardins e educação ambiental: pequenas ideias para processos formativos**, escrito por Larissa Marchesan, expõe os caminhos da pesquisa cartográfica, que se configurou a partir do contato com plantas em hortas, jardins e ruas que movimentou o pensamento sobre um modo outro de fazer a educação ambiental, sendo do mesmo modo,



os desdobramentos de uma dissertação de mestrado intitulada “Sobre hortas, jardins e educação ambiental: processos formativos de uma educadora”, contendo quatro questões principais: modos de fazer pesquisar, outra educação ambiental, hortas escolares e seus canteiros e os jardins livres, que nasceu de uma insistência e de uma vontade de estar em contato com o mundo e seus elementos vegetais, desenvolvendo um olhar mais humano para toda a atuação educativa.

As autoras Kelly Cristina Onofri e Roselaine Ripa apresentam o artigo **Concepções de metodologia ativa relacionadas às tecnologias presentes na educação básica brasileira**, com os resultados da dissertação “Concepções docentes sobre metodologias ativas e o uso de tecnologias no ensino de Geografia”, na qual abordou as relações entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as concepções de Metodologias Ativas presentes na Educação Básica brasileira. A pesquisa teve como objetivo, analisar as relações entre TIC e Metodologias Ativas presentes na Educação Básica brasileira e sua “aclamação” na sociedade atual, com discussões que demonstraram as concepções de metodologias ativas quando relacionadas à presente literatura e que, geralmente, são justificadas para adequar o processo de ensino-aprendizagem na sociedade atual devido ao rápido avanço e utilização das TICs.

O artigo **Epifanias geográficas por volta da(s) quinze: um exercício de educação e de deriva pela cidade**, escrito por Luiz Guilherme Augsburg, Danilo Stank Ribeiro, Helena Paula Zanin e Ana Maria Hoepers Preve apresenta um relato de experiência em composto de uma proposta pedagógica da disciplina de “Metodologia de Ensino de Geografia”, em 2018, ministrada pela profa. Dra. Ana M. Preve, à turma na quarta fase do curso de licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado de Santa Catarina e teve como monitores os demais autores. Na experiência relatada são tratadas questões oriundas de um percurso realizado no centro da cidade de Florianópolis com os alunos da turma abordando questões sobre cidade e geografia. No percurso, foram estimulados com os exercícios um olhar acerca das ideias de parar, demorar-se, dar-se tempo, repetir, procurar, coletar, anotar, escrever, mas também de caminhar, derivar, percorrer, perceber e permitir outras superfícies, outros territórios, outros lugares e outras cidades na cidade já conhecida.

Ana Paula Rudolf e Rosa E. Militz Wypczynski Martins com o artigo **A Geografia faz a gente sonhar! A relevância atribuída pelas pedagogas ao ensino da Geografia nos anos iniciais**, que é resultado do estudo de



doutoramento desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/UDESC e, buscou compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os caminhos metodológicos percorridos, foram no âmbito da pesquisa qualitativa e a geração dos dados, por meio de duas técnicas de pesquisa: entrevista semiestruturada individual virtual e grupo focal presencial. As narrativas materializadas pelas professoras apontaram que, elas têm uma preocupação importante sobre o papel do ensino da Geografia nessa etapa da escolarização, sobretudo afirmaram que as práticas e os planejamentos realizados com as diferentes turmas, tendo por base os contextos e cotidianos das crianças e afirmaram reconhecer as contribuições dos saberes geográficos para o currículo.

No artigo **Arrastar imagens para compor espacialidade(s) do Continente Africano**, de Raphaela de Toledo Desiderio, é apresentado um fragmento de uma pesquisa-experimentação, com uma escrita que intenciona problematizar o continente africano na geografia escolar por meio de imagens que circulam em livros didáticos, mas também com e a partir delas criar composições, pela via das experimentações, enquanto exercício do pensamento, as imagens presentes nos livros didáticos oportunizaram um debate a respeito de uma África, para a partir de encontros, compor outras Áfricas. Entre as experimentações, está a colagem; e a partir dessa técnica, foi possível tratar a própria imagem como espaço de experiência, deslocando-as desse lugar de ilustração, representação, informação para criar outros modos de lidar com elas.

Suelen Santos Mauricio e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, com o artigo **Observações das políticas para formação de professores da EJA: entre o limbo e o projeto de nação**, apresentam uma pesquisa efetiva na tese de doutorado intitulada *Educação e a classe trabalhadora: formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos* (MAURICIO, 2022), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. A temática que circunda o estudo desenvolvido neste trabalho, é a formação de professores que irão atuar na EJA, ou seja, a formação inicial de professores de todas as áreas (pedagogos, professores de Geografia, História, Matemática, Ciências, Física, Química, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Filosofia) que, uma vez licenciados, estão habilitados a trabalhar nesta modalidade de ensino, ao apresentar e discutir as políticas nacionais de formação de professores em vigência

que normatizam a formação de professores para a atuação na EJA numa abordagem crítica.

O artigo **Experimentação pedagógica com arte, Fanzine e cartografia escolar**, com autoria de Mirian Kaori Nagano e Karina Rousseng Dal Pont, apresenta partes do processo de pesquisa que articula a formação inicial de professores e professores de geografia, a partir do planejamento e execução de uma experimentação pedagógica com fanzine, realizado no Laboratório Pedagógico de Geografia (LABOGEO), vinculado ao Projeto Expedições Geográficas da UFPR. Aqui, a experimentação pedagógica foi organizada com elementos da geografia escolar para possibilitar uma aproximação com os processos artísticos, especificamente com a produção de fanzines e explorar outras possibilidades de narrativas para a geografia da América Latina, objetivando estimular a criticidade em relação à cartografia oficial e ao sistema hegemônico de poder reforçado pelos mapas oficiais apresentados pelos/nos materiais didáticos de geografia, além de um contraponto às narrativas homogêneas que soterram vidas, tempos e culturas latino-americanas.

No texto de Elisa de São Thiago Cunha, intitulado **Narrativas de egressas quanto às políticas de ensino, pesquisa e extensão de uma universidade pública em Santa Catarina**, a autora discute o entendimento das egressas do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina, quanto aos saberes mobilizados na sua formação, mobilizando assim, os conhecimentos e experiências advindos da participação das egressas em atividades de ensino, pesquisa e extensão, durante a formação inicial, e como os aplicam em sua prática docente na Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, apresenta um relato sobre as políticas de ensino, pesquisa e extensão no Brasil e a relação desse conceito com a formação docente; e em seguida, explora as narrativas das egressas por meio do relato de experiência durante a formação das egressas e no exercício da profissão.

No artigo **Cartografias da infância: uma experiência de alfabetização cartográfica com crianças do 2º ano do ensino fundamental**, o qual Bruna Loeser investiga os aspectos conceituais relacionados à alfabetização cartográfica de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Qual importância da cartografia para o pensamento geográfico e para a ampliação de leituras de mundo feitas por uma criança? Como são construídas as noções de espaço pela criança? Quais resultados podem ser alcançados a partir de práticas pedagógicas pensadas para as crianças

dos anos iniciais do ensino fundamental? São perguntas disparadoras para pensar a alfabetização cartográfica, como um meio de ampliação de conhecimentos sobre os espaços de vivência das crianças. Assim, apresenta as oficinas cartográficas elaboradas no objetivo de promover a reflexão do pensamento das crianças sobre os espaços que ocupam.

Astrid Nicoly Dallagnoli, Vitória da Silva Macedo e Ana Paula Nunes Chaves apresentam o texto **Potenciais dos espaços não-formais de educação para a formação de professores: o estágio no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro**. As autoras têm como o objetivo apresentar possibilidades de práticas pedagógicas, voltadas à educação geográfica e à formação de professores, em espaços não-formais de educação. O relato deriva da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, realizada no curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), durante o primeiro semestre de 2022. A vivência do estágio no Parque gerou a produção de um material audiovisual como produto final da disciplina. A reflexão das autoras considera os espaços não-formais como locais para práticas pedagógicas que atraem o interesse dos estudantes e possibilitam trabalhar temáticas diversas, além de desenvolver um olhar aprofundado sobre os espaços naturais, neste caso, as unidades de conservação.

O texto **a paisagem e o vídeo como linguagem no ensino da Geografia**, de Solange Maria Miranda Fernandes de Ataíde e Pablo Sebastian Moreira Fernandez, problematiza como a linguagem do vídeo pode ser uma importante ferramenta para ampliar a prática do professor como possibilidade de criação, interpretação e análise do espaço geográfico. Os autores apresentam o desenvolvimento de uma pesquisa, com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, que teve como proposta, o estudo da paisagem por meio da produção e difusão de produtos videográficos. A proposta, despertada pela pandemia global do novo coronavírus (SARS-CoV-2), fez surgir uma nova sala de aula que permitiu ressignificar o uso do vídeo, não só como metodologia, mas como forma de se criar estratégias de resistência e sociabilização.

E, no texto de Vitória Leite Gonçalves, Maria Luiza Stahelin Maciel e Tamara de Castro Régis, intitulado **Caminhos para uma Geografia inclusiva: estratégias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem de estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, as autoras relatam práticas e recursos didáticos aplicados em sala de aula para a inclusão de estudantes no espectro autista na disciplina de Geografia, que foram desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em



Geografia I e II, que compõem o currículo da Universidade do Estado de Santa Catarina, com vistas à inclusão de um estudante do Ensino Médio no espectro autista em uma escola da rede federal de educação localizada no município de Florianópolis (SC), o qual contava com o auxílio de um segundo professor que amparou as professoras a identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que cabiam às necessidades de ensino-aprendizagem do estudante.

Desejamos uma excelente leitura dos textos aqui apresentados, uma vez que, estes representam o esforço coletivo dos/das autores em apresentar suas pesquisas e os múltiplos olhares para o campo da educação geográfica, formação de professores e práticas pedagógicas.

Florianópolis/SC, outono de 2023.

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Ana Maria Hoepers Preve

Ana Paula Nunes Chaves

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DOS PPCS DOS CURSOS DE GEOGRAFIA LICENCIATURA DA REGIÃO SUL DO BRASIL¹

*Carolina Araújo Michielin
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins*

NOTAS INICIAIS

A identidade profissional docente é entendida e marcada como um fenômeno social que abrange diversas e distintas influências, que segundo Sousa e Silva (2019), constitui-se a partir de sua construção pessoal a respeito da vida e do outro e, até mesmo podendo ser derivada da própria atividade realizada no contexto do exercício profissional da docência, sendo concebida como um processo em sucessivas mudanças e transformações, primordialmente na medida em que se reconstrói ao longo das vivências e em consonância com as experiências sociais, coletivas e também individuais, visto que, as identidades profissionais de professores e professoras podem ser encaradas como elemento indispensável para o envolvimento e forma ativa deste profissional, enquanto ser e agente participativo de transformações sociais, é substancial que as pesquisas em educação direcionem parte de seus esforços em discutir tais questões.

Neste sentido, a escrita proposta neste artigo é recorte de uma pesquisa de mestrado, finalizado em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, que teve

1 Publicado originalmente na Revista PerCursos, com base na Dissertação de Mestrado, orientada pela Prof.^a Dr.^a Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, (linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação) da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, em 2021, cujas referências estão no final deste artigo .



como proposta investigar as ementas das disciplinas de Estágio presente nos PPCs, atrelado aos objetivos e perfis profissionais dos cursos, considerando de que forma eram expressas as identidades docentes de professores/as de Geografia nesses documentos, sendo estabelecido como objetivo geral analisar a construção da identidade docente a partir dos PPCs dos cursos de Geografia Licenciatura da região Sul do Brasil, especificamente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), considerando a constituição da formação e identidade docente a partir de recortes específicos dos PPCs, como os objetivos dos cursos e seus perfis profissionais.

Com o propósito de refletir e tencionar as questões acerca do percurso formativo e da identidade docente, a partir dos PPC dos cursos de Geografia Licenciatura na formação de professores e professoras, optou-se por realizar uma pesquisa a partir da perspectiva qualitativa; e, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos a pesquisa teve caráter bibliográfico e documental,, com análise dos PPCs e em autores da área que auxiliaram compreender de que forma estes influenciam na constituição da identidade docente dos professores/as formados nos cursos de Geografia Licenciatura das universidades selecionadas. Para análise do Projeto Pedagógico dos cursos, foram selecionadas partes específicas, como os objetivos gerais e específicos do curso, os perfis profissionais pretendidos pelos cursos.

Para encaminhar as reflexões propostas, o texto está estruturado em duas partes principais, primeiramente é proposto abordar os PPCs dos cursos analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) e o surgimento das categorias analíticas que emergiram dos recortes dos PPCs. Em um segundo momento, é discutido acerca das categorias analíticas que emergiram a partir dos PPCS, considerando os objetivos e perfil profissional dos cursos na contribuição para a identidade profissional destes.

A LEITURA DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GEOGRAFIA LICENCIATURA

Ao ser organizado, o PPC deve ser contemplado como uma prática social coletiva, dessa forma pode constituir “fortes sentimentos de pertença e identidade” (VEIGA, 2004, p. 16), assim sendo, o projeto não pode existir sem o protagonismo dos professores/as, estudantes e pesquisadores/as, visto que é dessa maneira que a universidade constrói sua identidade

institucional. Sendo assim, deve-se “usar os princípios da flexibilidade e da autonomia, de modo a desenvolver identidades mais distantes da padronização burocrática, capazes de instituir e implementar projetos políticos-pedagógicos próprios” (IBIDEM).

Nos Projetos Pedagógicos, percebemos esses aspectos do percurso formativo que tomam forma no âmbito dos cursos de licenciatura, visto que, segundo Veiga (2004), o processo de construção dos projetos não se encerra ou se esgota com a elaboração dos currículos de diferentes cursos. À vista disso, esta seção tem como intuito apresentar quais os elementos dos PPCs foram analisados para esta pesquisa.

As universidades escolhidas foram instituições públicas credenciadas ao MEC, tanto federais e estaduais da região Sul, totalizando três universidades: No estado do Paraná, foi selecionada a Universidade Estadual de Maringá – UEM; no estado de Santa Catarina, escolhemos a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; e no estado de Rio Grande do Sul, a escolhida para análise foi a Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Para análise dos PPCs na pesquisa da dissertação, foi definida a identificação dos objetivos – gerais e específicos –, perfis esperados pelos futuros docentes e ementas dos Estágios como corpus de análise. Assim, foram delineadas as unidades de análise selecionadas para esta pesquisa, as quais, nas próximas subseções, serão estabelecidas relações entre elas, resultando assim na categorização proposta pela Análise Textual Discursiva (ATD), a qual resultou na metodologia desta pesquisa. Mas, neste artigo, por uma limitação de espaço para escrita, será compartilhado apenas duas partes analisadas dos PPCs, os objetivos e os perfis dos cursos estudados.

A Análise Textual Discursiva é tida como um processo que começa a partir de uma unitarização, na qual os textos selecionados para análise são separados por unidades de significado e sentido; e que podem, por si só, gerarem novos conjuntos de unidade, advindas de outra interlocução empírica, considerando que para que tal movimento ocorra é necessário que o/a autor/a pratique a apropriação das palavras a partir de outras vozes, compreendendo assim, melhor o texto e atribuindo a ele novos sentidos (MORAES; GALIAZZI, 2016). Ao utilizar metodologicamente a Análise Textual Discursiva, é preciso estabelecer uma amostragem de documentos a serem analisados e discutidos, constituindo assim, o corpus da pesquisa, o qual se constitui baseado nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) dos cursos de Geografia Licenciatura da região Sul do Brasil.



Dessa forma, nesta pesquisa foi seguido a exata metodologia, des-
construindo primeiramente o corpus selecionado, os PPCs, em unidades
de sentido e, a partir disso, foi dado início ao processo de categorização,
agrupando as unidades de significado por meio de categorias emergentes
e iniciais, produzindo ao longo das análises categorias intermediárias e
por fim, categorias finais.

As categorias finais, ou categorias emergentes, são nominadas dessa
forma por fazerem surgir um novo discurso frente aos textos presentes
no PPCs. Dessa forma, primeiramente emerge as categorias iniciais, sele-
cionadas a partir dos recortes dos objetivos dos cursos analisados. Na
sequência agrupa-se essas categorias iniciais em seus pares comuns, for-
mando as primeiras categorias emergentes, as quais, mais adiante, chamei
de categorias base, que emergiram dos discursos dos objetivos dos cursos
e servem de fundamento para análise dos demais fragmentos dos PPCs.

Segue-se essa forma de análise visto que a ideia de PPC é orientar
como devem ser as demandas e diretrizes de um curso. Acredita-se então
que, como o PPC estabelece um objetivo para seu curso, e também define
um perfil profissional para os formados, o mesmo busca nas ementas das
disciplinas propostas, atender as expectativas do curso.

CATEGORIAS ANALÍTICAS QUE EMERGIRAM A PARTIR DOS PPCS: OS OBJETIVOS E O PERFIL PROFISSIONAL DOS CURSOS

O intuito dessa subseção de análises é de elucidar os discursos sobre
formação e identidade docente presente nos PPCs das universidades estu-
dadas, percebendo se o próprio documento proporciona possibilidades
para a formação que eles mesmos almejam promover. Para tal, foi lan-
çada mão da Análise Textual Discursiva, que viabilizou desconstruir as
unidades de sentido em categorias para análise, dessa forma utilizadas
como categorias base as emergentes dos Objetivos dos cursos e os Perfis
Profissionais, visto que, são estes que ditam o norte de cada um dos cur-
sos de Geografia Licenciatura das IES.

São os objetivos dos cursos (Quadro 01) que versam sobre as finali-
dades e propósitos os quais são esperados alcançar ou concluir, a partir de
uma proposta de um curso de Ensino Superior. Nesta etapa de um PPC,
já podemos perceber as intenções em formar um profissional, nos cursos
de licenciatura, com identidades voltadas para a docência ou professores
com identidades atreladas aos cursos de bacharel. Silva (2015) discorre

que, os modelos de formação, no que diz respeito à falta de identidade docente dos cursos de licenciatura em geral, desde a sua origem, atuam como um apêndice dos cursos de bacharelado, “acrescidos de disciplinas destinadas à aprendizagem dos fundamentos teóricos e metodológicos necessários ao exercício docente” (SILVA, 2015, p. 13).

Quadro 1 – Objetivos Gerais dos cursos de Geografia Licenciatura das IES analisadas²

IES	Objetivo Geral do curso
UEM	“O curso de Geografia tem por objetivos formar professores licenciados para o exercício do magistério no ensino fundamental e médio, bem como formar geógrafos para atuarem nas áreas de planejamento e gestão do território e na pesquisa geográfica”.
UDESC	“O curso de Geografia tem como objetivo geral, a formação do professor/educador/ do ensino da Geografia”.
FURG	“Formar profissionais com sólida formação nas categorias/conceitos da Geografia para atuar criativamente em ambientes de escolarização. A formação permite reconhecer os conteúdos das categorias/conceitos e sua operacionalização que envolve as múltiplas dimensões de seu trabalho com capacidade compreender a sua inserção no processo educacional e em sua especificidade como professor de Geografia com ações reflexivas e autorais em relação as políticas públicas em especial de educação e da Geografia”.

Fonte: Organizada pela autora a partir dos fragmentos destacados dos PPCs analisados, 2021.

Em seguida, aos fragmentos retirados dos PPCs, dos cursos analisados, em relação ao Objetivo Geral, foi possível criar categorias iniciais que geram novos discursos a partir de um mesmo texto. Após a divisão dos textos pôde-se codificar 06 categorias iniciais, sendo reagrupadas em novas 03 categorias emergentes, estas expressas no Quadro 2, a seguir.

2 Com o intuito de dar destaque as categorias em análise a partir desse momento todas estas estarão marcadas por aspas.



Quadro 2 – Categorias que surgiram a partir do Objetivo Geral dos cursos analisados

Categorias advindas do objetivo geral dos cursos	
Categoria emergente	Categoria inicial
Formação para a docência	Relação com a Educação Básica
	Exercício ao Magistério
	Elementos didático-pedagógicos
Formação quanto aos conhecimentos geográficos	Conceitos e Categorias da Geografia
Formação crítica-reflexiva	Papel social do professor
	Dimensões intelectuais

Fonte: Organizado pela autora, 2021.

Deste modo, a construção dessas categorias de análise iniciais e emergentes, nos permite relacionar as intenções expressas nos objetivos gerais dos textos dos PPCs de forma mais elucidada, compreendendo quais pontos, desses fragmentos, se destacam, se contradizem, se relacionam e até mesmo divergem-se em um mesmo curso de Ensino Superior, mas em universidades distintas.

Os dados levantados nas categorias iniciais dizem respeito ao que é imprescindível, dentro do Objetivo Geral, à formação do/a professor/a de Geografia; e à vista disso, emergem novas categorias que aglutinam essas especificidades gerando um novo texto, uma nova necessidade, em relação a formação docente.

Dessa forma, destacamos a categoria emergente “Formação para a docência”, a que mais esteve em evidência nos excertos dos objetivos dos cursos, estando presente nos três cursos analisados e compreendendo as categorias iniciais de: “Relação com a Educação Básica”; “Exercício ao Magistério”; e “Elementos didático-pedagógicos”. Outra categoria emergente está relacionada à “Formação quanto aos conhecimentos geográficos”, que abarca a categoria inicial de “Conceitos e Categorias da Geografia”, aparecendo apenas em um dos objetivos analisados. Por fim, a última categoria emergente apontada é a “Formação crítica-reflexiva” que surge de duas categorias iniciais: o “Papel social do professor” e as “Dimensões intelectuais”, que novamente aparecem em apenas um dos objetivos analisados.



Visto que, foram estabelecidas as categorias emergentes dos objetivos gerais dos cursos, a análise seguinte diz respeito aos seus objetivos específicos e, após a observação e estudo dos objetivos específicos (Quadro 03), submetemos estes à categorização, de modo indutivo, a partir das categorias que emergiram dos objetivos gerais destes.

Quadro 3 – Objetivos específicos dos cursos das IES analisadas

IES	Objetivos específicos
UEM	“O curso de Geografia forma profissionais para atuarem nas áreas do ensino e da pesquisa, planejamento e gestão do território. Cada habilitação apresenta as especificidades inerentes a essas duas áreas, ou seja: a formação de professores competentes e conscientes, capazes de proporcionar sólidos conhecimentos geográficos aos alunos”.
UDESC	Fornecer instrumentalização técnica que possibilite ação eficaz na comunidade escolar, rural e/ou urbana na qual o profissional estará inserido, posteriormente, como cidadão qualificado; Desenvolver habilidades para a investigação científica e produção de conhecimentos relativos ao campo de atuação da Geografia; Formar profissionais capacitados a utilizar o saber geográfico nas mais diversas instituições públicas ou privadas que demandem a atuação do geógrafo; Formar professores habilitados a atuar no ensino da Geografia na rede pública ou privada, no nível da Educação Básica; Fornecer a base dos conhecimentos em preparação à pós-graduação, visando capacitar o futuro profissional para atuar como professor; Articular pesquisa e ensino de Geografia em todos os seus níveis; Formar consciência crítica da realidade espacial ao nível local, municipal, estadual, nacional e global; e Desenvolver atividades didático-pedagógicas, de pesquisa e de extensão integrando os conteúdos específicos da Geografia.
FURG	“A formação permite reconhecer os conteúdos das categorias/conceitos e sua operacionalização que envolve as múltiplas dimensões de seu trabalho com capacidade compreender a sua inserção no processo educacional e em sua especificidade como professor de Geografia com ações reflexivas e autorais em relação as políticas públicas em especial de educação e da Geografia”.

Fonte: Organizado pela autora, 2021.

Sucedendo-se as categorizações abordadas anteriormente, baseadas nas categorias emergentes expressas no Quadro 02, estas são transformadas em categorias iniciais; e aquelas denominadas de categorias iniciais, modificam-se formando as categorias intermediárias. Dessa forma, proporciona-se uma análise mais aproximada entre os objetivos gerais e

específicos dos cursos, emergindo assim, novas categorias desta análise em questão (Quadro 04); e sendo assim, no quadro seguinte, vemos 03 categorias iniciais destrinchadas em 06 categorias intermediárias que fazem surgir 11 novas categorias emergentes, relacionando os discursos e textos dos PPCs das IES analisadas.

Quadro 4 – Categorização dos Objetivos específicos que surgiram a partir dos PPCs das IES analisadas

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias emergentes
Formação para a docência	Relação com a Educação Básica	Relação com as políticas públicas educacionais
	Exercício ao Magistério	Habilidades para atuar nas redes públicas ou privadas
	Elementos didático-pedagógicos	Articulação entre o ensino e a pesquisa
Desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas		
Formação quanto aos conhecimentos geográficos	Conceitos e Categorias da Geografia	Domínio e ensino dos conteúdos geográficos
		Dimensões teórico-práticas da geografia
		Operacionalização dos conceitos e categorias geográficas
Formação crítica-reflexiva	Dimensões intelectuais	Formação do pesquisador no ensino de geografia
		Preparação a formação continuada
	Papel social do professor	Impactos positivos na comunidade escolar
		Compreensão da sua inserção no processo educacional

Fonte: Organizado pela autora, 2021.

As categorias que emergiram das análises dos objetivos específicos, complementam as categorias intermediárias, de forma que se torne possível ampliar e qualificar a visão da ação profissional na docência e, quanto à categoria intermediária de “Relação com a Educação Básica”, emerge-se



outra categoria que discute e expande as questões de educação, no caso as “Relações com as políticas públicas educacionais”, que no corpus de análise é percebida em apenas um dos PPCs estudados, o da FURG.

Na sequência, é abordado como categoria intermediária o “Exercício ao Magistério”, que emerge a própria “Habilidade de atuar na educação básica”, tanto nas redes públicas como privadas. Os PPCs da UEM e UDESC abordam as habilidades e competências de atuação do/a professor/a de Geografia na Educação básica, como um de seus objetivos específicos esperados do curso.

Em relação aos “Elementos didático-pedagógicos”, como essenciais na constituição dos objetivos específicos dos cursos analisados, destaca-se que estes são compostos por outras duas categorias emergentes. A primeira delas versa sobre a “Articulação do ensino e da pesquisa enquanto profissional da Educação Básica”, sendo apontada nos PPCs analisados da UEM e UDESC. A categoria emergente seguinte aponta o “Desenvolvimento de atividades didático pedagógicas”, que aparece apenas em um PPC, no da UDESC, visa articular a pesquisa e o ensino promove tornar os profissionais da educação mais completos e críticos, estimulando os questionamentos em relação aos contextos em que estes profissionais estão inseridos, além de proporcionar a auto reflexão, visto que, o papel do/a educador/a é promover a autonomia e criticidade do sujeito.

Quanto aos “Conceitos e categorias no ensino de Geografia” emergem outras três categorias, as quais se complementam: o “Domínio e ensino dos conceitos Geográficos”, as “Dimensões teórico-práticas da Geografia” e, por fim, a “Operacionalização dos conceitos e categorias geográficas”. As três categorias emergentes aparecem de forma evidente e todos os PPCs analisados, visto que, em curso de Geografia, mais especificamente em uma Licenciatura, esses conceitos são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, essas categorias emergentes dialogam diretamente uma com a outra, já que, para operacionalizar os conceitos geográficos, é necessário ter domínio dos mesmos, uma vez que, as dimensões teórico-práticas da Geografia são estimuladas por meio do entendimento e conjunção das teorias conceituais atreladas à prática como contexto social e educacional.

No que diz respeito as “Dimensões intelectuais”, aparecem outras duas categorias emergentes: a “Formação do pesquisador no ensino de Geografia”; e a “Preparação a formação continuada”, destacando que,



aprimeira categoria aparece em destaque em nos PPCs da UEM e UDESC, mas é complementada com a segunda categoria apenas no PPC da UDESC.

Dessa forma, como é possível compreender ao longo da leitura dessas análises, a próxima categoria intermediária está conectada àquela supracitada, sendo composta de outras duas categorias emergentes, como exemplo, em relação ao “Papel social do professor” emergem-se os “Impactos positivos na comunidade escolar” e a sua “Compreensão na sua inserção no processo educacional”, sendo duas categorias emergentes aparecem concomitantemente nos PPCs analisados da UDESC e FURG, de maneira similar, considerando o contexto em que o/a professor/a está inserido.

A aprendizagem na contemporaneidade e no cotidiano dos estudantes significa não perder sua totalidade social, uma vez que, a escola se constitui como parte constitutiva da práxis social, é ela que representa as contradições da sociedade a qual está inserida (GHEDIN, 2004).

Deu-se destaque também ao Perfil profissional proposto pelos cursos de Geografia Licenciatura das IES estudadas, com a intenção de compreender os discursos do que é esperado pelo futuro profissional docente. O perfil dos egressos (Quadro 5) está vinculado diretamente aos objetivos que o curso propõe, visto que, suas características profissionais surgem e são adquiridas quando o objetivo do curso foi devidamente cumprido (ou não). Enfatiza-se que, esses propósitos de profissionalização expostos nos perfis impactam na constituição da identidade docente, uma vez que, este profissional pode estar submetido a uma identidade bacharelesca e não necessariamente a uma identidade docente voltada à práxis educacional.

Inicialmente, desconstruiu-se os discursos presentes nos perfis profissionais existentes nos PPCs e foram agrupados de acordo com as categorias iniciais que emergiram os objetivos específicos – antes categorias emergentes dos objetivos gerais. Na sequência, as categorias emergentes dos objetivos específicos tornam-se aqui categorias intermediárias que guiam as categorias emergentes dos perfis profissionais, gerando assim 21 novas categorias de análise. As relações de categorização estão expressas no quadro abaixo (Quadro 6).



Quadro 5 – Perfil profissional dos cursos das IES analisadas

IES	Perfil profissional
UEM	“Os profissionais formados, devem ser capazes de realizar levantamentos, proceder à análise, à representação, à prospecção dos problemas geográficos, propor soluções, acompanhar e participar do aprimoramento das abordagens científicas relacionadas ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.”
UDESC	<p>Domínio das diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sociogeográficas;</p> <p>Capacidade de compreensão de diferentes relações de tempo e espaço na análise do espaço geográfico;</p> <p>Conhecimento das interpretações propostas pelas principais escolas geográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;</p> <p>Capacidade de transitar pelas fronteiras entre a Geografia e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento geográfico;</p> <p>Domínio das bases teórico-metodológicas que permitam desenvolver uma prática profissional de qualidade e inovadora;</p> <p>Atitude autônoma frente ao processo de construção do conhecimento, encarando a formação como um processo permanente;</p> <p>Capacidade de articular o conhecimento teórico à prática docente e de promover a autonomia do aluno na construção do seu próprio conhecimento;</p> <p>Desenvolvimento de projetos de pesquisa científica, exercitando o conhecimento geográfico e socializando seus resultados à comunidade;</p> <p>Capacidade de buscar e avaliar as informações e, a partir delas, propiciar ambiente que modifique as formas de aprender e conhecer o mundo através da Geografia; e</p> <p>Competências para atuar como professor de Geografia do ensino fundamental e médio, com campo de ação que envolve além da regência de classe, atividades como a elaboração e execução de projetos de ensino, a preparação, o acompanhamento e a avaliação de atividades curriculares extraclasse, entre outras.</p>
FURG	“o professor de Geografia deverá dominar o conteúdo específico e conhecer as técnicas e recursos didáticos/pedagógicos necessários aos processos de ensino-aprendizagem, resguardando o adequado entendimento das relações entre a atividade profissional e as questões sociais, políticas e culturais da realidade em que atua. Para isto suas principais características são: dinamismo; participação ativa nos acontecimentos contemporâneos em escala local, regional, nacional e global; gosto pelo estudo e leitura; manter-se atualizado no desenvolvimento didático/pedagógico e na evolução do conhecimento geográfico; disposição para pesquisa; preocupação com os problemas socioambientais.”

Fonte: Organizado pela autora, 2021.



Quadro 6 – Categorização dos Perfis profissionais que surgiram a partir dos PPCs das IES analisadas

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias emergentes
Formação para a docência	Relação com as políticas públicas educacionais	Elaboração e execução de projetos de ensino
	Habilidades para atuar nas redes públicas ou privadas	Capacidade para atuar nos níveis fundamentais e médios de ensino
		Propiciar ambientes que modifiquem as formas de aprender geografia
	Articulação entre o ensino e a pesquisa	Desenvolvimento de projetos de pesquisa científica
	Desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas	Atualizado quanto ao desenvolvimento didático-pedagógico e na evolução do conhecimento geográfico
Capacidade interdisciplinar do conhecimento		
Formação quanto aos conhecimentos geográficos	Domínio e ensino dos conteúdos geográficos	Domínio do conteúdo específico e das técnicas geográficas
		Interpretar as propostas das principais escolas geográficas
		Compreensão de diferentes relações de tempo e espaço geográfico
	Dimensões teórico-práticas da geografia	Articulação do conhecimento teórico à prática docente
		Domínio de concepções metodológicas na análise das relações sociogeográficas
	Operacionalização dos conceitos e categorias geográficas	Participação ativa nos acontecimentos da contemporaneidade
		Produzir e aplicar o conhecimento geográfico
Proceder análises e representações dos problemas geográficos		
Formação crítica-reflexiva	Formação do pesquisador no ensino de geografia	Disposição para pesquisa
		Autonomia no processo de construção de autoconhecimento



Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias emergentes
	Preparação a formação continuada	Gosto pelo estudo e leitura
		Domínio de bases teórico-metodológicas
	Impactos positivos na comunidade escolar	Preocupação quanto aos problemas socioambientais
		Participar do aprimoramento das abordagens científicas
	Compreensão da sua inserção no processo educacional	Entendimento das relações entre a atividade profissional e as questões sociais

Fonte: Organizado pela autora, 2021.

Nesta etapa da pesquisa, procurou-se identificar se os discursos presentes nos objetivos do curso também estão impressos nas expectativas criadas ao perfil profissional dos professores/as de Geografia e em vista disso, as categorias que emergiram dos perfis estão diretamente atreladas as categorias emergentes dos objetivos específicos – transformadas agora em categorias intermediárias – para que possamos comparar as perspectivas proporcionadas e esperadas nos cursos de Geografia Licenciatura das universidades estudadas.

Em relação à “Formação para a docência” (categoria inicial), temos a primeira categoria intermediária a “Relação com as políticas públicas educacionais” que de maneira indireta impacta na construção de um profissional que esteja disposto a “Elaboração e execução de projetos de ensino” (categoria emergente), que estejam atreladas às políticas públicas educacionais, a qual aparece como um ponto esperado como perfil apenas em um dos PPCs analisados, o da UDESC.

Seguindo ainda “Formação para docência” (categoria inicial) tem-se outra intermediária, as “Habilidades para atuar nas redes públicas ou privadas”, a qual faz emergir outras duas categorias emergentes, cabendo a importante ressalva de que, a primeira sendo a “Capacidade para atuar nos níveis fundamentais e médios de ensino” e a outra, “Propiciar ambientes que modifiquem as formas de aprender geografia”, sendo d ambas as categorias dizem a respeito da atuação direta em sala de aula, o que se espera em um perfil profissional após os objetivos dos cursos terem sido “alcançados”. A primeira categoria emergente aparece descrita em apenas



no PPC analisado da UDESC, sendo que a segunda categoria aparece também uma vez no mesmo PPC anterior.

Ainda discorrendo sobre a “Formação para docência” (categoria inicial) temos como categoria intermediária a “Articulação entre o ensino e a pesquisa”. Desta, nota-se a emergência de apenas uma categoria, o “Desenvolvimento de projetos de pesquisa científica”, sendo essas importantes, ao serem destacadas, visto que, ao desenvolver projetos de pesquisa, dentro e fora da universidade. Essa categoria emergente se manifesta nos PPCs analisados da UEM e UDESC.

Dando sequência a “Formação para docência” (categoria inicial), percebemos o “Desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas” como categoria intermediária, a qual é composta por outras duas categorias emergentes, quando relacionada aos perfis profissionais, o fato de o profissional estar atualizado quanto ao desenvolvimento didático-pedagógico e na “Evolução do conhecimento geográfico” e, de ter “Capacidade interdisciplinar do conhecimento”. Estas são categorias que surgem a partir das demandas da contemporaneidade, que exigem profissionais capazes de compreender as questões mais atuais do cotidiano, porém aparecem destacadas, separadamente, a primeira surge no PPC da FURG e a segunda categoria no PPC da UDESC.

Seguindo para análise de outra categoria inicial, a “Formação quanto aos conhecimentos geográficos”, início com a categoria intermediária de “Domínio e ensino dos conteúdos geográficos”, a qual emergem outras três categorias: A primeira categoria emergente é o “Domínio do conteúdo específico e das técnicas geográficas”, a segunda diz respeito a “Possibilidade de Interpretar as propostas das principais escolas geográficas”, e por fim, a categoria emergente de “Compreensão de diferentes relações de tempo e espaço geográfico”. Essas três categorias emergentes compreendem que, para uma formação inicial qualificada do/a professor/a de Geografia, é preciso valorizar a Geografia enquanto ciência escolar, sendo assim, compreender os conceitos e conteúdo da ciência geográfica.

A primeira categoria emergente: o “Domínio do conteúdo específico e das técnicas geográfica” aparece, explicitamente, em apenas um dos PPCs, no da FURG; a segunda categoria emergente: “Interpretar as propostas das principais escolas geográficas”, surge em apenas um dos PPCs também, no da UDESC; e terceira e última categoria emergente: “Compreensão de diferentes relações de tempo e espaço geográfico”, emerge também no PPC da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Ainda em “Formação quanto aos conhecimentos geográficos” (categoria inicial) temos as “Dimensões teórico-práticas da geografia” (categoria intermediária), sendo esta dissolvida entre duas outras categorias emergentes: “Articulação do conhecimento teórico à prática docente” e “Domínio de concepções metodológicas na análise das relações sociogeográficas”. Quanto à articulação do conhecimento teórico à prática docente, surge em dois PPCs analisados, o da UDESC e FURG, de forma a articular os conhecimentos teóricos da Geografia e da didática à prática docente.

A categoria “Domínio de concepções metodológicas na análise das relações sociogeográficas” emerge em apenas um dos PPCs estudados, sendo o da UDESC; sendo esse domínio de concepções metodológicas surge quando o/a professor/a perpassa pelo ato de refletir sobre suas ações, tornando-se um professor reflexivo, que procura reelaborar suas práticas metodológicas e revisita seus resultados com a finalidade de analisar as relações sociogeográficas a qual está inserido/a.

Seguindo na categoria inicial: “Formação quanto aos conhecimentos geográficos” vê-se a “Operacionalização dos conceitos e categorias geográficas”, como categoria intermediária, sendo que, desta emergem outras três categorias emergentes: “Participação ativa nos acontecimentos da contemporaneidade”, “Produzir e aplicar o conhecimento geográfico” e “Proceder análises e representações dos problemas geográficos”.

Em relação à “Participação ativa nos acontecimentos da contemporaneidade”, é destacado em apenas um PPC, o da FURG, e surge com a ideia do/a professor/a estar conectado às mudanças no mundo a partir de uma escala, local, regional e, até mesmo, global. Ao emergir a categoria de “Produzir e aplicar o conhecimento geográfico”, vemos em apenas um dos PPCs, o da UEM. Esta categoria emergente conversa com uma identidade profissional voltada a técnica e ao ensino tecnólogo, visto que, prioriza a aplicação técnica do conhecimento geográfico, dessa forma percebesse que não é um discurso apontado em todos os PPCs analisados. Por fim, temos a categoria emergente de “Proceder análises e representações dos problemas geográficos”, aparecendo também no PPC da UEM, sendo que esta prioriza, mais uma vez, um viés mais técnico do ensino de Geografia.

A última categoria inicial a ser discutida em relação ao perfil profissional esperado pelos/as futuros/as professores/as de Geografia diz respeito a “Formação crítica-reflexiva”, a qual está atrelada a outras 04 categorias intermediárias: A primeira categoria intermediária, “Formação do pesquisador no ensino de geografia”, engloba duas categorias emergentes, as quais

conversam entre si, sendo a “Disposição para a pesquisa” e a “Autonomia no processo de construção de autoconhecimento”; a “Disposição para pesquisa”, que está presente diretamente, em apenas em um PPC, o da FURG e o processo autônomo surge em outro, no da UDESC, mesmo que a pesquisa se constitua a partir de uma autonomia e autoconhecimento do pesquisador, sendo que este exerce sua função de professor/a reflexivo, o qual questiona suas ações e as repensa dentro das possibilidades propostas.

A “Formação crítica-reflexiva” (categoria inicial), tem-se ainda a “Preparação a formação continuada” como categoria intermediária, e dela emergem outras duas categorias, as quais também é possível entrelaçar uma com a outra. Para que ocorra de fato essa formação continuada, é necessário que o professor/a pesquisador/a desenvolva o “Gosto pelo estudo e pela leitura” (categoria emergente), sendo este um traço esperado também pelo perfil profissional de apenas um PPC analisado, no da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O “Domínio de bases teórico-metodológicas” (categoria emergente); também está atrelado à formação continuada, visto que, é destacado com o intuito de proporcionar uma prática profissional de qualidade, tanto na pesquisa como em sala de aula. Essa categoria surge em um PPC apenas, o da UDESC.

Da próxima categoria intermediária, “Impactos positivos na comunidade escolar”, emergem duas outras: “Preocupação quanto aos problemas socioambientais” e “Participar do aprimoramento das abordagens científicas”, que aparecem em dois PPCs distintos, a primeira no PPC da FURG, sendo voltada para uma discussão além da sala de aula, um/a professor/a que seja capaz, e que esteja preocupado, em debater o impacto ambiental e político na contemporaneidade. A segunda categoria, no PPC da UEM, versa acerca da participação do aprimoramento das abordagens científicas quanto ao conhecimento geográfico, como a anterior, sendo uma categoria que vai além dos contornos da escola, impacta a comunidade em geral e o conhecimento do próprio docente, quando esta busca se aprofundar nas abordagens científicas a qual propõe ensinar.

A última categoria intermediária é a “Compreensão da sua inserção no processo educacional”, emergindo uma outra categoria que dialoga com, o “Entendimento das relações entre a atividade profissional e as questões sociais”, aparecendo em apenas um PPC dos analisados, o da FURG.; sendo uma categoria que compreende o contexto o qual o/a futuro/a professor/a está inserido, novamente impactando muito além das fronteiras escolares.

A partir dessas categorias, é possível perceber como diversos fatores impactam na formação e identidade docente, como é o caso dos objetivos e dos perfis profissionais dos cursos. Sendo assim, os objetivos, gerais e específicos, dialogam com os perfis profissionais dos egressos dos cursos, uma vez que, este perfil esperado tem relação com os objetivos propostos para os cursos, visto que as ementas das disciplinas e outras definições materializam o que é almejado dos perfis. À vista disso, os perfis profissionais são concretizados com a proposição das ementas das diferentes disciplinas que compõem o percurso de formação, sempre atrelados os objetivos propostos previamente ao curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São grandes os desafios entre a formação acadêmica e a atuação docente no cotidiano da sala de aula, pois há uma complexidade de elementos que se articulam e que contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica. A trajetória da formação envolve a constituição da identidade profissional do/a professor/a, e precisa estar pautada numa abordagem que privilegie o mesmo como sujeito do processo de ensino, que construa sua prática num contínuo processo de reflexão sobre a atividade de ensinar para enfrentar diferentes situações no seu cotidiano de trabalho, promovendo a autonomia profissional para que o/a professor/a seja capaz de produzir conhecimentos e articular teoria e prática.

Neste sentido, o propósito deste artigo foi o de analisar os PPCs dos cursos de Geografia (Licenciatura) da região Sul do Brasil, especificamente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), considerando a constituição da formação e identidade docente a partir de recortes específicos, dos objetivos dos cursos e seus perfis profissionais.

A análise do material empírico, possibilitou identificar três distintas realidades, a partir da leitura dos objetivos e do perfil profissional presentes nos PPCs, cada uma com suas singularidades e particularidades em relação a sua contribuição quanto à formação inicial aos futuros/as professores e professoras de Geografia; sendo possível a percepção de que, cada universidade propõe um perfil profissional diferente ao futuro docente, além de que os objetivos do curso versam sobre questões distintas, mesmo sendo, todos, cursos de Geografia/Licenciatura.



Com a visualização das categorias, tanto iniciais, quanto intermediárias e finais, que emergiram dos discursos dos PPCs que propusemos analisar, foi possível perceber novos diálogos e conversas entre as concepções que os cursos de licenciatura em Geografia almejam para seus estudantes, ressaltando que, é basilar que os projetos pedagógicos dos cursos tenham claro o que esperam das formações dos estudantes e que a proposição dos objetivos – gerais e específicos – estejam alinhados aos perfis profissionais que estes esperam produzir, bem como, que as ementas proporcionem o alcance desses objetivos e constituição de profissionais capazes de atuar como professores/as de Geografia.

Deste modo, pode-se afirmar que, os PPCs são documentos importantes que proporcionam um guia para as os cursos de licenciatura em Geografia, visto que, exploram os objetivos e perfis profissionais indispensáveis para a formação do/a professor/a de Geografia; e à vista disso, entende-se que, devido a subjetividade da identidade profissional docente, seja imprescindível uma construção coletiva que reconheça e enfatize a importância do estágio como um campo importante na constituição da formação da identidade dos/as professores/as de Geografia.

REFERÊNCIAS

GHEDIN, E. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador– Reflexivo. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2004.

MICHIELIN, C. A. **A identidade docente do/a professor/a de Geografia: um estudo com foco no Estágio Curricular Supervisionado a partir dos PPCs dos cursos da Região Sul**. Dissertação de Mestrado. PPGE/UDESC, Florianópolis, 2021.

MICHIELIN, C.A. **A Identidade Docente do/a Professor/a de Geografia: Um Estudo com Foco no Estágio Curricular Supervisionado a Partir dos PCCs dos Cursos da Região Sul**. Orientador: Prof.^a Dr.^a Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins. 2021. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC., Florianópolis/SC, 2021.

MICHIELIN, C. A.; MARTINS, R. E. M. W. A constituição da identidade docente a partir dos PPCs dos cursos de Geografia licenciatura da região Sul do Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 369 – 394, 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2016. – 264 p. – (Coleção educação em ciências).



SILVA, F. das C. R. da. Diretrizes Curriculares de Formação Inicial de Professores de Geografia no Brasil: Contextos e Processos de Produção *In: Anais do XV Encontro de Geógrafos de América Latina, 2015: Por uma América Latina unida y sustentable*. Havana/Cuba: Observatorio Geográfico de América Latina, 2015.

SOUZA, D. F. de; SILVA, C. C. da. Trabalho e Identidade: reflexão sobre a constituição da identidade docente enquanto elemento de tran:formação social. *Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus/AM, Brasil, v. 5, n. 12, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Geografia. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura**. Florianópolis/SC: UDESC/FAED, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia**. Maringá/PR: UEM, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação. **Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia Licenciatura**. FURG: Rio Grande, RS, 2019.

VEIGA, I. P. da. **Educação básica e educação superior: Projeto Político Pedagógico**. Campinas/SP: Papyrus, 2004.



O QUE PODE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO? EXPERIÊNCIAS COM OFICINAS EM ETNOBOTÂNICA NO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO-SC

*Adriana Guardiola Lunardi
Juliana Roemers Moacyr
Mariama Brod Bacci*

O processo e as reflexões presentes neste trabalho tratam do encontro de três mulheres, mães, amigas e pesquisadoras, que tem como território de atuação, de trabalho, de vida e de pesquisa acadêmica o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST) e seu entorno. Da costura das pesquisas em Educação Ambiental e em Etnobotânica, das práticas educativas e das experiências vividas brotam aqui os relatos, as reflexões, as conexões e as possibilidades de experimentações no processo de construção de uma educação ambiental singular, dentro de uma Unidade de Conservação Ambiental.

Mas o que pode fazer a Educação Ambiental dentro de uma Unidade de Conservação? De maneira geral, quando visitamos um Parque ou outras categorias de áreas protegidas por lei, nos deparamos com sinalizações ou mesmo orientações de condutores/guias de que não é permitido retirar nada do local, com placas dizendo: “deixe apenas rastros, leve apenas fotos” é a mensagem clássica; algo que é compreensível de certa forma, que visa minimizar os impactos negativos na área protegida, mas por outro lado afasta, repele, limita outras possibilidades de conexão com os elementos naturais.

No entanto, quando passamos a estudar as relações entre comunidades tradicionais e seus territórios, dentro e fora de Unidade de Conservação, nos deparamos com um buraco, quase sem fundo, entre as pessoas e as áreas naturais, que tem origens históricas pautadas em conflitos territoriais, quando da criação de Unidades de Conservação sem participação

popular, sem envolver comunidades tradicionais e limitando completamente os usos do território.

O modelo de implantação de Unidades de Conservação que adotamos no Brasil nos chega importado dos Estados Unidos e, por isso, apresenta realidades ecológicas, históricas, econômicas e culturais completamente distintas. Por muito tempo, as áreas protegidas no Brasil foram implantadas de maneira autoritária, visando a preservação da “natureza”, porém, de uma única natureza, “aquela que merece ser preservada”, desconsiderando a presença secular de comunidades e suas relações intrínsecas com o território. Nesse caminho, a Etnoconservação da natureza tem importantes contribuições, visto que, as populações tradicionais têm muito a agregar com relação ao manejo sustentável dos territórios e a proteção da biodiversidade.

Assim sendo, os conhecimentos e as práticas tradicionais têm recebido cada vez mais espaço no meio acadêmico pelas Etnociências, como a Etnobotânica, buscando a valorização dos saberes e modos de vida dessas comunidades que, sem dúvida, tem muito a ensinar a nossa sociedade urbano-industrial. Nesse sentido, a educação ambiental tem passado por diversas transformações, adaptando-se aos novos e desafiadores contextos contemporâneos. Dentre estes desafios está, o que o autor e jornalista norte-americano Richard Louv (2016) coloca como "transtorno de déficit de natureza", que principalmente nas áreas urbanas, em que o contato com áreas naturais é limitado, essa problemática ganha ainda mais peso.

Mas, o que significa, o déficit de natureza, afinal? a resposta mais adequada, pode ser considerada a que boa parte de uma geração de crianças e adolescentes perdeu o elo de conexão com a natureza e isso tem repercussões profundas nas suas vidas, inclusive quando adultos. A falta de natureza aumenta os níveis de stress, ansiedade, depressão, obesidade, entre outras doenças, somando-se a isso, o uso excessivo de telas (smartphones, computadores, tablets, televisão, videogame) e os danos à saúde física e mental podem ser ainda mais expressivos. Assim, a educação ambiental encontra como desafio conectar, sensibilizar e potencializar experiências positivas com as múltiplas naturezas; e isso vai muito além de seguir cartilhas educativas de como tratar dos “problemas ambientais”. O que está em jogo é a construção de novas subjetividades. Assim, a questão que aflora aqui é: que natureza é essa que queremos preservar?

Em se tratando de educação ambiental em unidades de conservação, o potencial desses espaços pode contribuir tanto na educação formal quanto na educação não-formal para práticas mais conectadas a natureza

na sua multiplicidade; e é desse processo de reflexão e ação que emerge o trabalho apresentado nesse artigo, onde a Etnobotânica se tornou o elo entre pessoas, plantas e territórios dentro de uma Unidade de Conservação que é o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. A partir de oficinas em Etnobotânica, esse trabalho trama experiências em educação ambiental que se formam (e nos formam) em um processo chamado: Ateliê Tabuleiro.

O NASCIMENTO

A partir de 2020, em meio às tensões estabelecidas pela pandemia, os laços sociais e ambientais foram ficando cada vez mais virtualizados e a educação se transformou em um trabalho em modo remoto. A falta de contato, de fricção com o mundo e com a vida, fragmentava ainda mais as relações, e a noção de comunidade ia ficando à deriva. Era preciso inventar então um outro lugar, um outro tipo de comunidade.

Assim, nós, mães, pesquisadoras e educadoras da Baixada do Massiambu, resolvemos nos unir e formar um coletivo para auxiliarmos umas às outras nesse processo de ensino e aprendizagem em modo remoto. Essa mobilização juntou famílias, professores, educadores ambientais, escolas e universidade formando um coletivo denominado “Núcleo Massiambu – Comunidade em Transição”, que, por meio de reuniões, grupos de estudos e atividades conjuntas, inspiradas nos escritos e nas aulas do educador José Pacheco e também circulando ideias de Paulo Freire e Edgar Morin, passou a vislumbrar a Baixada do Massiambu como uma comunidade de aprendizagem¹. Desta forma, esse núcleo em transição se tornou uma tentativa de mudança para nós. Mas, em transição para quê? Podiam nos perguntar. Uma comunidade em transição é uma comunidade em potencial.

Diante das circunstâncias, talvez pudéssemos dizer que buscávamos outros sentidos para comunidade, avançando em direção a uma transição colocava em jogo a necessidade de invenção de novas relações. Assim, cada movimento ia no sentido de dissolver os ambientes, bagunçar os papéis, modificando todo o quadro das relações estabelecidas até então. Tratava-se de encontrar modos possíveis de fazer funcionar algo que não funcionava, pelo menos não para nós, mães, educadoras, pesquisadoras da Baixada do Massiambu. Tratava-se de reinventar uma forma de fazer educação.

1 Para saber mais sobre o assunto ver Pacheco (2014).



Diante disso, o modo de fazer Ateliê, se propõe a uma construção coletiva de planejamentos e metodologias participativas, a partir de insurgências de narrativas e propriedades emergentes que afloram nos encontros e trocas de saberes. Somos uma espécie de um coletivo de educadoras e pesquisadoras a tramar juntos as propostas que estudam, propõem e refletem o meio, no meio dele. A concepção de que fazemos parte do meio, que somos um com a natureza, permeia a prática educativa nas atividades desenvolvidas no Projeto Ateliê Tabuleiro.

O PARQUE

O Ateliê Tabuleiro acontece em um lugar muito bem definido, em um território demarcado e instituído, no campo da educação ambiental praticada em uma unidade de conservação. O Parque Estadual da Serra do Tabuleiro – PAEST, considerado Zona Núcleo da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, é a maior unidade de conservação de proteção integral de Santa Catarina e representa 1% da área do Estado, integrando junto com outras quatro Áreas de Proteção Ambiental – APA (a APA do Entorno Costeiro, a APA da Vargem do Braço, a APA da Vargem do Cedro e a APA da Baleia Franca), um grande mosaico de áreas protegidas, contemplando ilhas, praias, manguezais, encostas e serras. Além das Unidades de Conservação, o território possui Terras Indígenas, Comunidades Tradicionais de pescadores artesanais e agricultores familiares e ainda comunidades quilombolas. Esses diferentes ambientes abrigam uma diversidade de vida e cultura, fazendo dos trabalhos realizados na UC, e sobretudo no seu Centro de Visitantes (CV) uma mistura heterogênea de saberes e experiências.

O território que envolve o PAEST é esse espaço onde se dão as relações de trabalho e de vida que compõem essa trama de formação, educação ambiental e pesquisas; sendo nesse espaço não formal de educação, que brota esse projeto que encontra na Etnobotânica uma forma de potencializar essas relações e fortalecendo vínculos e redes de parcerias.

A BASE

Tudo aquilo que brota necessita de uma base para florir, aqui, é uma dessas casas tipicamente açoriana, casa centenária, com paredes grossas pintadas de branco e janelões de madeira azul turquesa que fica na sede do Centro de Visitantes do PAEST.



Nessa pequena casa cheia de aberturas, as paredes foram feitas para enquadrar janelas, não quadros; as portas foram alinhadas para fazer passar, não barrar. Dentro e fora, luz e sombra, vivo e “não vivo”, comunicam-se entre si, na casinha. Não há corredores, mas pode-se dizer que ela mesma é um corredor; e, faça sol, chuva ou vento essa casa abriga ideias, sonhos, desejos. Assim, com o intuito de entrelaçar vida-ofício-pesquisa-maternar, o Núcleo Massambu – comunidade em transição fortaleceu em especial a união dessas três mulheres que, pelo desejo comum de tornar realidade um sonho, deu vida ao Ateliê Tabuleiro, é nosso lugar de inventar, experimentar e de transformar a educação ambiental praticada no PAEST.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ETNOBOTÂNICA

A Etnobotânica tem se consolidado, pelo Ateliê, como esse elo entre as pessoas do território, seus saberes, e essa importante área protegida que é o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, trazendo a educação ambiental para o campo da experiência. Se experiência é o que nos toca (BONDIA, 2002), é o que nos faz sentir algo, é preciso, então, experimentar. Nesse sentido amplo de experimentar, o *Ateliê Tabuleiro* tem possibilitado experiências de saberes e sabores, aguçando os sentidos, ativando memórias afetivas de infância e criando novas que podem ajudar a nutrir e a construir valores culturais da natureza², e essas (re)significâncias também podem ajudar a consolidar a importância dessas unidades de conservação. Assim, a Etnobotânica busca compreender as relações existentes entre pessoas e plantas. Albuquerque (2005) coloca que:

Podemos entender a Etnobotânica como o estudo da inter-relação direta entre pessoas viventes e as plantas do seu meio. Aliam-se: fatores culturais e ambientais, bem como as concepções desenvolvidas por estas culturas sobre as plantas e o aproveitamento que se faz delas. (ALBUQUERQUE, 2005, p.).

Visto que, grupos humanos manejam plantas e ecossistemas há milênios, é improvável pensar em um território intocado, puro, sem interferência. Oliveira (2007), menciona que “a Mata Atlântica, tal como a conhecemos hoje, evidencia, em sua composição, estrutura e funcionalidade, a resultante dialética da presença de seres humanos, e não da sua ausência.”(OLIVEIRA, 2007, p.), tornando-se, portanto, imprescindível repensarmos e ressignificarmos conceitos como florestas naturais ou

2 Esse conceito é desenvolvido nos estudos e pesquisas de Erika Fernandes-Pinto (2017)

florestas primárias, e até mesmo de biodiversidade no seu sentido estrito, em que acredita-se não ter havido interferência humana em nenhum grau. O impacto da presença humana nos ecossistemas não pode ser visto como, somente, negativo. Estudos têm revelado que, a presença indígena, por exemplo, tem tido o papel não somente de promover a manutenção de ecossistemas, mas vai além, ampliando os índices de biodiversidade.

No Ateliê, convidamos o público a participar de vivências e experimentações com as plantas nativas da Mata Atlântica, e ao contato direto com o meio. Nas oficinas, há uma intencionalidade pedagógica (força presença), que visa romper com modelos pré-estabelecidos de educação ambiental, que se reproduzem em unidades de conservação e escolas, determinados por currículos genéricos.

O Ateliê possibilita articular nossas pesquisas com as práticas, compostas a partir das afinidades e dos interesses dos envolvidos. Assim, busca-se trabalhar as interconexões e a circulação dos conhecimentos, acompanhando encontros da educação com o território por meio das experimentações realizadas, que nos fazem sentir como se tivéssemos nos formando com as próprias mãos: mãos que criam, que praticam, que pesquisam, que transformam, pois, essas iniciativas são nosso modo de operação e de sobrevivência. E, o que começou dentro daquela estranha casinha (Figura 1) vem se expandindo, desenhando um novo território a partir das aventuras de um *Ateliê* que acessa outros lugares, percorre outras comunidades e adentra outros espaços formais e não formais de educação.

O *Ateliê Tabuleiro* busca, então, sensibilizar e conectar as pessoas com diferentes conhecimentos, com diferentes plantas, com toda uma biodiversidade e território. As plantas são o elo e cada planta é um universo; e durante as rodas de conversa promovidas pelas oficinas podemos, por exemplo, ficar mais de 1 hora sentados ouvindo a Cacica Guarani Eliara Antunes falar sobre as propriedades alimentícias, medicinais ou ritualísticas da Pitanga (*Eugenia uniflora*), e mesmo assim, o assunto não se esgotaria; ou ainda da Guaçatonga (*Casearia sylvestris*), que pode ter diversos usos de acordo com a quantidade e sua forma de preparo. Tem-se aqui uma infinidade de possibilidades, da mesma forma que, uma infinidade de plantas e de saberes populares.

Outra prática realizada nas oficinas é o preparo de infusões e tinturas de plantas de uso popular, como por exemplo a erva-baleeira (*Cordia verbenaceae*), que é utilizada para tratar ferimentos, muito conhecida pelas comunidades tradicionais pesqueiras desse território. Essas propostas

tentam mostrar na prática que, as plantas da Mata atlântica podem ter um grande potencial alimentício, medicinal e tantos outros, inclusive dialogando com os conhecimentos científicos.

Figura 1 – A casinha, elaborado por Juliana Roemers Moacyr



Fonte: arquivo coletivo PAEST.

O resgate dos saberes, dos fazeres ligados às plantas nativas e a difusão dessas práticas pelas oficinas tem sido a missão desse projeto. Assim, as propostas circulam entre produção de oficinas de plantas medicinais e plantas alimentícias da Mata Atlântica, a oficina de bomba de sementes, de produção de exsiccatas, de extração de pigmentos naturais e aquarela botânica entre outras

Uma das atividades que nos acompanha nas oficinas, é a *Etnobotânica dos Sentidos* (Figura 2), em que os participantes são convidados a ficar de olhos vendados e com um saquinho-surpresa em mãos, são orientados a buscar uma flor, uma folha, uma casca, um fruto... de plantas nativas comestíveis e medicinais.

Os olhos vendados, nos possibilita aguçar os outros sentidos e a não limitar a experiência apenas pelo uso da visão e, assim, usando tato, olfato e paladar, sentimos as texturas, os diferentes aromas e degustamos os sabores da biodiversidade da Mata Atlântica: Butiá (*Butia catariensis*), Camarianha (*Gaylussacia brasiliensis*), Pixirica (*Clidemia hirta*), Araçá (*Psidium cattleianum*), Erva-baleeira (*Cordia verbenaceae*), Macela (*Achyrocline satureioides*), Jerivá (*Syagrus romanzoffiana*), Tucum (*Bactris setosa*), Gervão (*Stachytarpheta cayennensis*), Gabiroba (*Campomanesia xanthocarpa*), Aroeira (*Schinus terebinthifolia*), Garrafinha (*Myrcia splendens*), Trapoeraba (*Commelina erecta*), Tansagem (*Plantago major*), Pariparoba (*Pothomorphe umbellata*), Begônia (*Begonia cucullata*), Alfavaca-anisada (*Ocimum selloi*), Bacupari (*Garcinia gadneriana*) são alguns exemplos de espécies presentes nas oficinas.

Os aromas e os gostos das plantas têm se revelado disparadores de memórias afetivas, em que os participantes trazem recordações de infância relacionadas às plantas, como o chá que a vó fazia para dor de barriga, a fruta apanhada direto do pé quando criança ou o sabor de um suco preparado com frutos nativos. (Figura 2)

Uma oficina, também pode ser feita em meio a trilhas, assim criou-se a *oficina-percurso* (Figura 3), em que se produz roteiros educativos com temas transversais, sustentando planos de ensino e projetos transdisciplinares, uma experiência que tem acontecido quando o *Ateliê* se encontra com uma escola do entorno do Parque. E, desde então, as trilhas têm sido os caminhos percorridos para encontrar sabores e saberes e no percurso delas coisas outras acontecem, pois nestas, descobrimos plantas e seus usos, as quais experimentamos sabores e aromas, conversamos sobre a paisagem, sobre o território. Através das *aulas vivas*, inspiradas no legado deixado pelo botânico Padre Raulino Reitz (SANTA CATARINA, 1975), acessamos diversas possibilidades do potencial educativo desse território de aprendizagem.



Figura 2 – Etnobotânica dos sentidos, elaborado por Juliana Romers Moacyr



Fonte: arquivo coletivo PAEST.



Figura 3 – Oficina-percurso, elaborado por Juliana Romers Moacyr



Fonte: arquivo coletivo PAEST.

ATELIÊ COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA

Neste trabalho, não tratamos de apresentar uma proposta pedagógica para a Educação Ambiental, para que ela seja executada ou reaplicada em diferentes contextos de unidades de conservação e suas comunidades de entorno, nem se pretende com essa prática, ou com essas pesquisas em educação e o território, que seja resolvida alguma questão crucial, como salvar a natureza, o ser humano ou a própria educação como área do conhecimento.

Compartilhamos aqui, a noção de que nesse percurso, as coisas se tramam juntas, e se sustentam entre si, fortalecendo vínculos com a Terra e com os envolvidos nos fazeres, ampliando aprendizados e sonhos. Com esse olhar, percebemos o quanto o caminho percorrido até aqui foi sustentado por uma prática de resistência criado por nós num período como o da Pandemia e, hoje tão intensiva pelo modo como acontece no encontro com as pessoas que participam do *Ateliê*.

As pistas que surgem neste processo educativo por meio da Etnobotânica, apresentam a importância de se considerar o quanto se aprende com o meio e formamo-nos nesses emaranhados de experiências de vida. Pistas que dão a ver também, o quanto um percurso formativo nos diz sobre essa indiferenciação entre ser humano e natureza, o quanto somos um, ou somos o que somos, com o meio, e que esse meio nos trama o tempo todo, e ao mesmo tempo, intervimos nesse meio e que, no mesmo ímpeto, tramamos o meio. Somos junto com os meios! Essas noções que levam a perceber, que não nos separamos em nem um momento do meio onde interagimos, em um processo que se retroalimenta, constituindo os fios que sustentam uma trama formativa.

Ailton Krenak (2020), nos diz, na série “Conversa na Rede”, do Ciclo de Estudos Selvagem³, que: “a vida é selvagem e está em tudo, ela não se separa de nada”, e “os elementos estão falando” o tempo todo, da mesma forma que nós podemos falar com os elementos. Encontramos uma ressonância com essa noção, de que somos tramados pelo meio e ao mesmo tempo tramamos esse mesmo meio, e assim intervimos no mundo porque os elementos falam, nós é que não ouvimos mais. Não há ‘lá está a natureza, e aqui estamos nós’. Isso é junto. Nesse sentido, a intenção que

3 Ailton Krenak em “Conversa na Rede”, com antropóloga Nastassja Martin, promovido pelo coletivo Selvagem– ciclo de estudos sobre a vida: <https://www.youtube.com/watch?v=ChUjJiLCdxs>



atravessa essa prática educativa, aproxima-se à visão dos povos originários, que concebem o meio como parte de um todo que é vivo, e onde tudo e todos fazem parte dessa teia da vida, mesmo o quê, em nossa maneira de entender, não é vivo.

Essa teia, que se trama com o que resiste, com o que tensiona, e que por se tratar de coisas vivas, brotam nesses meios e abrem espaços como brechas para nascer a vida, quase como uma planta ruderal, que cresce em meios hostis furando estruturas duras, de forma sutil, porém resistentes e belas, um gesto delicado destas plantas no meio concreto. Assim, as plantas ruderais também se tramam com o concreto, dessa mesma maneira, se dão processos formativos que experimentam uma ruptura em modelos institucionalizados, de como deve ser a educação ambiental em uma UC, ou de como deve ser um educador que atua nesse meio, uma prática educativa e de formação, que acontece e se transforma pela insistência de nossas atuações, em cada desdobramento do *Ateliê*; e assim ela resiste e se torna resistência frente aos modelos que nos chegam prontos.

Inspiremo-nos na força das plantas ruderais! Prestemos atenção ao modo como elas se tramam com seus meios para furar estruturas rígidas como o concreto. Muitas vezes, nossas práticas singulares têm essa força. O que se trama nas oficinas do *Ateliê*, tem essa força da reinvenção, de (re)existir em meio ao concreto e a cinza realidade globalizada que vem apagando os saberes e fazeres de povos originários e de comunidades tradicionais. Uma prática continuada que se desdobra e resiste ao concreto, à dureza dos trabalhos instrumentalizados, burocratizados e institucionalizados. Assim, nós resistimos às políticas de formação, ao mundo determinista. Existir é resistir, e com isso reexistir. Nesse sentido, consideramos o *Ateliê Tabuleiro* como um ato de criação que inventa uma resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – UMA CARTOGRAFIA DO APRENDIZADO PELA EXPERIÊNCIA

Neste artigo, tentamos apresentar o processo de um ateliê numa perspectiva cartográfica, uma perspectiva que nos permite essa abertura, para trazer a experiência viva e apresentá-la no movimento do seu fazer. A cartografia nos dá a possibilidade de ver e de contar de outro modo o que fazemos, colocando a nossa atenção a detalhes que não se vê num primeiro lance de olhar, e ao modo como os processos se tramam a todo momento no Parque e em nós, grupo de formação e de pesquisa.

O que pode a educação ambiental em uma unidade de conservação?

Dessa forma, não cartografamos sobre o processo *Ateliê*, para contar tudo o que vivenciamos nesse campo de trabalho e de pesquisa, nem para propor um método replicável em outros espaços educativos.

Trazemos à tona um modo de fazer e de aprender, que se trama com o meio, e que, ao mesmo tempo que vai se tramando uma formação em educação entrelaçada com a pesquisa e a vida de pessoas que vai se tramando nesse meio onde a formação acontece.

A construção desse processo, envolve experiências e formações singulares, e ao mesmo tempo, revela parte do potencial educativo e formativo que existe e resiste no Parque, dado a um trabalho diferenciado que vem sendo realizado pela equipe de educadores e pesquisadores, junto a uma rede de parceiros, das noções que permeiam essa prática de educação ambiental, formação e pesquisa, surge uma proposta de educação inspirada na junção de experiência e aprendizado, visando o aprendizado pela experiência, por meio do contato direto com o que está no meio, com os diferentes saberes, fazeres e sentidos que envolvem esse território de aprendizagem, que o Parque representa para a sociedade.

É uma expressividade do território-parque, sendo uma prática de educação ambiental, que acontece na unidade de conservação, e que se conecta com diferentes aspectos da territorialidade, abarcando saberes e fazeres dos povos originários e das comunidades tradicionais dessa região.

As experiências e aprendizados que temos no *Ateliê*, contribuem também na geração, estruturação e sistematização dos conhecimentos e saberes, que vem sendo tecidos no programa de Educação Ambiental do Centro de Visitantes do Parque, contribuindo na sua consolidação como um centro de formação, inicial e continuada, seja para educadores, pesquisadores, estudantes e visitantes do PAEST, como um processo de formação transversal, que tem como eixo central a Etnobotânica e que acontece por entre espaços não formais e formais de educação.

E, temos aqui um processo educativo impregnado de um coletivo, um dobramento de um trabalho em conjunto, que vem experimentando e amadurecendo metodologias participativas, visando nutrir identidades, e sentimentos de pertencimento, cultivando e despertando vínculos afetivos com o território.

A integração das ações de extensão do Parque, articuladas em planos de ensino transdisciplinares, enriquecem o currículo escolar, produzindo um repertório de conhecimentos e conteúdos com mais significados,



conectados com o território, com as experiências que são dispositivos potentes para deflagrar processos de aprendizagem abarcando múltiplas dimensões da educação.

Nesse laboratório vivo que vem se constituindo no PAEST, o *Ateliê Tabuleiro* surge como uma experiência viva, e ao mesmo tempo um processo educativo de formação em meio às aulas vivas que o Parque nos proporciona, o que resulta para nós dessa experiência até então é que tudo aqui é vivo e, por isso, está em movimento, seja esse processo de formação, de pesquisa ou de educação ambiental, seja esse tudo que compõe os meios (do vivo ao não vivo), aqui tudo é vivo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U.P de. **Introdução à Etnobotânica**. 2ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Interciência.2005.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002

FERNANDES- PINTO, E. **Sítios Naturais Sagrados do Brasil**: Inspirações para o reencantamento das áreas protegidas. Orientador: Prof.^a Dr.^a Marta de Azevedo Irving. 2017. 423 f. Tese (Doutorado Psicossociologia de comunidades e ecologia social) – Programa de Pós-graduação de Psicossociologia de e Ecologia social, do Instituto de Psicologia da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ, 2017.

KRENAK, A. **A Vida é Selvagem**. Rio de Janeiro/RJ: Dantes, 2020.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo /SP: Aquariana, 2016. 400 p. ISBN 9788572171748.

OLIVEIRA, Rogério Ribeiro de. Mata Atlântica, paleoterritórios e história ambiental. **Ambient. Soc.**, v.10 n.2. Campinas/SP. 2007.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo/SP: Edições SM, 2014.

SANTA CATARINA. Decreto nº 1.260, de 1 de novembro de 1975. Cria o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis/SC: DOE, ano XL, n.10.359, v. 40, p. 1-4, 10 nov. 1975.



GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM TRÊS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Amábili Fraga

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Atualmente, somos afetados com inúmeros retrocessos na vida política, com a perda de direitos que outrora foram conquistados; e nesse cenário, presenciamos uma parcela da sociedade que se coloca adversa às pautas feministas e as questões gênero, como se fosse preciso combatê-las, como se representassem uma ameaça. De acordo com Garcia (2011), se percorrermos a história do feminismo no mundo, é possível observar que esse movimento por vezes, foi foco de campanhas que fizeram com que as pessoas acreditassem que ele fosse, de fato, um inimigo, distorcendo a realidade de um feminismo que lutava pelos direitos das mulheres.

O feminismo luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, e isso nada mais representa do que reparar os efeitos causados por essa cultura, buscando uma equidade entre gênero feminino e masculino, combatendo a violência contra as mulheres e permitindo que essas possam exercer e viver suas escolhas, como é possível refletir nas palavras de Adichie, quando ela fala que: “A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura” (ADICHIE, 2015, p. 57). Esse movimento combate uma sociedade machista a partir de sua construção histórica e social, que causou danos e distorceu o papel da mulher na sociedade, delimitando para essas o lugar que devem ocupar e as regras que devem seguir.

Quando pensamos no ambiente escolar e seu histórico no que diz respeito a dinâmica das questões de gênero, é possível observar que a escola,



no seu início, se encarregou de separar seus sujeitos “tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso, dividindo também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOPES LOURO, 2004, p. 37). Na luta por ocupar esses espaços, os demais sujeitos dessa história a requisitaram e, a entrada desses e dessas na escola fez com que fosse preciso buscar uma renovação nesse lugar, mas segundo Lopes Louro (2004), ela se tornou diversa ao mesmo tempo que reprodutora de diferenças. Essa, que por muito tempo foi naturalizada, passou a ser questionada e atualmente temos movimentos que buscam mudanças de paradigmas e uma escola voltada para a diversidade de estudantes de contextos diferentes e realidades distintas; e com isso, o que é tomado como natural passa a ser questionado. “Afinal, é ‘natural’ que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o gênero?” (LOPES LOURO, 2004, p. 63). É necessário não apenas questionar o que é ensinado dentro desses espaços, mas também a forma como nós, professoras/es, ensinamos.

A partir disso, esse artigo conduz uma discussão acerca da temática de gênero nos cursos de formação de professores em Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destacando que, a escolha por esse recorte se deu a partir da importância e da necessidade das questões de gênero para a formação e prática docente, optando pela pesquisa nos cursos de Geografia Licenciatura, por ser o primeiro curso que me forma como professora. Já a escolha das universidades foi definida pela localização em cidades metropolitanas/capitais, responsáveis por formar um contingente significativo de profissionais e apresentarem programas de pós-graduação que garantem a qualificação na formação dos estudantes. Acreditamos que, para movimentar a categoria de gênero dentro das salas de aula, é preciso ir além dos conteúdos acadêmicos, buscando em outras fontes o conhecimento necessário para tal.

Ao ver a carência de disciplinas específicas dentro do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC que tratam das questões de gênero, surgiu o questionamento que embasa meu problema de pesquisa: Há garantia de espaço para as discussões de gênero no currículo dos cursos de formação de professoras e professores? A justificativa para se desenvolver essa pesquisa, se dá pela necessidade e a importância de identificar as questões de gênero nos cursos de formação docente, levando em

consideração que, essa formação poderá refletir nas práticas e ações que as/os docentes desenvolverão nas diferentes atividades na educação básica.

Essa pesquisa compõe um recorte de uma dissertação de mestrado, escrita por Fraga (2022), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Sendo assim, esse estudo abordou as teorias feministas e os estudos de gênero, a partir da ótica da corrente teórica do pós-estruturalismo e se caracterizou como qualitativo, tendo como metodologia a análise documental e a análise de conteúdo, que permitiram analisar as questões de gênero nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura indicados. Os PPPs dos cursos foram obtidos através de busca nos sites das universidades, nos quais foi possível obter os projetos, bem como as grades curriculares e as ementas das disciplinas ofertadas por cada curso.

GÊNERO, FEMINISMO E FORMAÇÃO DOCENTE: O ALICERCE DA PESQUISA

O feminismo é uma maneira de se configurar no mundo, indo além da teoria política e da prática social, “a tomada de consciência feminista transforma – inevitavelmente – a vida de cada uma das mulheres que dela se aproximam, pois, a consciência da discriminação supõe uma postura diferente diante dos fatos” (GARCIA, 2011, p. 13), deste modo, a teoria feminista apresentou quatro conceitos que se tornaram indispensáveis para compreendermos a sociedade atual, sendo eles: o androcentrismo, o patriarcado, o sexismo e, finalmente, o gênero (IBIDEM).

Neste lugar, quando falamos de gênero, admitimos que se refere ao modo como as diferenças sexuais entre homens e mulheres são construídas (SCOTT, 1995)e, que esta estaria ligada às particularidades socioculturais, que se modelam de forma distinta para homens e mulheres, no qual é estabelecido o que é considerado feminino e masculino, bem como o que é destinado a cada um deles, imerso em um cenário político e identitário. Seria assim, o conhecimento a respeito das diferenças sexuais e tudo o que é constituído a partir das relações sociais (SCOTT, 1995).

É importante salientar que, a questão de gênero não é negar a biologia dos corpos, afinal, nos constituímos sobre corpos sexuados, mas sim de que maneira nos construímos social e historicamente a partir desses corpos com características biológicas, isto é, ao nascer, nos constituímos sobre corpos sexuados que inicialmente podem indicar que viveremos



como homens ou mulheres, porém o conjunto de determinantes sociais, culturais e psicológicos podem nos movimentar a nos construirmos em acordo ou desacordo com nossas características biológicas (LOPES LOURO, 1994), assim sendo, nos moldamos social e historicamente a partir desses corpos constituídos por tais características.

Tratar as relações de gênero na educação, consiste em trabalhar com diversidades em movimento, desmistificando padrões construídos socialmente. Assim, a possibilidade de transformação das relações sociais encontra um ponto de apoio nos estudos de gênero na educação, confrontando uma sociedade heteronormativa. Deste modo, ao combinar os estudos de gênero à educação, auxilia na busca de políticas de construção do espaço respeitando as diferenças e, ao pensarmos na docência para a educação básica, inúmeros questionamentos permeiam os anseios de muitos/as professoras/es. Como tais estudantes aprendem? Como acontecem as relações sociais, culturais e afetivas na escola?

Todos estes questionamentos necessitam estar acompanhados de um processo de autocrítica que contribua para repensar o papel da escola e da formação docente, uma vez que, ao trabalhar com essas discussões na escola e problematizar as relações de poder empregadas nesse lugar, dá-se espaço e visibilidade para as diferentes identidades, para que tais sujeitos possam se conhecer e se reconhecer.

A partir disso, trabalhar com as questões de gênero dentro da educação nos dá suporte para ultrapassar os estereótipos culturalmente construídos, formando sujeitos aptos a reconhecer e a respeitar as diversidades, sendo que, esse trabalho deve ser amparado por uma formação docente que propicie as professoras/es o suporte necessário para trabalhar com essa temática dentro da escola, pois a formação docente tem o papel de estimular futuros e futuras docentes a desenvolver uma perspectiva crítico-reflexiva, que permita a esses desenvolver um pensamento autônomo, podendo assim, validar-se que: “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA *apud* NÓVOA, 1992, p. 13).

A escola como espaço de formação e conhecimento não deve ocultar a temática de gênero do seu currículo, esse exercício de “ignorância” de certos assuntos, como aponta Balestrin e Rodrigues Soares (2015), funciona como uma forma de proteção, ou seja, quanto menos falamos sobre gênero e quanto menos os estudantes souberem sobre, mais protegidos estarão.

Ainda consoante as autoras: “O pressuposto é que o conhecimento, nesse caso, é nocivo” (BALESTRIN; RODRIGUES SOARES, 2015, p. 49). O que as instituições de ensino e órgãos responsáveis pela educação muitas vezes defendem, é que esse é um assunto da esfera privada, não sendo, assim, responsabilidade da esfera social e da escola (IBIDEM).

A escola como espaço de formação e conhecimento não deve ocultar a temática de gênero do seu currículo, sendo esse exercício de “ignorância” de certos assuntos, como aponta Balestrin e Soares (2015), funciona como uma forma de proteção, em outras palavras, quanto menos falamos sobre gênero e quanto menos os estudantes souberem sobre, mais protegidos estarão. “O pressuposto é que o conhecimento, nesse caso, é nocivo” (IBIDEM). O que as instituições de ensino e órgãos responsáveis pela educação muitas vezes defendem é que esse é um assunto da esfera privada, não sendo, assim, responsabilidade da esfera social e da escola (BALESTRIN, SOARES, 2015).

Assim, reconhecendo que, a escola não apenas transmite e produz conhecimento, mas que ela forma seus sujeitos, é importante reconhecer que essa formação aconteça a partir de relações desiguais, por meio da manutenção de grupos separados (LOPES LOURO, 2004). E, mais importante do que reconhecer essas práticas é questioná-las e discuti-las, é dar suporte para que os/as estudantes compreendam a importância de estudar a temática de gênero e saibam que homens e mulheres, independente da forma como se reconheçam e se assumam, têm os mesmos direitos e têm que ser reconhecidos/as na sociedade num patamar de igualdade.

Visto que, quando um/a estudante se reconhece como um sujeito que desvia do processo de generificação, eles/elas são automaticamente excluídos do espaço escolar, que não reconhece esses sujeitos; e ao, ignorar essa situação faz com que esses/as não queiram frequentar esse ambiente, levando a evasão. Portanto, trabalhar as questões de gênero e reconhecê-las estimula o respeito a todos e todas, tendo neste contexto, as universidades um papel significativo na formação para a cidadania, além da formação de futuros docentes. Dessa forma, os cursos de formação de professores/as devem estar preparados para trabalhar com as temáticas de gênero presentes na sociedade, sendo então, imprescindível a inclusão de disciplinas que tratam dessas questões dentro dos cursos de licenciatura, por meio de discussões traçadas nesse espaço trarão novos olhares para o debate, formando professoras/es reflexivos que compreendam e respeitem as diferentes vivências e percepções dos sujeitos presentes na escola,



capazes de problematizar e refletir junto aos estudantes em busca de uma sociedade justa e igualitária.

FORMANDO PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA: O ESPAÇO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Tendo como objetivo desse estudo investigar como as questões de gênero são propostas nos cursos de formação de Licenciatura indicados, utilizamos os Projetos Político Pedagógicos como documentos institucionais que permitiram compreender melhor sobre os objetivos e propostas de cada curso. Após análise dos projetos, com o propósito de identificar as questões de gênero nesses documentos, foi utilizada as metodologias de análise documental e também da análise de conteúdo. O material coletado, possibilitou a seleção de três categoriais analíticas para a realização da pesquisa, sendo elas: Perfil do Curso e aba do Egresso, Estrutura Curricular e Ensino, Pesquisa e Extensão.

A construção das categorias, teve como pano de fundo as discussões quanto às questões de gênero dentro dos PPPs dos cursos selecionados; e por ser esta uma pesquisa documental, todas as informações foram obtidas pelos sites das universidades, ou seja, estão presentes nesse trabalho as informações disponibilizadas pelas IES.

No Perfil do Curso e aba do Egresso, buscamos investigar os eixos de formação de cada licenciatura, bem como, os princípios estipulados, os objetivos do curso e a organização da carga horária estabelecida para essa formação. Foram consideradas as habilidades e competências previstas para os futuros licenciados e a perspectiva da formação no futuro desse profissional.

Em Estrutura Curricular, analisamos o currículo dos cursos de formação de professoras/es, que nos possibilitou explorar o desenho curricular com as disciplinas obrigatórias e optativas, tal qual suas ementas e, por fim, para levantar dados da categoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, foram analisadas as metodologias de ensino, também no site dos cursos foi possível buscar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão das licenciaturas, assim como os núcleos, grupos de estudo e laboratórios presentes nos cursos, tendo como base de pesquisa as relações com a temática de gênero.

Por fim, com o tratamento dos resultados obtidos foi possível identificar como são trabalhadas as questões de gênero dentro dos projetos e

se esses oferecem uma formação voltada para as diversidades. Neste sentido, foi possível compreender como a temática de gênero se faz presente nos currículos ofertados por cada curso e como tem sido desenvolvidas as ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para esta temática.

Destacamos que, esta pesquisa e a análise dos seus dados não tem o propósito de desqualificar a organização do PPPs dos cursos, mas de problematizar e suscitar o debate acerca da importância das discussões e do trabalho com gênero no percurso formativo dos cursos de formação inicial de professoras/es e como isso pode contribuir para que sejam trabalhadas práticas voltadas para este tema na educação básica. Portanto, nesse artigo, trazemos um panorama geral dos resultados obtidos a partir desse estudo, com foco na investigação realizada nos cursos de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

A UFPR é uma universidade que conta com 100 anos de história, tendo sua sede na cidade de Curitiba, restaurada e federalizada em 1950, passando a se chamar Universidade Federal do Paraná, oferecendo educação pública, gratuita e de qualidade. A instituição pautou suas atividades no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, entre lutas e resistência se consolida como a universidade mais antiga do Brasil. A partir do recorte analítico dessa pesquisa, foram selecionados os cursos de Geografia Licenciatura e Pedagogia da UFPR, de modalidade presencial e sediados no campus da cidade de Curitiba. Todas as informações apresentadas nessa dissertação foram levantadas exclusivamente no site da universidade e dos cursos pesquisados e no Projeto Político Pedagógico dos cursos.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA

No ano de 2012, docentes e discentes do curso de geografia da UFPR dão início aos diálogos para revisão do projeto político pedagógico do curso, que resultou na continuação de um curso com entrada única para bacharéis e licenciados, na qual a separação ocorreria a partir do terceiro ano da graduação. De acordo com o documento, são dois cursos com

1 Importante destacar que na pesquisa da Dissertação também foram analisados os cursos de Pedagogia e História. Mas neste artigo optamos em trazer somente os dados levantados dos cursos de Geografia. (Nota das Autoras).



perfis formativos bem definidos com uma entrada única, possibilitando que o profissional bacharel tenha acesso às disciplinas que trabalhem estratégias didáticas em busca de melhorar sua qualificação profissional, e permitem ao licenciado ter maior domínio de novas tecnologias para utilizar em sala de aula. Dessa forma, foi construído apenas um projeto político pedagógico para as duas habilitações, na qual nessa dissertação, daremos ênfase apenas as sessões destinadas ao curso de licenciatura em geografia. O novo projeto foi aprovado em 2018 e, foi construído com o objetivo de ser um documento condutor para os cursos.

Os cursos de geografia da UFPR, tanto licenciatura quanto bacharelado, em uma perspectiva de contexto social, foram planejados em busca de articular saberes e produzir conceitos próprios à formação e, a partir das demandas desse contexto para a área, temos o ensino, a pesquisa, a extensão e os trabalhos técnicos pertinentes ao geógrafo e a geógrafa. Quanto à educação, a formação no curso de licenciatura da UFPR capacita os estudantes para a educação básica, oportunizando também a pesquisa em educação. E, quanto às análises nesse curso, no PPP de Geografia da UFPR, a unidade de registro apresentou quatro ocorrências da palavra gênero dentro do projeto político pedagógico.

A primeira ocorrência, encontrada na ‘Avaliação do PPP vigente e justificativa para reformulação do curso’, está inserida em um contexto no qual o documento afirma a necessidade de uma reforma curricular para o curso, que se dá a partir de mudanças técnicas e sociais que ocorreram nos quase dez anos de existência do último PPP aprovado, em 2008. Dessa forma, houve uma mudança significativa também no quadro de docentes e as formas de pensar o processo de formação desse futuro profissional, resultando na necessidade de mudanças no currículo, sendo uma delas incorporar a temática de gênero.

Em seguida, na sessão de ‘Habilidades e competências do licenciado’, temos como habilidade definida pelo documento a “capacidade de reconhecer na diversidade étnico racial, de gênero e de sexualidade, assim como nos Direitos Humanos e na Educação Ambiental ferramentas imprescindíveis para potencializar uma educação mais integradora e mais justa” (UFPR, 2018b, p. 17). Nas disciplinas formativas de licenciatura, temos a disciplina de Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade, de caráter eletivo no currículo. Por fim, a sessão ‘Obrigatoriedade de disciplina de libras e temas transversais na licenciatura’, em busca de se adequar as

demandas atuais da educação e inserir disciplinas ligadas a temas transversais, inclui no currículo a disciplina “Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade”.

No Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia, o perfil do curso busca construir uma representação pensada para uma educação que respeite seus estudantes e suas singularidades, os quais devem reconhecer as diversidades de gênero e sexualidade em sua formação e levar esse debate para o ambiente escolar na educação básica. A partir da estrutura curricular, foi possível concluir que, o projeto oferece aos estudantes de licenciatura um amparo para discutir tais temas dentro do currículo do curso, preparando-os para ocupar os espaços da sala de aula. E, no ensino, pesquisa e extensão, a pesquisa apresentou diferentes espaços potentes para a discussão de temas pertinentes à temática de gênero, como publicações de revistas, projetos de ensino, pesquisa e extensão, a partir de bolsas e laboratórios. Porém, ainda que haja uma variedade de espaços, nessa categoria temos a ausência dessas discussões.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) completou 60 anos de história no ano de 2020, tendo a “missão de produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico” (UFSC, 2020). Foi criada a partir da junção de setes faculdades independentes existentes e representou um avanço na história do ensino superior em Santa Catarina. No ensino básico, a UFSC ainda conta com o Colégio de Aplicação e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, que atendem educação infantil, ensino fundamental e médio. A universidade tem a visão de ser uma universidade de excelência e inclusiva em todas as áreas de atuação, mas principalmente, nos campos do ensino, pesquisa e extensão. Trabalhando para formar estudantes prontos para o exercício profissional, para a reflexão crítica, em busca de constituir um a sociedade justa e democrática.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA

O projeto do curso de Geografia da UFSC apresenta uma proposta que tem como mote, a flexibilização do percurso formativo idealizando o desenvolvimento de um currículo pleno; tendo início na extinta Faculdade Catarinense de Filosofia, que reconhecido no ano de 1959. Na década de 1960, a cidade contou com o início da construção do Campus Universitário



da UFSC no bairro Trindade, em Florianópolis; e a partir deste momento, houve a incorporação da Faculdade Catarinense de Filosofia ao campus. Já na década de 1970, tanto o curso de Geografia, como os cursos de História, Ciências Sociais, Filosofia e Psicologia passaram a integrar o Centro de Ciências Humanas, atualmente conhecido como Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH).

Em 2006, surge a proposta de readaptar o currículo do curso, para adequá-lo às demandas até então atuais, resultando nesse projeto, o qual analisamos. Neste momento, o curso de Geografia faz parte do departamento de Geociências, que oferece as habilitações de Bacharelado e Licenciatura em geografia. Na Licenciatura, há a habilitação do profissional para o magistério do Ensino fundamental e médio, enquanto, na habilitação do Bacharelado o foco é a formação do profissional para desenvolver atividades de levantamentos, estudos e pesquisas físico-geográficas e geoeconômicas, nos campos específicos da Geografia. Cabe ressaltar que, há uma nova proposta pedagógica para o curso vem sendo estudada para o ano de 2023 pelo Núcleo Docente Estruturante, ainda com a necessidade de entrar em discussão com professoras/es, estudantes e demais interessados (NDE Geografia, 2021). Apesar da ausência do termo no projeto, nesse momento ainda não é possível descartar que, esse documento apresente preocupações quanto às questões de gênero.

Em seguida teremos as análises realizadas a partir das categorias Perfil do Curso e aba do Egresso, Estrutura Curricular e Ensino, Pesquisa e Extensão, em busca de espaços que trabalhem com diversidades ou que apresentem inquietações acerca das temáticas aqui pesquisadas.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia não apresenta ocorrências da palavra gênero em seu documento. No Perfil do Curso e aba do Egresso, o documento não apresenta uma atenção à formação de um perfil profissional voltado para uma educação diversa e inclusiva, visto que, essa prática busca combater estereótipos culturalmente construídos. Na estrutura curricular, a partir da leitura das ementas das disciplinas do curso, foi possível encontrar conteúdos que trabalham a partir de uma perspectiva de inclusão e respeito às diferentes identidades. Dentro dessas temáticas há possibilidade de abordar questões de gênero trabalhando com inclusão e diversidade.

Em ensino, pesquisa e extensão, o curso de Geografia Licenciatura da UFSC conta com a presença de diferentes publicações de periódicos, nos quais foi possível localizar artigos referentes à temática de gênero,

mostrando que esse é um debate presente nesses espaços. Além da presença de laboratórios que, assim como mencionado anteriormente, trabalham com projetos como PIBID, que potencializam as possibilidades de levar as temáticas de gênero para a escola e para a formação docente.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

A UFRGS foi fundada em novembro de 1934, inicialmente como Universidade de Porto Alegre, integrada por algumas escolas e institutos existentes na época na cidade. Ao final de 1950, foi federalizada, se tornando parte da esfera administrativa da União. Nesse cenário, a UFRGS atualmente é considerada uma das melhores universidades federais do país, sendo a primeira em publicações e a segunda maior em produção científica, com sede em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, se mantendo em constante desenvolvimento. Investe constantemente em Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo uma instituição pública a serviço da comunidade e comprometida com o respeito às diferenças e à ciência, corroborando com a educação e produção do conhecimento, pautada nos ideais de liberdade e solidariedade.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA

O curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS foi criado em 1943 e reconhecido no final de 1944. Em 2004, o currículo foi reformulado em busca de atender as demandas da LDB, nesse momento o currículo buscou a integração das disciplinas de geografia com as práticas pedagógicas. O curso compreende que a geografia, em sua evolução histórica enquanto ciência do conhecimento se consolidou teoricamente como "uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza" (UFRGS, 2004, p. 1), destacando-se do mesmo modo, as transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, os novos recortes de espaço e tempo, a predominância do instantâneo e do simultâneo, as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exigem que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar esta realidade dinâmica (IBIDEM).

Dessa forma, compreende-se que essa ciência possui um leque de interfaces com outros campos do conhecimento, demonstrando a necessidade de compreensão da realidade natural, humana e espacial em sua

totalidade, de forma integrada; ainda que, haja o reforço da importância da garantia de discussões de gênero dentro dos projetos dos cursos, visto que, essa presença contribui para que que essa temática seja trabalhada durante a formação docente, a ausência dessa no docum., ento não isenta o curso de trabalhar com gênero no currículo. Na ausência desta discussão no PPC, consideramos importante investigar em outros espaços a presença da temática que julgamos essencial fazer presente no percurso formativo.

No Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia, a pesquisa não apresentou a ocorrência da palavra gênero no documento. O perfil do curso e aba do egresso, não aborda diretamente a categoria de gênero em seu texto, mas apresenta um perfil preocupado em formar com responsabilidade social e respeito às diversidades, mostrando assim, que há espaço para orientar uma formação que trabalhe com essas discussões. A estrutura curricular não apresenta conteúdos que tem como base as questões de gênero, sendo deste modo, um cenário que mostra a falta de garantia da inclusão de gênero no ensino de geografia, visto que, a ausência da temática não mostra a obrigatoriedade dos estudantes terem acesso a disciplinas e/ou projetos com esta temática durante a formação.

Por fim, em ensino, pesquisa e extensão, a partir das pesquisas no site da universidade, visto que, o documento não apresenta questões voltadas à temática de gênero, temos espaços formativos dentro do curso de geografia que permitem pensar a educação geográfica para além do currículo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acreditamos ser necessário que essa formação viabilize a construção de uma prática crítica e reflexiva, que possa discutir e questionar o papel dos estudos de gênero na sociedade, de modo que, um ambiente escolar que valorize o papel das questões de gênero garante um espaço mais igualitário e uma formação ética, conseqüentemente formaremos uma sociedade que respeite homens e mulheres, dentro de duas singularidades, respeitando seu gênero, sua sexualidade e seu sexo. Essas discussões devem levar em consideração também sua classe social, raça e sua identidade, para que se busque combater qualquer tipo de violência, auxiliando ainda no combate as violências sexuais contra crianças e adolescentes.

Ao realizar as análises sobre as questões de gênero nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura indicados, não alimentei uma postura de pré-julgamentos frente aos currículos que não trabalham com a



temática de gênero, assim como, não apontei como insuficiente os cursos que possuíam apenas uma disciplina sobre o assunto dentro do currículo.

A educação vem avançando cada vez mais quanto à inserção dessas discussões nos cursos de formação docente, nas escolas e que a presença de uma disciplina ou atividade complementar que trabalhe pautada na valorização das questões de gênero, já nos indica uma vitória dentro do cenário da educação. Apesar disso, deixo claro nessa dissertação a importância da garantia desses espaços e da potência que encontramos em uma formação docente que preze por esse cenário.

Foi possível observar que, nos cursos de Geografia, em sua maioria, ainda temos pouco espaço para discussão das temáticas de gênero no currículo. Ademais, concluo que fatores limitantes encontrados ao realizar as análises nos documentos dos cursos indicados não me permitiram detectar relações de poder dentro desses projetos.

Não foi possível, por exemplo, identificar se há nesses cursos professores/as que são pesquisadores do campo da temática de gênero e a influência que poderiam ter na construção desses PPP's. Neste sentido, deixo estes questionamentos e acredito que algumas questões não foram possíveis de serem analisadas em razão de ser uma pesquisa documental e nem sempre os achados nos permitem fazer alguns percursos ou analisar tudo que se deseja. Em uma pesquisa temos que fazer recortes e escolhas e elas possibilitam determinadas trajetórias.

Além das disciplinas do currículo formativo, foi importante durante essas análises encontrar uma formação pautada no respeito e na garantia de inclusão dos estudantes da graduação, que para além dos ensinamentos de conteúdos escolares, estar em um curso que valorize seus estudantes faz diferença no processo formativo e na identidade docente que essa pessoa vai construir ao longo da formação.

Os espaços que ocuparam a categoria de Ensino, Pesquisa e Extensão também se mostraram muito ricos no que relaciona à temática de gênero, seja na presença de laboratórios, em programas como PIBID e Residência Pedagógica, na publicação de revistas que trabalham com a temática e nos grupos de pesquisa, pois uma formação com compromisso com a educação pública e de qualidade se constitui também fora da sala de aula, com a participação em eventos, feiras, debates, momentos interdisciplinares, em bolsas, laboratórios e demais espaços formativos. Assim sendo, contar com esses ambientes para potencializar a formação e para buscar discutir



temáticas as vezes menos presentes no currículo enriquece a formação e constrói uma prática docente mais reflexiva.

Dessa maneira, percebo que ainda há muito para avançar, mas que pequenos passos vêm sendo dados no campo das licenciaturas e que pesquisas como essa podem, mesmo que de forma pequena, ajudar a construir a formação docente que esperamos; e reforço aqui, que não penso que as discussões de gênero e sexualidade sejam realizadas e concretizadas apenas em uma disciplina, mas que essa discussão perpassa por toda a formação, estando além dos muros da universidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

BALESTRIN, P. A.; RODRIGUES SOARES, R. de F. Gênero e sexualidade nas práticas educativas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 47–61, 2015.

FRAGA, A. **Questões de Gênero na Formação Docente**. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/ UDESC da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2022.

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo/SP: Claridade, 2011.

LOPES LOURO, G. Uma Leitura aa História da Educação sob a Perspectiva do Gênero. **Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 11, 2012.

LOPES LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor De Ciências Da Terra. **Projeto Pedagógico Dos Cursos De Geografia**. Curitiba/PR: UFPR 2018b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Do Curso de Licenciatura em Geografia**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro De Filosofia E Ciências Humanas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia**. Florianópolis/SC: UFSC, 2006.



HORTAS, JARDINS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PEQUENAS IDEIAS PARA PROCESSOS FORMATIVOS OUTROS

Larissa Marchesan

CARTOGRAFIA

O mundo só existe ali onde há ser vivo. E a presença da vida transforma a própria natureza do espaço.
(Emanuelle Coccia)

O presente texto é um relato de alguns caminhos da pesquisa cartográfica que se configurou, a partir do contato com plantas em hortas, jardins e ruas que movimentou o pensamento sobre um modo outro de fazer a educação ambiental. É também, os desdobramentos de uma dissertação de mestrado intitulada “Sobre hortas, jardins e educação ambiental: processos formativos de uma educadora”, contendo quatro questões principais: modos de fazer pesquisar, outra educação ambiental, hortas escolares e seus canteiros e jardins livres.

A relação entre tais questões atravessa o processo formativo desta educadora, pois nasce de uma insistência e de uma vontade de estar em contato com o mundo e seus elementos vegetais, desenvolvendo um olhar mais humano para toda a atuação educativa.

Por sua vez, a pesquisa tratou de dar visibilidade para um sentido de jardins – que definiremos mais adiante – e as plantas que insistem em aparecer no campo problemático da pesquisa como se brotassem do solo que a pesquisa produziu. O que segue aqui é “uma pesquisa cultivadora de matos” (FERNANDES *apud* SCARELI; FERNANDES, 2016, p. 119).



A metodologia utilizada foi a cartografia como procedimento, um modo de fazer pesquisa atento aos processos em torno de uma questão problema. Nesta perspectiva, a cartografia sugere que ocorra “uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-méta*”. (PASSOS; BARROS, *apud* PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA 2015, p. 17), deste modo, a cartografia é um modo de pesquisa caminhante, pois sua pesquisa, sua dinâmica de funcionamento, vai fornecendo as pistas por onde prosseguir; o objeto de estudo e o seu processo de pesquisa estão imbricados, enrolados um no outro, como uma dobra em que não há dois; perseguir estas pistas é fazer a pesquisa; um modo de fazer-fazendo, de *fazer-fazendo-se* com a pesquisa.

A escolha da cartografia implica numa mistura e imersão no tema escolhido, que está sempre acontecendo, não há uma pausa, pois, o cartógrafo está sempre atento às pistas da sua questão, como uma simples caminhada pelo bairro ou a escuta de uma música pode dizer muito e trazer elementos para pensar e movimentar a pesquisa. Existem as ações deliberadas com objetivos planejados como qualquer outra pesquisa e, simultaneamente, uma atenção ao contingente, às questões inesperadas que podem surgir ao longo da investigação.

A cartografia como método de pesquisa faz aparecer o que está invisível, mas que está vivo, podendo ser pensada como aqueles grãos de terra que ficam incrustados na calçada e que podem ainda, precariamente, promover a vida, ou, dito outro modo, é a forma como uma ideia germina, acontece no meio do concreto, brotando uma planta teimosa. nos lugares mais inusitados aparece a vida, que está sempre tentando invadir o concreto-muro, concreto-parede, concreto-teto. Assim sendo, nos lugares mais inusitados aparece a vida, então a cartografia articula a força e a determinação que um pesquisador tem ao acolher e compor com a vida que insiste por outras vias.

Assim, o cartógrafo não está separado da pesquisa, seu tema incide sobre o seu corpo e o atravessa. Cartografar, nesta perspectiva, compreende acompanhar processos e não representar objetos (BARROS; KASTRUP *apud* PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Portanto, aqui, pesquisar pressupõe uma composição do corpo do pesquisador com o mundo; ato que pode fundar outros mundos ou pode não produzir nada. Cartografar envolve, por assim dizer, sujar as mãos na terra, lambuzar-se e atingir, com

zelo e sorte, um universo de pesquisa. Como aponta Costa (2014, p. 71), “cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio caminhar de pesquisa. A sujeira é essa mistura necessária”. Trata-se, portanto, de estar aberto aos imprevistos e desvios que podem ocorrer durante o percurso; disposto a sujar-se e perceber as forças telúricas.

A pesquisa tratou de acompanhar os processos formativos de uma educadora, desde os cuidados de uma horta escolar, até ao elaborar tri-lhas em unidades de conservação e ao procurar por jardins diversos em terrenos abandonados e dentro das casas. Reafirmo a importância desta pesquisa para formação enquanto professora, pois ela nos permitiu um contato íntimo com as miudezas, com o que é arrancado e marginalizado. Como diz Fernandes (*apud* SCARELI; FERNANDES, 2016, p. 121) “dar voz ao mato é fazer poesia com sua inotoriedade”.

PLANO UM: UM CANTEIRO E DEPOIS UMA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO

Dentro deste plano, há dois pilares importantes para o meu processo formativo. O primeiro é uma horta na Escola de Educação Básica Simão José Hess, localizada em Florianópolis/SC, onde fiz-me presente na horta semanalmente por três anos e, a partir da vivência, percebi o quanto as hortas escolares funcionam no mesmo esquema das disciplinas e do tempo escolar. Elas seguem um modelo, muitas vezes, excludente e violento, pois impõem a superioridade de algumas espécies sobre as outras, reforçando uma ordem rígida aos canteiros que não é própria da natureza.

A horta escolar vivenciada nesta pesquisa, exigia um trabalho árduo para manter uma organização dos canteiros, em que só era permitido o crescimento de uma determinada espécie e, por ser um espaço da instituição educacional, segue um calendário, que por vezes, apresenta pausas, como em recessos e feriados. Porém, a natureza não para nem diminui seu ritmo de crescimento, ela se multiplica e prolifera, com ou sem a presença humana, já que, trata-se de um território com características diferentes do restante da escola, mas que funciona no mesmo modo de escolarização, seguindo currículo e calendário escolar.

Ao finalizar o ano letivo ou nas férias, as hortas são esquecidas e o mato toma conta de tudo; ao retornar do recesso, chega a frustração de ter que iniciar do “zero”, pois o que é uma horta com seus espaços bem definidos, transforma-se em uma espécie de matagal, onde não é possível



ver nem o começo, nem o fim, nem identificar o local dos canteiros. Por bastante tempo, essa invasão de espécies não identificadas nos incomodou, pois, não enxergávamos que o mato também é matéria de estudo, também é planta. Assim, o que brotava espontaneamente por lá e antes era arrancado, começou a ganhar espaço, cuidado e observação. Entretanto, isso não quer dizer que se abandonou a couve ou a alface; quer dizer que, no mesmo canteiro, coabitavam a couve, a alface e umas espécies não identificadas; e depois de muita reflexão, trabalho e mão na terra, passamos a observar o que a natureza tem a nos dizer. Ocorreu-nos trabalhar com o mato que havia tomado conta dos canteiros e que insistia em viver ali.

Ainda dentro do plano um, o trabalho ganha outro lugar, não mais uma escola e sim uma Unidade de Conservação (UC), o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST). No penúltimo semestre de graduação em Geografia — habilitação em Licenciatura, há a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, a qual propõem o contato dos estudantes com espaços não formais de educação. O Estágio III deu-se a partir “fazeres”, vivências coletivas e habitar o território do PAEST, estas que, durante a disciplina possibilitaram pensar a educação ambiental e suas potências nos espaços das UC’s, tornando-as salas de aula, uma vez que, o parque apresenta-se aqui como o disparador de uma vontade muito forte de estar em composição com as plantas, no meio vegetal, na natureza em seu estado mais puro, sendo cada caminhada pelas trilhas do PAEST aproxima-me do “plano dois”.

Se antes, na horta escolar, a proposta era plantar (legumes, verduras, flores) para produzir um canteiro e com ele praticar uma educação ambiental, agora ela é a proposta de uma educadora que caminha no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, para desfazer nela mesma, as certezas das práticas únicas de educação ambiental que saem de um espaço menor para um maior. Assim, nesse primeiro plano, o objetivo foi dar visibilidade para uma prática em educação ambiental configurada por um trabalho numa horta escolar e numa unidade de conservação.

Os detalhes relatados mostram o processo de transformação acolhidos pela pesquisadora: percorrer o que se move. É, no “plano um”, que percebo que as plantas atravessam minha forma de ser e estar no mundo e de ser educadora. Dessa forma, começo um movimento de abrir-me ao caminho e buscar outras aventuras intelectuais e sensoriais e relacioná-las à educação.

PLANO DOIS: CAMINHAR E PRODUZIR JARDINS

Parece-me que estarmos em casa confinados, devido à pandemia do COVID-19, nos grandes ou pequenos centros urbanos, fez com que a relação com as plantas se intensificasse, pois muitas pessoas reestruturaram suas casas, reconfiguraram os espaços, para permitir o crescimento de alguma coisa viva, mesmo que num vaso pequeno, uma vez que, sentimos falta do contato com o mundo vegetal e os efeitos da ausência de contato acentuaram-se. Anne Cauquelin (2007, p. 63) diz que “o jardim oferece, com efeito, esse paradoxo amável de ser ‘um fora dentro’”, já que, as plantas podem habitar diferentes lugares, em diferentes escalas e, sobretudo, em diferentes composições. Podemos encontrar as plantas em vasos de diferentes tamanhos e cores, dentro de garrafas PET ou de vidro, em pneus, canos, amarradas com corda, penduradas nas paredes, em paletes de madeira, em caixas de fruta; na horizontal ou vertical; na sacada, na sala ou no quintal, na calçada, no muro e em pequenas frestas. Tudo pode virar material para se constituir um jardim.

“Sem vaso, não tem jardim”. Escutei essa frase em um daqueles programas de televisão de decoração de casa; e confesso me incomodou, ecoando. Fiquei por muito tempo pensando sobre ela: será que a presença de um vaso é o que caracteriza um espaço de um jardim? Aliás, de que se precisa para ser um jardim? O filósofo Jacques Leenhardt questionou qual seria a definição de jardim à Roberto Burle Marx, considerado pai dos jardins tropicais, e para Marx jardim é “a adequação do meio ecológico às exigências naturais da civilização” (LEENHARDT, 2010, p. 47), pois para Marx, fazer e ver um jardim é uma arte. Precisamos ver cada planta como uma obra de escultura e observá-la de diferentes ângulos, pois cada uma diz algo; uma planta é uma pincelada num quadro ou um ponto-cruz num bordado.

Vamos pensar aqui, o jardim como um espaço de composição vegetal destinado às formas variadas de cultivo de plantas e seus arranjos, ao cuidado e ao estudo, em um espaço criado, a partir de uma composição de diversas espécies e é essa diversidade que o torna único. É singular e plural, abre para multiplicidade, assim, o jardim materializa um espaço outro, onde plantas de diferentes lugares coabitam. Nele, somos convidados para a experiência, para o encontro com cores, formas, cheiro e som.

Ao jardinar, experimentamos uma troca de si e com o mundo, dado que ao cultivar uma planta, independentemente do local ou das condições edáficas, nos conectamos com uma ecologia única e expressamos nosso

modo de ser e estar em relação com o outro. Cultivar uma planta em um jardim abre espaço para aprender a olhar a paisagem como um todo. Cuidar e estudar com as plantas é produzir conhecimento. Compor um jardim exige uma atenção às características de cada planta e como se relacionam entre elas, pois este dá voz ao que as plantas dizem e é, constantemente, transformado pelo sopro do vento, pelas gotas da chuva nas folhas e pelo contraste de sombra e luz.

Nossas casas e rotinas são modificadas pela presença vegetal, assim sendo, cuidar e observar os jardins em sua composição com o todo é exercer uma atenção com o mundo. Podemos utilizá-los para contemplação, formação e sensibilização ambiental. O cultivo desses jardins dá subsídio para pensar e propor outro tipo de contato com a natureza, em diferentes escalas, bem como, as plantas ensinam sobre o mundo e sobre a forma de ocupar o espaço. Sempre estamos perto das plantas, seja ao cuidar de uma horta, ao fazer uma trilha ou ao deixar crescer uma planta na brecha do muro.

Trata-se de acompanhar uma certa anarquia vegetal, entender a forma como acontece a ocupação das plantas num terreno baldio, num espaço abandonado das cidades, num muro que foi atravessado por uma planta, numa calçada com rachaduras feitas por raízes, no mofo de um quarto mais úmido, mas, como dito anteriormente, também, nas plantas que usamos para decorar nossas casas, as que estão na horta da avó, o feijão que germina no algodão. São esses pequenos jardins e esses brotamentos que mostram a essência mais pura e radical de ocupação vegetal.

Além das plantas que residem em nossas casas, há aquelas que, muitas vezes, ocupam espaços marginalizados e esquecidos pela sociedade, chamados de terrenos baldios, pois estes são espaços negligenciados, que estão abertos às possibilidades das várias manifestações de natureza. Emanuelle Coccia (2020, p. 8) diz que: “habitamos o mundo que é sempre povoado por outros seres humanos, plantas, animais, os objetos mais díspares. Esses objetos não ocupam espaço, eles o abrem, possibilitam o espaço: em uma floresta, as árvores não ocupam o espaço, abrem o espaço florestal”.

As plantas não ocupam o espaço, elas o abrem e, quanto mais velha uma árvore, mais ela abre espaço para outras ocupações; quanto mais tempo o terreno está à mercê, mais plantas o habitam, abrindo o espaço para outras. Assim, elas vão multiplicando-se e emaranhando-se, portanto, em um terreno baldio há muita vida; e o abandono produz paisagens, coisas surgem com ele, plantas nascem, brotam, enraízam-se, criam

paisagens baldias, jardins do abandono, que ocupam os espaços urbanos. Um terreno esquecido pelo ser humano, vira casa de diversas espécies vegetais e animais.

São, deste modo, “áreas esquecidas [...] onde ainda é possível perder-se, um território híbrido entre cidade e campo, onde a natureza ainda tem a possibilidade de evoluir em formas não previstas, reproduzir espaços tênues, em equilíbrio instável, cuja única forma de cuidado é o abandono.” (CARERI, 2017, p. 15-6). Espaços desprovidos de intencionalidades, de qualquer interesse aparente, deixados ao caos, são recolhidos pela natureza, que, a seu modo rústico, os habita, com as manifestações da natureza apresentam-se em forma de acolhida.

O jardineiro Gilles Clément (2007), traz o conceito da “terceira paisagem”, que se constitui de lugares criados a partir do abandono ou pelo desinteresse do ser humano, mas que se converte em verdadeiros refúgios da biodiversidade. Sendo assim, a terceira paisagem (CLÉMENT, 2007) seria o conjunto do que fica à parte, lugares onde o caos e a heterogeneidade sobressaem, com diferentes escalas e com distintas origens, que aparentemente não têm nada em comum, mas que suas particularidades, se caracterizam como espaços de reserva da natureza, assim sendo, segundo o autor (2007), esta nada mais é que manifestações da natureza, daquilo que lhe é próprio.

Com esse movimento, aproximo-me do exercício de mapear esses espaços residuais da cidade, que apesar de marginalizados, são muito caros para uma pesquisa que procura a multiplicidade dos jardins. O que chamados de terrenos baldios, aqui ganham o nome de jardins do abandono, dessa forma, um jardim do abandono possui um aspecto abandonado ou inconcluso, no entanto oferece a reflexão acerca da própria potência e possibilidades que a natureza permite. Trata-se, portanto, de reconhecer neles os brotos, os afloramentos rochosos, os ramos enroscados, a cor da terra, a vida pulsante, para nos relacionarmos, de forma sensível, com a natureza e, precisamos compreender que, o cuidado e o abandono caminham juntos, mesmo parecendo serem opostos.

Durante a escrita deste plano, começo a fazer caminhadas, sempre com um caderno de campo e máquina fotográfica, registrando observações sobre os jardins encontrados. Caminhos longos que podem ser percorridos pela cidade, mapeando espaços, onde há diferentes tipos de jardins: a realidade sensível da natureza que se apresenta nos espaços negligenciados



da cidade (CABRAL, 2019); aquela planta escolhida para compor o espaço da nossa casa; o que se apresenta como jardim para o jardineiro.

Essas caminhadas impulsionam a pesquisa para chegar nos ‘jardins dos encontros’ – um acervo de imagens registradas em diferentes contextos. Aqui, algumas fotografias são minhas e outras foram enviadas por pessoas próximas que, ao saber que pesquiso com jardins, começaram a me enviar fotos de seus jardins, do que consideravam jardim e dos jardins encontrados no dia a dia. Há fotografias de experimentos jardineiros, jardins desenhados, tatuados, em vasos da sacada, no pensamento, pintados, de resto de construção, da floresta, arquetizados numa janela e numa mesinha, no ponto de ônibus, propostos por alguém, pelo vento e pelo simples abandono. Na figura 1, há uma colagem com alguns jardins encontrados durante o percurso. Pode-se dizer que se iniciou um exercício de atenção a eles; e entre as imagens, há algumas frases ou poemas (como o título da figura 1). O texto cria imagens e a imagem cria texto.

No jardim dos encontros, imagens e escrita compõem um jardim. Como diz Picarelli (2007, p. 10) “[j]ardins: espaços e imagens, manifestações de modos de pensar, de modos de olhar, manifestações de mitos, manifestações de pessoas etc.”. Assim, o uso das imagens dá-se não apenas para ilustrar a escrita, mas para abrir o texto; e as imagens são liberadas de utilidade e de instrumentalização da ilustração, vistas “como viabilizadoras de novas produções de mundo” (OLIVEIRA JUNIOR.; GIRARDI, 2011, p. 4), contando coisas que às vezes o texto não dá conta de dizer, ganhando assim, o poder de transmitir sensações – de estar no jardim, na horta, no parque. As fotografias disseminam sentimentos, expressam modos de ver e nos apresentam as especificidades das características do espaço, uma vez que, possuem o poder de criar geografias (ciência descritora do espaço), por isso, precisam ser experimentadas.

No sentido dessa pesquisa, operamos com outra imagem de jardim, uma que não está dada, que foi desmanchada e está se recompondo ao longo da pesquisa e, ao desfazê-la, diversos tipos de jardim se tornam visíveis. O jardineiro com sua sensibilidade e criatividade vê outras possibilidades de jardins; e isso, não quer dizer que tudo será chamado de jardim, com seus critérios.

Certas composições são jardins, o que requer um movimento constante, pois o jardim é o resultado do encontro do jardineiro com a vida presente e a vida dele depende dos gestos do jardineiro, deste modo, ser jardineiro, significa estar consciente de sua interação com os elementos

do mundo e estar aberto a suas complexidades. O jardim, provém do jardineiro e se mantém vivo por ele. Para Clement (2011, p. 2), “o jardineiro interpreta no cotidiano as invenções da vida, é um mágico”. Essa é a especificidade do ofício do jardineiro: estar atento à vida e com o pensamento repleto de jardins.

Figura 1 – “A água não parece vir do céu, é como se fosse uma cortina que, ao lavar meus olhos, descortina o jardim” (SCARANO, 2019, p. 49)



Fonte: Acervo da autora.

CAMINHAR ATÉ SAIR DA ROTA PRÉ-ESTABELECIDADA

Ao olhar para trás, consigo perceber toda a trajetória para chegar nessa concepção criada de jardim, sendo composições e misturas com a vida e, começo construindo canteiros na horta, exercitando modos de contato com a natureza no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro e, agora, procurando acessar múltiplos jardins. A imagem de jardim aos poucos foi se recompondo. Uma compreensão de jardim ampla se formou. Um jardim múltiplo, que permite muitas possibilidades de arranjos.

Poderiam até ser chamados de “jardins de mistura”, que para Adriano Picarelli (2007, p.76) “constituem manifestação/permanência de um tipo



de pensamento e de um modo de expressão que lidam com a mistura, que aceitam o desafio de experimentar, de viver a mistura”. Assim, lidar com a mistura, é sobre isso que se trata este percurso formativo de uma jardineira-educadora. Aqui, juntei essas duas palavras “jardineira” e “educadora”, pois os papéis se misturam, visto que, estar em sala de aula é, constantemente, acolher a mistura, o diferente e o inesperado, da mesma forma que na pesquisa e num jardim, abrir-se à vida e à mistura e, estar disposto a dizer sim à vida que pulsa em todos os lugares e em todas as direções. Esse, é um pouco do sentido deste trabalho.

Aqui, jardins são composições e, jardinar, nesta pesquisa, é cultivar com as mãos e dar corpo a um conjunto de plantas num canto da casa, numa beirada de janela ou em qualquer espaço escolhido pelo jardineiro. É praticar um cuidado, ao escolher os detalhes de um arranjo e fazer uma composição própria para que seja possível observar e perceber algo. Esse pode ser com as plantas, mas pode ser com estratégias de uma oficina, pois jardinar tem a ver com fazer uma educação ambiental, ou melhor, fazer educação ambiental como jardinar um jardim, a vida, a pesquisa.

O modo preponderante de fazer pesquisa na universidade, de cuidar de uma horta, de fazer um jardim ou de pensar uma trilha em uma UC, segue crescendo e se espalhando, assim como, nos jardins, nos terrenos baldios, a espécie minúscula brota em qualquer lugar, entre as frestas do concreto, as pequenas ideias de pesquisa também podem proliferar e ter uma importância digna de existir. O que não se encaixa no padrão estabelecido é visto da mesma forma, como Louise Ganz (2015, p. 17), descreve os matagais “conjunto de coisas emaranhadas ou confusas; desordem e caos”, pois nem sempre a academia e a escola recepcionam o diferente, deixando de lado pesquisas que falam mais sobre a construção humana por meio dos processos da natureza. Porém, mesmo na floresta queimada, o mato volta a crescer; ele cresce nas ruínas, e em pequenas frestas que podem proporcionar vida. Um pequeno arbusto se torna invisível no meio das cinzas, mas ele segue lá. O mato resiste ao aniquilamento, o mato insiste em sua insistência.

A imagem de jardim, lentamente ao longo do processo da pesquisa, foi transformando-se em certos aglomerados e emaranhados vegetais, talvez não seja uma definição exata do que é um jardim, mas a nossa intenção não é determinar o que é ou o que não é jardim. O intuito foi explicar sobre o que pode um jardim, pois se, o jardineiro encontrar num agrupamento vegetal num lugar específico um jardim, é porque ele, seguindo os seus

critérios, assim o identificou, já que, natureza sozinha se jardina, se molda e se modifica; e mesmo os agregados vegetais, com aparência de abandono são, na verdade, agregados vegetais que passaram pela jardinagem do tempo e da própria natureza (COCCIA, 2018), ou seja, passaram por uma jardinagem que é própria da jardinagem da vida. O mesmo ocorre com a pesquisa e com a pesquisadora, uma vez que, ela transforma elementos soltos (ou que aparentemente não tinham relação entre eles) num jardim.

Para chegar nesse entendimento, na nova concepção de jardins, a pesquisa caminhou por vários lugares. Caminhar, caminhar e caminhar, habitar os espaços por tempo indeterminado, até que algo aconteça e nos tire da rota preestabelecida. A pesquisa começou com matos invadindo canteiros, com uma insistência de arrancar os matos e com uma resistência ainda maior deles continuarem a crescer.

Na horta citada no começo deste trabalho, os canteiros retos sobressaíam e, mesmo com as plantas nos ‘dizendo’ onde queriam crescer, tentávamos ditar um ritmo e uma ordem fora do natural delas. O mato crescendo onde “não devia” era uma forma vegetal de dizer que essa ideia de canteiro reto já não se sustentava mais; e lentamente, as plantas foram invadindo e tomando o espaço dos canteiros. Novamente, a natureza jardinando-se, nos levou de canteiros retos das hortas a jardins e de jardins a lugares abertos. Lugares onde o mato pode crescer, pode morrer, pode dar espaço para outras plantas e depois dar espaço para outras diferentes e, mesmo na retidão da horta, naquele pensamento reto do que é uma ordem, o mato cresce, as árvores crescem, as crianças brincam, sendo produzidos lugares abertos.

Esses, lugares abertos, seriam os espaços em que as plantas podem crescer livremente, sem uma figura, muitas vezes, autoritária que vai ditar o ritmo e o seu local de desenvolvimento, pois trata-se de pensar em como podem crescer, não como devem, ocupando superfícies de construções abandonadas, calçadas, bueiros, vasos, canteiros retos e todos os lugares onde encontram condições necessárias para seu crescimento. Com isso, nosso papel é, apenas, possibilitar um tempo para que nesses espaços algo aconteça, para que algo se passe ali, que pode ser o crescimento das plantas ou uma experiência nossa de acompanhar esse processo.

Construímos uma noção do que seria um jardim, que não é a ordem de canteiro e está longe de ser, pois este está mais parecido com um emaranhado, onde não é possível ver começo nem fim, só tramados que crescem e se multiplicam. O jardim aqui, é antônimo da retidão moldada pelas mãos

humanas, pois percebe-se haver uma violência em canteiros retos, já que, muitas vezes, o ordenamento de algumas hortas escolares se parece com os enormes canteiros do agronegócio da monocultura, pois, em muitas hortas (até mesmo no começo da nossa horta) se aplica a lógica de poder crescer apenas uma única espécie e, para isso, arrancar tudo o que cresce no entorno; e isso não quer dizer que, os canteiros das hortas não devam existir ou que é ruim ter esse modelo, muito pelo contrário.

Defendemos, deste modo, que precisam existir mais hortas escolares, pois o que queremos dizer aqui, é que os canteiros das hortas podem mais, podem ir além do seu planejado. As hortas escolares nos permitem muito mais que plantar cenoura, arrancar os matos que teimam em crescer no lugar errado. Há uma violência de quem maneja, de quem manipula e de quem cuida dos canteiros, que é esse ato de arrancar o mato para que o canteiro sobreviva. Essa é a mesma forma violenta dos canteiros retos da monocultura do agronegócio, que se sobrepõe a muitas coisas, aniquilando muitas formas de vida; não havendo mais um jardineiro, mas o despejo de veneno em larga escala, pulverização de hectares e mais hectares do modelo da monocultura com agrotóxicos e até modificação da própria semente. Estratégias para que nada mais cresça ao redor da única espécie desejada, somente soja e mais soja, ou cana-de-açúcar e mais cana-de-açúcar. Linhas retas e mais linhas retas, pois reduzimos a biodiversidade de florestas exuberantes a uma única espécie.

Nesse método, há uma violência da exclusão, já que, alguém decide o que deve permanecer e o que deve morrer. Não podemos ficar presos a essa ideia única, do que pode um canteiro, mas precisamos compreender que, o intuito principal de uma horta escolar, não é a produção de alimentos, mas é possibilitar um espaço onde os estudantes possam ter contato com a natureza e com o crescimento das plantas. Esse contato com as plantas se dá ao cultivar cenouras, mas, também, se dá ao acompanhar o crescimento de uma espécie desconhecida que invade os canteiros.

Este trabalho tratou de uma experiência em educação ambiental, ou melhor, uma reflexão sobre essa vivência que ocorre quando nos damos conta que há uma dureza na retidão desses canteiros retos, porém algo ocorreu com a pesquisa, algo a atravessou, algo passou, o que fez que nos demos conta que para a manutenção daqueles canteiros é preciso muita morte.

As experiências com uma horta escolar, com a Unidade de Conservação e com o cultivo dos jardins, permitiram essa reflexão; além disso, precisei retornar às salas de aula, para minhas aulas de geografia e as minhas

práticas de educação ambiental, para ser atravessada por essa descoberta, de que é preciso abrir espaços e criar condições e possibilidades para encher o pensamento de jardins, ou dito de outra forma, para encher os canteiros retos de jardins.

Nós, educadores, precisamos estar abertos ao mato que cresce nas entrelinhas dos canteiros retos e ter de criar estratégias para que ele consiga se desenvolver. Trata-se de corromper e atravessar os canteiros retos de toda uma legislação estruturante, da Base Nacional Comum Curricular, dos documentos oficiais da educação ambiental e das práticas excludentes nas salas de aulas, pois, o mesmo que ocorre nos canteiros das hortas acontece nas salas de aulas das escolas, na universidade, nas pesquisas da pós-graduação, entre outros espaços. Isso, nada mais é que as ideias da monocultura invadindo as salas de aulas, uma monocultura dos canteiros retos, precisamos então, deixar crescer o que nas linhas duras dos canteiros (dos documentos oficiais da educação que estão em vigor para educação e para educação ambiental atualmente na escola e fora dela) não cresceria, ou melhor, cresceria, mas seria arrancado.

Deste modo, a insistência na manutenção de uma única planta no canteiro e nas diretrizes da educação é a mesma insistência em fazer prevalecer uma única ordem, uma ordem vigente. Uma ordem normativa da cultura, não se tratando de destruir os canteiros retos em prol dos canteiros emaranhados. A grande questão aqui, é como atravessar os canteiros retos, entrar neles e pensar o que fazer com isso, pois, em alguma medida, estar numa escola atualmente é estar num grande canteiro reto.

Precisamos, deste modo, compor com o que existe, com o mato de insiste em crescer, com as possibilidades encontradas que existem e criar outra coisa com elas. O mato que invade o canteiro o faz ser jardim. Priscila Correia Fernandes (*apud* SCARELI; FERNANDES, 2016) diz que:

...cultivar-pesquisar com escola é da ordem de cultivar mato. [...] É da natureza do mato brotar. Não importa que terra nua seja, o tempo dará a brotar o mato. Cultivá-lo é dar lugar a ele no sentido dele. Cultivar mato não é oportunizar sua existência: mato sempre existe. Mas é saber nascer poesia com ele. (FERNANDES *apud* SCARELI; FERNANDES, 2016, p. 117 – 118).

A pesquisa, partiu da insistência de manter os canteiros retos nas hortas escolares e da persistência das plantas em afirmar onde queriam



crescer, fazendo que uma horta fosse transformada num jardim, que uma imagem de jardim se ampliasse para amparar a multiplicidade de formas e que uma percepção única de educação ambiental se desmanchasse. Com esta pesquisa, percebo que precisamos pensar a educação ambiental e as práticas em sala de aula da mesma forma que se cultiva um “jardim de mistura”, que para Adriano Picarelli (2007, p. 76) eles “têm uma estética, que é aquela da aceitação/escolha de experiências de hibridação e mestiçagem, numa realidade perpassada pelo imprevisível e pelo aleatório”.

Para isso, é necessário criar possibilidades para que a educação seja tomada pelo modo das plantas de habitar o mundo e planejarmos uma aula de um modo jardineiro, respeitando a diversidade e o diferente e, fazer da sala de aula, um lugar da observação, do cuidado, da diversidade, da escuta, da sensibilidade, de um olhar atento, em que seja possível o encontro de elementos diversos que naturalmente não se encontrariam, assim como é num jardim. Fazer da sala de aula um lugar onde o mato pode crescer e criar exuberantes jardins. Gostaria de finalizar, afirmando que, esta pesquisa mudou meu modo de ser professora. Como diz Picarelli (2007, p. 11) “Mais do que ‘o que são esses jardins’. Esta escrita é um ‘como florescem em mim esses jardins’”.

Percebo a importância das vivências descritas nesta pesquisa com as hortas, com os jardins e com a educação ambiental para o meu processo formativo enquanto educadora, pois, para chegar nesse entendimento e nessa reflexão necessitei arrancar muito mato, insistir muito nos canchais retos, fazer muita trilha e procurar por muitos jardins de mistura (PICARELLI, 2007). Para tal, precisei experimentar-me nisso tudo e pensar. Cá está o resultado: hortas se desfazem, uma professora se desfaz, um processo formativo se refaz e seguimos, neste caminho formativo de uma jardineira-educadora, acompanhando processos e proliferando jardins e atentas as práticas de exclusão em nós – os adultos educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, L. P.; KASTRUP, . Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre/RS: Editora Sulina, 2015. p. 52-76.

CABRAL, A. S. **Paisagens baldias: a natureza manifesta nas brechas da cidade**. Curitiba/PR: Appris Editora, 2019.266p. ISBN: 9788547328597.

CARERI, F. **Caminhar e parar**. São Paulo/SP: Editora Gustavo Gili, 2017. 128p. ISBN: 978-8584520909.

CAUQUELIN, A. **A invenção da paisagem**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo /SP: Livraria Martins Dantes Editora, 2007. 200 p.

CLÉMENT, G. **Manifiesto del tercer paisaje**. Barcelona/ Espanha: Gustavo Gili, 2007.

CLÉMENT, G. **Jardins, paysage et génie naturel**. Paris:/ France: Collège de France, 2011.

COCCIA, E. **A virada vegetal**. Rio de Janeiro/RJ: N-1 Edições, 2018.

COCCIA, E. **Revertendo o novo monasticismo global**. Rio de Janeiro/RJ: N-1 Edições, 2020.

COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, [S. L.], v. 7, n. 2, p. 066–077, 2014. DOI: 10.5902/1983734815111.

FERNANDES, P. C.. Movimento de cultivar mato ou o inventar uma pesquisa em educação. In: SCARELI, G.; FERNANDES, P. C. **O que te move a pesquisar?** Ensaios e experimentações com cinema, educação e cartografia. Porto Alegre/RS: Sulina, 2016. p. 114-122.

GANZ, L. Matagais: um ensaio sobre arte e natureza. In: GUIMARÃES, L. B; Krelling, A.G.; PEREIRA; J.C.; DAL PONT, K. R. (orgs.). **Ecologias inventivas: experiências das/nas paisagens**. Curitiba/PR: CRV/FAPESC, 2015. p. 17-27.

GUIMARÃES, L. B; KRELLING, A.G.; PEREIRA; J.C.; DAL PONT, K. R. (orgs.). **Ecologias inventivas: experiências das/nas paisagens**. Curitiba/PR: CRV/FAPESC, 2015.

LEENHARDT, J. (org.). **Nos jardins de Burle Marx**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de; GIRARDI, G.. Diferentes linguagens no ensino de geografia. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG)**, 2011, Goiânia-GO. UFRGS, 2011.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre/RS: Editora Sulina, 2015.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre/RS: Editora Sulina, 2015. p. 17-31.

PICARELLI, A. **Jardins de mistura: imagens e memórias**. Orientador: Prof. Dr. Wenceslão Machado de Oliveira Júnior. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em



Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP, 2007.

PREVE, A. M. Pequenas composições com as plantas, cacos e ideias para pensar que (não) acontece. **ClimaCom – Políticas vegetais** [online], Campinas/SP, ano 9, n. 23., dez. 2022

SCARANO, F. R. **Regenerantes de gaia**. Rio de Janeiro/RJ: Dantes, 2019. 128p. ISBN: 9788586488603.

SCARELI, G.; FERNANDES, P. C. **O que te move a pesquisar?** Ensaios e experimentações com cinema, educação e cartografia. Porto Alegre/RS: Sulina, 2016.



CONCEPÇÕES DE METODOLOGIA ATIVA RELACIONADAS ÀS TECNOLOGIAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

*Kelly Cristina Onofri
Roselaine Ripa*

A proposta desta pesquisa¹ é a realização da análise sobre as concepções de Metodologias Ativas e as relações com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), presentes nos documentos oficiais que regem a educação brasileira. O contexto deste estudo parte das discussões sobre o uso de TIC na educação e dos estudos sobre o uso das Metodologias Ativas na Educação Básica, que consistem em abordagens pedagógicas, nas quais o estudante é considerado o protagonista do desenvolvimento de seu conhecimento, sendo o responsável pelo seu próprio aprendizado, por meio de atividades nas quais o docente estimula a busca pelas informações para construção de ideias e opiniões.

O texto² traz resultados da dissertação de mestrado³ desenvolvida entre os anos de 2019 e 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE-UDESC) e, propõe um estudo de caso sobre as relações acerca das concepções docentes de metodologias ativas associadas às TICs no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

-
- 1 Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
 - 2 Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1027/754>.
 - 3 trabalho apresentado em 2021 por Kelly Cristina Onofri, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a orientação da Prof.^a Dra. Roselaine Ripa.



A partir dos dados utilizados que compõem parte dos estudos iniciais da dissertação mencionada, buscou-se realizar a análise dos documentos que alicerçam a educação no Brasil utilizando a seguinte questão: Como as TICs presentes nas Metodologias Ativas são mencionadas nos documentos oficiais da Educação Básica no Brasil? A hipótese inicial é de que a análise desses documentos e dos estudos da área contribuíssem para identificar as concepções acerca das metodologias ativas para posteriormente relacioná-la ao uso das TICs.

Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho é analisar as relações entre TIC e Metodologias Ativas presentes na Educação Básica brasileira, tendo como objetivos específicos: **a)** Identificar nos documentos oficiais que regem a educação brasileira e apontar o uso das TICs e das metodologias ativas na Educação Básica; **b)** Identificar as concepções e usos de metodologias ativas mencionadas pelos autores clássicos da Educação; e **c)** Sintetizar as concepções e relacionar as informações no contexto da sociedade atual.

Do ponto de vista da aproximação ao problema, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando a interpretação dos fenômenos observados e a atribuição de significados dispostos neles (GIL, 2008); e quanto aos seus objetivos, o estudo se caracteriza como exploratório, pois envolve levantamento bibliográfico tanto dos estudos relacionados com as metodologias ativas, quanto dos que envolvem as TICs na Educação Básica, sendo o método de análise utilizado, a análise de discurso, uma vez que a investigação de documentos esteve presente como um instrumento da coleta de dados.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, foi realizada uma busca no que se refere ao uso de TIC nos documentos que regem a educação no Brasil, bem como, das concepções que permeiam a temática das metodologias ativas, por intermédio dos autores clássicos presentes na educação brasileira. Por fim, as TICs foram relacionadas com as concepções de metodologias ativas e associadas às características evidentes na sociedade atual.

Assim sendo, a análise e sistematização dos dados coletados foi realizada sob a perspectiva dialética, com base nos estudos da Teoria Crítica da Sociedade, uma vez que, o foco deste estudo analisou numa perspectiva crítica, as concepções presentes nos documentos selecionados e estabelecendo relações com as TICs.

Deste modo, o artigo está estruturado em quatro seções: a primeira e segunda apresentam os dados coletados por meio de pesquisas documentais e revisões de literatura sob o viés da Teoria Crítica da Sociedade; a terceira seção se refere à análise e relação dos dados obtidos; e por fim, na última seção apresentamos as considerações finais.

A “SOCIEDADE DAS ILUSÕES” NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A Secretaria de Educação Básica (SEB) juntamente com os sistemas de ensino e participação social são responsáveis pelo planejamento, orientação e coordenação da aplicação das políticas educacionais; e de acordo com a SEB, os documentos norteadores da educação básica são: Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem caráter normativo e “define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7, grifo no original), cujos princípios estão fundamentados nos documentos citados. Portanto, a forma de conduzir as relações, responsabilidades e profissão são determinadas por sua capacidade de a cada dia conviver e resolver as situações cotidianas; além das competências são necessárias para que o indivíduo conquiste a vida social e profissional. Por isso, a BNCC garante o conjunto de aprendizagens essenciais por meio de competências. O conceito de “competências”, segundo Saviani (1999, p. 150), imprime um tom próprio sintonizado com a política oficial, impregnado pela “pedagogia das competências”, ou seja:

a aquisição de competências como tarefa pedagógica [...], e que essas competências identificavam-se com os objetivos operacionais. Atingi-los, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes (SAVIANI, 1999, p. 150-151).

As TICs, sem dúvidas, são instrumentos que proporcionam relações humanas cada vez mais diversificadas; e atualmente, a incorporação dessas tecnologias como recurso didático nas escolas é discutida por estudiosos, e provocado muitas indagações com respeito aos aspectos que podem trazer para a aprendizagem dos estudantes.



Uma das várias atribuições que a escola possui, é instruir o estudante para viver na sociedade tecnológica, o qual caminha para um mundo onde o sujeito deva exercer múltiplas atribuições, tanto em atividades de âmbito profissional como em atividades da vida no cotidiano em geral. Desta forma, é atribuída à escola a necessidade de preparar esses indivíduos para perceber e assimilar as transformações aceleradas dos últimos tempos, prevista na competência geral número 5 da BNCC(BRASIL,2018):

“Compreender, utilizar e criar TIC” de modo “crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” no intuito de “comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Essas competências, são identificadas com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo de equilíbrio e acomodação, segundo Piaget (1987). Porém, atualmente, o caráter cognitivo ligado ao processo adaptativo se desfaz e, as competências resultam aos mecanismos adaptativos restritos ao meio material e social.

Deste modo, a abordagem por competências se junta às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e das metodologias ativas, uma vez que, esta expressão é utilizada como referência para ideias pedagógicas, que tiveram sua origem no movimento “escolanovista”; e a formação de competências passa a exigir uma “revolução cultural”, baseada na construção pelo exercício em situações complexas, nas quais o “aprender a aprender” torna-se um aprender fazendo, tendo a escola como o local para a reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem (PERRENOUD, 1999). Essa renovação do ensino se deu na primeira metade do século XX, teve como idealizador John Dewey, e sua influência permanece até hoje.

Para Duarte (2008), a pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea chamada de pedagogia do “aprender a aprender”, que estabelece uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.

Associando essa proposição ao uso das TICs na Educação, a BNCC menciona que diante da cultura digital, o estudante atual passa a ter uma diversidade de informações de forma imediata, causando uma perda dos



objetivos das propostas educacionais ao direcionar a algo vago e ao uso inadequado das informações, como, por exemplo, as *Fake News*⁴: “[...] induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar” (BRASIL, 2018, p. 61).

Esses fatos remetem à sociedade das ilusões, menção feita por Duarte (2008, p. 15) no livro “Sociedade do conhecimento ou Sociedade das Ilusões”, no qual esclarece que muitas concepções idealistas se apoiam na ilusão do “apelo à consciência dos indivíduos”, ou seja, que se pode superar grandes problemas humanitários por meio de palavras, ou bom exemplos dados por pessoas ou um grupo delas; e segundo o autor, esta situação seria mera imaginação.

Nesse contexto, estudos mostram que a cultura da mídia é um meio de reprodução da vida social por intermédio digital que sustenta, por exemplo, uma falsa democratização da internet: “[...] essas novas mídias estão indicando, em primeiro lugar, é que elas se proliferam com a interferência do reaproveitamento das mídias já existentes”, que ao mesmo tempo em que o sujeito está inserido neste universo digital, tendo acesso a tudo e a todos, esse reaproveitamento das mídias desvia esse uso atentando uma falsa ideia de acesso universal “provocando um desvio produtivo no uso das tradicionais mídias de massa”, ou seja, muitos estão excluídos do processo (SANTAELLA, 1992, p. 29).

Ao analisar tais tópicos na perspectiva crítica, denunciada por Debord (1997), encontram uma sociedade do espetáculo, esvaziada de conteúdos que realmente sejam significativos para formação do indivíduo, em que o “espetáculo” vem tomando o espaço na sociedade que atualmente é modificada ao longo dos tempos com as TICs, o que torna uma mercadoria atrelada à vida social e ainda se conecta com as reflexões de Debord (1997, p. 16): “o espetáculo é a principal produção da sociedade atual”. Portanto, é necessário refletir o papel do indivíduo na condição de sujeito, e não como um objeto de “[...] crítica que presente a utilização fetichizada da tecnologia” (ZUIN, 2010, p. 978) ao pensar que, sobre os fatos que ocorrem, atualmente nos aspectos educacionais, é cabível a nota que, não é algo natural, e sim algo construído justamente para dominação do mercado e manutenção aos ditames da sociedade atual.

4 Expressão usada para denominar as “informações falsas” veiculadas nas redes sociais como se fossem notícias verdadeiras.



Então, a falsa ideia de participação do indivíduo quando sua atuação é limitada a um *like*⁵, ao compartilhamento de imagens ou informações, ou visualizações de *stories*⁶, pode tornar sua atuação na sociedade como se estivesse em um domínio exclusivamente virtual que atinge e modela o “real”, omitindo a essência do ser humano, com ideias, pensamentos, questionamentos independentes e espontâneos; sendo essa participação também limitada, quando as mídias digitais, principalmente pelas redes sociais, se organizam via algoritmos para coletar dados de navegação memorizados, como, por exemplo, para direcionar publicações conforme os interesses do mercado, tornando uma sensação de vigilância praticamente o tempo todo.

Retomando o texto das DCN observamos que, as tecnologias sempre estiveram presentes na educação, quando observamos que: “As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens” (BRASIL, 2013, p. 25). Dessa forma, esse desenvolvimento revela que as TICs são colocadas como um recurso que deve estar continuamente presente nas instituições escolares, desde sua infraestrutura, até o acesso democrático de todos os sujeitos participantes da comunidade escolar: “[...] a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital” (BRASIL, 2013, p. 25). Esse fato indica que, há falta de formação dos docentes tanto inicial quanto a continuada para além das funções técnicas das TICs mencionadas por Zuin (2010) “Torna-se imperativo refletir sobre o modo pelo qual a educação incorpora as tecnologias, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à introdução das tecnologias midiáticas na escola” uma vez que “[...] a educação que não só fundamenta, como também ressignifica o emprego das TICs em suas práticas”. (ZUIN, 2010, p. 975)

Então, pode-se dizer que somente a formação no contexto das TICs não é o suficiente, uma vez que, esses saberes necessitam estar atrelados aos conceitos epistemológicos, filosóficos e sociológicos fundamentais do contexto educacional.

QUE SOCIEDADE É ESSA QUE EXIGE AS METODOLOGIAS ATIVAS?

Os estudos atuais apontam não haver conceitos restritos e nem concepções específicas que se moldam às metodologias ativas, pois tal estrutura,



que é baseada em aprendizagens ativas, parte do princípio de se utilizar atividades práticas na ação de fazer com que o estudante exercite o que foi ensinado e compreendido. Sendo assim, em tese, se apreende o conteúdo a ser ensinado, com a intervenção da experiência, “[...] uma vez que ela é promotora de experiência, da qual resulta a aprendizagem” (ARAÚJO, 2015, p. 6).

Historicamente, as aprendizagens ativas tiveram origens por meio de inúmeras práticas, entretanto, essas abordagens foram designadas com o termo “metodologias ativas” somente nas últimas décadas, ao se utilizar de estratégias pedagógicas onde o foco da aprendizagem se concentra no estudante, deste modo, vários pensadores da educação utilizavam o conceito de aprendizagem mediante a atividades práticas e das descobertas.

A relação do papel das TICs e das mídias ligados com a educação em tempos atuais, sob o viés da teoria crítica, é destacada por Ventura (2018, p. 531), que menciona Benjamin ao analisar esteticamente a situação – a utilização de estratégias existentes em um novo contexto – com a expressão “perda da aura”, ou seja, as novas obras são produzidas e reproduzidas, nada é totalmente novo.

Por intermédio do pensamento filosófico de Dewey (1859-1952), passa-se a defender a aprendizagem pela prática ao realizar as interpretações de acontecimentos cotidianos: “Trata-se de interpretar fatos, coisas e acontecimentos traçando as suas conseqüências práticas, ou seja, interpretar noções e definir os significados das coisas” (PINAZZA *apud* FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 68). Dessa forma, destaca-se a relevância do pensamento de Dewey no desenvolvimento das metodologias ativas na contemporaneidade ao teorizar o “aprender fazendo”: “Daí o significado de seu pragmatismo que se caracteriza por sua referência ao futuro, ou seja, o conhecimento vale pelas suas conseqüências no curso da experiência” (SUCUPIRA, 1960, p. 92).

Montessori (1870-1952) foi a primeira médica na Itália e apesar de ser muito criticada por professores que afirmam que a criança deve aprender a partir da realidade sociocultural. Ela defendia que a criança deve ter liberdade para descobertas e que as classes incluíam estudantes de várias idades, sendo o papel do professor guiar o estudante em sua aprendizagem: “O educador não é um ‘mestre’ em sentido estrito, é mais um diretor das experiências de aprendizagem.” (ARAÚJO; ARAÚJO *apud* FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA 2007, p. 123), sendo outra função importante do professor para a autora, a preparação dos



ambientes escolares para a aprendizagem, conforme aponta Angotti (*apud* FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007): “Na pedagogia montessoriana, a mestra tem por elaboração maior estruturação e o preparo do ambiente, a apresentação dos materiais e o dever de guiar o aluno para que não desperdice tempo e energia no que pode ser supérfluo a sua formação” (ANGOTTI *apud* FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 109).

Outra perspectiva de discussão envolve as atividades com jogos e brincadeiras. Na concepção de Freinet (1896-1966), por exemplo, o papel do sujeito ativo deverá ser dado por meio do trabalho, sendo assim, defende que a aprendizagem do indivíduo é estimulada por meio de trabalho-jogo, ao realizar criações e simulação de ações voltadas ao trabalho (ELIAS; SANCHES *apud* FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007.).

Nesse sentido, Vygotsky (1896-1934) destaca que, as atividades lúdicas incentivam o desenvolvimento infantil por meio das brincadeiras planejadas previamente e monitoradas consoante aos objetivos pedagógicos: “Na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo o funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato” (PIMENTEL *apud* FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 227); e também justifica que, a assimilação de conteúdos com a aprendizagem realizada na prática, como um sujeito ativo no emprego de jogos aplicados de acordo com a situação, é mais valorativa do que somente ouvir teorias explicitadas: “Os jogos regrados são uma fonte de aprendizado do comportamento moral, resultando na atuação da criança na prática, e não por decorrência de uma ‘máxima moral abstrata que ela tenha ouvido” (IBIDEM, p. 232)

Esse resgate dos teóricos clássicos da educação foi importante para a discussão das metodologias ativas, pois retomamos os estudos em suas divergências e convergências, que mencionam a autonomia do estudante no ato de apreender conteúdos, indicando que, o docente em suas práticas pedagógicas deve atuar como um orientador, mediando situações, desafiando o sujeito a pensar criticamente, o que vem sendo utilizado para justificar o uso das metodologias ativas e das TICs nos processos de ensino-aprendizagem.

É evidente que, a educação vem sendo impactada por processos metodológicos nos tempos atuais que exigem uma certa “propaganda”, em que é mostrada o emprego de metodologias inovadoras e eficazes para a geração moderna, que faz uso de recursos tecnológicos facilitando a compreensão dos conteúdos, que por muitas vezes, não são novas práticas,

são metodologias de teorias recicladas se dizendo modernizadas, apenas reorganizadas e adequadas para o contexto atual.

Nesse sentido, Saviani (1999, p. 11) ainda destaca que, a escola nova não conseguiu se sustentar, pois “[...] possui virtudes e não possui vícios, já a escola tradicional é viciada e sem virtude”, dando início a um movimento de escola nova popular, conhecida como pedagogia tecnicista: objetiva e operacional, alicerçada na eficiência e produtividade, como nos sistemas industriais.

Neste contexto, o autor (1999) ressalta que, as tendências do ensino sistêmico emergem: o microensino, tele ensino, máquinas de ensinar etc.; e a função da escola, passa a ser a formação de indivíduos eficientes, para o aumento da produtividade e representatividade social, associado diretamente ao rendimento e capacidades de produção capitalistas. Já sobre as “teorias crítico-reprodutivistas”; e ainda de acordo com Saviani (1999, p. 27), não deve ser possível “compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”. O autor resume: Na pedagogia tradicional o objetivo é “aprender”, na pedagogia nova é “aprender a aprender” e na tecnicista o que importa é “aprender a fazer” (1999, p. 14).

Estas teorias reproduzem o modelo capitalista vigente que, considera a escola como reprodutora das contradições sociais e das relações sociais e a educação com a função de reprodução da ordem, sendo responsável ainda pela marginalização. Assim, a luz da teoria bourdieusiana, a luta de classes resulta como algo impossível, uma vez que a função da educação nesta perspectiva é a reprodução das desigualdades sociais.

Como mencionado nas concepções citadas ao longo da história e que atualmente, se faz presente em trabalhos acadêmicos, nos fundamentos dos marcos legais, bem como, nas práticas docentes, o estudante é colocado como foco da metodologia ativa, tornando-se o protagonista de sua aprendizagem; sendo neste ponto que acreditamos que seja importante ter mais pesquisas em uma perspectiva crítica, pois ainda existem controvérsias, já que, na prática, as metodologias de aprendizagens ativas acabam alinhadas a uma imposição de projeto de educação nacional, que se revela como um modismo pedagógico sob a máscara da inovação.

Ainda nesse contexto, o “aprender a aprender” é privilegiado e o desenvolvimento de competências em detrimento dos conteúdos curriculares, fato que, interfere em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, os perfis dos estudantes são variados, as turmas são numerosas,



falta formação e condições de trabalho docente, coerência entre a metodologia e os formatos de avaliação, dentre outros aspectos.

À sombra da possibilidade de ofertar uma diversidade de conhecimentos a respeito de temáticas e assuntos, o comércio da educação que na contemporaneidade organiza muitos sistemas escolares e, tem se consumado a cada dia pelo meio de instituições de ensino particulares ou via pacotes prontos pelas redes de ensino públicas, com venda de materiais que são apresentados como inovadores, tais como, *softwares* que prometem otimizar a rotina de estudos, e como por um milagre fazer com que o indivíduo aprenda em menor tempo, sendo o protagonista do processo. À vista disto, as escolas têm adotado práticas que se prevalecem na sociedade “a ideia de que a atividade do aluno deve ser educativa, impulsionada e dirigida pelos seus interesses e necessidades, ou seja, uma necessidade inerente à própria atividade da criança, de maneira funcional” (DUARTE, 2008, p. 8).

Uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. O problema é o caráter mecânico dessa transmissão, isto é, o fato dela ser feita desligada das razões que a justificam e sem que os professores disponham de critérios para discernir entre aqueles conhecimentos que precisam ser transmitidos e aqueles que não precisam, já que, os currículos se sobrecarregaram com conteúdos irrelevantes ou cuja relevância não é alcançada pelos professores, o que os impede de motivar os alunos a se empenhar na sua aprendizagem (SAVIANI, 1999).

A padronização do ensino no mercado educacional, fazendo menção com a expressão “O ensino na esteira de Ford”, no qual os métodos de seleção são uniformizados, ou seja, há uma padronização para todos, levando, ainda, a dificuldade a aceitação dos ‘diferentes’”. Tal diferença é aceita para “diferenciar” as classes (OLIVEIRA *apud* ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 1998, p. 21). A crítica inerente a esta padronização também se assume no que diz respeito às finalidades intelectuais, pois domina o sentido e “empobrece” o pensar (HORKHEIMER *apud* HORKHEIMER.; ADORNO, 1991).

O papel do docente é discutido em algumas perspectivas não muito positivas com relação ao futuro da profissão, porque a profissionalidade docente vem sofrendo com os rumos que o “mercado da educação” tem induzido na sociedade atual, muitas vezes avaliados não por trazer resultados na aprendizagem dos estudantes, ou por desenvolver papéis que beneficiam a inclusão, ou até mesmo pelo fato de trazer um ensino personalizado

mencionado aqui como um produto. Mas, essa personalização no sentido de mostrar um pensamento com visões críticas e emancipatórias, que é possível participar e não somente consumir, da alternativa de assumir papéis na sociedade, e não somente representar.

A rotina do homem no mundo moderno, a cada dia, se torna uma constante corrida entre diversas funções, e que estão divididas em diversos papéis, entre eles atuando como cidadão, como membro da família, como trabalhador, como estudante etc. Na execução de tais papéis, pode-se dizer que, qualquer artefato que facilite a vida, possibilita tornar a realização das atividades cada vez mais fáceis e ágeis. E, nesta perspectiva, por que não tornar a aprendizagem de conteúdos mais acelerado e instantâneo?

Ao utilizar a rede de Internet, existem inúmeras possibilidades para o conhecimento e acesso às informações, que ao acessá-las, a sociedade atual ainda não consegue administrar tais informações de modo correto, ao desperdiçar tempo e energias com fatos supérfluos e que, não atingem a sociedade como um todo, causando um “prejuízo econômico e existencial que inflige ao homem, à sociedade, às massas trabalhadoras” (PINTO, 2005, p. 457).

Diante desses fatos, enquanto autores tratam as metodologias ativas como capazes de possibilitar o aprender a aprender por ele mesmo, o que questionamos é se essas metodologias não estão preparando o indivíduo para a manutenção da sociedade e suas desigualdades, se não vem como um modismo pedagógico para a educação ser vista como inovadora, muitas vezes esvaziando os conteúdos essenciais e seus objetivos de transformação para a sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da propagação de informações, dadas a todo instante, a sociedade vem buscando pensar se os aspectos em que são evidenciados nas metodologias ativas estão presentes por realmente fazer parte de práticas que agregam na educação, que muitas vezes as instituições de ensino se utilizam do termo que prevalece para chamar a atenção ao difundir uma prática inovadora, a prática que é a tendência do momento, ou seja, uma prática que está na moda.

A escola atual corrobora para a promoção da concorrência entre as pessoas, no decorrer de sistemas obsoletos para a atualidade, impondo conteúdos e currículos, tornando-se um sistema que exclui, pela intervenção



de mecanismos como: graus, conceitos, notas, horários, portões fechados, entre outros. O sujeito é visto como um número, atendendo a estatísticas fragmentadas, formadas para serem “robôs na sociedade”, pois este modelo tende a não estimular o pensamento crítico e a sua autonomia não é respeitada porque não insere ações para o cotidiano do indivíduo.

O conhecimento é algo que, de fato, o estudante sempre é estimulado a apreender, antes por meio de metodologias ou modelo de concepções que se utilizavam de outros recursos para auxiliá-los. Atualmente, tais estímulos ao conhecimento são recebidos pelos estudantes a todo instante, não só por profissionais da educação, mas pelas TICs que estão em praticamente todos os lugares, sendo assim, é preciso uma readequação na formação do profissional docente, para uma visão crítica e pedagógica desse processo, indo além da aquisição de conhecimentos técnicos e aceitação cega aos modismos e supostas inovações com o uso das TICs e metodologias ativas na educação brasileira.

Por fim, apesar dos aspectos facilitadores que as TICs possibilitam na vida acadêmica, as discussões não devem ficar nos apontamentos de aspectos positivos ou negativos, mas focar nas discussões sobre as concepções e usos no contexto escolar.

Diante desse contexto, é importante nos perguntarmos sobre os propósitos da propagação das metodologias ativas, avaliando sua contribuição para uma preparação do indivíduo para a sociedade como está: alinhada ao mercado de trabalho ao ser propaganda como uma educação inovadora, que tem em vista ser consumida como mais um modismo pedagógico, esvaziada dos conteúdos essenciais e dos seus objetivos de transformação para a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.95-114.

ARAÚJO, J. M.; ARAÚJO, A. F. Maria Montessori, infância, educação e paz. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre/RS: Artmed, 2007. p.115-144.

ARAÚJO, J.C. S. Fundamentos da Metodologia de Ensino Ativa (1890-1931). **Anais da 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Pesquisa**, Florianópolis/SC: ANPEd, 2015. ISSN: 2447-2808.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília/DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União(DOU)**:, Brasília/DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, 26 dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.º: 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília/DF: **Diário Oficial da União(DOU)**: seção 1 – Edição Extra, 26 jun. 2014, p. 1.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, MEC: 2018.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro/RJ: Contraponto, 1997.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**. 1. ed., I. reimpressão. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

ELIAS, M. D. C.; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.145-170.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M.(orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2008.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *In*: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (orgs.). **Textos Escolhidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo/SP: Nova Cultural, 1991.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília/DF: SEED/MEC, 1997.

OLIVEIRA, N. R. de. Reflexões sobre a educação danificada. *In*: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de. (Orgs.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. 2. ed. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1998. p.13-44.

ONOFRI, K. C.; RIPA, R. Concepções de metodologia ativa relacionadas às tecnologias presentes na educação básica brasileira. **Anais do CIET:EnPED:2020 – (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos/SP: EnPED, ago. 2020. ISSN 2316-8722.

ONOFRI, K. C. **Concepções docentes sobre metodologias ativas e o uso de tecnologias no ensino de Geografia**. Orientador: Prof.^a Dra. Roselaine Ripa. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara, 1987.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.219-248.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.65-94.

PINTO, A. V. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro/RJ: Contraponto, 2005. 2 v.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo/sp: Razão Social, 1992.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ªed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SUCUPIRA, N. John Dewey: uma filosofia da experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro/RJ, v. 34, n. 80, p. 78-95, out./dez. 1960.



VENTURA, L. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, 2018.

ZUIN, A. A. S.. O Plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 961–980, jul. 2010.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de. (Orgs.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. 2. ed. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1998.

EPIFANIAS GEOGRÁFICAS POR VOLTA DA(S) QUINZE: UM EXERCÍCIO DE EDUCAÇÃO E DE DERIVA PELA CIDADE

*Luiz Guilherme Augsburguer
Danilo Stank Ribeiro
Helena Paula Zanin
Ana Maria Hoepers Preve*

INTRODUÇÃO EPIFÂNICA

Caminhante, são tuas pegadas / o caminho, e nada mais; / caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar. Ao andar se faz caminho / e ao voltar a vista atrás / se vê a senda que nunca / se há de voltar a pisar / Caminhante não há caminho / senão rastros no mar... (MACHADO, 2010)

Embora epifania seja uma palavra de uso variado, havendo sentidos místicos, literários e mercadológicos, o que subjaz em nosso uso dessa palavra é ainda outra coisa, por exemplo, no grego antigo, “*epi*” remete a “além de”, “sobre”, “em cima de”; e “*phaneia*”, a “fazer brilhar”, “fazer ver”, “tornar visível”, “aparecer”. O que estaria em jogo, então, é um aparecer, revelar-se, tornar-se presente, manifestar-se, fazer-se visível na ou à superfície. “Epifanias Geográficas por volta da(s) quinze” vai dar nome, *a posteriori*, àquilo que foi desenhado, organizado, criado, refletido, conversado e materializado em um conjunto de “mapas”, a partir de um exercício educacional. Nele, como exporemos adiante, a epifania tem a ver com o que se revela quando uma fina camada é sobreposta ao real, não tanto para encobri-lo, mas para fazer outra coisa aparecer nessa superfície.

No exercício, tratamos de Geografia, de cidade e, sobretudo, de educar um olhar, explorando as ideias de parar, demorar-se, dar-se tempo, repetir, procurar, coletar, anotar, escrever, mas também, de caminhar, derivar, percorrer, perceber e permitir outras superfícies, outros territórios, outros

lugares e outras cidades, cabendo o destaque de que, o que se passou também foi um jogo entre atenção, caminhadas e experiência; e é esse processo que buscamos fazer aparecer a seguir.

O que se segue não é tão-somente um “relato de experiência” – e sabemos que tanto um “relato” quanto uma “experiência” podem já ser muita coisa –, mas é do mesmo modo, uma reflexão sobre certa forma de educar a partir de um contexto e de uma materialidade específicos. Assim, as “Epifanias Geográficas...” compuseram a proposta pedagógica da disciplina de “Metodologia de Ensino de Geografia”, em 2018, ministrada pela profa. dra. Ana M. Preve, à turma da, então, quarta fase do curso de licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado de Santa Catarina, na qual os demais de nós fomos monitores.

CAMINHADAS ÀS CAMINHADAS

Localizar nas aulas da disciplina de “Metodologia de Ensino de Geografia”, como o início do processo de nossas epifanias não seria de todo falso, mas seria ainda parcial. Começamos pelo meio: aterrizamos *no meio* de uma formação de estudantes já em curso e, *em meio* a nossos estudos e leituras sobre os temas do exercício. Ao mesmo tempo, “Epifanias Geográficas...” é fruto de uma caminhada que começa antes mesmo da disciplina começar, em encontros e conversas de nosso grupo de estudos, nos quais o exercício foi sendo esboçado.

Partíamos da vontade de explorar a materialidade dos espaços, através do caminhar com atenção, para ver no espaço aquilo que, na relação usual com ele, passa despercebido. Não pensávamos em um exercício ou um gesto de vagar a esmo, como quem olha tudo e não vê nada. Ao contrário, para constituir nossa caminhada, inspiramo-nos em escritos do arquiteto e estudioso da cidade italiano Francesco Careri, Em seus textos, cujas linhas trazem as caminhadas como “prática estética”, F. Careri (2013; IBIDEM, 2017) convoca a outra experiência da cidade através da “deriva”, enquanto conjugação dos gestos de “caminhar” e “parar”. O termo “deriva” (*dérive*), como nos diz Careri (2017), é:

[...] uma palavra de origem náutica, capaz de expressar a ambiguidade do perder-se conscientemente, procurando dosar o desejo e o acaso, o racional e o irracional, o projeto e o antiprojeto. À deriva, com efeito, é um termo duplo: uma palavra que carrega consigo a ideia surrealista do acaso e do navegar ao



sabor das correntezas, como um veleiro que se move sem vento e sem mapa, e que vai – portanto – “à deriva”. Porém, é também o nome daquele elemento náutico que se encontra embaixo da quilha do barco e que permite navegar contra o vento, aquela protuberância submarina que é mais profunda, e quanto menos o casco se move transversalmente à quilha, menos perde tempo e espaço para chegar com determinação à meta. (CARERI, 2017, p. 31-32).

À deriva abrigaria a duplicidade do que vai, mas também fica; do que se perde no caminhar, mas também dá atenção ao parar, posto que, “[...] para quem navega, o andar é tão importante quanto o parar.” (CARERI, 2017, p. 32). Ao pensarmos os exercícios de deriva, interessavam-nos tanto os dispositivos e as estratégias para fazer com que os estudantes caminhassem, quanto aqueles que os fizessem parar – e dar atenção ao Outro diante do qual eles passavam; e nossa questão, uma pergunta fundamentalmente educacional, passava por como propor algo que lançasse os estudantes à deriva e, simultaneamente, os fizesse, ainda que por um átimo, *lançar a âncora*, como “a possibilidade de parar e conhecer de perto outros territórios e outras gentes.” (CARERI, 2017, p. 32-33)

Nosso exercício apropriou-se de algumas das maneiras de fazer das derivas “Desenhar a Escola: um exercício de pensamento”, coordenadas pelo professor Jorge Larrosa, em 2016. Nelas a caminhada e a atenção eram produzidas por: (1) o deslocamento entre dois pontos predeterminados da cidade; (2) o mapeamento do trajeto, não predeterminado, entre um ponto e outro; e (3) mapeamento de uma série de elementos predeterminados.¹ Assim sendo, ao cartografar esses elementos, ao longo de cada trajeto, produziu uma demora no olhar e no caminhar, em um trajeto que facilmente seria feito em vinte ou trinta minutos pode acabar por levar horas. Dessa atenção – de quem anda, para, olha e volta a andar – emerge a singularidade do percurso, que já não é mais apenas o de um trajeto em particular, mas um caminho singular, no qual o Outro revela-se. Esse Outro não é o invisível, mas o ainda-não-visto.

No exercício de caminhar com um olhar atento, o predeterminado funcionara como um disposto de deriva, ensejando outra relação com um espaço já conhecido. Outra relação, a partir de um vagar, mas também

1 Nas derivas coordenadas pelo prof. Jorge Larrosa, por exemplos, haviam de ser mapeados os espaços vazios ou ociosos, espaços públicos, espaços de educação (pública e privada). Sobre essas derivas cf. LARROSA (2017).

de uma demora no olhar que faça com que se esteja aí: “A deriva não é uma peregrinação solitária ou coletiva em busca de território inexplorados, mas também é um dispositivo de interação para habitar territórios já habitados” (CARERI, 2017, p. 33-34).

Também texto “E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre” (MASSCHELEIN, 2008) foi importante em nossa preparação das “Epifanias Geográficas”. Para pensar uma educação que conduza para fora de si (ou seja, fora do familiar ou do já dado), J. Masschelein fala em *e-ducar* como um “conduzir” (*ducere*) “para fora” (*ex*). Inspirado em W. Benjamin, o texto evoca a força da estrada em que se caminha e com a qual se aprende a partir de uma “e-ducação”. Ademais, J. Masschelein contrapõe o caminhar – deslocamento em que o sujeito se submete ao caminho e a sua geografia – ao sobrevoar – deslocamento distanciado, no qual não é preciso ou possível que o sujeito se submeta à geografia do percurso. O caminhar implica, assim, “uma relação totalmente diferente com o presente; trata-se de entregar-se, de embarcar para seguir uma linha arbitrária” (IBIDEM, p. 38).

Tanto na caminhada de F. Careri (2013; IBIDEM, 2017) quanto no caminhar de J. Masschelein (2008), não se trata de alcançar uma meta, mas de explorar um percurso e o que nele há de educativo. Caminhar, portanto, não só abre olhar para o Outro, mas um outro olhar: “a revelação de uma verdade além daquela que nós (costumeiramente) vemos” (MASSCHELEIN, 2008, p. 39). Outra vez, a epifania não é do invisível, mas do ainda-não-visto.

Um último elemento que extraímos da reflexão masscheleiniana, e que também foi evocada nas derivas com Jorge Larrosa, foi a ideia do mapa e do mapeamento como dispositivo de caminhar, parar e tornar-se atento. Assim, *estar atento* era imprescindível para mapear um percurso, pois:

Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível (MASSCHELEIN, 2008, p. 42).



Logo e simultaneamente, mapear seria maneira de estar atento ao percurso, abrir-se ao mundo e, precisamente, estar presente no presente. Em suma, o jogo da atenção e da anotação, presente também nos últimos escritos de J. Larrosa², tomaram para nós a forma de elemento potentes para um exercício em que o caminhar viesse acompanhado da abertura do olhar para geografias possíveis. A determinação de elementos a serem mapeados, mais que metas a serem alcançadas, foram maneiras de fazer funcionarem as derivas: esse modo de ver o ainda-não-visto através do demorar-se.

CAMINHADAS POR VOLTA DA(S) QUINZE

Preparativos. O que preparamos para nosso exercício de deriva foi pensar a cidade como o lugar desse exercício, movidos pela seguinte frase de Italo Calvino (1990, p. 42): “De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas.”. Assim, escolhemos um ponto estratégico para dele/nele lançarmos perguntas que disparassem as caminhadas e as paradas dos estudantes: os arredores da Praça XV de Novembro, no centro de Florianópolis/SC, um lugar conhecido pelos estudantes da disciplina, quanto um espaço cujo fluxo veloz e volumoso de pessoas, mercadorias e informações, torna as paradas, cotidianamente, algo muito pontual e funcional. Ademais, trata-se de um local hiperestimulante aos sentidos do transeunte, uma vez que, abarrotados de pessoas, sons, imagens, palavras, luzes, entre outras coisas; havendo nesse espaço, portanto, os tempos, movimentos e velocidades do exercício de deriva têm um contraste ainda maior.

Porém, como dar a ver outra(s) cidade(s) naquela já conhecida, habitual, tantas vezes esquadrinhada, vista, visitada, revisitada? Como ter e dar atenção num lugar que a quantidade informações satura e cansa os sentidos? Partimos da perspectiva de que somos um sujeito de “afetação”, isto é:

Um corpo que sofre de suas afecções, de seus encontros, da alteridade que o atinge, da multidão de estímulos e excitações que lhe cabe selecionar, evitar, escolher, acolher... [Então, a] fim de continuar a ser afetado, mais e melhor, o sujeito afetado precisa estar atento às excitações que o afetam e filtrá-las, rejeitando aquelas que são muito ameaçadoras. A habilidade de um ser vivo para permanecer aberto às afetações e alteridades, ao estranho, também depende de sua capacidade de evitar a violência que poderia

destruí-lo por completo (PELBART, 2013, p. 28-29, tradução nossa).

Assim nossa primeira questão foi pensar o “como”: caminhar pelo centro da cidade, selecionando o que se vê e o que ignorar, ou ainda, selecionando o que ignorar no que se vê e o que ver no que se ignora. Nosso “como” foram os elementos predeterminados e as questões que oferecemos aos estudantes, para que eles, ao longo da deriva, pudessem percorrer um caminho como corpos a serem afetados pelo Outro, nesse espaço dele, pelo ainda-não-visto, nesse lugar de tanto já-visto.

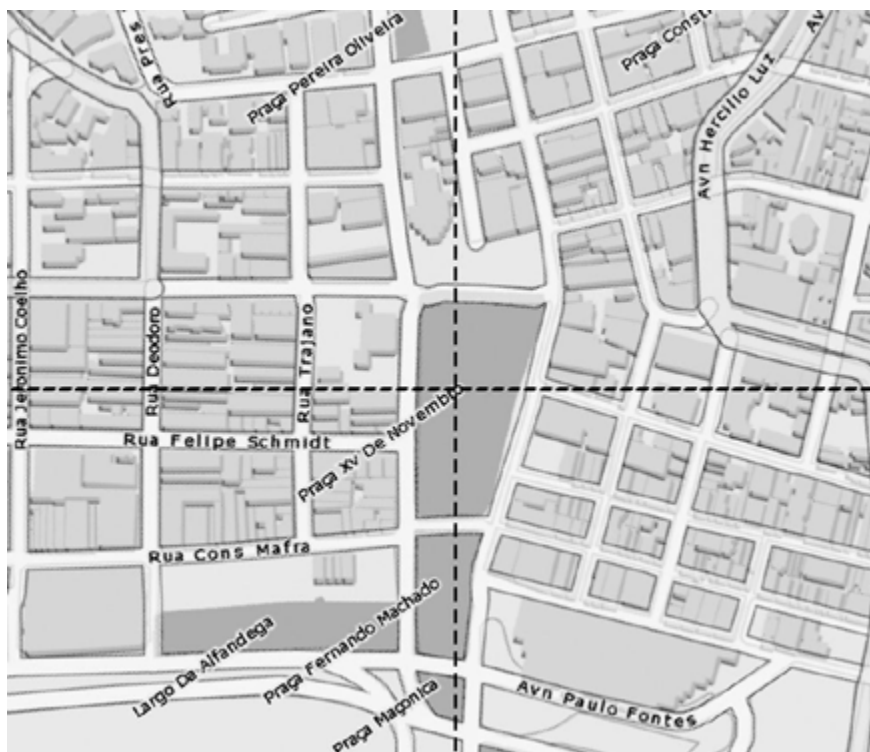
Primeiramente, delimitamos um quadrante do centro da cidade, estabelecendo como ponto central a praça XV de Novembro, que também seria o ponto de partida e chegada dos estudantes. Para auxiliar no processo, recortamos uma área do mapa viário de Florianópolis disponibilizado no site do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Florianópolis (IPPUF), na plataforma de Geoprocessamento colaborativo³. Recortamos seus elementos (de proporção e localização) e o dividimos em quatro quadrantes (Figura 1). Cada grupo de estudantes, então, recebeu um desses quadrantes:

Durante a elaboração de tal exercício, fomos delineando uma série de elementos a que os estudantes teriam de dar atenção, enquanto caminhavam em um dos quadrantes predeterminado. Chegamos, então, a um número de coisas a que se devia prestar atenção e tomar nota, as quais, esperávamos, funcionariam como perguntas a serem feitas à cidade, mas também que permitiriam à cidade devolver perguntas aos estudantes.

Os critérios utilizados para selecionar o que seria mapeado foram os seguintes: (1) que fossem objetivas e materiais; (2) que fossem leves, de modo que pudessem ser carregadas com facilidade; (3) que fossem um tanto inusuais e/ou inúteis para provocar certo estranhamento; (4) que necessitassem de um olhar atento para serem vistas; e (5) que fossem estivessem em espaços públicos de circulação, como ruas, calçadas e praças.

3 Cf. http://geo.pmf.sc.gov.br/geo_fpolis/index.php.



Figura 1 – Recorte do mapa viário usado para as derivas

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de base de dados disponível no site do IPPUF.

Além disto, tentamos que tais itens provocassem o olhar mais do que o levassem rápida e/ou diretamente às discursividades recorrentes, o que poderia inviabilizar conversas e olhares sobre o Outro. Ao fim, tínhamos um conjunto de elementos a serem mapeados, outro, a serem listados, outro, fotografados e outro, ainda, coletados.

Com o mapa viário em mãos o grupo tinha que percorrer a cidade dentro do quadrante e nele marcar: (1) os possíveis locais para fazer xixi; (2) locais para se proteger da chuva; (3) locais para pegar sol; (4) locais para esconder algo ou se esconder de algo (vulgo ‘mocó’); (5) árvores frutíferas; (6) espaços abandonados; (7) outro elemento (decidido pelos estudantes e diferente para cada grupo); e (8) por fim, traçar o trajeto percorrido.

Além disso, eles deveriam traçar no quadrante do mapa que receberam, o trajeto feito na execução do exercício; e ainda nesta mesma caminhada, os grupos precisavam listar (seguidas de uma pequena descrição):

(1) artistas de rua; (2) animais; (3) alguma coisa livre à escolha do grupo. Outro conjunto, agora de coisas que fossem encontrados pelo caminho, no chão, a serem coletadas, era: (1) panfletos; (2) sementes; (3) novamente, outro item à escolha do grupo.

Por último, havia as coisas a serem fotografadas durante esse trajeto: (1) grafites; (2) janelas quebradas; (3) tipos distintos de pavimentação da calçada; (4) um outro item a ser escolhido pelo grupo. Vale notar que, todos os itens escolhidos pelos grupos o foram antes que se iniciasse a caminhada, durante a conversa inicial onde explicaríamos o funcionamento do exercício. Esses itens também deveriam aproximar-se dos critérios de materialidade e objetividade utilizados nos itens determinados por nós.

Saída a campo. Por volta de 15 horas do dia combinado, na fatídica praça, aos poucos os estudantes foram chegando ao ponto de encontro, em frente à Igreja Matriz, onde os esperávamos. Ali, no centro do mapa, combinamos como sendo o ponto de início e, cerca de uma hora e meia depois, o ponto de término das caminhadas. Antes de sair, os estudantes formaram os grupos, cada um com cerca de 6 pessoas, receberam algumas cópias de seu quarto de mapa, a lista de coisas a serem mapeadas, listadas, coletadas e fotografadas e, logo, começaram a dividir suas funções. Explicamos como funcionaria a atividade, o que deveriam registrar e os motivos de tais tarefas: a atenção, a caminhada, a parada e o olhar. Tiramos as dúvidas sobre os procedimentos, eles foram-se e nós ficamos. Com essa proposta lançamos os estudantes nesse espaço de incerteza em que algo poderia acontecer, em que algo poderia tornar-se objeto de atenção e, sobretudo, de pensamento. Poderia acontecer para eles e para nós, posto que também era uma surpresa o que exatamente resultaria da caminhada.

Reencontramo-nos na praça cerca após o tempo combinado, para uma primeira conversa sobre o exercício. Em toda a área percorrida (aproximadamente 300.000 m²), foi encontrada uma única árvore frutífera, “*um pequeno pé de limão*”, contou uma estudante. Quanto aos animais, havia pombos aos montes, “*pombos com as patas deformadas*”, pontuou outro estudante. “*E onde estão os cães de rua?*”, acrescentou outra estudante, “*Simplesmente não há cães de rua nessa cidade*”. A gentrificação dos centros urbanos parecia-lhes estender-se também para os animais não-humanos. Muitas marquises foram mapeadas para que alguém pudesse se proteger da chuva, “*utilidade pública*”, disse um aluno, provocando risos entre todos. “*Em caso de ‘aperto’, há muito mais espaços onde homens poderiam fazer xixi sem ‘serem incomodados’, do que mulheres*”, constatou uma estudante.

Um dos grupos, que havia decidido fotografar prédios que tivessem cores vivas, demonstrou-se surpreso, pois encontraram não mais que cinco destes prédios em meio a várias dezenas em tons pastel e acinzentados. Para outro grupo, cujo objetivo foi fotografar as sacolas de lixo colocadas diretamente no chão, surpreendeu-se não pela escassez e sim com o montante de lixo e a recorrência de pilhas. Isso, os surpreendeu por se tratar de uma área comercial, em que a presença do lixo, supunham os estudantes, era o oposto de um atrativo para as vendas. Outro grupo, que havia decidido listar igrejas no percurso, relata que *“uma senhora nos contou que as igrejas com duas torres”* e que *“eram apenas para pessoas brancas. As negras poderiam entrar somente nas igrejas com uma única torre”*. A isso outro aluno complementou que *“antigamente a praça [XV de Novembro] também era fechada para pessoas negras”*. Ademais, dar atenção às calçadas foi algo que se destacou entre as coisas pedidas para serem fotografadas. Uma das estudantes apontou, *“Nunca havia reparado na forma das calçadas”*, quando explicava das dificuldades em fotografá-las, dada a mudança frequente de padrão e o tipo de olhar incomum que esse exercício exigia. Olhar para o chão enquanto se caminha para frente, parar, fotografar e seguir lentamente em meio ao fluxo contínuo e acelerado de pessoas demonstrou-se trabalhoso.

A relação com o chão seguiu trazendo coisas para conversa. O exercício da coleta, por exemplo, resultou em poucas coisas encontradas e recolhidas. Quase nenhum panfleto, semente, moeda e tampa de garrafa pelo chão. Não que a superfície do caminho não apresentasse nada, porém, justamente essas coisas elegidas, que no imaginário da cidade se esperava que fossem encontradas com facilidade, se mostraram escassas.

Por fim, nessa reflexão sobre o percorrido e o anotado no percorrido abriram espaço para o vislumbre de múltiplas cidades, pequenas conversas sobre coisas que lhes apareceram como inusuais, mas que não deixavam de compor o ordinário daquele espaço. Mais do que o itens – a quantidade de prédios coloridos, cachorros ou pombos nas ruas, o tamanho das pilhas de lixo, a presença ou ausência das coisas a coletar, ou ainda o padrão das calçadas –, o exercício fez mover o olhar, deslocando-o ou realocando-o das tônicas habituais. Elencar elementos de atenção do olhar que não fossem aqueles mais convencionais permitiu pensar e conversar sobre as *“sete ou setenta e sete”* cidades que esse espaço comportava. Seus fluxos, usos, quem a habita, fizeram-se, ainda que pouco, presentes no detalhe, na atenção ao ínfimo, que o exercício tentou proporcionar. Com todo o

material produzido durante a saída de campo, assim como com todas as impressões e perguntas, voltamos para sala de aula.

COMPOSIÇÕES EM SALA DE AULA

“À deriva”, por certo, não terminou com o fim das caminhadas, já que, a rua reverberava em nós e aquilo que dela derivara pelo exercício (os esboços, as fotografias, o que foi coletado, a lista, as impressões) viraria matéria para produção de mapas e condução da conversa em sala de aula. Assim, ao voltar à sala, na semana seguinte, retomamos o que se/nos passou, o que de algum modo ainda quedava gravado do que acontecera.

Para a parte seguinte dos trabalhos, em sala de aula, preparamos oito cópias do mapa viário (Figura 1) em tamanho A2, um para cada um dos itens mapeados. Dispusemo-los separadamente sobre carteiras, de forma que cada grupo pudesse trabalhar independentemente em cada mapa; e sobre cada mapa foi sobreposta uma folha de papel vegetal de mesmo tamanho. Os estudantes, pois, se reagruparam nas mesmas equipes das caminhadas e cada grupo passou a trabalhar sobre um mapa diferente, transpondo nele o que haviam mapeado, cada qual o quadrante específico que havia percorrido.

Deste modo, os grupos iam, pois, fazendo um rodízio, de modo que ao acabarem de preencher sua parte em um dado mapa, passavam ao mapa seguinte para nele fazer suas marcações.⁴ Ao fim deste ciclo todos haviam transposto os registros de seus grupos aos oito novos mapas coletivos, um para cada item mapeado: os trajetos tornaram-se setas coloridas e deram contorno às ruas; os lugares onde se poderia urinar, asteriscos dentro de um círculo; os lugares onde se abrigar da chuva, pequenos guarda-chuvas; lugares para tomar sol, pequenos sóis sorridentes; aqueles para esconder algo ou se esconder, triângulos; uma pequena árvore verde, as árvores frutíferas; os locais abandonados, quadrados vermelhos; um último mapa reunia os itens que cada grupo havia elegido em campo – livros abertos assinalavam escolas; cadeiras, lugares para se sentar; três pontos, igrejas; um retângulo, espaços vazios.

Sobre os mapas viários os papéis vegetais produziam camadas em cuja superfície foram grafados símbolos, traçadas trajetórias, marcados elementos transpostos das caminhadas por volta da(s) quinze. Essas várias camadas deram visibilidade àquilo que cada grupo havia mapeado, trazendo-o à superfície, fazendo-o emergir de maneira a transformar o visto,

o sentido, o coletado, enfim, toda matéria derivada da deriva em “matéria coletiva”, em “algo sobre a mesa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013) disponível à conversa comum, ao olhar e à atenção de todos.

Desta forma, desprendemos as folhas vegetais das bases e as fixamos lado a lado no quadro a frente da sala. Para além da questão se esse movimento manteria as folhas como um mapa ou não, o objetivo em jogo era outro: deixando os mapas viários sobre a mesa, pudemos desprender imagens, olhares e palavras. Passando-os da posição horizontal à vertical, das carteiras ao quadro, mudávamos o foco da atenção dos estudantes, que antes estava encerrada no interior de cada grupo, e agora voltava-se para a frente da sala. Com esse movimento, nossos olhares foram direcionados a esse grande conjunto comum diante de toda a sala de aula.

A partir daí, iniciamos uma conversa com toda a turma sobre as formas, traçados e cores grafados no papel translúcido que formavam um painel conjunto na superfície do quadro branco à frente de nós, visando à busca aqueles mapas coletivos, como se convertessem em *imagens* coletivas, i.e., passar do que significavam enquanto indicadores de uma localização específica para o que nos mostravam enquanto superfície de uma cidade, “sete ou setenta e sete cidades”.

Propusemos então, à turma pensar o que as imagens (ainda) nos mostravam, o que nos davam a ver. Neste movimento, certas questões levantadas pelos estudantes na conversação logo após as caminhadas foram (re)emergiram, intensificadas ou desdobradas, como a questão da escassez de árvores frutíferas, que ficou ainda mais evidente, inclusive sendo marcada posteriormente no exercício de nomear os mapas, no qual parte de seu nome foi “Amazônia: o futuro da humanidade”.

Por sua vez, a quantidade de lugares para fazer xixi ou se abrigar da chuva ser maior em determinadas áreas, levou-nos a conversar sobre as pessoas em situação de rua e a proposital disposição econômico-política destes espaços pelo centro da cidade. Igualmente também, foram abertos novos aspectos, como, por exemplo, quando os estudantes passaram a comentar características vinculadas à “estética” das imagens coletivas que fitávamos: os traços que originalmente desenhavam livros e designavam escolas tornaram-se aos olhos de uns pássaros acrobatas; cadeiras, agora sem chão, agora flutuavam em um espaço sem gravidade; os trajetos, traços coloridos que antes demarcavam ruas, agora pareciam uma tessitura de linhas metrô; a circunscrição do perímetro da praça, ante a escassez de outros traços em um dos mapas, converteu-se na imagem de

um mosquetão. Assim, estes elementos arrastavam a discussão para além das especificidades dessa cidade, o que ficaria ainda mais nítido na etapa seguinte da atividade: com essas oito imagens coletivas ainda expostas no quadro iríamos nomeá-las.

Primeiro, enquanto observavam uma vez mais as imagens, os estudantes foram dando sugestões de nomes, os quais fomos anotando no quadro, abaixo da respectiva imagem, os quais, ora eram seguidos de um silêncio reflexivo, ora lhes acompanhava uma risada que percorria toda a turma, ora, ainda, outra sugestão lhes seguia imediatamente. Sem um critério fixo de associação entre imagem e palavra, fomos repetindo esse jogo de nominar, imagem por imagem, sem intenção de esgotá-las em suas relações possíveis, mas repetindo aqueles gestos que perpassavam o exercício desde o princípio (olhar, parar, dar-se tempo, grafar etc.). Fomos repetindo o exercício até que os nomes se exaurissem.

Como movimento seguinte, passamos a olhar, conversar e selecionar os nomes que permaneceriam com as imagens e, com isto, não só fomos depurando o gesto de nomeá-las, como prolongamos um olhar sobre elas. Repetíamos em voz alta os vários nomes dados a cada imagem, em seguida, lançávamos à turma a pergunta de qual dele parecia melhor aderir ou dar força a imagem específica. Essa pergunta foi dando lugar a uma conversa animada, onde alguns nomes eram excluídos em um quase consenso e outras vezes abriam-se argumentações em relação a uma das sugestões (fosse justificando sua permanência, fosse justificando sua exclusão).

Assim, como os ânimos oscilavam, ainda que o clima permanece alegre, também variavam as velocidades com que se nos detínhamos em cada gesto de manter ou excluir, de pensar as relações, motivações e reverberações que cada nome produzia com as imagens. Os critérios de exclusão foram múltiplos, por vezes um nome lhes parecia demasiado explicativo e enfraquecia o jogo com a imagem, outras as palavras não se sustentavam ou não tinham força de produzir sentidos e reflexões quando relacionadas. Havia ainda, aqueles nomes cujo sentido tinha força para quem os havia sugerido, mas quando postos como algo de *sentido coletivo*, já não faziam reverberar com mesma intensidade.

Neste exercício víamos emergirem várias camadas que constituíam a cidade, mas também, no processo fomos alargando a distância entre o mapa inicial e a imagem que se projeta na camada. Isso, não raras vezes, por meio da atenção que recaía sobre certos detalhes de uma imagem, que



nos surpreendiam pelo alcance que tinham nos estudantes, pelas ligações que faziam entre cidade, imagem e pensamento.

Nas tensões entre nomear, renomear e conversar, a relação entre palavra e imagem ganharam várias formas. Algumas imagens que haviam permanecido com mais de uma sugestão de nome, tiveram-nos “aglutinados” em um único nome composto. Assim, foi em “Linha do metrô sem rumo”, que nomeou a imagem formada das rotas das caminhadas de cada grupo, ou com “Revoada sem chão nem cadeira”, que nomeou a imagem com os itens mapeados a escolha de cada grupo. Em outros casos, deparávamos com certa impossibilidade de juntar esses nomes ou reduzi-los a um. Aí, como o foi na imagem com vários guarda-chuvas que marcavam os lugares para se abrigar da chuva, mantivemos dois nomes, “Floripoppins” e “100 pingo, chuvaral”, para uma mesma imagem.

Outra forma de nos avirmos com os vários nomes “irredutíveis” foi relacioná-los por meio de parênteses ou dois-pontos, o que, no caso da imagem dos lugares para se pegar sol, gerou o título “Seres brilhantes lagartando (bro, faz sol)”, ou na imagem a partir das árvores frutíferas gerou “Renato Amazônia: o futuro da humanidade”. Este último, ademais visou conectar a escassez de árvores da cidade com a floresta amazônica, seus desmatamentos e o (não) futuro da humanidade, teve a palavra “Renato” adicionada como meio de dar leveza ao jogo de nomeação e imprimir nele um gracejo compartilhado pela turma.

Em outros casos um nome, porém, pudemos chegar a deixar apenas uma das sugestões. Em “As três marias”, que nomeou a imagem que fora relativa aos espaços abandonados, a força do nome parecia residir em sua singeleza. Em “Salpicamento”, que intitulava os lugares para fazer xixi (salpicados no espaço do papel vegetal), por sua vez, era a comicidade do neologismo que parecia fazê-lo permanecer. A “Geometria da coisarada” não tinha força só por sua relação com a multiplicidade de marcações na imagem dos lugares para esconder algo ou se esconder (“mocó”), mas também, pela “coisarada” que se esconde nos “mocós”.

Esses novos mapas foram a base material para conversas e relações entre espaço, educação, geografia e invenções que se prolongaram além do que havíamos programado em termos de tempo. Assim, optando por nos demorarmos nessas conversas sobre os mapas, que foram assaz fecundas, e desistimos de adentrar nos demais elementos que havíamos delimitado como estratégia de atenção (listas, fotografias, materiais coletados). Estes, ainda que amiúde fossem evocados, acabaram não sendo o foco

dessas conversas, posto que era importante, como um exercício pautado na demora e na atenção, que não tivéssemos pressa e estivéssemos presentes e preparados para dar espaço às impressões e reflexões suscitadas ao longo dos exercícios. Isto requeria, pois, que houvesse certa flexibilidade na programação para que pudéssemos rearranjar os planos. Ademais, estes outros elementos, que por si só demandavam atenção dos estudantes na caminhada, cumpriram seu papel de redirecionar o olhar, o que já era um dos objetivos centrais em nossa proposta.

EPIFANIAS GEOGRÁFICAS, UMA EDUCAÇÃO IMANENTE

Os mapas que produzimos com os alunos são a forma material do constante atravessamento que constitui as cidades e da atenção a certos detalhes que o exercício que propusemos tentou mobilizar. Além dos nomes, mais ou menos inusitados, materializaram o ensino de possibilidades de entrada nos temas de outra maneira, produzindo outras discussões sobre o espaço e sobre a cidade. Com isso, foram apresentados aos alunos, tanto ao longo do exercício como através de seus “produtos”, outros modos de pensar geografia e educação, propositalmente confeccionadas sem legendas, que talvez servissem de tradução ou direcionamento ao que os mapas *deveriam* dizer, as imagens ganharam um “tom de epifania” –, inclusive, sendo o conjunto delas nomeadas pelos próprios estudantes como “Epifanias Geográficas”.

Desta feita, elas trazem à superfície, fazem aparecer, revelam, tornam presente e/ou manifesto, fazendo visível uma série de potências de pensamento, que não se encerraram com o fim das aulas.

Em termos de maneiras e procedimentos, certa vontade de *derivar atentamente* perpassou toda a realização desse trabalho: a preparação, a proposta, a saída de campo, a composição das imagens e como voltamos a elas e as discutimos. “Derivas” que nos pareceram lograr, em maior ou menor grau, a visibilidade de uma cidade ainda-não-vista – olhar para o alto e ver “o tamanho dos prédios”; os padrões e as mudanças de padrões no pavimento da calçada; a presença, mas também a ausência, de certas coisas. Elas funcionaram não só para *reconhecer a cidade*, mas para *pensar uma cidade*, somando à cidade já-conhecida, uma cidade ainda-não-vista.

Seguindo este movimento, a partir desta experiência das “Epifanias Geográficas”, parece-nos que não estava em jogo realizar *a* educação, senão *uma* educação. Uma educação que se dá no cruzamento de um gesto que



J. Masschelein e M. Simons (2013) chamaram de “suspensão” dos usos, utilidades e funções. Em nossa experiência educacional, tratou-se de uma suspensão do espaço (a cidade) e, poderíamos dizer, de pensá-lo desde a imanência: um ou vários espaços. O gesto de suspensão, ao colocar a cidade “entre parênteses”, faz dela matéria de estudo, coloca-a em um “espaço do meio”, que “não tem orientação ou destino, mas faz com que sejam possíveis todos os destinos e todas as orientações.” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 38).

Desta maneira, não nos interessava por a cidade como tema pedagógico, ou seja, um tema para conduzir os alunos a um *lugar* desejado ou estabelecido de antemão – do não-saber ao saber, da desinformação à informação, da alienação à consciência etc. Intentamos, a partir de uma série de artifícios, abrir(-lhes) espaço para que a cidade falasse e desse respostas a suas perguntas (ou que abrisse novas perguntas?).

Não interessava reiterar a cidade das utilidades – econômicas, geográficas, pedagógicas –, mas dar a ver outras cidades “invisíveis” que compõem essa mesma cidade já cristalizada na retina. No caso de Florianópolis, uma cidade sem cães de rua em seu centro. Centro esse que, no quadrante percorrido, possuía não mais que uma árvore frutífera e que em um passado não tão distante fora marcada pela divisão do acesso às igrejas entre pessoas brancas e negras. Espaço da cidade, também composto por prédios cinzas ou de cores apagadas, excesso de pombos com patas deformadas, poucos lugares onde era possível banhar-se de sol e muitos grafites como forma pela qual as pessoas se manifestavam pelas paredes.

Assim, os exercícios de observação e atenção que demos aos alunos parecem ter logrado desviá-los em certa medida desta paisagem cristalizada e permitir-lhes derivar (no olhar, no pensamento, nas afetações), experienciando e exercitando uma certa maneira de estar na cidade, de vê-la e de pensá-la. Neste jogo entre caminhar, conversar e pensar, reside a ideia de uma educação imanente.

Essa imanência implicaria questões de outra natureza que aquela dos transcendentais: *a* educação, *o* conteúdo, *a* geografia, *o* espaço, *a* cidade... Uma educação imanente, assim, dirigiria seu olhar às singularidades e multiplicidades, marcadas pelos artigos indefinidos: *uma* educação, *um* conteúdo, *uma* geografia, *um* espaço, *uma* cidade... Quantas cidades mais poderiam ter emergido se houvéssemos conseguido estender a conversa abarcando os objetos listados, fotografados e coletados? Que outras texturas, cores, nuances e contornos haveria se houvéssemos pedido que

eles mapeassem, listassem, fotografassem e coletassem outros itens? Ou houvessem feito todas essas coisas sobre os mesmos itens (e não uma lista de itens diferentes para cada uma delas)?... As variações que a imanência permite compor parecem intermináveis já que não tem que reduzir tudo a uma síntese de elementos muitas vezes irreconciliáveis.

Não raro, imputa-se ao artigo indefinido o caráter pejorativo de insuficiência, a pecha da imprecisão e/ou o vício da precariedade. “Contudo, o indefinido não carece de nada, sobretudo de determinação. Ele é a determinação do devir, sua potência própria, a potência de um impessoal que não é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau” (DELEUZE, 1997, p. 77-78). Com ele pode-se expressar a potência daquilo que se queda no meio, entre o desconhecido e reconhecível, entre o já pensado e o impensável: sete ou setenta e sete centros de Florianópolis. Uma educação imanente, com seu gesto de suspensão e suas estratégias de atenção e deriva, não se apoiaria na reconhecimento, ou seja, em reconhecer ou verificar uma relação entre palavras e coisas já conhecida/estabelecida: generalizar a cidade, por exemplo, já sabida na saída de campo, ou reconhecer elementos geográficos e/ou cartográficos nas marcas impressas em uma folha de papel.

Com isso, não ignoramos certa importância da aprendizagem ou uma possível presença dela no exercício que propusemos, contudo, a educação a partir da qual no movemos apostaria na criação, na invenção e, para tanto, neste gesto de “explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente.” (DELEUZE, 1997, p. 73), de modo que a experiência em jogo seja a de que algo (nos) aconteça (LARROSA, 2016), deslocando-se do aprendizado de conteúdo para a experiência e o exercício de pensamento, através de certas materialidades. Essa mudança de tônica da reconhecimento à invenção, diz respeito a uma mudança também na tônica da formação, na qual se passa de um educar como aprender a um educar como estudar, que enquanto voltada para a aprendizagem a educação tem como objetivo um conteúdo e é na “aquisição” desse que reside seus esforços, enquanto em uma educação estudiosa, é no processo e na experiência que se debruça sua atenção e cuidado.

Foi o encanto e o encontro com esse processo de atenção e como essa experiência de outras cidades (e de outros olhares à cidade), que marcaram as falas dos estudantes sobre o que se passou nessa “epifania geográfica”, por volta da(s) quinze.



REFERÊNCIAS

- CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1990.
- CARERI, F. **Walkscapes**: o caminhar como prática estética. Tradução de Frederico Bonaldo. 1. ed. São Paulo/SP : Gustavo Gili, 2013.
- CARERI, F. **Caminhar e parar**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.
- DELEUZE, G. O que as crianças dizem. *In*: DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 73-79.
- LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Gerald . Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2016
- LARROSA, J (Org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2017.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de Profesor**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2018.
- MACHADO, A. **Poesías completas**. Barcelona/Espanha: Austral, 2010.
- MASSSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2008.
- MASSSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2013.
- PELBART, P. P. **Cartography of Exhaustion**: Nihilism Inside Out. São Paulo/SP: n-1 edições, 2013.

“A GEOGRAFIA FAZ A GENTE SONHAR!”: A RELEVÂNCIA ATRIBUÍDA PELAS PEDAGOGAS AO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Ana Paula Rudolf
Rosa E. Militz Wypczynski Martins

A Geografia busca identificar a interface entre as pessoas, seus cotidianos e contextos espaciais, ou seja, uma conexão completa do homem com o seu mundo. Especialmente, nos currículos escolares, em que há um terreno fértil para essas conexões, sendo assim, imprescindível que tenhamos vivências significativas com esse campo, em outras palavras, que as práticas pedagógicas possam fazer sentido tanto para as crianças quanto para os professores/as, nos quais os conhecimentos do campo da Geografia possam ser vividos, identificados e refletidos nos cotidianos escolares.

Nesse sentido, é essencial que possamos discutir a formação dos Pedagogos/as e suas práticas pedagógicas, pois são eles os responsáveis pelo ensino da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao discutir formação de professores/as, autores como Alarcão (2001); Pimenta (*apud* GUIMARÃES, 2006) e Gatti (2017), nos fazem refletir sobre quão complexa é sua constituição. O desafio encontra-se em associar à prática do professor/a, aos conhecimentos que provêm de sua formação inicial e, diante de demandas diárias, ele consiga transformá-lo em saberes complexos, que o ajudarão no processo de ensino – aprendizagem (DAGNONI, 2011).

Esse trabalho é resultado do estudo de doutoramento desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/UDESC, que buscou compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Os caminhos metodológicos percorridos, foram no âmbito da pesquisa qualitativa e a geração dos dados por meio de duas técnicas de pesquisa: entrevista semiestruturada individual virtual e grupo focal presencial. O contexto da pesquisa foi a Rede pública municipal de ensino de Navegantes/SC e os sujeitos foram doze professoras efetivas dos anos iniciais atuantes em classes diversas.

A construção da base investigativa contou com três grandes unidades de análise: formação docente; ensino de Geografia nos anos iniciais e práticas pedagógicas. O campo de investigação da formação inicial docente, foi apresentado por permitir compreender como os currículos de formação de professores (especialmente da Pedagogia), se materializam em saberes e práticas pedagógicas nas classes escolares.

No que diz respeito ao ensino da Geografia nos anos iniciais, destaca-se que, as pesquisas apontam de maneira recorrente a disciplina como periférica nos cotidianos escolares e, sobretudo, com pouca profundidade conceitual das categorias geográficas, decorrentes da formação deficitária no curso de Pedagogia. Para as práticas pedagógicas, nosso movimento investigativo buscou conhecer e aprofundar os saberes dos professores dos anos iniciais, por meio de seus relatos e discursos e, sobretudo, a partir da relevância atribuída ao ensino de Geografia nos anos iniciais.

Assim, as narrativas materializadas pelas professoras apontaram que elas têm uma preocupação importante sobre o papel do ensino da Geografia nessa etapa da escolarização, sobretudo afirmaram que, as práticas e os planejamentos realizados com as diferentes turmas, têm por base os contextos e cotidianos das crianças, afirmando deste modo, reconhecer as contribuições dos saberes geográficos para o currículo.

O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: APONTAMENTOS DO CAMPO

As pesquisas do campo da Geografia nos anos iniciais vêm apontando problematizações recorrentes; e grande parte dos estudos, tais como: Leite, 2012; Machado-Hess, 2013; Costa, 2016; Seferian, 2018; Bomfim, 2015; Rosa, 2008; Martins, 2010; Camacho, 2011; LOPES, 2013; Valladares, 2015; e Silva, 2013, apontam que a Geografia nos anos iniciais é uma área periférica nos cotidianos escolares.

Essa característica pode estar associada a elementos e questões ligadas à formação inicial do (a) pedagogo (a), ou seja, os cursos de Pedagogia

não atribuíriam ao campo da Geografia a devida importância no currículo da Educação Básica, e conseqüentemente, formando professores (as) com bases conceituais das categorias geográficas pouco aprofundadas.

Diante disso, acreditamos que os cursos para formação de professores em Pedagogia precisam desenvolver a mobilização de saberes e práticas sobre ensino da Geografia nos anos iniciais, numa perspectiva que contribua para a construção de conhecimentos geográficos fundamentais, para que as crianças tenham a possibilidade de fazer a leitura espacial e social do mundo, sobretudo, de seu contexto vivido.

As autoras Callai, Cavalcanti e Castellar (2012, p. 81), apontam que “estudar geografia é uma oportunidade para entendermos o mundo em que vivemos, visto que essa disciplina se refere às ações humanas construídas em diferentes sociedades e lugares”, pois para as referidas pesquisadoras, o campo da Geografia permite desde muito cedo, que as crianças desenvolvam a percepção de seus espaços de pertencimento, bem como se reconheçam como parte importante desse contexto em que vivem. Permite ainda, “compreendê-las do ponto de vista das relações sociais, das ocupações e da construção dos espaços geográficos tendo como referência os processos históricos e o meio físico, considerando os diferentes tempos e grupos sociais (IBIDEM, p. 82).

É unânime nos estudos produzidos por pesquisadores do campo do ensino da Geografia, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que não se trata de ensinar apenas pelo viés simplista de conexão com o mundo cotidiano, mas com destaque para a relação entre o mundo vivido e as categorias centrais da Geografia, para possibilitar que as crianças desenvolvam conhecimentos e habilidades para observar e compreender o que acontece a sua volta.

Para os pesquisadores, é preciso atribuir à Geografia o mesmo reconhecimento e relevância que se é dada à área da Língua Portuguesa e Matemática nos cotidianos escolares e, sobretudo, na formação dos Pedagogos, para que eles mesmos possam reconhecer o campo e, a partir disso, estruturar suas aulas realizando o processo interdisciplinar (CALLAI, 2010; PÉREZ, 2005; MARTINS, 2010; CAMACHO, 2015; LOPES, 2008), especificamente nos anos iniciais, o ensino de Geografia se constitui no eixo articulador de uma prática alfabetizadora em que a aprendizagem das letras está intimamente vinculada à aprendizagem do espaço e as experiências culturais locais da criança.



Pérez (2005, p. 01) contribuiu dizendo que “a geografia é um instrumento importante para a compreensão do mundo, portanto, pensar o ensino de geografia em sua função alfabetizadora, é tomar as noções de espaço, território, lugar e ambiente como conteúdos alfabetizadores”. Para a autora, o ensino de Geografia nos anos iniciais tem um papel fundamental de “leitura de mundo”, ou seja, a Geografia permite por meio de seus conteúdos, que os estudantes façam conexões estreitas com o ambiente em que vive. Callai (2005) também comunga com essa reflexão apontando que, a leitura de mundo tem a ver com os aspectos da cidadania, de oportunizar para as crianças movimentos reflexivos e críticos a respeito do seu entorno.

A importância do ensino da Geografia nos Anos Iniciais deve estar associada ao direito de as crianças terem a oportunidade de acessar conhecimentos que estão no seu entorno, ou seja, que elas possam olhar para suas vidas e seus contextos e fazer associações com o conhecimento científico que a Geografia propõe. Para isso, é preciso pensarmos em uma organização didática não compartimentada, mas possibilitadora de integração de conteúdo, ideias, conhecimento, e principalmente da contribuição das crianças e seus contextos vividos, possibilitando assim que a ciência geográfica lhes faça sentido.

É necessário pensar e transformar o ensino da Geografia, à medida que, ele possa ser compreendido por todos, como uma possibilidade de leitura de mundo para as crianças, associada possivelmente com as exigências de proficiência na leitura, escrita e lógicas matemáticas, tão valorizadas nos anos iniciais.

O ensino da Geografia nos Anos Iniciais é apontado como periférico em várias pesquisas, como em Callai, 2005; Gorziza, 2016; Silva, 2018; e Straforini, 2002, contudo, o que é possível pensarmos é na integração da Geografia como um campo que discute de forma abrangente o cotidiano vivido pelas crianças, e assim conseqüentemente adentramos ao grande e recorrente desafio da educação: a interdisciplinaridade, ou seja, a possibilidade integradora de ensinar e aprender de maneira contextualizada e, sobretudo, criando conexões entre as várias áreas de conhecimento.

Segundo Garruti e Santos (2004, p. 188), “na integração de dois ou mais componentes curriculares da construção do conhecimento, desenvolve-se a interdisciplinaridade”. Uma forma de superar a visão fragmentada da produção de conhecimento e de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade. Nesta tese a constituição

do/a Pedagogo/a é campo de discussão e reflexões, pois sua atuação no ensino de Geografia nos anos iniciais permeia nossos questionamentos e problematizações, todavia, a possibilidade de contribuição para o campo da educação.

Os trabalhos que tratam do ensino da Geografia nos Anos Iniciais vêm apontando que é recorrente a escassez de conhecimento do/a Pedagogo/a no campo da Geografia e, sobretudo, das categorias que permeiam essa área de conhecimento (GORZIZA, 2016; DOZENA, 2013; CASTELLA, 2017; CASTELLAR, 2005).

Para os anos iniciais, é importante que tenhamos uma estrutura curricular que contemple a aprendizagem da compreensão dos espaços geográficos, bem como dos conceitos das categorias de lugar, paisagem e território, fazendo com que as crianças possam compreender as relações da natureza com a sociedade e suas transformações. Para Gorziza (2016, p. 09), é essencial que o ensino da Geografia nos anos iniciais contemple o “encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos estudantes, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por esta ciência, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido”.

Nos anos iniciais, o ensino da Geografia deve possibilitar que as crianças consigam fazer relações entre natureza, sociedade e as transformações, compreendendo assim, como essas relações resultam no mundo em que vivem.; e com isso, compreendem que suas vivências são resultantes de construções geográficas, e que as experiências cotidianas e as pessoas, constroem uma geografia, pois estão em um espaço social (CAVALCANTI, 1998, 2002, 2005).

A partir desse olhar apurado para a interdependência entre geografia vivida e geografia científica (principalmente para os anos iniciais), as categorias geográficas auxiliam na organização da aprendizagem das crianças, permitindo que elas possam compreender os conceitos de lugar, território, paisagem e espaços, sobretudo, pelo viés da ação da sociedade e suas ressignificações. Ainda assim, a aprendizagem dos saberes geográficos, nos anos iniciais deve estar pautada em uma prática pedagógica que não se restringe ao espaço da sala, nem tampouco ao espaço da escola somente, mas demanda vivenciar as ruas, o bairro, a cidade.

Permitir e auxiliar as crianças na leitura de seus contextos naturais e sociais, é papel do Pedagogo/a, que, ancorado em sua intencionalidade



pedagógica, estrutura e sistematiza os conhecimentos. Para tanto, sua formação deve oferecer criteriosamente todos os elementos que tratam do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, permitindo que ele/a possa ter clareza das diversas áreas que compõem o currículo.

Sobre o momento da formação docente, pode-se perceber que prevalecem nos currículos dos cursos de Pedagogia “estudos em torno das ciências das disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais na sua generalidade, ou seja, não dispõem de um espaço que vise uma maior erudição ao entendimento teórico das demais ciências” (GORZIZA, 2016, p. 06). Assim, é passivo que, alguns professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não tenham conhecimento significativo do que seria importante trabalhar em Geografia, pois:

Não conseguem aplicar conceitos de Geografia por falta de conhecimento e/ou seu significado, têm ausência de habilidades necessárias, ou, simplesmente, não constituem competência para aplicar os conteúdos da Geografia. O que acarreta uma problemática no que se refere ao ensino de Geografia (ALVES; MOURA, 2013, p. 270).

A discussão que orienta essa problemática do curso de pedagogia, não deve estar pautada apenas nas possíveis “faltas” dos (as) pedagogos (as), mas na possibilidade de problematizar as licenciaturas e a tradição curricular brasileira que historicamente fixa seus conhecimentos nas suas áreas específicas, desconsiderando deste modo as discussões acerca da infância, crianças.

Libâneo (2004), em suas pesquisas sobre a formação do pedagogo, tem constatado que na formação das disciplinas específicas dos cursos de Pedagogia tende-se a trabalhar o “saber fazer” no qual se privilegia as metodologias de ensino sem atrelá-las aos conteúdos específicos. Para o autor,

não há a articulação entre as metodologias e os conteúdos; as metodologias não apenas são tratadas independentes do conteúdo que lhes dá origem, mas também em desconexão dos conteúdos, já que não são proporcionados aos alunos os “conteúdos” do ensino fundamental. (LIBÂNEO, 2004, p. 573)

Assim, o cenário apresentado é o esvaziamento dos saberes geográficos nos anos iniciais, uma vez que os cursos de Pedagogia contemplam em maiores proporções disciplinas mais abrangentes do campo da docência.



Por um longo período o Parâmetro Curricular Nacional (BRASIL, 1998), foi a âncora do planejamento dos professores, com os livros didáticos e a organização dos sistemas de ensino. Em substituição aos PCNs, em 2018, houve o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atualiza o currículo da Educação Básica brasileira. Ambos os documentos de âmbito nacional asseguram uma parcela mínima de conteúdo a serem ministrados. A ampliação deles dependerá dos saberes e conhecimentos dos/as pedagogos/as e suas respectivas formações, bem como a organização curricular dos sistemas de ensino.

Assim sendo, o ensino da Geografia nos anos iniciais busca criar condições para que as crianças entendam a sociedade, os diferentes grupos sociais e suas implicações nos contextos vividos, assim, possibilita-se a compreensão, o entendimento e as reflexões diante das situações vividas por cada sujeito e suas comunidades. Para Silva e Leão (2021):

O desafio que se coloca é construir com as crianças e/ou oportunizar que elas mesmas construam os conceitos necessários à sua vivência, inclusive os conceitos relacionados a ciência geográfica, tais como: espaço, território, lugar, paisagem, região, natureza, sociedade; pois pensar o ensino de Geografia nos anos iniciais, a partir de sua função alfabetizadora, é resgatar o seu próprio objeto, o espaço, inserindo-se numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo (SILVA; LEÃO, 2021, p. 244).

Segundo as autoras, a sala de aula deve ser um terreno profícuo para a construção do princípio crítico e participativo com as crianças, bem como a elaboração e reelaboração de conhecimentos, conteúdo e, sobretudo, a capacidade de atentar-se para as transformações do mundo.

Cabe a ressalva de que, o papel do Pedagogo/a nos anos iniciais parte dessa perspectiva, ou seja, da organização e do planejamento de práticas pedagógicas que incluam os conteúdos de várias disciplinas de maneira integradora, científica e sobretudo, aliadas a metodologias que possam fazer o conhecimento fazer sentido para as crianças. Talvez essa fórmula não seja tão fácil. De qualquer forma, é necessário pensarmos e refletirmos sob esta ótica e, sobretudo, pelos direitos de aprendizagem das crianças.



“FOI COMO UM PINCELAR...” AS FONTES DE SABERES DAS PEDAGOGAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Os saberes acadêmicos (ou saberes da formação inicial) são aqueles cuja formação está estruturada nos conhecimentos científicos do campo de atuação, ou seja, aqueles que devem fornecer as bases para poder construir o conhecimento pedagógico especializado. Esse saber deve ser ancorado em uma “bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural e contextual”, ou seja, saberes capazes de permitir a construção de uma relação dialética com a prática cotidiana (IMBERNÓN, 2009, p. 63).

Há no campo da pesquisa em educação inúmeros trabalhos – que vêm apontando a relevante contribuição da formação inicial na constituição do(a) Pedagogo(a). Ainda assim, os pesquisadores vêm enfatizando a emergente necessidade de ressignificação dos currículos de formação inicial. (AZEVEDO *et al.*, 2012; PIMENTA, 2004, 2006; LIBÂNEO, 2004, 1998; ZEICHNER, 2008; ANDRÉ, 2010; TARDIF, 2008, 2012); e que segundo os estudos, não se trata de “desconsiderar” os saberes da Academia, pelo contrário, é necessário colocar esses saberes mais próximos da realidade das escolas e suas demandas complexas, para que os acadêmicos possam por meio das reflexões teóricas problematizar a realidade, e assim, buscar meios para operar com os desafios do dia a dia da docência.

Pimenta (2004), aponta que é importante que os cursos de formação desenvolvam os saberes necessários à docência e os classifica em: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. A autora cria essas categorias assinalando quão complexa é a constituição de um professor.

Libâneo (2004), ao analisar os cursos de formação inicial, aponta que esses não estão formando nem professores preparados para a sala de aula, nem pedagogos aptos a trabalhar como promotores da *práxis* pedagógica. O autor argumenta que, para além da prática cotidiana e intencional, é preciso constituir um professor que reflita sobre o comprometimento da docência nos demais âmbitos. Já Chudzij (2015, p. 07), aponta que, então colabora, a “ação didática se refere diretamente ao ensino aprendizagem enquanto prática educativa, e ação pedagógica refere-se à construção de objetivos éticos e projetos políticos de gestão social”.

Para os autores Azevedo *et al.* (2012), e sua pesquisa sobre formação inicial de professores da Educação Básica, destacam que, nos últimos quarenta anos a temática tornou-se recorrente no cenário acadêmico brasileiro, com exigências na formação e no papel do professor, contudo, o que é possível perceber é que não houve mudanças significativas nos currículos dos cursos, nem tampouco experiências diversas.

Nos anos 1970, a formação estava sustentada no “técnico da educação”, ou seja, nos métodos e treinamentos, e o professor como um organizador de métodos de aprendizagem; na década de 1980, o papel da docência começa a ganhar uma dimensão educativa transformadora, ou seja, seu papel se amplia para âmbitos mais políticos e críticos; nos anos 1990, nasce a perspectiva do “professor reflexivo”, em uma pauta mais voltada para as questões de ordem social, a partir das relações estabelecidas entre a teoria e a prática e sua relação com o ensino e a pesquisa.; e nos anos 2000, já então definidas as propostas pós LDB (BRASIL, 1996), a formação do professor é impulsionada pela ênfase na certificação, e por ganhar um corpo mais complexo e estruturado, sobretudo, pelo viés da proximidade com as práticas escolares e a instauração do papel do professor “pesquisador-reflexivo”. Nesse movimento histórico de novas concepções na formação dos professores, as mudanças ficaram muito mais no âmbito das discussões do que propriamente na alteração dos modelos de formação das instituições (AZEVEDO *et al.* 2012).

Nesse movimento, o conhecimento teórico científico possibilita a formação de um pedagogo com maior lastro de possibilidades reflexivas, pensamento lógico e, sobretudo, valorização da ciência como eixo do seu trabalho. Ainda assim, a articulação desse saber científico aos saberes da prática, permite ampliar a capacidade de investigação das rotinas pedagógicas, dos processos e dos movimentos do campo da educação.

Nesta tese, as professoras participantes compartilharam suas experiências a partir das aprendizagens em metodologia de ensino de Geografia no curso de Pedagogia, assinalando que, a conexão com a realidade das crianças, seu entorno e, sobretudo, o uso de estratégias concretas, são elementos indispensáveis para os anos iniciais.

Os excertos extraídos das falas de três professoras foram gerados a partir da questão proposta pela pesquisadora nas entrevistas: *“Na sua formação inicial, no curso de Pedagogia, você consegue se recordar das aprendizagens em metodologia de ensino de Geografia? Como aconteciam, as estratégias do professor, textos usados... Aprendizagens vividas...”*



“O que eu lembro, e isso eu levo para minha prática, *é que tinha que trazer a Geografia o mais perto possível da realidade do aluno, do bairro, da casa...* Então, o que eu lembro muito é que *era para sair um pouco de cima do livro, de algo que era muito distante para os alunos, muitas palavras difíceis, muita frase pronta...* Isso eu lembro bem. O professor dizia que *quanto mais perto do aluno, quanto mais simples fosse a explicação, mais ele iria interiorizar.* (Lucia. Entrevista individual virtual – 14/04/2021– grifos meus)

“*Era muito falado na faculdade para fazermos trabalhos sempre no concreto, mais no manual, para que a criança conseguisse aprender. Era incentivado a trabalhar assim no concreto, não só em livros ou só imaginando as coisas. O intuito é que a criança aprenda, veja, de modo contrário perde o sentido para eles, se for apenas o conteúdo, somente a matéria em si. Nem tudo é possível de adaptar, mas o que conseguirmos, a vivência para eles vai ser melhor.* (Mari Entrevista individual virtual – 18/04/2021– grifos meus)

“Nós tínhamos um professor maravilhoso que era o Arlindo e a metodologia dele sempre foi muito trabalhar a prática., que trabalhou a Geografia com a turma de maneira bem prática e falava que *deveríamos trabalhar muito com maquetes, para as crianças construírem, perceberem as diferenças no relevo e ter ciência de qual a planície que elas estão, o que é planície e o que é o planalto.* (Elen. Entrevista individual virtual – 18/04/2021– grifos meus)

As três professoras sinalizaram que, na formação no curso de Pedagogia era enfatizado a importância de trabalhar com o ensino de Geografia ancorado no cotidiano e na vida das crianças, em uma perspectiva de pertencimento ao conhecimento geográfico.

A interface com a realidade concreta dos estudantes possibilita que o ensino de Geografia possa estar conectado com suas casas, ruas, bairros, cidades, oportuniza olhar para o entorno com mais sentido e conexão com os conteúdos escolares. Para Callai (2010, p. 25), é importante trabalhar com o estudo de temas que tenham relação com o cotidiano para “iniciar a reflexão sobre o aprender geografia”, para que sejam incorporados aos demais conceitos geográficos.

Com isso, acredita-se que é possível estimular os estudantes a olhar, observar, descrever e analisar o lugar onde vivem por meio de uma “viagem”

pelos espaços do cotidiano para que possam compreender, por meio da Geografia, o mundo e suas relações.

É através da Geografia praticada que se torna possível desenvolver no estudante uma maneira de ler o mundo mais criticamente, e através da sala de aula que há maior possibilidade de tornar o mundo mais decifrável, unindo prática e teoria, havendo assim uma percepção de mundo mais compreensível (CHALITA, 2015, p. 165).

O ensino da Geografia está intimamente ligado aos aspectos sociais, ou seja, aos lugares, às pessoas, e especialmente, aos seus modos de viver nesses espaços, sendo necessário que, a escola reflita sobre o compartilhar dos espaços geográficos, sobre a perspectiva de construí-lo conjuntamente em sua comunidade, de modo que os estudantes reconheçam sua efetiva participação na Geografia.

Esse movimento mais reflexivo sobre o papel da Geografia precisa ser efetivado, especialmente, nos espaços de formação inicial dos professores, atribuindo ao campo relevante contribuição e interdependência às outras áreas de conhecimento. Portanto, ensinar e aprender Geografia deve estar intimamente ligado aos conhecimentos da Língua Portuguesa, Matemática, História, Artes..., contudo, o que é possível observar é que, nos cursos de formação inicial (Pedagogia), há pouca conexão entre os saberes das áreas, elementos estes já apontados em pesquisas anteriores mencionados nesta tese.

Nas falas das professoras participantes desta pesquisa fica explícito o inexpressivo lugar da Geografia nos currículos de formação de professores, especialmente quando nas entrevistas, pergunto sobre as aprendizagens dessa disciplina em sua formação.

“Não me lembro muita coisa, me lembro mais da Metodologia de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências”. (Lucia. Entrevista individual virtual – 07/04/2021)

“Recordo-me pouco, pois na verdade foi nos apresentado um conjunto de um todo, **é como um pincelar**” (Maria. Entrevista individual virtual – 06/04/2021– grifos meus)

“**Era muito superficial.** Para o aluno entender o contexto que ele vivia, compreender a sociedade como um todo...” (Carina. Entrevista individual virtual – 06/04/2021– grifos meus)



“*O que eu me lembro era como se fosse uma disciplina à parte. Era algo que não me marcou muito em relação à faculdade. Então, dentro da faculdade, a disciplina não me marcou muito, veio a me marcar, e eu aprendi realmente a trazer a Geografia para dentro da sala de aula...*”(Danuza. Entrevista individual virtual – 06/04/2021– grifos meus)

As expressões, “*pincelar*” e “*disciplina isolada*”, demarcam que no percurso da formação inicial, os conhecimentos do campo da Geografia foram trabalhados de forma periférica, ou ainda, pouco conectados com as demais disciplinas de formação do pedagogo. A expressão “*pincelar*”, demonstra que as razões de ensinar e aprender Geografia nos anos iniciais assinala fragilidades importantes, apontando para os anos finais a responsabilidade do aprofundamento dos conhecimentos do campo da Geografia.

Pesquisas do campo do ensino da Geografia nos anos iniciais, vêm há algum tempo sinalizando esses elementos e apontando caminhos para novas reflexões no que diz respeito ao objetivo da disciplina nos anos iniciais. Grande parte dos estudos nota que nos cursos de formação inicial (Pedagogia), há predominantemente a ideia da metodologia de Geografia pelo viés do saber fazer, ou seja, há poucas discussões sobre o campo e sua relação com o cotidiano dos estudantes. Essa dimensão focada no saber fazer minimiza ainda mais o aprofundamento dos conteúdos da Geografia e, conseqüentemente, contribui para que o professor dos anos iniciais, ao fazer seus planejamentos, dê a devida importância para essa área e compreenda seu papel na formação das crianças. (ANDRADE, 2015; ALVES, 2013; CALLAI, 2005, 2010, 2003; CAVALCANTI, 2012, 1998, 2002).

A incipiência dos conteúdos da Geografia nos anos iniciais é fruto de um currículo da Pedagogia marcado pela dimensão generalista de sua organização curricular, como também por projetos pedagógicos pouco articulados, onde não há estreita conexão entre as disciplinas e a formação integral do pedagogo, ressaltando que, esse movimento é afirmado pelas professoras participantes, quando mencionado que a disciplina de metodologia de Geografia no curso foi “*uma disciplina à parte*”, ou seja, que não houve um movimento integrador, nem tampouco articulador com as demais áreas.

Assim, podemos compreender quão complexo é para as pedagogas dos anos iniciais estruturar suas aulas de Geografia e superar seus inúmeros obstáculos conceituais. A partir disso, partimos nesta pesquisa por dialogar com as professoras sobre suas possíveis dificuldades nas práticas

pedagógicas em Geografia, realizando na entrevista a pergunta: “*Você encontra alguma dificuldade para ensinar a Geografia para a sua turma?*”

Segundo elas, a respeito de suas “**possíveis dificuldades**”, elas mencionaram que para as primeiras classes dos anos iniciais o conteúdo é pouco complexo e não há dificuldade, contudo, para os anos seguintes elas necessitam por vezes do apoio dos professores dos anos finais e/ou pesquisar e aprofundar os conhecimentos do campo.

“Então eu não vejo dificuldade com 1º ano. Se eu desse aula para turmas maiores, 4º, 5º, 6º ano, talvez eu tivesse um pouquinho mais de dificuldade, **justamente por conta de formação mesmo**. Mas, no 1º ano eu não vejo dificuldade de trabalhar” (Jussara. Entrevista individual virtual – 06/04/2021– grifos meus)

“Com os 1º e 2º anos, o conteúdo não é tão complexo, por serem menores, mas temos que pesquisar, porque muda muito a Geografia, os dados mudam de um ano para o outro” (Lucia. Entrevista individual virtual – 06/04/2021)

Para Silva e Leão (2021, p. 83), “para um professor ensinar Geografia, é necessário saber Geografia, sobretudo, seu objeto de estudo e categorias de análise”. Assim, o reconhecimento do objeto de estudo da Geografia é o primeiro passo para uma reflexão teórica sobre fundamentos e métodos dessa ciência; ainda assim, Callai (2005, p. 231), reforça a importância da clareza teórico-metodológica do conteúdo para que os professores possam “contextualizar os seus saberes, o dos seus alunos, e os de todo mundo à sua volta”.

A partir das falas, percebemos que, durante a formação inicial, essas professoras tiveram uma visão do campo de ensino da Geografia ancorada apenas nos conteúdos, ou seja, na dimensão do ensino da Geografia apenas pelos conceitos mínimos, o que também é muito importante, contudo, a dimensão problematizadora e os processos do aprender e do ensinar, bem como o papel da Geografia nessa etapa da escolarização, não foram mobilizados o suficiente para dar suporte às práticas e os planejamentos das aulas. Talvez, esta característica curricular seja uma especificidade das instituições formadoras das participantes desta pesquisa, e que tenhamos no país outras organizações curriculares que façam esse movimento mais articulado e problematizador do âmbito do ensino da Geografia.

Acredita-se que seja importante que os cursos de Pedagogia possam primar por uma formação ampla, que promova o estabelecimento de



relações entre a educação e a sociedade nos seus aspectos mais amplos, o que pode possibilitar ao futuro docente a compreensão da realidade educacional e dos fundamentos do processo de trabalho, pois: “O currículo para formação de professores deve favorecer uma formação teórica sólida que dialogue com a realidade educacional, de modo que o saber se construa numa reflexão crítica” (CZERNISZ *et al* *apud* MURIA; AGUIR, 2017, p. 303).

Para Garcia (1999, p. 74): “a formação inicial representa uma dimensão do ensino intencional voltado para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações”. Nesse sentido, não deve fornecer “produtos acabados” aos futuros professores, constitui-se na primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS COLABORATIVOS PARA O CAMPO

Refletir acerca das práticas pedagógicas, políticas educacionais e contextos educativos, está intimamente relacionado à identidade dos profissionais da educação, suas trajetórias e suas histórias. Nesse sentido, cabe ao pesquisador um movimento muito peculiar e sensível para que suas interpretações não estejam equivocadas, nem tampouco excessivamente prescritivas, mas que possam apontar alguns caminhos reflexivos.

Os movimentos e reflexões que ancoram este estudo são sustentadas por algumas pesquisas que apontam o caráter generalista dos cursos de Pedagogia, bem como, a fragilidade conceitual no que diz respeito à formação do pedagogo (a) e sua base para o ensino da Geografia nos anos iniciais, não atribuindo, contudo, toda a responsabilização para o pedagogo, mas refletindo sobre as várias áreas com o qual necessita “dominar”.

As professoras entrevistadas apontaram de maneira recorrente, que sua formação no curso de pedagogia apresentou um “*pincelar*”, no que diz respeito ao campo da geografia nos anos iniciais, ou seja, suas bases conceituais foram rasas. Na contribuição da professora Carina, ela menciona: “*Era muito superficial. Basicamente, a geografia serviria para o aluno entender o contexto que ele vivia, compreender a sociedade como um todo...*” (Entrevista individual virtual – 06/04/202).

Analisando a reflexão da professora diante dos saberes do curso de pedagogia, há em sua fala uma importante contribuição do curso, que é compreender a geografia por meio da relação entre os sujeitos, seus



cotidianos e suas transformações, o que estaria em plena consonância com o campo, contudo a professora também indica que no que diz respeito ao aprofundamento dos conceitos do campo havia uma lacuna importante.

Uma das estratégias mencionadas por elas, para sanar as dúvidas e aprofundar seus conhecimentos, está associada as parcerias com os professores de geografia dos anos finais, que eventualmente participam de suas aulas e auxiliam no aprofundamento dos conteúdos junto as turmas. Segundo elas, esse movimento com um professor da área valoriza a geografia para as crianças dos anos iniciais; e que a estratégia por elas estabelecida, aponta um caminho profícuo para o cotidiano das escolas, enfatizando a importante relação entre os pares e as trocas de saberes docentes, transformando as escolas em comunidades de aprendizagens.

A formação inicial em Pedagogia apresenta algumas problematizações ao longo dos anos, especialmente no que diz respeito ao seu currículo generalista e as lacunas de aprendizagem apresentadas por seus egressos e, para além do campo da geografia, outras áreas também apontam pouco aprofundamento no curso como: ciências, história, arte..., caracterizando o curso por uma organização curricular que contempla as discussões no âmbito das metodologias gerais, ou ainda, mais voltados para a educação infantil e/ou gestão escolar.

Diante desse contexto, é importante que os cursos de formação inicial estabeleçam relações próximas com as escolas de educação básica e sua dinâmica complexa, para que assim os acadêmicos possam constituir um saber acadêmico aliado ao contexto das práticas e as reais necessidades das unidades escolares. Ainda assim, para além da formação inicial, é necessário que os programas de formação continuada possam identificar as reais necessidades dos professores e suas demandas, priorizando as reflexões coletivas entre os pares e os modos colaborativos do fazer docente em suas respectivas unidades de ensino.

As professoras participantes da pesquisa, apontam com clareza que as práticas pedagógicas realizadas nos anos iniciais para o ensino da geografia, precisam estar ancoradas na relação legítima e dialógica com as crianças; na necessidade de aproximação dos conteúdos aos contextos vividos, bem como da ampliação dos recursos das escolas para as investigações do campo. Suas falas representam a intencionalidade e o compromisso docente, bem como validam o papel da geografia na vida das crianças.



Apesar das lacunas no curso de pedagogia, no que diz respeito ao aprofundamento das categorias da geografia, é necessário apontar que os relatos das professoras que participaram da pesquisa, deixam clara que elas têm uma preocupação central sobre o papel do ensino da geografia para esta etapa da escolarização, afirmando que, as práticas e os planejamentos realizados com as diferentes turmas têm por base os contextos e cotidianos das crianças e asseguram conferir a área relevante contribuição na formação integral delas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2001.

ALVES, E. J. F.; MOURA, G. G. Ensino de Geografia: Análise da formação de professores do (4º e 5º) anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Ituitaba (MG). **Revista Geografia – UFPE**, v. 30, n. 01, p. 265-278, 2013.

AZEVEDO, R. O. M. *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba/PR, v. 12, n. 37, p. 997-1026, dez. 2012.

BONFIM, M. V. P. **A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: entre a realidade e as possibilidades**. Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais – IESA (RG) da Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2015.

BRASIL. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, 26 dez. 1996v

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC/CNE/SEB, 2018.

CALLAI, H. C.. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas/SP, v. 25, n. 66, p. 227–247, maio 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo/SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



CAMACHO, R. S. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho para compreender a realidade em que se vive. **Ensino de Geografia**, Uberlândia/MG, v. 2, n. 3, p. 3-35, jul./dez. 2011.

CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. de S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia**: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo /SP: Xamã Editora, 2012.

CHALITA, A. L. Ensinando Geografia através do lúdico. *In*: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C.; SANTANA FILHO, M. M. de. **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro/RJ: Consequências, 2015.

COSTA, B.M.F. **Geografia Escolar**: crianças e infâncias no primeiro ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG). Orientador: Profa. Nidia Nacib Pontuschka. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo /SP, 2016.

CHUDZIJ, V. L. F. Formação inicial dos pedagogos. **Anais do Congresso nacional de Educação, 12, Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2015**. Curitiba/PR: PUCPR, 2015.

CZERNISZ, E. C. da S. *et al.* Formação de professores: entre as diretrizes curriculares para as licenciaturas e a base nacional comum curricular. *In*: MURIA, A.; AGUIR, M. (Orgs.). **Currículo, formação e trabalho docente**: Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/ II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. [Livro Eletrônico]. Recife/PE: ANPAE, 2017. 1103 p. (Série 5).

DAGNONI, A. P. R. **Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?**. Orientador: Profª. Drª Valéria Silva Ferreira. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação – área de concentração: Educação – (Eixo Temático de Pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas. Linha de Pesquisa – Práticas Docentes e Formação Profissional).) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí /SC, 2011.

DOZENA, A. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: eixos estruturantes. **Memórias de los encuentros geográficos de América Latina**: Observatório Geográfico da América latina. Encuentro de geógrafos de América latina, 14 EGAL, Perú, 2013, Lima/Perú, 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Editora Porto, 1999. – (Coleção Ciências da Educação, Século XXI, 2).

GATTI, B. A.. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba/PR, v. 17, n. 53, p. 721-737, Apr. 2017 .



GARRUTI, E. A.; SANTOS, S. R. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Iniciação Científica**, Marília/SP, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-11, 2004.

GORZIZA, H. S. Os conceitos geográficos na geografia escolar dos anos iniciais: uma contribuição para a formação de professores. **Geographia Meridionalis**, Pelotas/RS, v. 02, n. 02, p. 253-268, jul./dez. 2016.

GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas/SP: Papirus, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo/SP: Cortez, 2009.

LEITE, C. M. C. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do ensino fundamental**. Orientador: Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB), Brasília/DF, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. 7. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2004.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 65–82, 2013.

MACHADO-HESS, E. de S. **Uma proposta metodológica para a elaboração de Atlas Escolares para os anos iniciais do Ensino Fundamental: o exemplo do município de Sorocaba – SP**. Orientador: Prof. Dr. Marcello. 2012. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo /SP, 2013.

MARTINS, R. E. M. W. **Os Desafios do processo formativo do professor de geografia: o exemplo do município de Sorocaba – SP**. Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego. 2010. 188 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010.

PÉREZ, C.L. Leituras cotidianas e espaços praticados: imagens do conhecimento do mundo, uma reflexão teórico-metodológica sobre a função alfabetizadora da geografia nos anos iniciais da educação fundamental. **Anais da 28ª Reunião ANPED**. Caxambu/MG: Outubro/2005.

PIMENTA, S. G. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. *In*: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas/SP: Papirus, 2006.



ROSA, O. **Geografia e Pedagogia**: o professor dos anos iniciais do Fundamental em Catalão (GO). Orientador: Prof.^a Dr.^a Marlene Teresinha de Muno Colesanti. 2008. 232 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós- Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2008.

SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C.; SANTANA FILHO, M. M. de. **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro/RJ: Consequências, 2015.

SEFERIAN, A. P. G. **A formação inicial dos professores e como esses compreendem os conceitos geográficos**: contribuições para o ensino de Geografia nas séries iniciais. Orientador: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Vanzella Castellar. 2018. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo /SP, 2018.

SILVA, D. **Práticas pedagógicas em Geografia**. Erechim/RS: Edelbra, 2013.

SILVA, S. M. da; LEÃO, V. de P. A Geografia na formação dos professores: tempos e espaços nos cursos de Pedagogia. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. e-142029, 2021. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2021.142029.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo/SP, v. 1, n. 18, p. 95-114, 2002.

VALLADARES, M. SEFERIAN, T. R. Geofilosofando com as crianças, como criança... **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas/SP, v. 5, n. 9, p. 103-121, jan./jun., 2015.



ARRASTAR IMAGENS PARA COMPOR ESPACIALIDADE(S) DO CONTINENTE AFRICANO

Raphaella de Toledo Desiderio

A África extrapola o contorno de um continente, os limites estabelecidos do que é para ser África, e espalha-se pelo mundo; ora como cultura subalterna, ora como espaço de diversidade, ora como corpos de africanos que se movem e, experimentam mundos fora do lugar que lhes foi estabelecido, experimentam espacialidades que se projetam para além da superfície física. A África é beleza, é urbana, é pobreza, é delicadeza, é vida, é morte, é branca, é preta, mas também, é africana em toda a sua diversidade étnico-cultural, é asiática, europeia, americana.

A África esbarra, mais do que outros continentes, numa avalanche de invenções e estereótipias inerentes ao discurso colonial. Na geografia escolar, aos africanos, cabe uma localização geográfica e uma cor de pele, são pretos e pobres e habitam um território, o africano. Mas, e se questionássemos esse hábito de pensar o espaço como superfície, e o concebêssemos como um encontro de estórias, como propõe Massey (2008)?

Olhar para o continente africano, para suas espacialidades e concebê-las como uma “simultaneidade de estórias-até agora” (MASSEY, 2008) têm suas implicações, já que, não fomos educados para pensarmos em geografias, mas, aprendemos a lidar com uma geografia escolar que transforma os espaços em superfícies sobre as quais nos localizamos, que nos restringe, nos fixa, cujas estórias são incessantemente achatadas por um punhado de clichês, pelo regime visual de nosso tempo que está a serviço de ficcionar, forjar o espaço em imagens que o tomam como superfície: “lá está a África” (o dedo indica um limite no mapa). “Elas perguntaram onde

“você tinha aprendido a falar inglês, se havia casas de verdade na África e se você já tinha visto um carro antes de vir para os Estados Unidos” (ADICHIE, 2017, p. 126).

Estas são imagens da África que circulam e são vistas, uma série de imagens, cujo poder é o de apenas informar, ilustrar, comunicar. Imagens que pretendem ser uma representação do real, e por isso, nos fazem acreditar que o continente é um espaço homogêneo; um espaço onde sempre é dia; um espaço não animado por pessoas; mas por grandes mamíferos habitando parques ou reservas; um espaço partido pela cor da pele, e por isso adjetivado/estereotipado; um espaço que é substituído por uma sequência histórica, uma história que só ganha existência com a chegada dos europeus, e que mais tarde torna-se incapaz de participar da história do mundo (de uma história), já que, a “descolonização” dos países foi e é um fracasso para o continente, que desde então é palco de guerras civis intermináveis; espaço que não é urbano (com exceção do Egito e da África do Sul); que não é industrializado, é somente produtor e exportador de matérias-primas; o espaço quintal de produção; o espaço-imagem; o espaço cartesiano de algumas coordenadas geográficas, isto é, daquelas que precisam ser vistas e consumidas somente como imagens. Não é a África como acontecimento, como vida.

Esta escrita trata de apresentar modos por meio dos quais, uma pesquisadora-professora mobilizou seu pensamento para criar, inventar possibilidades de colocar esse espaço fixo das fotografias presentes em livros didáticos em movimento, buscando estratégias para arrastá-las desse lugar de ilustração, informação, evidência, representação. Nesse sentido, é preciso dizer que se trata de um fragmento de uma pesquisa-experimentação; como pensamento, como criação, como potência de subjetivação, e não como vontade de verdade.

Portanto, fragmentos de uma escrita de pesquisa que intencionou mobilizar a África presente nas imagens didáticas e que circulam na geografia escolar por meio dos livros didáticos e, com e a partir delas pensar outros encontros, outras composições possíveis, outras imagens, pela via das experimentações, pensar e criar geografias africanas em suas relações com a educação das relações étnico-raciais., sendo que, em um primeiro momento, apresento trechos da pesquisa com e pelas imagens encontradas em livros didáticos de Geografia que convocam a pensar a força do regime imagético na construção de nossas imaginações a respeito do continente africano, em um exercício de problematização das imagens que ocupam



as páginas dos livros didáticos de Geografia e do que dizem desse continente. Deste modo, a escrita é atravessada, como não poderia deixar de ser, pelas espacialidades das questões étnico-raciais, e também pela dificuldade de sair do contorno do que nos foi estabelecido para ser África, da África como o já dado.

Já no segundo momento, aparecem os exercícios de pensamento que me aproximaram de outras Áfricas; e que tornaram possível arrastar as fotografias dos livros didáticos para outras composições, capazes de enfraquecer o poder que as imagens, essas imagens, têm ao ilustrar, comunicar, informar e representar um modo de ver o continente africano. A partir desses exercícios, criei um espaço para pensar a África aprisionada pelas imagens dos livros didáticos como potências de uma pesquisa em educação geográfica, nos quais, o continente e suas histórias escapavam ao já dado das imagens que geralmente circulam na geografia escolar. A colagem aparece, como uma estratégia capaz de tratar a imagem como um espaço de experimentação a partir da dimensão das subjetividades, do espaço como trajetórias e histórias e, não apenas como superfície, como localização geográfica e como um desenrolar de uma sequência histórica que não contempla a multiplicidade das espacialidades contemporâneas.

IMAGENS-QUE-DIZEM-DA-ÁFRICA: A PESQUISA COM E PELAS FOTOGRAFIAS

Ao sermos atravessados pelas fotografias presentes no cotidiano, inventamos modos de aprender e conhecer sobre os lugares do mundo que não podemos ver ou experimentar com nossos próprios corpos, uma vez que, as fotografias são capazes de criar verdades e realidades sobre os lugares, de participar da construção de nossa imaginação do mundo contemporâneo e, portanto, interferirem na maneira como pensamos o espaço.

É fundamental dialogar a respeito desse regime imagético na construção de memórias, na imaginação de lugares e no quanto a prática com as imagens possibilita-nos ver e pensar o mundo de determinados modos, “[...] em situações em que a maioria das pessoas usa as fotos, seu valor como informação é da mesma ordem que da ficção” (SONTAG, 2004, p. 32). Fotografias aparecem em nossas práticas cotidianas, ora como informação, ora como ficção, ilustração ou documento, por isso, são capazes de dizer sobre o mundo.

Ao discutir a credibilidade das imagens, Oliveira Jr. (2009), ao afirmar que, além de dizerem sobre o nosso mundo, elas também são capazes de nos educar sobre o mundo. As “imagens-que-dizem-do mundo”, conforme coloca o pesquisador, querem ser vistas como o próprio mundo diante de nós. “Desejam ser tomadas como informações-em-imagens passíveis de serem localizadas no mundo além da imagem” (OLIVEIRA JR., 2009, p. 21).

Essas informações-em-imagens se tornaram parte integrante de um repertório de imagens de que nos valemos para nos movimentar no mundo, sua presença e recorrência configuram uma *educação visual* (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012), já que as fotografias são naturalizadas, como se somente determinada imagem fosse possível. A repetição dos ângulos, tipos de enquadramento, formas de iluminação e captura das imagens são características fotográficas que “[...] ratificam a memória visual já constituída” (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012, p. 123). Já não duvidamos das imagens, mas das fontes que as tornam visíveis para o mundo.

As imagens ocupam um lugar na produção da realidade e participam de nossa imaginação sobre as grafias do espaço, por isso nos educam. E “esse modo de imaginar o espaço gera uma maneira de agir no território, de produzir territórios, de criar geografias para o mundo” (OLIVEIRA JR., 2012, p. 24). Qual é realidade produzida pelas imagens presentes nos livros didáticos de Geografia a respeito do continente africano?

A pesquisa com e pelas fotografias foi realizada por meio de miradas em livros didáticos de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental¹, e exercícios de experimentação. A opção pela pesquisa em imagens presentes em livros didáticos, faz-me compreendê-lo como um artefato cultural, um aparato educacional de massa (LARROSA, 2004), responsável pela produção e organização de uma série de informações espaciais. Nesse sentido, reconheço-o como um material capaz de produzir, reproduzir e dissolver realidades; além disso, o livro didático está presente em todo o território nacional.

A fotografia marca presença nos livros didáticos de forma significativa. Conforme Oliveira Jr.; Soares (2012, p. 115), “as fotografias atualmente constituem cerca da metade do material impresso nos livros didáticos de Geografia, sendo em maior número do que qualquer outra imagem,

1 Esses livros didáticos eram na época da pesquisa, os livros utilizados nas escolas campo de estágio da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado: Práticas de Ensino de Geografia ministrada pela autora.



está localizada e se estende entre o que se denomina trópicos de Câncer e Capricórnio, sendo assim, a posição do continente parece estar dada e apresentada como “natural” a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

Há também, a presença de um continente regionalizado, partido, dividido entre África do Norte e África Subsaariana, que segundo Adas e Adas (2015), essa regionalização toma como base critérios étnicos ou culturais. Assim, há a África do Norte, com predominância regional da população e língua árabes e a prática do islamismo. Como ilustração da África do Norte, há uma fotografia na parte inferior da página do livro didático que mostra um oásis, com plantações em primeiro plano e, ao fundo, a Cadeia do Atlas, no Marrocos, destacando o contraste entre o verde e a aridez das encostas. No texto, os autores enfatizam

[...] a cadeia do Atlas condiciona o povoamento na África do Norte, especialmente no Magreb. Entre o Atlas e o Mar Mediterrâneo, estendem-se planícies férteis de clima mediterrâneo, densamente povoadas, onde se cultivam vários produtos, (cereais, uvas e oliveiras etc) e ocorre a exploração mineral do fosfato (figura 23). Ao sul da Cadeia de Atlas surge o Deserto do Saara cujo principal recurso mineral é o petróleo (ADAS; ADAS, 2015, p. 236).

Nesse trecho, é possível observar que, os autores descrevem uma porção do continente africano destacando sua proximidade com o mar Mediterrâneo, e atrelando as características físicas do território aos recursos que ele oferece. Já o texto sobre a África Subsaariana, não contempla nenhum aspecto positivo sobre um território tão amplo e diverso, a começar pela expressão *sub*, que a faz contrastar com a África do Norte, já que, é nesta porção do território africano que a população é branca e se aproxima dos europeus pelo mar Mediterrâneo, um mar. Fica evidente que, a ideia de África presente no livro didático é a que reforça a existência de duas Áfricas “[...] com aspectos geográficos diferentes, classificadas em estágios de desenvolvimento diversos, povoadas por etnias distintas, branca e negra e, por fim, uma com e a outra sem história” (HERNADEZ, 2008, p. 21).

A África Subsaariana do livro didático é a região onde a pobreza atinge grande parcela da população, território onde estão os países com os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do mundo, com mais da metade da população economicamente ativa se ocupa da agricultura e a falta de alimentos gera subnutrição e fome, situação que é



agravada pelas secas na região do *Sahel* e pelas guerras civis que destroem plantações e dificultam a entrega de alimentos pela ajuda humanitária.

Um dos aspectos que chamo atenção nesse trecho, se refere a insistência de apresentar o continente africano a partir de dois blocos homogêneos que invisibilizam histórias e trajetórias diversas, de expressar através das imagens-mapas, a invenção de que os brancos ocupam a porção norte do território e de que um deserto os separaria da população negra, pobre, faminta e em guerra. Nesse caso, as pessoas são transformadas em população, em setas, em retas ou gráficos (GONÇALVES, 2013).

Quando a população aparece, as fotografias que servem para ilustrar esse conteúdo são as imagens mapa, mapas temáticos que informam a proporção de pessoas brancas e negras no continente e sua distribuição geográfica no continente e a diversidade étnico-racial dos africanos não pode ser visualizada pelas imagens cartográficas que a reduzem a uma paleta de cores, de tons marrons mais escuros para os mais claros. A pobreza está diretamente relacionada à cor da pele – “raça” e a localização geográfica, já que os negros da África Subsaariana são os mais pobres. Nesse caso:

as imagens tendem a fixar a diferença existente entre os referentes acionados a partir de uma perspectiva que posiciona o diferente como excluído [...]. Diversidade e diferença parecem termos similares, seus usos parecem ser os mesmos entre as imagens dos livros didáticos [...] (TONINI, 2014, p.188).

Diferentes formas de alteridade: racial, cultural, histórica, econômica que compõem o discurso colonial, são reproduzidas e representadas de diferentes maneiras nas fotografias. No caso do continente africano, a cor da pele continua sendo um atributo acionado para diferenciar vidas dentro e fora da África, que livros didáticos é a África colonial. Uma África que passa, em poucas páginas, de colonizada à descolonizada, sendo o território e sua gente, portanto, apresentados ao estudante como um espaço do planeta que só se torna parte da história “desde a ocasião da Conferência de Berlim de 1885, que dividira a África em esferas de influência entre os poderes europeus” (THIONG’O, 2015, p. 21).

Estamos diante de uma Geografia que torna invisível qualquer possibilidade de conhecer a África antes do final do século XIX, exceção feita para a sua participação na organização do sistema mundo moderno-colonial inaugurada entre os séculos XV e XVI, a qual nessa ocasião, desempenhou um importante papel: o da diáspora, o de uma geografia do

comércio de mão de obra escrava para as colônias americanas, de pessoas tornadas mercadoria, moeda de troca entre os continentes.

As imagens presentes na composição de fotoáfricas I (Figura 1) são algumas das que estão presentes nos livros didáticos utilizados na pesquisa, ressaltando que, foram arrastadas de seus lugares – o de ilustração, de informações, de exemplificação de determinados conteúdos; e foram reunidas para pensarmos qual é a África que o livro didático deseja nos mostrar. É preciso lidar com uma Geografia que cria uma sequência de conteúdos, que ainda privilegia o paradigma “a terra e o homem”, que fragmenta os conteúdos em informações sobre aspectos físicos ou naturais, de localização geográfica, econômicos, de problemas como a fome, as guerras civis, os refugiados, a pobreza e os transforma numa sequência temporal, ou seja, concebe o espaço em termos temporais e, não de diferenças geográficas. Nesse modo de pensar as espacialidades, os países do continente africano, mesmo os que se “destacam” estariam sempre atrasados, sempre muito distantes de alcançar os países desenvolvidos, como se isso fosse possível e o desejado por todos os povos ou pessoas do mundo.

ARRASTAR IMAGENS PARA COMPOR ÁFRICAS

Em um trecho do ensaio de Chinua Achebe – *A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico* (2012), o escritor nigeriano conta sobre o que aprendia com as imagens penduradas por seu pai na parede de sua casa. Diz ele:

Meu pai cobria nossas paredes com os mais diversos materiais de ensino. Havia o almanaque anual da Sociedade Missionária da Igreja, com fotos e bispos e outros dignitários. O mais interessante, porém, eram as grandes colagens que me pai criava. Ele encomendou a um carpinteiro da aldeia várias molduras de madeira branca, grandes, mas leves, as quais forrava com papel pardo ou preto. Nesse papel ele colava todo tipo de ilustrações em cores vivas, tiradas de revistas velhas. [...] Havia também um homenzinho dando uma passada enorme. Chamava-se Johnnie Walker. Havia nascido em 1820, segundo a imagem, e ainda continuava forte. Quando fiquei sabendo, muitos anos depois, que aquele homem extraordinário era apenas um anúncio de uísque escocês, tive uma enorme sensação de perda pessoal. Havia ainda



um anúncio da Rede Ferroviária da Nigéria em que os grandes “N” e “R” de “Nigéria Railways” também serviam para “National Route” [Rede Nacional]. Isso me causava problemas, pois me lembro de ler o cartaz como “Nigerian National Railway Route” [Rede Nacional Ferroviária Nigeriana] – o que também fazia sentido (ACHEBE, 2012, p. 20).

A educação pelas imagens na parede de casa atravessava sua vida escolar; e as colagens de seu pai embaralhavam imagens de um mundo/aldeia que se transformava, deixavam à mostra a conversão à religião do colonizador, enquanto a maior parte da aldeia mantinha com força suas tradições igbo. Um homem anúncio e um anúncio da rede ferroviária brincavam com a imaginação do menino, dizia ele: “assim, minha educação começava nas paredes de casa [...]” (ACHEBE, 2012, p. 21). Há, nesse, como em muitos trechos de obras literárias africanas uma possibilidade de encontro com o corpo, o espaço, a imagem e o tempo, dimensões que segundo Godoy (2013, p.219) configuram uma “política da geografia”. Esse encontro com as dimensões de uma política da geografia implicou no modo como eu passei a movimentar a África em mim, uma vez que, a possibilidade de riscar, recortar, suprimir legendas, inventar mundos e mobilizar o já dado, brincando com o “[...] o jogo entre visível, real, imaginário e ficcional suscitado pelas imagens” (WUNDER, 2011, p. 68), surgiu de encontros.

Encontros com a África dos africanos, com as suas perspectivas sobre o continente, sobre o que têm a dizer sobre suas histórias e geografias pessoais, pois a literatura, assim como, trechos de obras de escritores africanos, ou que-dizem-da-África colocou-me diante de Áfricas mais sensíveis, violentas e tristes também, mas Áfricas habitadas por “gente de verdade”, de histórias incríveis que misturam as histórias e geografias do continente às ficções e imaginações, pois como, diz Didi-Huberman (2012, p. 208), “[...] não há imagem sem imaginação”.

A partir desses encontros percebia o quanto a África do livro didático de Geografia no Brasil era eurocentrada, colonial, e desconectada da força de vida que pulsa no continente, e o quanto o estereótipo e a alteridade recobrem as imagens, nos fazendo ver apenas uma África branca e outra negra, e não todas as cores que vibram quando percebemos as vidas que habitam um território. Aquele continente fixo, estático, homogêneo, sem histórias, o das fotografias dos livros didáticos ia se movendo à medida que eu recortava, desmontava, suprimia as legendas, desarranjava



a ordem, a sequência desses registros visuais e, criava outras composições, criava colagens como fazia o pai de Chinua Achebe. A técnica da colagem foi utilizada para criar composições de fotoáfricas, que eram capazes de fazer com que a África escapasse do lugar que ocupa nas páginas dos livros didáticos, eu as arrastava a outros processos de pensamento, outros modos de pensar o pode ser o continente quando o olhamos a partir de diferentes perspectivas.

É preciso criar estratégias educativas para desestabilizar uma geografia escolar que segue, que persiste em fazer circular imagens que não contribuem para a superação dos estereótipos e que reforçam a alteridade do continente a partir das ideias de atraso e subdesenvolvimento e o que elas implicam. Mas, não se trata só de uma prática de substituição das imagens do livro didático por outras imagens, se trata de um processo de experimentação, ou seja, do exercício de pensamento com e pelas imagens, exercícios que envolvem a dificuldade que é sair do já dado, do que está posto como África nessas imagens com as quais nos acostumamos a imaginar o continente, e criar outras experiências possíveis, outras composições, outros encontros, uma vez que, as imagens dos livros didáticos não podem e não querem promover esses encontros, já que atuam pelo clichê, que age justamente na percepção, serve para classificar e adjetivar pessoas e lugares, para reproduzir discursos dominantes, como uma barreira de contenção para a sensibilidade, acalma a força e os afetos dos encontros. A África do livro didático é uma África da contenção, da reserva não só de grandes mamíferos espalhados por parques e reservas em diversos países, mas é uma reserva de clichês.

A presença dessas imagens servindo apenas à ilustração e exemplificação de conteúdo torna bastante complexo o exercício de questionar o hábito de pensar o espaço como superfície, como propõe Massey (2008), para concebê-lo como “um encontro de estórias até agora”; até porque, o modo como a autora concebe um pensamento sobre o espaço considera, em linhas bastante gerais, que o mesmo é produto de inter-relações, e isso implica na existência de pluralidade. Além disso, está sempre por fazer-se, não é um produto acabado, as conexões e interações podem ou não ser estabelecidas, e os lugares têm suas diferenças, que são solapadas quando concebemos o espaço em termos temporais.

Essa é a “única narrativa” (Massey, 2008, p. 24) possível para os lugares, a inevitável história da globalização. Segundo a autora “[...] essa proposição transforma a geografia em história, o espaço em tempo.”, sendo

comum observar essa narrativa nos materiais didáticos de Geografia, já que, as expressões mundo desenvolvido, subdesenvolvido e “em desenvolvimento” classifica os países de acordo com ela.

Eustáquio de Sene, autor de livros didáticos desde o final da década de 1980, em entrevista realizada por Wenceslao Machado de Oliveira Junior e Elaine dos Santos Soares (2013), afirma que, o fato de o continente africano aparecer pouco quando o assunto é urbanização, por exemplo, deve-se a falta de opções de material “[...] não é só material iconográfico, material de pesquisa mesmo [...]” (SENE *In*: OLIVEIRA JR; SOARES, 2013, p. 199); além disso, essa dinâmica faz parte da própria lógica da globalização, já que para Sene, a África é um continente relativamente marginalizado.

Além de afirmar que o mais importante para compor as obras didáticas é o conteúdo da fotografia, e que portanto, ela serve para exemplificar determinado conteúdo, o autor também se refere ao uso da imagem como um recurso capaz de levantar o conhecimento prévio do estudante e explorar a relação entre os conceitos do cotidiano. Para exemplificar diz:

Nesse caso coloquei uma foto de um país da África na abertura, era uma foto mostrando miséria. E aí a gente coloca algumas questões para o aluno observar a foto e pensar algumas coisas. E uma das coisas que proponho que ele pense é se aquilo representa África. Porque é muito perigoso, a foto é sempre parcial. Você mostra uma foto com uma miséria desgraçada e o aluno tende a achar que aquilo é “a” África (SENE *In*: OLIVEIRA JR.; SOARES, 2013, p. 201).

Ele continua dizendo que fez a mesma coisa com a Europa, inseriu a abertura do capítulo mostrando uma foto “[...] bonita de algum lugar da Europa e o aluno pensa que aquilo é “a” Europa” (SENE *In*: OLIVEIRA JR; SOARES, 2013, p. 201). Por que não inverter essa “lógica”? Se os livros nos mostram a mesma fotografia por muitos anos, a tendência é que vamos “pensar” que aquilo é “a” coisa, que é para o lugar ser visto dessa maneira e não de outra, uma maneira de operar pela repetição. Deste modo, Wenceslao Machado de Oliveira Junior questiona esse ponto de vista do autor, e pergunta: por que não inverter essa ordem? Sene respondeu afirmando que o contrário faria com que não houvesse tanta reflexão porque romperia de cara com o senso comum. Para não romper logo de cara com o senso comum, o mais adequado é continuar reproduzindo a lógica da geografia colonial, continuar escolhendo uma fotografia mostrando a miséria para fazer o estudante pensar sobre o continente africano? As experimentações

colocam essa lógica em jogo. Por que não problematizar essas imagens, promovendo encontros e produzindo outras composições sobre um espaço tão vasto e diverso?

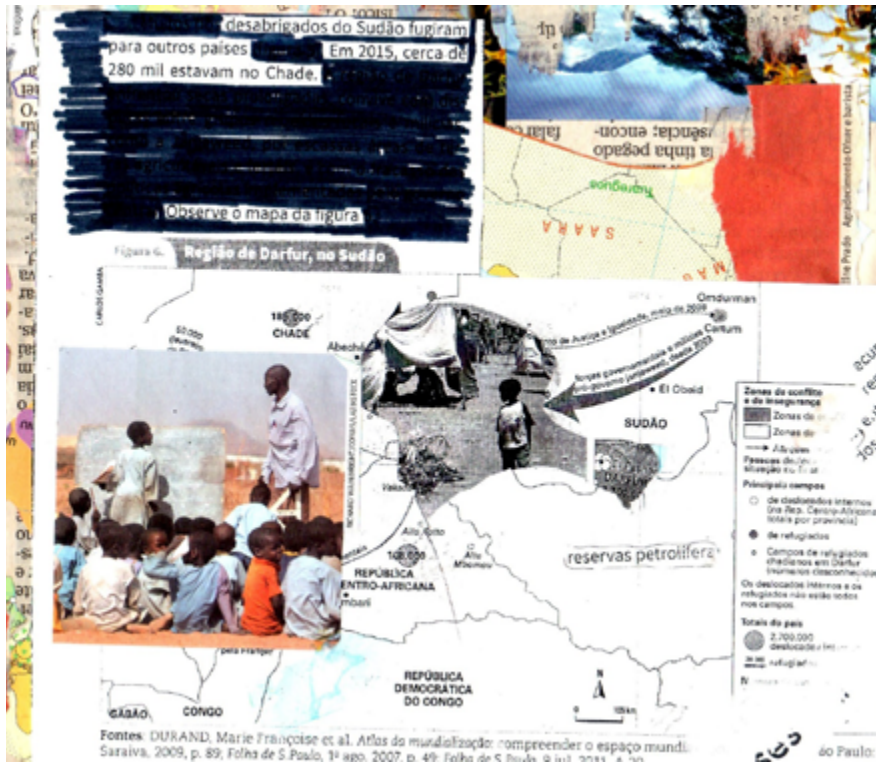
Todas as composições de fotoáfricas foram elaboradas pela pesquisadora/autora durante o processo de pesquisa, mas elas também são inspiradas e contêm materiais de experimentações que foram realizadas com estudantes do curso de Licenciatura² em Geografia em aulas ou oficinas.

Figura 3 – Composição de Fotoáfricas II



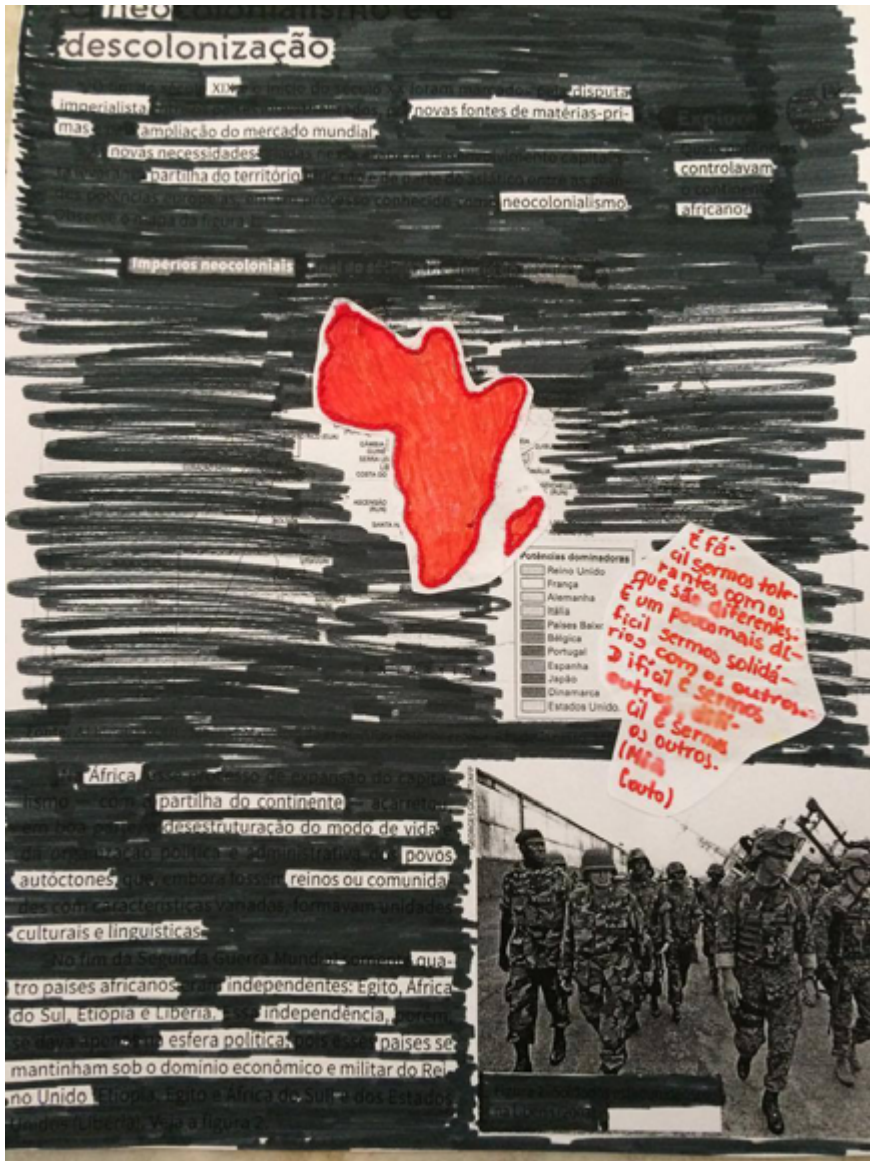
Fonte: Desiderio, 2017.

Figura 3 – Composição de Fotoáfrica III



Fonte: Desiderio, 2017.

Figura 4 – Composição de Fotoáfricas IV



Fonte: Desiderio, 2017.

CONCLUSÕES...

A pesquisa com as imagens na educação geográfica tornou possível o debate sobre outros modos de potencializar o pensamento sobre o espaço. As imagens nos educam, mas dependendo do lugar que ocupam e de como a vemos é que vamos imaginar os lugares.

Nos livros didáticos, da maneira como aparecem, as imagens servem à ilustração de um conteúdo que já está dado, estão ali para comunicar algo, para informar, e no caso do continente africano também servem para manter uma série de estereótipos e clichês, que tendem a enfraquecer a potência das imagens. Mas, podemos arrastá-las, (re)movê-las desse lugar e com essas mesmas imagens, criar outras composições, que são capazes de desestabilizar essa geografia que torna os espaços homogêneos, vazios, fragmentados, fixos, estáticos, e que transforma o espaço em tempo quando segue a lógica da “única narrativa” possível.

Mia Couto afirma que, na tentativa de responder à pergunta “O que é África?”, percebe-se que não há uma resposta, já que “[...] a realidade africana está viajando por múltiplas transições, ocultando-se em sucessivas máscaras” (COUTO, 2005, p. 79). Não há possibilidade de que a África seja reduzida a uma dúzia de fotografias que desejam aprisionar o continente, que desejam mostrar as mesmas fotografias de um espaço de múltiplas trajetórias e estórias.

A África escapa da fotografia, “[...] ilude essa identidade que outros lhe conferiram, driblando os mitos redutores e folclóricos que tendem a servir-lhe de moldura” (COUTO, 2005, p.75). Parece-me que, os africanos não estão interessados em uma imagem que os defina, já que os próprios africanos se desconhecem, pois muitas comunidades vivem há séculos conhecendo outras comunidades a partir dessa mesma dinâmica externa, ou seja, de como o mundo conhece a África.

Africanos também conhecem africanos por generalizações e estereótipos criados em outros territórios: “[...] ‘as tribos guerreiras’, ‘os zulus orgulhosos’, os ‘swahilis hospitaleiros’[...]” (COUTO, 2005, p. 80), assim como, nós e tantos outros que se desconhecem mesmo habitando o mesmo espaço. Creio que essa não é uma característica exclusiva dos africanos, como alguns desejam que seja.

Mas, as fotografias didáticas proliferam insistentemente e incessantemente a ideia de África como espaço da alteridade, do continente que tenta ocupar um espaço nessa lógica globalizada e do consumo, mas que

está sempre “atrasado”. As imagens-texto, as imagens-fotografia e as imagens-mapa da África no livro didático servem a posicionar um espaço-superfície que não é mais “colonizado”, mas é subdesenvolvido, pobre, atrasado, marginalizado; e operam incessantemente na reprodução da lógica binária, reforçando a invenção da alteridade, e agindo de modo a paralisar o pensamento. Mas a imagem do continente escapa em mil fragmentos quando as acionamos fora desse regime didático, escapa quando as deslocamos desse lugar que ocupa, e com elas experimentamos, quando as mobilizamos para encontrar outras passagens e paragens que não a do desejo de didatizar os espaços em imagens e de pedagogizar modos de ver.

Os exercícios de pensamento com as fotografias na educação geográfica mostraram que para propor possibilidades de arrastar a África desse regime visual, é preciso, portanto, atuar na subjetividade, na sensibilidade que se dá pelo encontro com as histórias e as trajetórias espaciais do continente africano, um continente em movimento, pois trata-se de atuar na dimensão da vida que se dá pela experiência, pela experiência como pensamento, não como desejo de nos fazer ver uma África, mas permitir-se afetar, contagiar por outros modos de ver Áfricas, inventar um modo de criar outros arranjos para o pensamento com e pelas imagens na educação geográfica e na vida.

Arrastar a África para fora da gente, desmanchar a África em nós, esgarçar a imagem, esburacar evidências, escapar do regime imagético do já dado, rasurar a imagem, encontrar/estabelecer linhas de fuga para compor Áfricas. Deslocar, mobilizar, desestabilizar as invenções, as estereótipos, rasgar o contorno e experimentar.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C.. **A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico**: ensaios. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo /SP/SP: Companhia das Letras, 2012.
- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas**. Componente Curricular: Geografia 9º ano. São Paulo /SP/SP: Moderna, 2015.
- ADICHIE, C. N. **No seu pescoço**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo /SP: Companhia das Letras, 2017.
- COUTO, M. **Pensatempos**. Textos de Opinião. 3.ed. Alfragide/Portugal: Editorial Caminho, 2005.
- DESIDÉRIO, R de T. **Composições e afetos com fotoáfricas**: exercícios de pensamento na educação geográfica. Orientador: Prof.^a Dr. ^a Ivaine Maria Tonini.



2017. 262 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2017..

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], p. 206–219, 2012.

HERNANDEZ, Leila L. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 2.ed. São Paulo /SP: Selo Negro, 2008.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascarados**. 4.ed. Tradução de Alfredo Veiga – Neto. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2004.

LUCCI, E. A.; B., A. L. **Geografia: Homem & Espaço 9º ano**. 27. ed. São Paulo /SP: Saraiva, 2015.

MASSEY, D. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA JR, W. M. de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 20, n. 3, p. 17–28, set. 2009.

OLIVEIRA JR, W. M. de; SOARES, E. dos S. Fotografias Didáticas e Geografia Escolar Entre Evidências e Fabulações. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 114–133, 2012.

OLIVEIRA JR, W. M.; SOARES, E. dos S. Entrevista com o prof. Dr. José Eustáquio de Sene: Fotografias e(m) livros didáticos de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 192–225, 2014

SONTAG, S. **Sobre Fotografia**. Trad. de Rubens Figueiredo. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2004.

THIONG’O, N. W. **Sonhos em Tempo de Guerra: memórias de infância**. Tradução de Fábio Bonillo e Elton Mesquita. São Paulo /SP: Biblioteca Azul, 2015.

TONINI, I. M. Notas Sobre Imagens para Ensinar Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 177–191, 2014..

WUNDER, A. Uma Educação Visual por entre Literatura, Fotografia e Filosofia. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2011.



OBSERVAÇÕES DAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: ENTRE O LIMBO E O PROJETO DE NAÇÃO

Suelen Santos Mauricio
Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, pode ser considerada um território de permanentes contradições associadas às condições fundamentais da estrutura político-econômica do sistema capitalista. Tendo como horizonte apreender esta modalidade de educação em sua totalidade, é necessário adotar diferentes prismas de análise e observar suas determinações históricas, políticas, econômicas e sociais, uma vez que, história da educação em países colonizados, como é o caso do Brasil, confirma isto.

Em breves palavras, a EJA é um espaço de escolarização para os sujeitos que não se escolarizaram na idade apropriada, sendo as razões individuais para este fato são múltiplas e, envolvem diferentes motivações culturais, pessoais e identitárias, embora o que as conecte seja sua classe social, a de trabalhadores; e o que disso decorre: suas diferentes formas de exclusão e de marginalidade social, e educacional.

O texto percorrido nas próximas páginas, se origina na pesquisa realizada pela autora em tese de doutorado intitulada *Educação e a classe trabalhadora: formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos* (MAURICIO, 2022), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, que contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e com os demais suportes necessários do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia



– LEPEGEO. A temática que circunda o estudo desenvolvido neste trabalho é a formação de professores que atuarão na EJA, ou seja, a formação inicial de professores de todas as áreas (pedagogos, professores de geografia, história, matemática, ciências, física, química, língua portuguesa, língua inglesa, filosofia) que, uma vez licenciados, estão habilitados a trabalhar nesta modalidade de ensino.

Buscamos, no presente texto, apresentar e relacionar as políticas nacionais de formação de professores em vigência que normatizam a formação de professores para a atuação na EJA e discutir sob uma abordagem crítica de forma contextualizada, com o suporte fornecido pelo referencial teórico arrolado nesta pesquisa, o cenário da política educacional de formação de professores voltada à modalidade supracitada; sendo, em um primeiro pressuposto, de que as políticas educacionais possuem trajetória e se constituem, e exprimem, na área social, política e econômica do país. As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para formação de professores ocupam lugar de destaque quando o tema são as políticas educacionais e formação docente, e expressam o campo de disputas e de hegemonia no decorrer de cinco governos federais brasileiros: Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010); Dilma Rousseff (2011-2016); Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Este texto está organizado em etapas, que se integram e complementam, onde em sua primeira subseção serão realizadas considerações acerca do trabalho docente no contexto atual em território brasileiro. Na sequência, uma breve apresentação das atuais DCN para formação de professores, e em seguida uma reflexão em associação às políticas que regulamentam a modalidade da EJA; e por fim, serão pontuadas considerações finais.

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Por meio do processo de ensino, a atividade primordial dos professores é assegurar aos alunos sólido domínio de conhecimentos e habilidades, desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo (LIBÂNEO, 2013); e a partir destas observações consideramos que, o processo posto em prática no Brasil, de reformas, de desmonte do serviço público, de desmantelamento das políticas que protegem os direitos dos trabalhadores, é uma ofensiva do capital à crise estrutural e sistêmica, e que tem como uma de suas frentes a transformação da figura do professor em funcionário, instrumentalizado, dotado



de técnicas de ensino, para a formação de trabalhadores e consumidores amestrados, pacificados, preparados para o que o mercado de trabalho requer; e tendo este contexto como realidade, as autoras Shiroma *et al.* (*apud* EVANGELISTA; SEKI, 2017) e de Previtali e Fagiani (2020), justificam o que chamam de tragédia docente a partir de suas dez faces, relacionadas à formação de professores e à docência:

1. **O professor reconvertido:** As mudanças nas relações capitalistas de produção intensificadas com o esgotamento do modelo fordista/taylorista de produção e a consequente reestruturação produtiva, tendo, no caso do Brasil uma crise econômica, e política, que se estende por toda a década de 1990, concomitante às políticas neoliberais implementadas alguns anos após o Consenso de Washington, levam à pressão de reconverter a função docente. A educação foi vista como o eixo da transformação produtiva, e no interior das propostas e pressões pela reforma na educação brasileira, a UNESCO defendia, no início na década de 2000, a reconversão das instituições de formação de professores e seus conteúdos (SHIROMA *et al.* *apud* EVANGELISTA; SEKI, 2017, p.??);
2. **O professor desqualificado:** a defesa da reconversão docente contou com argumentos que denunciavam um suposto despreparo profissional dos professores e o anacronismo de sua formação para lidar com as demandas do século XXI. É necessário apresentá-lo como incompetente e desqualificado na tarefa de reconhecer sua atribuição enquanto docente e de formar seus alunos, de modo que, uma função atualizada às demandas da sociedade contemporânea lhe seja imposta, em geral pelas recomendações, relatórios, avaliações, de Organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), etc. (IBIDEM, p. ??);
3. **O professor avaliado:** A estratégia do Banco Mundial formulada para a segunda década do século XXI, em relação à educação, é a de “implementar uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados, englobando os professores” (IBIDEM, p. 25). As inúmeras avaliações em larga escala voltadas à educação básica tangem entre vários fatores, o controle do trabalho docente;
4. **O professor aprendiz:** As principais críticas que recaem sobre



as instituições públicas de formação de professores são relativas ao suposto excesso de teoria, uma vez que, o discurso hegemônico em torno do qual se defende a reforma curricular de formação docente e de controle do trabalho docente se constrói com a ideia da eterna obsolescência docente, a qual segue a lógica de treinamento, com a definição do que um professor deve saber e ser capaz de fazer a partir de padrões estabelecidos. A figura do professor deixa de ser o que ensina, para o que facilita, e assim, “o aluno aprende, o professor aprende e ninguém ensina, tornando dispensável a preocupação com o ensinar” (IBIDEM, p. 28).

5. **O professor multifuncional:** Seguindo a tendência do processo produtivo que se configura pela polivalência e flexibilidade no contexto da indústria 4.0 (PREVITALI; FAGIANI, 2020), o professor deve ter este mesmo perfil de atuação, cabendo inúmeras tarefas que fogem de sua formação e atribuição primordial;
6. **O professor responsabilizado:** A responsabilização pode ser diretamente relacionada com as avaliações pelas quais os professores são avaliados e vigiados. “A Avaliação está neste âmbito, posto que a responsabilização, um unísono no discurso do Estado e de OM, significa que o professor deve atingir metas e produzir altos escores nos testes de avaliação em larga escala.” (SHIROMA *et al.*, *apud* EVANGELISTA; SEKI, 2017, p. 33). É possível verificar um paradoxo, a imagem do professor veiculada na mídia e nos discursos políticos estão geralmente relacionadas ao profissional que trabalha por amor, que é o formador de todas as profissões, até mesmo de heroísmo, no entanto, o significado deste poder sobrenatural atribuído aos profissionais do ensino, é de definição do futuro da geração que está formando. Assim, os resultados insuficientes de rendimento escolar nas avaliações de larga escala indicam a incompetência docente. A pobreza e a desigualdade social também. Assim, de acordo com as políticas educacionais e os discursos hegemônicos, a meritocracia dos alunos conta somente com um fator: o trabalho de seu professor. A responsabilização, portanto, também é a culpabilização das mazelas sociais;
7. **O professor massificado da EaD:** A questão da formação docente em instituições de ensino superior, que hoje são a grande maioria, na modalidade EaD, aligeirados, pragmáticos, tornados

mercadoria no mercado do ensino superior (que é edulcorado com a expressão: democratização do ensino superior), muitas das vezes são um desfavor à educação pública de qualidade, que deve ser crítica e com a justa e adequada carga de formação teórica para a formação de intelectuais da educação, que são os professores.

8. **O professor-instrumento:** Tornar o professor um instrumento é “desintelectualizá-lo” (SHIROMA *et al.* *apud* EVANGELISTA; SEKI, 2017, p. 42), impedir seu trabalho fundamental, o de ensinar e trabalhar com conhecimentos histórica e socialmente construídos de forma crítica, refletida e intencional, não somente por meio da reforma na formação docente, nos currículos, e na mercadorização das licenciaturas, que se transforma o professor em instrumento, mas, também, e especialmente, com a intensificação do seu trabalho, da desregulamentação, da manutenção de baixos salários, de ausência de planos de carreira, e da uberização do trabalho docente;
9. **O professor violentado:** A violência com os professores se expressa de diversas formas, com os baixos salários, a necessidade de somar jornadas de trabalho exaustivas para complementar a renda insuficiente, “o parcelamento de proventos, entre outras medidas, como a entrega da escola pública à gestão privada” (IBIDEM, p. 44). Entre as formas de violência não se exclui a violência física, a agressão, que inúmeros professores sofrem ou já sofreram em protestos e movimentos reprimidos pelas forças policiais militares
10. **O professor pensante:** As autoras (*apud* EVANGELISTA; SEKI, 2017); encerram o texto, com a última face da tragédia docente, ressaltando que, é necessário pensar na função social da escola, do trabalho docente e discutir a dimensão política da formação de professores.

As políticas educacionais são forçadas e inscritas minuciosamente na disputa hegemônica pela preservação da dominação burguesa sobre os trabalhadores, e de modo que se restrinja ao máximo as possibilidades de “sublevações, subversões ou revolução” (SHIROMA *et al.*, *apud* EVANGELISTA; SEKI, 2017 p. 48). Assim, as faces da tragédia docente apresentadas pelas autoras citadas buscam apresentar os elementos constituintes do cenário da formação docente, da docência, e da educação, em



sentido lato, não sendo possível problematizar a formação docente sem levar em consideração todo o contexto que se configura gradualmente a partir da década de 1990, no Brasil, e sua relação com a educação básica.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em vigência foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, por meio da qual também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019b). Este documento cumpre a determinação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece o prazo de dois anos para a adequação curricular da formação docente, em conformidade e referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica).

As competências profissionais relacionadas com o que se espera das aprendizagens essenciais dos estudantes justificam, segundo o documento, a necessidade de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica que tenha como referência a BNCC-Educação Básica, que por sua vez, foi instituída pelas resoluções CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017b) e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018b).

As competências gerais que são tomadas como base para a atividade docente a serem desenvolvidas no processo de formação inicial são:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu



modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. **5.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. **6.** Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. **7.** Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. **8.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. **9.** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. **10.** Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019a).



As competências específicas, por sua vez, são classificadas em três tipos: Conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional; e cada competência específica se desdobra em algumas habilidades, que não serão apresentadas na íntegra neste trabalho para que não se torne demasiado extenso. Com relação ao conhecimento profissional, é possível inferir que a primeira competência específica diz respeito ao domínio do conhecimento científico da área de estudo da licenciatura correspondente, por exemplo, no caso da Geografia, o domínio dos conhecimentos geográficos por parte do professor de Geografia, bem como, dos conhecimentos pedagógicos para que o conteúdo específico da disciplina possa ser ensinado e aprendido pelos estudantes da educação básica. Estes conhecimentos envolvem as teorias e direitos da aprendizagem, estratégias e recursos pedagógicos, etc.

A segunda e a terceira competências estão relacionadas, uma vez que, conhecer os estudantes e como aprendem, implica em conhecer o contexto de atuação profissional, ou seja, é necessário compreender o contexto (o lugar em que se situa a escola, as características socioculturais e socioeconômicas desta comunidade, as condições de trabalho das famílias e dos estudantes, as possibilidades de tempo e espaço para estudo em casa, etc.) para conhecer os estudantes e suas condições concretas de aprendizagem.

A última competência específica relacionada aos conhecimentos profissionais diz respeito à didática, que para Libâneo (2013) uma das condições para o planejamento de ensino e de aula, para o estabelecimento de objetivos de ensino, para a prática pedagógica crítica e no sentido de promover o desenvolvimento intelectual e aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, é conhecer a legislação educacional, os currículos oficiais de âmbito nacional, estadual, municipal, e os projetos pedagógicos das instituições educacionais em que se atua. Isso não significa, porém, que não se possa discordar e encontrar subterfúgios para uma prática pedagógica emancipatória.

A primeira competência específica referente à prática profissional diz respeito ao planejamento do ensino de modo que induza a ações que promovam efetivas aprendizagens dos conhecimentos; a segunda competência diz respeito à criação e gestão de ambientes favoráveis à aprendizagem, sendo importante ressaltar que, esta incumbência não é exclusivamente dos professores, uma vez que, criar e gerir ambientes de aprendizagem exigem condições prévias, como por exemplo, o número de alunos em sala adequado à capacidade do espaço, materiais pedagógicos disponíveis,

infraestrutura e equipamentos que ofereçam o bem-estar necessário para a atividade de estudo e de concentração.

A terceira competência específica se refere à avaliação, um elemento constituinte de todas as etapas do processo de ensino (LIBÂNEO, 2013), envolvendo desde o momento inicial, quando o professor não conhece os alunos nem seus conhecimentos e nível de desenvolvimento, até o decorrer do processo de ensino e o final, quando se avalia o fim de todas as etapas, após as adequações didáticas necessárias identificadas pelas exigências apresentadas em avaliações parciais. Por último, a competência específica relacionada à prática profissional docente referente à BNCC, diz respeito à condução de práticas pedagógicas que envolvam os objetos do conhecimento de cada componente curricular em vistas a cumprir as habilidades e competências exigidas por aquele documento.

A primeira competência específica relativa ao engajamento profissional refere-se ao comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional e, para compreender melhor o que significa esta expressão (comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional) neste documento, recorreremos às habilidades desta competência, que detalham como cumpri-la. Assim, é possível sintetizar as cinco habilidades, entendendo como comprometimento do autodesenvolvimento profissional, a utilização de diferentes recursos e a autoavaliação, estabelecer metas para realizar-se profissionalmente, engajar-se para desenvolver competências pessoais, assumir responsabilidades pelo autoaperfeiçoamento, participar de atividades formativas, estudar e pesquisar temas da educação e das modalidades da educação básica, buscar soluções que contribuam para aumentar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, participar da construção de conhecimentos para melhorar as práticas de ensino, as dinâmicas da sala de aula e a aprendizagem dos estudantes.

A segunda competência diz respeito aos pressupostos do ensino, necessários na concepção de todo professor da educação básica, comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes independentemente de suas limitações, dificuldades ou condições internas (psicológicas, mentais, emocionais, psicomotoras) e externas (contexto sociocultural, econômico), sendo o princípio de que todos são capazes de aprender faz parte da docência em sua essência, pois ainda que todas as condições sejam adversas, a função profissional do professor é buscar promover o desenvolvimento intelectual de todos os seus alunos, e ensinar os conhecimentos sistematizados pela ciência, historicamente construídos pela sociedade.



A terceira e a quarta competência dialogam entre si, uma vez que, participar da gestão democrática das escolas envolve atuar ativamente na comunidade escolar, participando das decisões que envolvem o papel social da escola e, ao engajar-se, profissionalmente, na relação entre estudantes e sua família e comunidade no que tange o processo educativo, o desenvolvimento do estudante na sua integralidade (intelectual, físico, emocional, artístico, cidadão), também pode ser considerado função profissional docente e relevante no sentido do engajamento profissional.

No que toca a competência (engajamento profissional), as habilidades ressaltam elementos emblemáticos, que serão discutidos na sequência, como: o fracasso escolar é um fato histórico que pode ser modificado; dar valor positivo para a busca de ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico; estabelecer um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a colaborar para uma sociedade em constante mudança.

Antes de problematizar os itens citados no parágrafo anterior, importa ressaltar a ausência de qualquer referência à participação de grupos, coletivos, sindicatos, associações de professores ou profissionais da educação para lutar pelos seus direitos, pelos direitos dos estudantes, pelo direito à educação, pelas condições básicas de trabalho, pela resistência às ofensivas que ferem o direito à educação de qualidade. Este trabalho considera que parte da competência docente fundamental à profissão e ao engajamento profissional, está na participação de qualquer movimento que vise a garantia dos direitos da população, especialmente a educação. Os movimentos pela conquista ou manutenção do piso salarial, de planos de carreira, de investimentos maiores na educação pública, contrarreformas que retiram direitos de profissionais da educação, são essenciais para a qualidade do ensino e, portanto, para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento intelectual (e integral) dos estudantes.

Os elementos emblemáticos que são trazidos nos detalhamentos das competências específicas, chamados pelo documento (BRASIL, 2019a) de habilidades, expressam as concepções de docência e do perfil formativo exigido das licenciaturas que formam professores para a Educação Básica no país. Uma possível análise pode ser realizada no ponto levantado anteriormente: o fracasso escolar é um fato histórico que pode ser modificado; e que de fato, pode ser modificado, e parte da responsabilidade é de quem conduz o processo de ensino, os professores (LIBÂNEO, 2013).

Mas, parte da responsabilidade pelo fracasso escolar de muitos estudantes está fora da alçada destes profissionais, diz respeito ao cenário de

miséria que vive parte da população brasileira, à necessidade de sobrevivência que faz com que crianças trabalhem desde muito cedo, ou cuidem de seus irmãos pequenos para que os pais possam sustentar a todos. Há também, um cenário de adolescentes que se tornam mães precocemente e evadem da escola. Portanto, não basta responsabilizar os professores e apontar a solução do fracasso escolar para o engajamento profissional.

O segundo ponto: dar valor positivo para a busca de ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico, assim como, fica evidente nas competências específicas, há uma responsabilização e atribuição de funções aos professores em relação à qualificação profissional, neste caso, a habilidade de lidar com recursos digitais de forma pedagógica. O auto aprimoramento enquanto função individual na busca de sua realização profissional é confirmada pela lógica que se apresenta em todo documento, seja pelo silenciamento de alguns elementos, seja pela distorção e recorrência de outros.

Por último (embora não sejam só estes pontos possíveis de serem destacados): estabelecer um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a colaborar para uma sociedade em constante mudança, do mesmo modo que, as competências específicas demonstram esta função docente, de garantir um ambiente adequado para aprendizagem, soma-se, neste caso, a convocação dos professores para o processo de conformação dos seus estudantes à esta sociedade em constante mudança, já que, flexibilidade para adequar-se ao que exige o mercado, ao que exige o padrão de sociabilidade, ao que exige o modelo produtivo de um país periférico, como o Brasil. Entre os quatorze princípios norteadores da organização curricular de licenciaturas (formação inicial de professores da educação básica), destaca-se a ênfase na referência à prática:

A formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado. (BRASIL, 2019a, p. 4).

Este trecho citado consta no segundo princípio do artigo 7º deste documento, demonstrando a valorização da dimensão pragmática do processo formativo de professores, sendo que, o exemplo encontra-se no sétimo princípio, do mesmo artigo: “integração entre a teoria e a prática,



tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado” (IBIDEM).

Para finalizar as exemplificações que demonstram o caráter pragmático defendido para a formação inicial de professores, o princípio de número oito apresenta com clareza em sua afirmação:

Centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (IBIDEM.).

O capítulo quatro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019b) estabelece a carga horária mínima e o desenvolvimento das competências profissionais, com base na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A carga horária total dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica deve ser de, no mínimo, três mil e duzentas horas, sendo distribuídas em três grupos.

O primeiro, contempla “800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (BRASIL, 2019b, p. 6). O segundo, mil e seiscentas horas para “a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (IBIDEM). O terceiro grupo destina oitocentas horas para a prática pedagógica:

[...] **a)** 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e **b)** 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (IBIDEM).

O documento explicita em diferentes momentos que a articulação entre teoria e prática, bem como, a efetiva prática da docência durante o processo de formação, deve acontecer em todo o curso, não se restringindo os estágios curriculares obrigatórios.

E ONDE SE SITUA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA NAS POLÍTICAS ATUAIS?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, que tem como referência a Base Nacional Comum Curricular, não tratam da EJA, no entanto, estes documentos consistem na regulamentação de todos os cursos superiores de formação inicial de professores para a Educação Básica.

O cenário da formação de professores das últimas décadas do século passado para as primeiras décadas do atual não apresentou mudanças relevantes (MAURICIO, 2022), uma vez que, as constatações predominantes nos dois períodos analisados pela autora indicavam: cursos de licenciatura sem formação específica para a EJA, professores atuando sem ter estudado a respeito desta modalidade na formação inicial, práticas pedagógicas incompatíveis com os estudantes, professores com preconceitos relacionados à esta modalidade e seus estudantes, professores que cumprem sua jornada de trabalho na EJA noturna para complementar a renda.

Em consonância com estes apontamentos, Machado (2012, p. 165) confirma o que vem sendo defendido por pesquisadores deste campo de estudos e que este estudo corrobora: “A primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino”; isso porque, a formação inicial influencia objetivamente nos conhecimentos, na prática, e no engajamento profissional.

Embora a modalidade faça parte da educação básica, o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes jovens e adultos trabalhadores levando em consideração todas as marcas deste público (classe trabalhadora, vulnerabilidade socioeconômica, público encarcerado em situação de privação de liberdade, que possuem longas e variadas experiências de vida, de labor, estudam na maior parte das vezes no período da noite, etc.), na busca de uma educação emancipadora, tem suas especificidades, diferentes da realidade do ensino fundamental e médio do ensino regular:

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra



ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? Como o professor, a coordenação da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de atendimento diferenciado, que modifique a dinâmica da escola, seja com alternativas de matrícula aberta, avanços progressivos, organização curricular de base paritária, tempo presencial e atividades complementares? (MACHADO, 2012, p. 165-6).

Trabalhar com a EJA exige conhecê-la em profundidade, o que envolve tanto os processos internos de aprendizagem do estudante jovem, adulto e idoso, externos, relacionados às condições de concentração e estudo, dadas pela realidade concreta da vida particular, de trabalho e do contexto da escola (LIBÂNEO, 2013). Assim como, conhecer e compreender a existência política, histórica, sociocultural e humana desta modalidade. A formação continuada também é fundamental, uma vez que, a EJA é uma realidade, e o cenário exige uma formação concomitante, já que a formação inicial se apresenta insuficiente.

As DCN EJA (BRASIL, 2000) apresentam no item VIII o título: Formação docente para a educação de jovens e adultos, onde diz: [...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades

que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

O parecer afirma, de forma enfática, que a formação inicial qualificada é fundamental para se prevenir a recidiva e a evasão, fenômenos verificados de forma habitual nesta modalidade. E acrescenta, esta formação qualificada deve ser obrigatória para as licenciaturas submetidas à LDB – Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

No contexto em que se exige trabalhadores flexíveis, polivalentes, incluindo professores, é necessário ressaltar que a formação qualificada exige conhecimentos específicos, e legais, do campo da EJA; e com base no que diz a LDB (BRASIL, 1996) no capítulo próprio à EJA, autorizado pelo texto referente ao direito à educação na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Parecer nº 11/2000 coloca:

A exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular (BRASIL, 2000, p. 58).

Em diálogo com estes apontamentos nas DCN EJA, sobre a necessidade do acesso e permanência dos estudantes com baixa escolaridade na EJA, da adequação dos conteúdos, métodos e tempos ao perfil destes sujeitos, estão duas questões: a valorização profissional da docência com planos de carreira e remuneração compatíveis à função, e, a busca pela qualidade da atividade profissional como princípio do ofício. A finalização do item voltado à formação docente nas DCN EJA se apresenta em um parágrafo de forma sucinta e objetiva: “A formação adequada e a ação

integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” IBIDEM, p. 60), há que se destacar a relação condicionada pelo documento entre formação adequada e a existência de um espaço próprio nas universidades para a EJA. Infere-se então que, sem espaços de estudo, disciplinas, encontros (congressos, seminários e afins) voltados ao campo de conhecimento e de práticas da EJA, não há formação adequada e qualificada de professores para esta modalidade de ensino.

Retornando às DCN para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e à Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019b), que silenciam a modalidade da EJA, englobando de forma comum todas as modalidades das etapas da Educação Básica, a partir do que trazem as DCN EJA sobre a formação de professores para estes estudantes, podemos perceber a contradição, entre o que diz no Parecer nº 11/2000 e, o que há no documento mais atual para formação docente, pois se por um lado a modalidade da EJA é uma realidade, que está regulamentada por legislação de âmbito federal, e que cumpre um papel no funcionamento do modo de produção capitalista, por outro, o interesse das forças dominantes e hegemônicas, para a educação, é de uma formação de professores não-qualificada para a atuação com jovens e adultos trabalhadores. Nesta lógica, embora na forma da lei exista uma contradição, na realidade o que há é um projeto bem articulado de desarticulação da EJA enquanto potência emancipadora da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores regulamentada e dirigida pelas novas resoluções apresentadas pelos documentos analisados tem como arcabouço, e orientação obrigatória, a Base Nacional Comum Curricular, que, se insere em um processo de reforma curricular para cumprir os interesses de sustentação do capital, uma vez que, o modelo adotado, de formação ou ensino de competências, pode ser entendido pela formação “de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo” ou “a educação como adestramento” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140). Assim, a formação por competências objetiva preparar os sujeitos para atenderem às demandas do mundo produtivo nas novas formas de organização do trabalho.

A crítica direcionada à BNCC da educação básica em relação ao trabalho docente diz respeito à transformação do papel do professor em simples executor de tarefas, seguindo modelos prontos em um manual,

que funciona como uma receita para a instrumentalização mecânica do profissional do ensino; e que contraria-se o movimento em direção à emancipação social, pois tolhe a criatividade e autonomia do professor, elementos essenciais ao processo pedagógico de conscientização, crítica, diálogo, criação. É por esta razão que, a formação de professores para a EJA permanece em um limbo, onde o silenciamento de sua existência, ou mesmo seu apagamento, se dá em detrimento de um projeto de nação, que é excludente, desigual e meritocrático.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela C. A.; DA SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, Seção 1, n. 248, p.27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos. Brasília/DF: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União (DOU)**: Seção 1, Brasília/DF: Imprensa Nacional, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Resolução de Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União (DOU)**: Seção 1, Brasília/DF: Imprensa Nacional, 26 dez. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília/DF: MEC/SED. 2018a.



BRASIL. Resolução de Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União (DOU)**: Seção 1, Brasília/DF: Imprensa Nacional, 18 dez. 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, Seção 1, p. 142, 20 dez. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília/df: MEC/CNE, 2019b.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K (Orgs). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara/SP: Junqueira e Marin Editores, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2013.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.133.

MAURICIO, S S. **Educação e a classe trabalhadora**: formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. 2022. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho digital e Educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo/SP: Boitempo, 2020.

SHIROMA, Eneida O. *et al.* A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K (Orgs). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara/SP: Junqueira e Marin Editores, 2017.



EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COM ARTE, FANZINE E CARTOGRAFIA ESCOLAR

Mirian Kaori Nagano
Karina Rousseng Dal Pont

O ensino da Cartografia Escolar torna-se um desafio ao mesmo tempo em que é tema de diversos trabalhos e pesquisas com o intuito de aprimorar e desenvolver metodologias de ensino com tentativas de aproximação da leitura da realidade vivenciada pelos/pelas estudantes. Para Sinthia Batista (2020): “apesar dos avanços de aproximadamente 40 anos de pesquisa no campo de Cartografia Escolar no Brasil, na escola ainda permanece uma cartografia ensinada de forma dissociada dos sujeitos, dos processos de leitura, produção e uso do mapa” (BATISTA, 2020, p. 225).

Como consequência dessa dissociação, durante o processo de ensino da Cartografia, as lacunas permanecem e são preenchidas meramente com o uso dos mapas para um ensino generalizado, mas não um aprofundamento de como os mapas são feitos ou como os/as estudantes, enquanto indivíduos, enxergam-se e movimentam-se no meio terrestre. Deste modo, a relação entre estas Cartografias ocorre pelo “emprego direto do mapa usado pelo geógrafo, ou o extremo oposto: o uso de mapas excessivamente simplificados para a criança” (OLIVEIRA *apud* ALMEIDA, 2007, p. 18), ou seja, mapas generalizados e simplificados demais, sem detalhes, sem aproximação e aplicação à realidade dos/das estudantes.

Assim, para Livia de Oliveira (*apud* ALMEIDA, 2007, p. 24), a alfabetização cartográfica sempre foi um problema demandando atenção dos professores e professoras, entretanto, a mesma lógica não se aplicou à questão da leitura e escrita da linguagem gráfica, especificamente do mapa, ou seja, os professores/as não são preparados para “alfabetizar” as crianças no

que se refere ao mapeamento; e por conseguinte, o ensino da Cartografia Escolar recai sobre a formação básica do/da professor/a, “paralelamente, deverá o professor contar em sua bagagem profissional com conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente” (IBIDEM, p. 25), além dos problemas estruturais que envolvem instâncias públicas.

Em razão desses problemas, os mapas são utilizados hegemonicamente para controle e criação de uma memória coletiva sobre o espaço-território (OLIVEIRA JR., 2011), ensinado nas escolas e reforçado em vários âmbitos (GPS em celulares, telejornais e outros) e segundo Gisele Girardi (2011), a Cartografia Geográfica possui dois objetivos: “**a**) levantar, no interior da Geografia brasileira, a discussão sobre a natureza (crítica) do mapa e, **b**) incentivar a ampliação da elaboração e uso do mapa como instrumento de investigação e discurso geográfico” (GIRARDI, 2011, p. 3). Pode ser considerado, do mesmo modo, que:

A alfabetização dos/das estudantes, portanto, é feita pelo/a professor/a e parece que um problema didático do mapa está no fato de o professor utilizá-lo como um recurso visual, com o objetivo de ilustrar e mesmo “concretizar” a realidade; ele recorre ao mapa, que já é uma representação e uma abstração em alto grau do mundo real” (OLIVEIRA *apud* ALMEIDA, 2007, p. 18).

Além destas questões, de um modo geral observa-se que, a graduação no curso de Licenciatura em Geografia, ainda apresenta insuficientes métodos de ensino em cartografia, pois os cursos voltados para formação em bacharelado e licenciatura não suprem as demandas do que seria ideal para ambas as modalidades da graduação em Geografia. Nesse sentido, prezamos por ressaltar os problemas nas universidades que não conseguem atingir os objetivos, mantendo uma disfuncionalidade em ambas as modalidades do curso.

A partir do que foi dito, realizamos, em 2022, um Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura, vinculado ao Curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), cuja proposta de pesquisa teve como inspiração e motivação o déficit de trabalhos sobre ensino de cartografia e arte voltados à formação de professores, além de apresentar outros olhares para a educação geográfica propondo um diálogo com a arte contemporânea, sendo a escolha deste tema, parte de um interesse em arte enquanto linguagem que possibilita tantas apresentações de mundo, com a liberdade de pensar novos limites imaginários para os mapas (ou

mesmo sem limites), novas simbologias e significados para diversas temáticas interessantes à geografia, à cultura e à sociedade.

Neste artigo será apresentado partes do processo de pesquisa que se articula à formação inicial de professores de geografia, a partir do planejamento e execução de uma experimentação pedagógica¹ com fanzine, realizado no Laboratório Pedagógico de Geografia (LABOGEO), vinculado ao Projeto Expedições Geográficas da UFPR², no qual buscamos organizar essa experimentação pedagógica com elementos da geografia escolar para possibilitar uma aproximação com os processos artísticos, especificamente, com a produção de fanzines e explorar outras possibilidades de narrativas para a geografia da América Latina, de forma a estimular a criticidade em relação à cartografia oficial e ao sistema hegemônico de poder reforçado pelos mapas oficiais apresentados pelos/nos materiais didáticos de geografia; e, um contraponto às narrativas homogêneas que soterram vidas, tempos e culturas latino-americanas. Portanto, o objetivo desta escrita, fragmentos de um processo de pesquisa na licenciatura, é compreender como o encontro da arte com a experimentação pedagógica pode contribuir na formação de professores e professoras e para um outro ensino de cartografia, com a produção de fanzine.

O ENCONTRO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR COM A ARTE

Para esta pesquisa buscamos dialogar com algumas noções que balizam as relações entre a cartografia escolar e a educação geográfica, sendo a arte contemporânea considerada como um intercessor, especificamente por meio de obras e processos de artistas que utilizam elementos da cartografia como elemento comum em seus trabalhos, assim como a investigação sobre os fanzines e suas potencialidades para o ensino de cartografia na escola. Compreendemos, a partir de Karina Rousseng Dal Pont (2018), a educação geográfica como:

uma derivação do ensino de geografia, mas que difere deste, pois toma os fazeres pedagógicos conectados

- 1 Tratamos essa noção de experimentação como aquela que se difere da concebida pela tradição científica, e se aproxima mais da perspectiva deleuziana que toma a partir das artes, pelos encontros de signos “compreendidos como aqueles que nos forçam a pensar, por conta de oferecerem elementos singulares a serem interpretados e capazes de obrigarmos a sair da mera condição de observador” (VINCI, 2018).
- 2 Para saber mais sobre as atividades do LABOGEO e do Projeto Expedições Geográficas, visite o perfil: <https://www.facebook.com/ProjetoExpedicoesGeograficas>.



às reflexões sobre os modos de se pensar o mundo e a produção crítica do espaço geográfico. Lida mais com os processos de produção dos conceitos e ferramentas de análise do que apenas com as descrições dos fenômenos geográficos; prioriza a compreensão desses fenômenos, em detrimento dos modos mecânicos de aprendizagem. (DAL PONT, 2018, p. 30).

Nesse sentido, ao lidar mais com os processos de produção de conceitos e ferramentas de análise, buscamos com essa experimentação pedagógica, tensionar a cartografia escolar, que é parte da cartografia oficial e que compõe a disciplina de Geografia na Educação Básica. Já é sabido que, há diversas críticas à Cartografia Escolar ensinada nas escolas, feitas por muitos autores e autoras que trabalham com essa temática., por exemplo, Oliveira (2022) aborda o problema da cartografia escolar, referindo-se,

às aulas de geografia baseadas somente em transmissão de informações, memorização, limitando o pensamento, delimitando livro didático, globo terrestre, mapas, como as únicas formas de se estudar geografia e de dialogar sobre o espaço. As aulas de geografia, de forma geral, vêm conformando os estudantes a serem submissos e silenciosos (OLIVEIRA, 2022, p. 119).

Na busca por outras formas de ocupar as aulas de geografia ao inventar exercícios de atenção como temas discutidos e, principalmente pela aposta da sala de aula como lugar da reinvenção, de acordo com Bell Hooks (2017) é que nos aproximamos da arte. A arte pode contribuir com a educação geográfica e cartográfica, trazendo outras perspectivas para pensar os limites territoriais, educar o imaginário e acentuar a criatividade dos estudantes. Sem esquecer, que segundo Gilles Tiberghien (2013, p. 235), que “a arte e a geografia estão ligadas há muito tempo, talvez desde a origem da cartografia”, como prova histórica temos os mapas medievais, conhecidos como T em O, assim como o “Atlas Catalão” de 1375 (TIBERGHIEEN, 2013, p. 235), a elaboração dos mapas era realizada por artistas quando não havia distinção entre as ciências e profissões, tal qual medicina, filosofia, música e engenharia eram exercidas pela mesma pessoa. Essa mesma lógica era aplicada aos artistas que elaboravam os mapas, tão detalhados com a legenda, cores, texturas e sombras.

A arte em si, necessita do imaginar, como explica Tiberghien (2013, p. 241), “para imaginar é preciso que haja distância entre si e o mundo, é preciso o vazio entre as coisas, o nada no interior do ser”. Desta forma, o

cartografia enquanto delimitação de novas linhas imaginárias, com ênfase na desconstrução do enrijecimento do que é imposto pelos modos de como a cartografia é ensinada nas escolas, nos meios midiáticos e demais meios de informações.

Essa proposta se apropria do que Girardi (2012, p. 40) conceitua como mapa, “para dizer de referências (não necessariamente fixas) com as quais as pessoas lidam com o mundo, ou seja, como elas se territorializam, mas este mundo e estas pessoas mudam o tempo todo, exigindo que este mapa seja refeito o tempo todo”. Em suma, os mapas podem e necessitam ser refeitos, ressignificados e para diversos grupos, principalmente dos “países do Sul”, nos quais os mapas não representam e não consideram a formação territorial dos povos originários³, pois, como afirma Carol Saavedra, “o mundo soterrado, mais cedo ou mais tarde, sempre vem à tona” (SAAVEDRA, 2021, p.35).

Dessa forma, a arte presente na cartografia aparece nas questões estéticas, convenções de simbologia e cores para relatórios técnicos e mapas acadêmicos, entretanto, busca-se aqui, mais do que a necessidade estética nos mapas, construir uma relação mais íntima com a cartografia pela apresentação das obras de alguns/algumas artistas, provocando uma breve reflexão para identificarmos como a cartografia aparece nas obras.

Os/as artistas foram escolhidos/escolhidas a partir dos seguintes critérios: ser latino-americano/a, e elaborar trabalhos artísticos relacionados à cartografia. Esses critérios foram escolhidos para repensarmos o que consideramos como uma limitação em nossas relações com a cultura latino-americana, que pela imposição linguística dos colonizadores separaram o Brasil dos demais países dessa parte do continente americano. Começamos pela artista brasileira, Mayana Redin, que traz diversos elementos em suas obras, a partir de formas geométricas que se assemelham a mapas, malhas de coordenadas, relevo, e demais elementos que trazem a ideia de mapa, em que cabe o devido destaque, a desobediência às regras de configuração de um mapa oficial, como a ausência de escalas, legendas, fontes e cores, coloca sob suspeita a dimensão de univocidade dos mapas oficiais na representação do espaço (DAL PONT, 2018, p. 71).

3 Apesar desta não ser a discussão central deste texto, não poderíamos de excluir que outra intencionalidade da organização e execução dessa experimentação pedagógica também é de provocar discussões em torno de outras narrativas possíveis para história e geografia latino-americana.

A simplicidade e a inconstância na construção de alguns elementos, como na imagem 4, pode ser trazida para a sala de aula com propostas para se refletir sobre quais elementos fazem parecer um mapa ou um material cartográfico. A partir dessas imagens, quais elementos aparecem em mapas? Ao desenho, portanto, não cabem regras que estabeleçam relações explícitas entre a obra e a “realidade” que ela representa. As “regras” do desenho são as estabelecidas pela cultura na qual cada desenhista está inserido e elas mergulham-nos na história desta linguagem – do desenho (OLIVEIRA JR., 2011, p. 17). Se, para Wenceslao Oliveira JR o desenho está relacionado à cultura, conseqüentemente à história, portanto, a arte e a cartografia podem nos dizer sobre as espacialidades criadas no mundo, como ele era, como foi, e talvez, como será.

Assim, essas espacialidades são repensadas a partir de artistas que compreendem o espaço geográfico e deixam registrado em suas obras o que a cartografia representa em sua arte, naquele instante.

Figura 2 – Obra sem nome



Fonte: Instagram @mayanaredin, 14 de agosto de 2022.

Anna Bella Geiger, é artista e professora brasileira, representou a cartografia em suas obras através de marcantes linguagens em diferentes materiais, como gavetas e caixas de ferro.

Figura 3 – “Local da Ação 1500-1996”. Gravura em metal e colagem, 22x35 cm. Anna Bella Geiger, 1998



Fonte: TNT Arte [2023?]. Disponível em: <https://www.tntarte.com.br/leiloes/56/lote/98>. Acesso em: 27 mar. 2023.

De um modo geral, a artista utilizou do abstracionismo com a cartografia para criar essas obras inquietantes e reflexões acerca dos mapas, além de diferentes materiais utilizados na confecção das obras. Na figura 3 a presença do abstracionismo do pós-modernismo e de um mapa, aparentemente antigo, nos remete à construção do mapa, da história e como a cartografia pode ser distorcida, dissociada do que é imposto pela convenção cartográfica, trazendo os aspectos cartográficos com distorções e desproporções.

Figura 4 – Orbis descriptio nº 4, série Fronteiriços, Anna Bella Geiger, 1995.



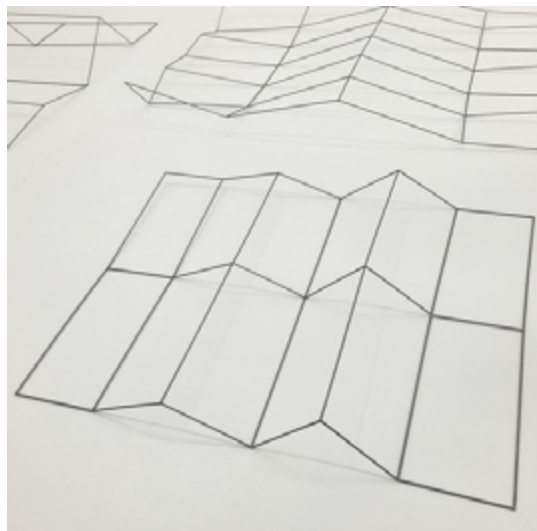
Fonte: Toplipan, 2019. Disponível em: <https://heloisatolipan.com.br/arte/mam-reune-em-mostra-20-obras-essenciais-de-anna-bella-geiger-pertencentes-a-seu-acervo-em-mostra-vem-conferir/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

A figura 4 apresenta a silhueta da América Latina no centro da obra, com destaque para o Brasil, referindo-se com uma proposta desafiadora frente a homogeneidade dos mapas-múndi, além dos elementos que lembram uma obra cartográfica devido à presença do Sol e alguns limites do que seriam outros continentes. Não deixaremos de questionar, estes elementos dentro de uma gaveta, será que a artista trouxe essa ideia para lembrarmos que o estabelecimento dos critérios para os mapas ensinados não contempla os ditos países de terceiro mundo? Nossas agendas e propostas devem ficar “engavetadas” apenas como uma meta?

Jorge Macchi é um artista argentino utiliza de experiências perceptivas, juntamente, com o processo cartográfico e de experiências através do deslocamento. Segundo Genioli (2014):

observar obras artísticas como mapas pode acionar experiências que inauguram conceitos ou inquietações a partir de movimentos de deslocamento e desorientação”, o que traz à luz do experimento proposto neste artigo a provocação da experiência sobre as desterritorializações com a arte. (GENIOLI, 2014, p. 33).



Figura 5 – Tour, 2010, Jorge Macchi

Fonte: Genioli, 2014.

A obra “Tour” nos remete aos elementos geométricos dos mapas, como as grades de coordenadas, ou mesmo as dobraduras de um mapa impresso, uma vez que, o jogo de luz e sombra na obra que muda durante o dia conforme a exposição ao Sol nos envolve mais à percepção da geografia e cartografia, pois a sombra projeta a sombra de outros ângulos, revelando na arte ainda o movimento da terra. A percepção do artista traz um jogo íntimo com estes elementos “primitivos” da cartografia, ao mesmo tempo que o pós-modernismo aparece na estética e na sensibilidade da proposta.

A EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS FANZINES E A CARTOGRAFIA ESCOLAR

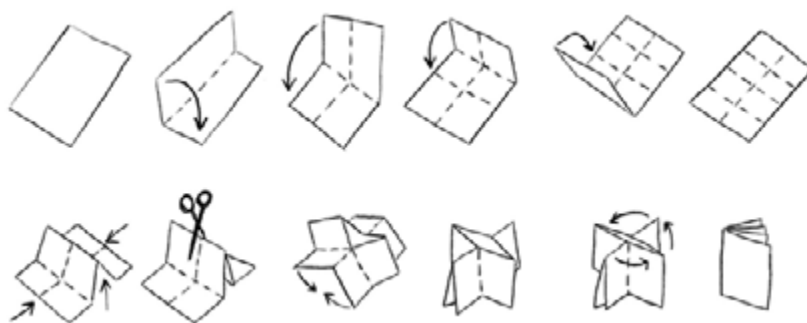
Para embasamento teórico e produção de dados para a pesquisa, esses artistas foram pesquisados com o intuito de buscar uma aproximação entre cartografia e arte contemporânea para mobilizar a invenção de uma experimentação pedagógica levando em conta outras abordagens para a educação cartográfica. Desse estudo, derivamos o pensar da prática para a produção de fanzines, cuja temática seria os países da América Latina, em consonância com a escolha dos artistas acima apresentados. O objetivo era que, participantes fizessem uma pesquisa antes do encontro sobre algum país da América Latina que não conheciam, pela perspectiva

cultural, artística e política que escapasse das narrativas tradicionais e escolarizantes.

A inspiração de utilizar o fanzine vem da escritora e artista Vanessa Neuber⁴ que utiliza essa técnica com tantas possibilidades de criação, desde histórias, imagens, frases, poemas, poesias, rascunhos, colagens, e diversas técnicas que se conectam no projeto final, e em cada página, um pedaço do projeto e do intuito a ser trabalhado. O fanzine teve sua origem nos Estados Unidos da América na década de 1930, com a união entre as palavras “magazine” e “fan”, destinado a uma forma de revista feita por fãs de algum tema, a princípio fãs de ficção científica, posteriormente utilizado pelos movimentos sociais, artísticos e de cultura pop.

Para a artista [2018?], o fanzine aproxima-se da arte enquanto uma forma de publicação independente, sem que haja intermediações do início da produção até a publicação da obra, sendo realizada por completo pela (o) artista por conter cerca de 6 a 8 “páginas” e a folha inteira, contendo colagens manuais ou digitais, pequenos textos entre outros recursos. E nos dá mais possibilidades de criação e exposição de ideias, assim como mostra a imagem a seguir:

Figura 6 – Livreto em Fanzine



Fonte: Neuber, [2018?].

O fanzine, enquanto um dos produtos finais da oficina, tem o intuito de trazer as distorções dos mapas e da cartografia como os artistas. Para Tiberghien (2013), o artista não se interessa pela medida em si, mas, sim, em confundi-las:

4 Para saber mais acesse: <https://www.vanessaneuber.com/> Acessado em 31/03/2023.



[...] Esse ato de confundir pode ser dinâmico e pode-se pensar o mapa como um diagrama que desenha multiplicidades espaço-temporais, de tal como que o mapa se torna um traçado de relações de força, um sismógrafo de intensidades, a figuração de coisas efêmeras e quase inapreensíveis [...]. (TIBERGHIEEN, 2013, p. 250).

Oliveira Jr. (2011) apresenta os mapas, que são superfícies lisas, como a realidade espacial através da nossa imaginação no espaço, de maneira que o mapa se dá o caráter de verdade ao gesto cultural que buscou apreender a realidade. O mapa, portanto, será empregado pelo/a professor/a de Geografia enquanto um processo de ensino e aprendizagem, “o mapa é usado como recurso audiovisual, e até agora não se considerou devidamente o ensino do mapa, e sim o ensino pelo mapa” (OLIVEIRA *apud* ALMEIDA, 2007, p. 37).

Assim sendo, organizamos a experimentação pedagógica convidando acadêmicos e acadêmicas do Curso de Geografia da UFPR, via e-mail e redes sociais, que foi realizada no período noturno no dia 19 de agosto de 2023 no LABOGEO/UFPR. No dia estavam presentes nove participantes, destes, um professor de Geografia do ensino fundamental e ensino médio, três estudantes recém-ingressas no curso e mais cinco estudantes de períodos variados do curso. Os materiais utilizados na oficina foram: papel A3, lápis de cor, revistas, jornais, tesoura e cola; e considerando que, seriam materiais disponíveis e de fácil acesso para a maioria das/dos acadêmicas/os presente e na maioria das escolas públicas.

Durante a exposição introdutória da oficina, trouxemos os mesmos artistas com o intuito de pensar na presença da cartografia nas obras, por meio de interações perguntando aos participantes sobre quais elementos nas obras nos remetem à cartografia e, assim apresentando outros elementos para se construir um mapa, como linhas, pontos e polígonos, apresentamos a história dos fanzines, algumas propostas estéticas em relação a essa linguagem, orientamos quando ao modo de montá-lo, demonstrando como fazer as dobraduras e de que modo organizar uma ordem em sua montagem. As/os acadêmicas/os demonstraram interesse durante a realização do fanzine, mostrando-se mais livres e descontraídos para realizar a atividade, destacando que, todos apresentaram suas pesquisas prévias e o que gostariam de organizar e apresentar nos fanzines; e aos poucos foram aparecendo temáticas como as populações indígenas, as questões históricas de invasão do continente, personagens históricos, bandeiras,

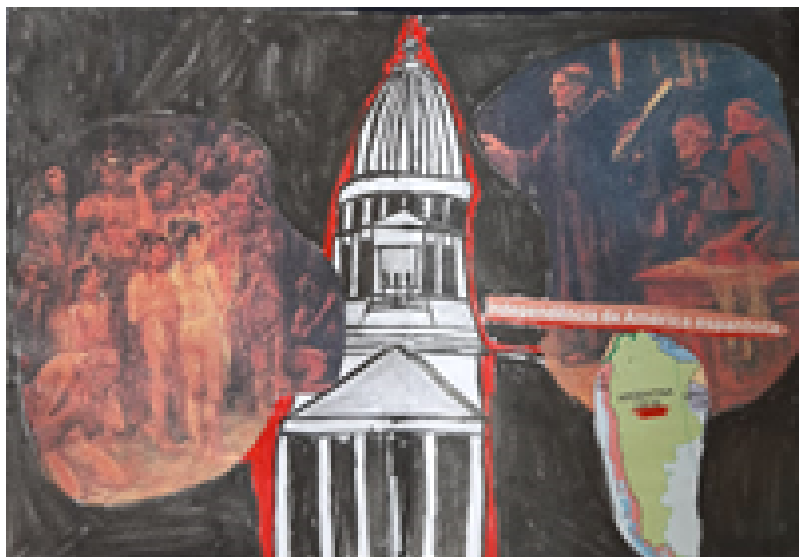
mapas e textos. Risadas e conversas foram bem-vindas durante a feitura da atividade, e próximo ao final da oficina, percebemos que tempo seria insuficiente para finalizar o fanzine, abrimos uma conversa sobre os tempos das atividades quando fossem realizados nas escolas e, conversamos sobre as possibilidades de o trabalho ser interdisciplinar junto a compromete de Artes e assim, as/os professoras/es poderiam unir a atividade em comum conseguindo mais tempo para a conclusão do fanzine. A seguir, apresentamos os fanzines finalizados e enviados após o encontro, juntamente as respostas do questionário avaliativo.

Podemos perceber que, na Figura 7, a participante trouxe variados elementos imagéticos em seu fanzine, sem muitos textos, mas com uma incrível escolha de imagens para a formação da Argentina, tais como, elementos religiosos, de povos originários, políticos e mapas compõem vívidas páginas sobre o país escolhido.

Ainda é possível perceber a presença da utilização de elementos parecidos com a de Anna Bella Geiger, da obra “Local da Ação”, destacando que, no fanzine apresentado, temos de um lado um mapa aparentemente antigo e do outro lado Che Guevara com o símbolo da foice e machado, do comunismo, ambos relacionados à revolução e luta latino-americana em diversos âmbitos, relacionados à questão social e de uma “separação” ao capitalismo.

Figura 7 – Fanzine Argentina





Fonte: Acervo das autoras.

As Figuras 8 e 9 foram elaboradas por dois participantes com uma proposta parecida, trazendo elementos da construção histórica do Equador, a presença de textos, mapas, bandeira, e principalmente a representação dos povos originários do país, além de informações sobre a cultura do povo Inca. Este último detalhe é interessante, devido a busca pela visibilidade daqueles que foram invisibilizados pela história.



Figura 8 e 9 – Fanzine Equador

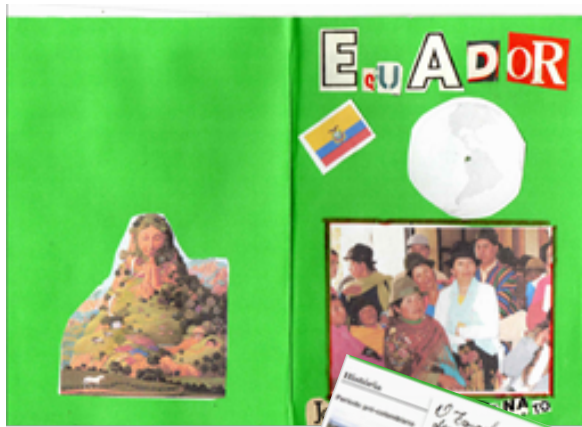


Fonte: Acervo das autoras.

Em ambos os fanzines, esses aspectos da decolonialidade, ao dar espaço os povos originários, se misturam as narrativas mais tradicionais da história latino-americana. Percebemos indícios de um pensamento escolarizado, quando ambas apresentam a bandeira do país na capa, mapas representando a cartografia oficial, aspectos históricos da colonização e independência, imagens clichês típicas daquelas oferecidas por materiais didáticos; além da utilização recorrente de textos escritos, ocupando mais espaços nas páginas do que imagens, palavras-chave, ou outros recursos textuais que não fossem descritivos, demonstrando dificuldades em se apropriarem de outra linguagem, ou narrativa que não seja a habitual

utilizada nas escolas. Mesmo que a provocação feita pelo convite, fosse de buscar outros aspectos e narrativas para América Latina para além das já conhecidas e repetidas pelos/nos materiais didáticos.

Figura 10 – Fanzine Equador



Fonte: Acervo das autoras.

Mesmo que não fosse tomado com a força e deslocamentos que os elementos culturais e históricos poderiam provocar nessas produções, nas respostas do formulário de avaliação respondido após o encontro verificamos que, os/as participantes consideram importantes esses aspectos na produção cartográfica. Sobre a questão, “no que a oficina ajudou na sua compreensão da arte com a cartografia?”, um dos participantes respondeu que “*o estudo da cartografia pode e deve ser relacionado com a memória artística e cultural de um local*”.

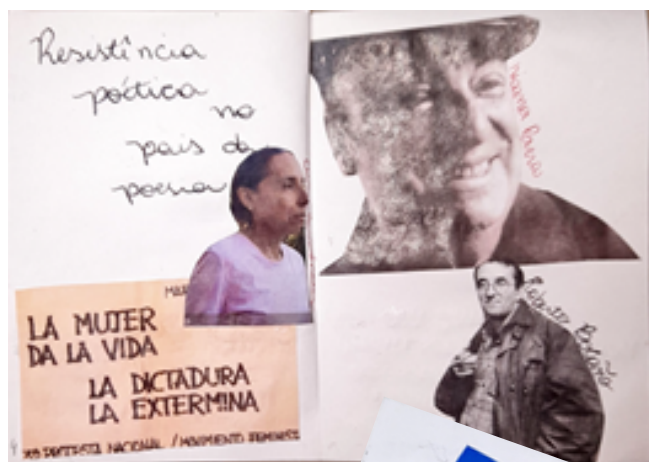
Visualizamos na figura 11, o fanzine sobre o Chile, que em especial, buscou elementos políticos e históricos da Ditadura Militar no Chile, com informações e elementos que transmitem esse acontecimento histórico, como datas, símbolos que nos remetem aos militares, além de personagens importantes nesse processo de recuperação do país pós ditadura. Apesar de alguns mapas aparecerem neste fanzine, com finalidade de compreensão de localização, os principais elementos em destaque são os textos curtos e imagens sobre o tema em questão, evidenciando uma composição entre textos e imagens mais proporcionais e de acordo com os princípios da organização de um fanzine. Vê-se também nessas imagens, uma colagem de um mapa da América do Sul que não é apresentado nos moldes da cartografia oficial.

Em relação às respostas do questionário de avaliação, os participantes demonstraram interesse sobre a utilização do fanzine em sala de aula, principalmente enquanto uma outra possibilidade de compreender outros modos de ensino de cartografia: “*a oficina me trouxe novas formas de praticar a cartografia social e, com ela, dar visibilidade às percepções dos sujeitos que vivem o espaço a ser cartografado.*”Essa resposta dialoga com o que Jorn Seemann aponta sobre a cartografia e sua rigidez no ensino em sala de aula, da qual

se baseia principalmente no modelo científico-normativo das sociedades ocidentais e não dá a devida atenção à vida cotidiana e aos mapas na nossa mente, os quais não obedecem a regras matemáticas e pensamentos geométricos. A cartografia não deve ser vista como apenas uma “ferramenta técnica”, mas também como parte das nossas próprias práticas sociais” (SEEMANN, 2011).



Figura 11 – Fanzine Chile



Fonte: Acervo das autoras.

Portanto, ressalta-se a importância da educação cartográfica mais próxima aos sujeitos propositores, além da historicidade e geopolítica articuladas a proposições significativas sobre os diferentes modos e possibilidades de se ler e compreender o espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De vários modos, as/os participantes construíram diferentes propostas para seus fanzines, conseguindo unir a Cartografia Escolar com a arte para transmitir suas ideias e informações. Os sentidos dados às imagens e textos nos levam a refletir sobre os modos de como a cartografia é ensinada nas escolas e nas universidades, e das dificuldades de escapar dos modos hegemônicos de ensino.

Não deixamos de identificar que os fanzines apresentaram, em algum momento, um mapa do país escolhido e a bandeira oficial, seja ela desenhada ou feita de colagens. Nesse sentido, a presença da oficialidade ou formalidade do ensino da Geografia Escolar contribuiu para que os acadêmicos e acadêmicas pudessem de alguma forma, identificar o país por um símbolo, mesmo que para inserir novos elementos neles; que em uma tentativa de aproximação entre as questões que envolvem a utilização de materiais didáticos alternativos para a Cartografia Escolar, e a rigidez dos mapas utilizados nos materiais didáticos oficiais. Os mapas, ou materiais didáticos alternativos, então, nos dão essa liberdade para criar tal expansão ao maior, enquanto indivíduos que conseguem se enxergar no mundo, posteriormente, poderão integrar esses conhecimentos ao macro dos mapas.

Por outro lado, Oliveira (*apud* ALMEIDA, 2007) contempla um dos problemas sobre a utilização de outros métodos de ensino, da qual em parte, o professor é forçado a adotar tais práticas pois o assunto não tem sido investigado como deveria, além disso, os resultados das poucas pesquisas sobre o mapa raramente chegam à sala de aula e não transformam imediatamente em inovações práticas ao trabalho didático, pelo contrário: a aplicação de resultados de pesquisas requer decisões exteriores, administrativas complexas e nem sempre fáceis de serem tomadas.

Neste sentido, faz-se necessários trabalhos como este que buscam estabelecer uma aproximação com pequenas movimentações para que professores/as em formação possam se apropriar de outras linguagens, mais potentes e criadoras para fazer a educação geográfica variar, ou fazer

com que outros mundos venham à toma, como apresentado por Carol Saavedra(2021).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo, Contexto, 2007.

BATISTA, S. C. Desafios ao ensino de Cartografia na Formação da Geógrafa e do Geógrafo do Século XXI. **Revista Geografar**, Curitiba/PR, v. 15, n. 1, p. 220-242, jan-jun de 2020.

DAL PONT, K. R. **A (im)possibilidade do mapa**. 2018. Orientador: Prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GIRARDI, E. P. A Construção De Uma Cartografia Geográfica Crítica. **Revista Geográfica de América Central: Número Especial EGAL**, 2011-, Heredia/Costa Rica, v. 2, p. 1-17, 2011.

GIRARDI, G. Mapas Alternativos e Educação Geográfica. **PerCursos**, Florianópolis/SC, v. 13, n. 2, p. 39-51, 2012.

GENIOLI, A. A. C.. **Mapas para desorientar e territorializar ambientes e corpos**. 2014. Orientador: Prof.^a Dr.^a Christine Greiner. 184 f. Tese (Doutorado em Comunicação) -Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, F.; MEIRINHO, D.; SALLES, M.. EDITORIAL Decolonialidade e política das imagens: tensões e agenciamentos. **Logos**, [S.l.], v. 27, n. 3, jan. 2021. ISSN 1982-2391.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo /SP: WMF Martins Fontes, 2017. 288 p. ISBN 9788546901401.

LABORATÓRIO PEDAGÓGICO DE GEOGRAFIA. **Projeto Expedições Geográficas**. Curitiba/PR: Labogeo/UFPR, 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/ProjetoExpedicoesGeograficas>. Acesso em: 27 mar. 2023.

NEUBER, V. **Home**. [S. l.]: Vanessa Neuber, [2018?]. Disponível em: <https://www.vanessaneuber.com/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

NUNES, F. G. **Ensino de Geografia**: Novos olhares e práticas. Dourados/MS: Editora UFGD, 2011.

OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo, Contexto, 2007.



OLIVEIRA JR., W. M. A educação visual dos mapas. **Revista Geográfica de América Central**: Número Especial EGAL, 2011-, Heredia/Costa Rica, v. 2, p. 1-20, 2011.

RIBEIRO, D. M. Contramapeamento indígena: aproximações entre a cartografia crítica e o decolonialismo. **Logos**, [S.l.], v. 27, n. 3, jan. 2021. ISSN 1982-2391.

SAAVEDRA, C. **O mundo desdobrável**: ensaios para depois do fim. Belo Horizonte/MG: Relicário, 2021. 216 p. ISBN 9786586279290.

SEEMANN, J. O ensino de cartografia que não está no currículo: Olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”. In: NUNES, F. G. **Ensino de Geografia**: Novos olhares e práticas. Dourados/MS: Editora UFGD, 2011. 200p.

TIBERGHIE, G.. Imaginário cartográfico na arte contemporânea: sonhar o mapa nos dias de hoje. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 57, p. 233–251, dez. 2013.

TNT ARTE. **Lote 98 – 1º dia**: “Local da Ação 1500-1996”. Gravura em metal e colagem de Anna Bella Geiger. Rio de Janeiro/RJ: TNT ARTE, 9 jun. 2023. Disponível em: <https://www.tntarte.com.br/leiloes/56/lote/98>. Acesso em: 27 mar. 2023.

TOLIPAN, H. **Mam Reúne Em Mostra 20 Obras Essenciais De Anna Bella Geiger Pertencentes A Seu Acervo**: Vem Conferir!. Rio de Janeiro/RJ: Heloísa Tolipan, 8 maio 2019. Disponível em: <https://heloisatolipan.com.br/arte/mam-reune-em-mostra-20-obras-essenciais-de-anna-bella-geiger-pertencentes-a-seu-acervo-em-mostra-vem-conferir/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

NARRATIVAS DE EGRESSAS QUANTO ÀS POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM SANTA CATARINA

Elisa de São Thiago Cunha

Refletir sobre Políticas Públicas, a partir de narrativas é sempre um desafio que não pode ser exaurido em si, exige folego teórico, dialogismo e metodologia consistente para não ser confundida com lugar comum ou opinião pessoal, passando pelo que Paulo Freire (2011) defende como construção do conhecimento – aquele que exige criticidade desenvolvida no exercício dialógico que começa com a curiosidade ingênua lapidada em curiosidade epistemológica. O auxílio pela busca de conhecimento nessa pesquisa está ancorado na utilização de um conjunto de técnicas de comunicação da análise de conteúdo, de Laurence Bardin (1977), aplicada no tratamento de dados coletados das egressas do curso de pedagogia do Centro de Ciências Humanas – FAED / Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, em 2020¹.

A intenção do estudo está em utilizar os dados coletados para traçar paralelos entre as políticas de ensino, pesquisa e extensão concretizadas na universidade escolhida, seu currículo e a sua utilização no exercício da profissão das entrevistadas; além de pretender ser uma oportunidade de debate sobre a sua pertinência, na qual reconhece seus limites, mas busca pela evocação de reflexão sobre o sabido com a possibilidade de se olhar novamente sobre o tema por diferentes perspectivas críticas.

1 Este texto é resultado de pesquisa de mestrado Contribuições do ensino, pesquisa e extensão no percurso formativo e na prática docente de pedagogas egressas da FAED/ UDESC, defendida com êxito em 2021 no PPGE da UDESC.

Para tanto, a pergunta base a ser refletida pelo estudo é: Qual é o entendimento das egressas do curso de pedagogia da FAED/UEDESC quanto aos saberes mobilizados na sua formação sobre conhecimentos e experiências advindos da participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão durante a sua formação inicial e como os aplicam em sua prática docente na Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos?

Inicialmente, será apresentada a compreensão desse estudo quanto às políticas de ensino, pesquisa e extensão no Brasil e à relação desse conceito com a formação docente. Seguidos pela discussão de dois aspectos das narrativas das egressas: – o relato de experiência durante a formação das egressas e o relato de experiência no exercício da profissão. Finalizando a reflexão com as considerações finais.

POLÍTICAS DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO EM CONTEXTO

A concepção defendida por esse estudo em relação ao princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é o de “[...] uma proposição filosófica, política, pedagógica e metodológica para a formação e o conhecimento desenvolvidos na e pela Universidade” (GONÇALVES, 2016, p.1236, grifo da autora), ou seja, demanda a apropriação e produção de conhecimentos contextualizados, complexos e transdisciplinares. Para as universidades são atividades-meio que, a partir do princípio de indissociabilidade estão imbricadas à razão de ser delas, constituídas historicamente e vinculadas aos projetos nacionais de educação. Todavia, não podem se restringir a uma questão conceitual ou legislativa, mas sim devem ser vinculadas a questões paradigmática, epistemológica e político-pedagógica da instituição. Logo, a Universidade é vista como instituição geradora, conservadora e regeneradora que possui como finalidade:

[...] o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca. (ALMEIDA; PIMENTA 2014, p. 08).

A FAED/UEDESC, enquanto instituição pública, possui em sua constituição o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo a sua finalidade ancorada no fomento dessas atividades realizadas



para produzir, preservar e difundir o conhecimento científico, tecnológico, artístico, desportivo e cultural, criados na instituição. Sendo um de seus princípios a garantia da tríade EPE (ensino, pesquisa e extensão) nas diversas áreas do conhecimento comprometidos com a cidadania e a socialização do saber (UDESC, 2017a).

A FAED constitui como sua identidade, a produção de conhecimento e a formação de cidadãos. É por meio dela que sua missão foi determinada: “[produzir] conhecimento e formar cidadãos críticos, por meio da excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, visando a transformação e desenvolvimento de uma sociedade plural” (UDESC, 2017b, p. 10), havendo o entendimento, portanto, que na busca pela sistematização dos saberes resultantes da pesquisa e sua atuação no âmbito do ensino pesquisa e extensão imbricadas, signifique uma melhoria de vida da sociedade e uma forma de promoção da formação “[...] centrada na leitura de contexto social, político, econômico, cultural e educacional, com capacidade de síntese e criticidade científica” (IBIDEM, p. 11). Preconizando, do mesmo modo, como seu objetivo formar quadros profissionais com alto nível de conhecimento acadêmico-científico-cultural ou melhor dizendo:

[tem] por natureza e finalidade promover a formação de profissionais com base em atividades de ensino, pesquisa e extensão, [...] dedicou especial atenção à educação pública e às demandas por formação continuada, planejamento e gestão da educação, bem como contribuir conceitual e metodologicamente com os sistemas de ensino em Santa Catarina. (IBIDEM, p. 17).

Coaduna com o previsto pela FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2012); o PPI – Projeto Político Institucional (2017a) e PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2017c) da UDESC em relação à concepção da extensão como instrumento da interrelação da Universidade com a sociedade, por meio da troca de saberes com as comunidades, visando à democratização do conhecimento acadêmico produzido ou reproduzido por ela.

As teorias modernas, enquanto campos científicos, consideram as universidades como a principal responsável pela estrutura epistêmica do Estado nacional atual, tendo seu *ethos* localizado na construção de conhecimento, base da sociedade moderna (MOROSINI *apud* MOROSINI, 2006).

Assim sendo, os objetivos do curso de Pedagogia da FAED/UDESC estão voltados para a formação de uma/um profissional que atue na Educação com base sólida em fundamentação teórica, metodológica e prática, uma vez que, essa/e profissional necessita relacionar a teoria e a prática de forma crítica, devendo trabalhar os saberes escolares de forma interdisciplinar, sabendo relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, entendendo a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes, estimulando a consciência acerca da diversidade, alteridade e das diferenças, possuir noções de gestão educacional com a finalidade de elaboração de planejamento, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais.

Para a obtenção desses conhecimentos listados é necessário a promoção, pelo curso, de incentivo em participação em eventos científicos, atividades de pesquisa e extensão, com a finalidade de formação de uma/um profissional crítico-investigativa/o que problematize frente aos fenômenos educativos.

O curso de pedagogia, deste modo, atende aos preceitos da UDESC e da Constituição Federal (BRASIL, 1988), calcados ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, quando articula seu currículo a três eixos: **1** – educação, cultura e sociedade; **2** – teoria e prática pedagógica; e **3** – diversificação e aprofundamento dos estudos. Esses eixos são apresentados no PPP – Projeto Político Pedagógico (2010) do curso de forma articulada.

O primeiro eixo, objetiva a aprendizagem das bases epistemológicas que compõem o campo de estudos da pedagogia relacionados ao desenvolvimento de compromissos éticos, políticos e sociais; já o segundo eixo possui como finalidade a integração do currículo por meio dos saberes teóricos práticos; aqui estão os estágios obrigatórios; e o terceiro eixo possui as disciplinas optativas do curso que estão relacionadas com as áreas de pesquisa e excelência acadêmica do Curso de Pedagogia da FAED, com a finalidade de implementação do princípio da tríade EPE, tanto que as disciplinas oferecidas são originárias dos grupos de pesquisa constituídos, dos núcleos e laboratórios existentes no curso, assim como advindas da articulação com Programa de Pós-graduação em Educação oferecido pela UDESC, que é, ainda, composto pelas “Atividades Complementares” previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Resolução nº 15/2007–CONSEPE, específica da UDESC. Após a análise dos documentos balizadores do curso de pedagogia, da FAED e da UDESC, analisaremos de



forma imbricada as narrativas das egressas em relação a sua formação e a sua prática pedagógica.

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DAS EGRESSAS DURANTE A SUA FORMAÇÃO

Para analisar os dados coletados, por meio das entrevistas, categorias foram criadas a partir da análise das respostas e interpretadas à luz das teorias explicativas, ou seja, a partir dos diferentes enunciados obtidos. Para tanto, inferiu-se diferentes concepções de políticas públicas educacionais, de sociedade, de escola, de currículo, de formação inicial, identidade profissional, entre outros. Foram elencadas três perguntas do questionário aplicado, as mais significativas, sobre formação inicial determinadas pelos módulos interpretativos menos fragmentados.

Os motivos elencados pelas participantes da pesquisa que justificam as políticas de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação são os ligados ao ensino/aprendizagem, uma vez que, as egressas puderam a partir de conhecimentos populares relacionar a teoria e a prática por meio de metodologias e didática que ampliaram seu repertório, e por consequência, aumentaram a compreensão do campo de formação e atuação profissional.

A imagem de docente criada pelas egressas, sobre si e sobre sua profissão influenciaram diretamente em todas as capacidades da/os educanda/os, pois essa/e profissional não toma somente decisões racionais, mas constrói sentidos durante sua prática pedagógica, pois elas perceberam de forma crítica, que são construtoras de sentido e imagens para sua/eus estudantes ao destacarem o ensino/aprendizagem em conjunto à criação de conhecimento para a sociedade em suas respostas. Essa imagem possibilitará a apreensão e compreensão dos conteúdos propostos de forma didático pedagógica pela/os educanda/os.

A participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, promoveram o desenvolvimento da identidade profissional das egressas no sentido de oportunizar vivências e experiências que as conscientizaram durante a graduação quanto à necessidade de formação especializada e desenvolvimento de senso crítico, por meio do seu protagonismo nas atividades, possibilitando, assim, a construção de análise consistente do campo de atuação.

A identidade docente, dessa forma, é entendida pelas egressas, como um item de qualificação profissional, é aquela que necessita ser pública e

aparece como uma posição. Por ser relacional, a identidade e a tomada de posição necessitam de uma afirmação da profissão como pública, uma vez que essa posição é relacional construída em relação a si e aos outros. Só pode ser compreendida e apreendida dentro do seio de um coletivo organizacional contextualizado, que dê a/ao profissional sentido e densidade (NÓVOA, 2017), ou seja, relacionam-se às políticas da universidade e ao seu currículo praticado.

Por fim, outro ponto de destaque foi a criação de novos conhecimentos para a sociedade, uma vez que, é por meio do desenvolvimento de ações político pedagógicas imbricadas na relação cíclica e intrínseca entre a universidade, escola, comunidade, que será possível a integração de diferentes culturas e espaços sociais, culminando no desenvolvimento e disseminação de conhecimento que promove a transformação social.

Quando o assunto em destaque é a significação dos motivos voltados para a formação e prática docente o motivo mais citado está na qualidade do curso, que aqui com o mesmo sentido trazido por Dourado e Oliveira (2009), na qual é compreendida com base e perspectiva polissêmica, uma vez que, compreende-se o processo educativo de qualidade social concretizada na realidade por meio de uma visão de mundo, sociedade e educação, que evidenciam e definem seus elementos para qualificar, avaliar a natureza, as propriedades e seus atributos desejáveis. Portanto, está vinculado à educação, compreendida como:

[...] espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Em outras palavras, a política de qualidade possui significação polissêmica; que considere todas as dimensões; e está voltada para uma formação com desenvolvimento sólido teórico e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adulta/os, assim como, nas áreas específicas do conhecimento científico imbricado à unidade entre teoria e prática que possui como eixo nucleador a pesquisa, entendida como princípio cognitivo e formativo.



Outro ponto de destaque, são as políticas voltadas ao currículo do curso, uma vez que, devem visar aprendizagens diante de situações reais, que esteja voltado ao questionamento realizado na prática, que promova reflexões sobre os contextos educativos, que realize práxis entre a teoria e prática pedagógica, promovendo assim, um olhar mais amplo sobre a educação, ao oportunizar assuntos de interesse socialmente referenciados, disponibilize disciplinas sobre a formação humana, possibilitando o aprofundamento nas áreas de afinidade profissional e, ofereça situações de aprendizagens por meio de estratégias de análise, descrição e questionamento sobre um objeto de estudo e que desenvolva a autoavaliação.

Portanto o currículo defendido e aplicado no curso é aquele que está em acordo com Sacristán (1998), como uma linguagem especializada que não existe fora da experiência humana e, que possui acepção pedagógica, pois é um modo de organizar as práticas educativas, portanto, não é um conceito, mas uma construção social, pois de forma integrada e simultânea, o currículo cumpre as funções de cultura e socialização manifestadas nos conteúdos, formas e formatos criados em torno de si. Assim, são concretizados conteúdos, códigos pedagógicos e ações práticas. Vê-lo de forma concreta, significa considerar o contexto em que se configura e ocorre sua expressão em prática educativa que gera resultados, portanto, o currículo não partilha da assepsia científica, uma vez que reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade em determinado tempo histórico, além dos valores dominantes que regem os processos educativos.

Quanto à significação da participação das egressas em atividades de ensino, pesquisa e extensão durante o curso depreende-se das respostas concordância com a concepção de universidade que está em acordo com os documentos de referência publicados pela UDESC e pela FAED, ao situar a universidade como instituição que por meio do princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conservando conhecimentos ao ritualizar uma herança cultural que memoriza e integra saberes, ideias e valores; possibilitando deste modo, uma regeneração cultural, uma vez que, está incumbida de reexaminar, atualizar e transmitir conhecimentos, além de gerar conhecimentos que farão parte dessa herança cultural.

As universidades são responsáveis por criar, apreender e divulgar conhecimentos validados pela sociedade no passar do tempo, isto é, graças à defesa da Extensão concebida como um processo cultural e científica que viabiliza a relação entre a universidade e a sociedade, de forma

transformadora ao articular o ensino e pesquisa de forma indissociável, portanto, a UDESC/FAED, na concepção das egressas, possui atividades de ensino que aproximam a relação entre a/os discentes, a/os estudantes, a/os professora/es e a equipe escolar, que promove a primeira experiência prática docente em sala de aula com apoio e supervisão da/o professor/a líder nos programas de ensino da universidade, como PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência e RP – Residência Pedagógica, e a/o professora/or preceptora/or na escola.

Dessa forma, as atividades em ensino possibilitam a troca de reflexões sobre a prática pedagógica, que por meio do desenvolvimento da autonomia profissional, as egressas conseguiram produzir conhecimento, articular a teoria e a prática, além de estarem atentas às transformações e necessidades de sua/eus estudantes.

As significações dadas pelas egressas às atividades em pesquisa apontaram o contato com a/os professora/es de instituições diferentes, oportunizaram a participação da/o discente em eventos da própria instituição e de diferentes instituições e por meio de grupos de pesquisa (leitura e discussão), que possibilitaram uma maior aprendizagem dos temas estudados e, portanto, uma ampliação de sua visão e percepção em relação à escola, suas materialidades e práticas. Enfim, a significação das experiências nas atividades de extensão demonstram que as políticas de ensino, pesquisa e extensão para a FAED/UDESC estão em acordo com o defendido pela legislação, documentos balizadores e curriculares do curso e em acordo com os conceitos e princípios defendidos pela FORPROEX, uma vez que, as respostas das egressas vislumbram a atividades significadas como as que cultivaram vínculos pessoais e de aprendizado compartilhado; promoveram a valorização da formação continuada; possibilitaram a vivência da universidade em todas as suas dimensões e expressões; descortinaram os caminhos da graduação; oportunizaram a participação em eventos, grupos de estudos, defesas de dissertações e teses; levaram a maiores aprendizagens por meio de grupos de estudos e de como a pesquisa acontece; promoveram o exercício da sensibilidade e empatia; desenvolveram a habilidade de enxergar cada indivíduo, por meio da compreensão de suas ações e reações; sem julgar, promoveram a aprendizagem em relação a ver, escutar e compreender o outro; incentivaram-nas a serem humanas; auxiliaram no amadurecimento, na independência e proatividade pessoal e possibilitaram a resiliência, por meio do incentivo e desenvolvimento de força para lutar por justiça social.



NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DAS EGRESSAS NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Assim como na subseção anterior, não seguimos as questões do questionário por ordem de numeração, portanto, foram escolhidas 04 (quatro) perguntas em relação as contribuições das atividades em ensino, pesquisa e extensão participadas pelas egressas durante a graduação no exercício da profissão.

Quando as egressas foram perguntadas quanto a sua participação em atividades em – ensino, pesquisa e extensão – EPE, contribuíram na sua prática a nota média foi de 9,36, portanto a maioria das respondentes acham que houve considerável contribuição. Em relação às matérias do curso que foram mais significativas na prática em sala as disciplinas mais citadas foram de didática, sociologia, estágio obrigatório e psicologia. Estas escolhas podem estar relacionadas a/aos professora/es que estão à frente das atividades em ensino, pesquisa e extensão participadas pelas egressas durante a graduação. Esta/es professora/es, além de atuarem na graduação, estão à frente de projetos de ensino, pesquisa e extensão o que pode ter influenciado nas respostas.

Está previsto no PPP (UDESC, 2010) do curso de pedagogia, em seu terceiro eixo, as disciplinas optativas do curso que estão relacionadas com as áreas de pesquisa e excelência acadêmica. Estas disciplinas visam a indissociabilidade da tríade EPE, tanto que, as disciplinas oferecidas são originárias dos grupos de pesquisa constituídos, dos núcleos e laboratórios existentes no curso, assim como advindas da articulação com Programa de Pós-graduação em Educação, oferecido pela UDESC, e que também exercem influência nas respostas e devem ser consideradas.

As disciplinas foram significadas, pelas egressas, como disciplinas que auxiliam na prática docente pelos seguintes motivos: que estejam ligadas ao cotidiano escolar, que ajudem a ampliar os alhares sobre o que significa a profissão e a prática docente, que auxiliem na busca por soluções a repetição de determinadas ações sem parar para pensar sobre as intencionalidades, os percursos e os movimentos históricos, que as envolvam, que auxiliem na compreensão da dimensão política do currículo, das práticas, da organização e da gestão escolar, disciplinas de conteúdos e metodologias de ensino e de formação humana; e que foram elencadas por elas, como as disciplinas com maior necessidade de reformulação ou ampliação na grade curricular as de: Educação Especial e Inclusiva e Matemática e Ensino, com 43%; de Alfabetização, com 28,57% e de Anos

Iniciais, Mídia e Educação, Educação de Jovens e Adultos e Psicologia com um percentual de 14,29%.

Como sugestões para as lacunas do currículo temos: o acompanhamento da/os profissionais recém formados, discussões em grupo como um estudo de caso com foco na resolução dos problemas encontrados durante a atuação profissional, compartilhar de forma coletiva as vivências e experiências adquiridas no cotidiano da prática escolar, incluir na grade curricular disciplinas de Estágio Obrigatório em todas as fases da graduação e realizar revisão das matérias na última fase da graduação. Todas as sugestões reverberam nas políticas de formação docente que devem ser construídas a partir da identidade profissional, “[...] no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (NOVOA, 2019, p. 06), pois para se tornar professora/or é necessária a reflexão, sobre as dimensões pessoais e coletivas do professorado, uma vez que, só é possível aprender a profissão docente com a colaboração e apoio de outras/os professora/es, sem abdicar do desenvolvimento crítico sobre as dimensões complexas exigidas pela profissão, como as teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas.

As contribuições declaradas significativas e proveitosas pelas egressas quanto às aprendizagens adquiridas e utilizadas na prática docente foram interpretadas à luz da teoria de Pimenta (2011, IBIDEM, 2015), Morgado (2011) e Tardif e Lessard (2014), que consideram o trabalho docente como uma ação, que vai além das habilidades e conhecimentos técnico-mecânicos, já que, consideram o trabalho docente situado no ensinar e aprender como contribuição ao processo de humanização das/os alunas/os historicamente situadas/os, ou seja, são necessários a essa/es profissionais saberes no âmbito da experiência, do conhecimento e pedagógicos.

Saberes potencializados e desenvolvidos por meio da tríade EPE que foram inferidos das respostas das egressas como saberes da experiência que potencializaram em suas práticas cotidianas uma relação horizontal com a/os estudantes, que respeita as diferenças dentro e fora da sala de aula, além de valorizar a identidade de cada um/a dele/as; reconhecimento da diversidade que compõe as salas de aulas e as instituições educativas; utilização no cotidiano, da percepção desenvolvida nas atividades quanto a tornar-se um hábito fazer pesquisa, uma vez que, esta altera o olhar, o jeito de ler, de analisar os problemas, de buscar fontes de pesquisa e buscar conhecimento, portanto, leva à conclusão de que o conhecimento não se esgota, sendo imprescindível a contínua pesquisa e atualização na área

da educação; promovem a ampliação de repertório para a/os estudantes; sinalizam caminhos na resolução de problemas durante o cotidiano escolar; promovem atividades extracurriculares relacionadas às vivências e experiências obtidas durante a graduação; desenvolvem e aproximam a relação entre docente e estudante, assim como aproximam a/o docente formadora/or e a/o docente em curso de formação.

Quanto aos saberes pedagógicos, as egressas sinalizaram que, as atividades participadas durante a graduação lhes proporcionaram o domínio de técnicas do saber ensinar que foram aplicadas nas situações de ensino/aprendizagem referentes à busca por diferentes formas de informação; problematização de questões sobre a realidade e a sociedade na qual a/os estudantes estão inserida/os, desenvolvimento por meio da prática na busca constante de estímulo e provocação da curiosidade, ou seja o entendimento da pesquisa (relacionada à leitura) pela/os estudantes como leitura de mundo, do contexto e da sociedade; promoção e o desenvolvimento da reflexão por meio de diferentes metodologias, dito de outra forma promove o entendimento de que existem diferentes maneiras de abordar um único assunto, com formas de apresentação às crianças de acordo com a necessidade do grupo; construção e desenvolvimento de uma postura de ser professora/or (identidade docente); oportuniza formas de solução de conflitos; desenvolve estratégias de observação e registro do trabalho pedagógico, ensina a elaboração sistemática de registros reflexivos sobre as práticas desenvolvidas em aula, assim como, ensina a escrever um projeto educacional que contenha um planejamento intencional pedagógico e formas de organização do trabalho docente de forma individual ou coletiva contida em uma escrita adequada a profissão; ao promover a manutenção de diálogo permanente com as produções científicas do campo da educação, ensinam a criar planejamentos e planos de aula que saiam de uma perspectiva de transmissão do conhecimento, que busquem fazer uso de diferentes linguagens e fontes, explorando a curiosidade e os interesses dos estudantes, que auxiliem na construção de sentidos quanto às relações entre os conteúdos que são exigência na legislação curricular da educação brasileira.

Quanto aos saberes do conhecimento houve estudos da significação da informação classificada, analisada e contextualizada, por meio da inteligência e consciência ou sabedoria, relacionados às disciplinas de um currículo crítico listado no quadro, como estudos sobre: o projeto de pesquisa, o princípio educativo da leitura, o princípio da dialética filosófica, a didática e prática educativa, a diversidade étnica e racial, educação

especial e inclusiva, a sexualidade, a psicologia educacional, os projetos de extensão, a sociologia da educação, os aspectos históricos da educação, o brincar e os jogos cooperativos

Não basta, deste modo, para a formação docente a convocação somente das questões práticas, devemos ter como orientação “que o lugar da formação é o lugar da profissão” (NOVOA, 2019, p. 07). Para tanto, o autor sugere como metodologia, o Triângulo da Formação, que consiste em um triângulo equilátero com seus ângulos congruentes que possibilitam uma relação fecunda entre os três vértices: Professores, Universidade e Escola, por meio de conhecimentos possibilitados durante a graduação das egressas pela práxis entre a teoria e prática proporcionada no lugar de profissão.

Podemos inferir ainda que, as contribuições da participação das egressas em atividades de ensino, pesquisa e extensão em suas práticas pedagógicas estão relacionadas a um conjunto de paradigmas gerados pela complexidade da profissão de ser docente, sendo necessário a essa/e profissional saberes do conhecimento, da experiência e pedagógicos, articulados pela triangulação – Professora/es, Universidade, Escola. E, assim como explica Weffort (1996), desenvolve a sua capacidade de leitor de mundo que reflete sobre a realidade, a relação com os outros e a si próprio, interpreta essa leitura em busca de significados, registra suas reflexões e seu fazer pedagógico, para com isso, questionar suas ações e assim formular futuras hipóteses do seu pensar.

REFLEXÕES FINAIS

Pensar a metamorfose da escola, imbricada à formação inicial e continuada, é necessário que, as contribuições trazidas da participação pelas egressas nas atividades da tríade EPE, foram determinantes para o desenvolvimento de sua identidade profissional.

Muitos foram os benefícios oportunizados por uma formação no lugar da profissão, como a oportunidade de aprendizagem de diferentes formas de solução de problemas, aproximação com colegas, enfrentamento da/os estudantes, aproximação da comunidade acadêmica e escolar, entre tantos outros.

Vislumbramos que, é por meio do desenvolvimento da identidade docente entendida como uma postura profissional, na qual estão envolvidas as aprendizagens de conceitos, capacidades e, da apropriação de valores e atitudes, que servirá de base para a construção da imagem desse



profissional perante os alunos, colegas de trabalho, família e comunidade, ao exercer o ensino/aprendizagem em seu cotidiano.

Inferimos que a teoria base subentendida nas respostas das egressas corrobora pela defendida por Pimenta (1999, 2011, 2015), Morgado (2011) e Tardif e Lessard (2014) que, consideram o trabalho docente como uma ação que vai além das habilidades e conhecimentos técnico-mecânicos; estando situado no processo de ensinar e aprender, como contribuição ao processo de humanização das/os alunas/os historicamente situados. As respostas apresentaram, como contribuições para a prática docente das egressas, a construção dos saberes necessários à profissão docente, como os da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Outra importante constatação foi a confirmação da teoria da triangulação de Nóvoa (2019), como forma de pensar a formação inicial e continuada, pois a partir dela, fica comprovado que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, deve ser realizada no lugar/ambiente da profissão.

Por fim, o Projeto Político Pedagógico (2011) do curso de pedagogia da FAED trouxe um currículo integrado a e política nacional que entende a extensão como três eixos articulados: educação, cultura e sociedade; teoria e prática pedagógica e diversificação e aprofundamento dos estudos. Constatamos nas respostas das egressas em diferentes perguntas, essa articulação do currículo do curso com a política nacional de extensão de maneira explícita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de ; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, v. 27, n. 2, p. 07–31, 2014. DOI: 10.21814/rpe.6243.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 1988.

CUNHA, E. de S. T. **Contribuições do ensino, pesquisa e extensão no percurso formativo e na prática docente de pedagogas egressas da FAED/UEDESC**. Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Nunes Chaves. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2021.



DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. DE .. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas /SP, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio 2009.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**: Manaus /AM – Maio 2012. Florianópolis/SC: PROEX/ UFSC, 2016..

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 33, n. 3, p. 1229–1256, 2016. DOI: 10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229.

MORGADO, J. C.. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 793–812, out. 2011.

MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário 2, Vol.2. Brasília/DF: Inep/MEC, 2006.

MOROSINI, M. C.. Teorias modernas sobre a Universidade. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário 2, Vol.2. Brasília/DF: Inep/MEC, 2006.

NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019.

PIMENTA, S. G.. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo/SP: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G.. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo/SP: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (Orgs). **Didática**: pesquisa e teoria. Araraquara,/SP: Junqueira&Martins, 2011.

PIMENTA, S. G.. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. *In*: PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (Orgs). **Didática**: pesquisa e teoria. Araraquara,/SP: Junqueira&Martins, 2015. p.81-98.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.11p.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 15/2007-CONSEPE**. Regulamenta as Atividades Complementares nos cursos de graduação da UDESC. Florianópolis/SC: FAED/ UDESC, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Florianópolis/SC: FAED/ UDESC, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI (2017 – 2021)**. Comissão para elaboração do PDI. Florianópolis/SC: UDESC, 2017a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Resolução CONSUNI n.º 053 de outubro 2017**. Altera o Projeto Pedagógico Institucional – PPI/UDESC aprovado pela Resolução nº 08/2016-CONSUNI. Florianópolis/SC: Conselho Universitário – CONSUNI., 26 de outubro 2017b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Planejamento Estratégico de Gestão (2017 – 2021)**. Florianópolis/SC: FAED/ UDESC, 2017c.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.) – **Observação Registro Reflexão – Instrumentos Metodológicos I – Publicações do Espaço Pedagógico**, SP,1996.



CARTOGRAFIAS DA INFÂNCIA:
UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO
CARTOGRÁFICA COM CRIANÇAS
DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Loeser

O interesse relacionado à alfabetização cartográfica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, é uma temática que vem ganhando espaço nas pesquisas que aproximam estudantes e pesquisadores da Geografia e da Pedagogia. Por isso, investigar os aspectos conceituais que se relacionam com a alfabetização cartográfica, deu enredo para este ensaio, já que o entendimento de que, proporcionar aos estudantes desta etapa da educação, a ampliação de diferentes leituras de mundo, a partir das noções de espaço que a criança dispõe, é dar subsídios para aprimorar o desenvolvimento dos conceitos geográficos que serão abordados nos anos seguintes.

Constituiu-se então, como propósito, desenvolver uma pesquisa atuante com uma turma de 2º ano, o intuito foi discutir a importância da alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental, ao mesmo tempo, permitindo desenvolver práticas de propostas elaboradas, a partir de discussões de autores e pesquisadores que deliberam sobre a cartografia com crianças. Nesse sentido, Callai (2013), discute a necessidade de estabelecer propostas de ensino e aprendizagem, nesta etapa da educação, a partir de três conceitos fundamentais, que são: a escola, o cotidiano e o lugar, possibilitando que a criança possa ampliar suas relações com seus pares, no cotidiano, com novas aprendizagens, num espaço/lugar que faz parte da construção de sua identidade e o entendimento de pertencimento.

Simielli (2003) discute ainda, um ideário de trabalho com a alfabetização cartográfica, pois entende que este é o momento em que a criança já

compreende conceitos, permitindo assim, que elementos da representação gráfica possam ser iniciados, servindo como premissa para que posteriormente, o trabalho com a representação cartográfica possa ser iniciado. Sendo assim, entendemos que a leitura de elementos cartográficos, bem como o mapeamento, são capazes de potencializar o pensamento sobre o espaço e, Passini (2012) ressalta ainda, que os avanços no processo da alfabetização cartográfica são progressivos, tanto na leitura que a criança faz do espaço, como nas suas representações.

Desse modo, a partir da investigação de aspectos conceituais relacionados à alfabetização cartográfica, questionamentos surgiram: qual importância da cartografia para o pensamento geográfico e para a ampliação de leituras de mundo feitas por uma criança? Como são construídas as noções de espaço pela criança? E por fim, quais resultados podem ser alcançados a partir de práticas pedagógicas pensadas para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Deste modo, o artigo presente, propôs analisar de que maneira a alfabetização cartográfica pode ser abordada nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, com uma turma de 2º ano, como um meio de ampliação de conhecimentos sobre os espaços de vivência das crianças. Para tal propósito, foram elaboradas oficinas cartográficas com o objetivo de promover a reflexão do pensamento das crianças sobre os espaços que ocupam.

CRIANÇA, CARTOGRAFIA E LUGAR

Discutir as potencialidades da alfabetização cartográfica para o ensino e aprendizagem de Geografia, possibilita que reflexões acerca do pensamento geográfico na criança sejam feitas; e pensar essa cartografia com crianças pequenas, como algo possível e alcançável, nos permite desenvolver a leitura e a interpretação dos espaços de vivência, por meio de símbolos que se relacionam entre si, e que fazem a representação de um espaço, que em momentos pode parecer imensurável para a criança, pois as representações criadas por elas, são informações importantes, que tem como finalidade, representar por rabiscos e grafias, o seu entendimento e percepção do lugar.

A leitura de mundo feita por uma criança está estreitamente relacionada com as relações que produz no espaço vivido, por isso, a interação da criança com o mundo é construída cotidianamente, através das suas

relações e percepções. Tuan (1983), faz uma análise sobre espaço e lugar, dizendo que “[...] se pensamos no espaço como algo que permite o movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar.” (TUAN, 1983, p. 6); portanto, as relações criadas entre o ambiente escolar e a criança podem tornar esse, o lugar de pausa, pois é nesse lugar que são criadas relações que vão além da aprendizagem, esse é um lugar de pertencimento, em que relações de afeto são estabelecidas.

Nesse sentido, podemos pensar então, que o espaço é um grande aliado nesse processo de estabelecer articulações entre as vivências e a organização dos espaços, o que permite a criança sentir-se pertencente a algum lugar, motivando o seu desenvolvimento ao expressar-se através de falas, gestos e, até mesmo, através de seus desenhos e rabiscos, que ganham muito significado, que vão se refinando e modificando conforme a percepção da criança, em relação à observação dos espaços. Um dos aspectos que refina esse olhar, esse traçado que ganha detalhes com o passar do tempo, é a alfabetização cartográfica, uma vez que, ao perceber o espaço vivido, este possibilita o entendimento de que a criança pertence a um lugar, e não é qualquer lugar, é um local social que transforma e é transformado através das trocas cotidianas que se estabelecem nas relações com o outro.

Lopes e Vasconcellos (2006) apontam que, a criança ao apropriar-se de lugares, é capaz de reconstruir e reconfigurar as territorialidades, refinando suas percepções e considerações acerca desses lugares de vivência. A partir das relações criadas cotidianamente com o espaço, é possível que, estratégias sejam pensadas, a fim de propor reflexões a respeito do desenvolvimento de leituras do espaço em seu entorno. Nesse sentido, “os espaços cotidianamente vividos [...] são espaços plenos de perguntas a serem feitas, problemas a serem discutidos, de soluções a serem pensadas,” (REGO *apud* REGO; CASTROGIOVANNI; KAERCHER, 2007, p. 9).

Portanto, pensar essa relação entre a criança e o lugar nos remete a pensamentos históricos e, nos faz refletir sobre o lugar que a criança foi ganhando ao longo do tempo na sociedade. Tempo esse que, outrora não tinha como valoroso um pensamento infantil e, que agora abre espaço para pensamentos, observações e registros de criança. Um olhar aguçado, cheio de curiosidades, e que registra tudo nos mínimos detalhes. Esse é o olhar infantil, que consegue captar cheiros, cores e sabores, de modo minucioso, que é carregado de significados e que, ao ser registrado, traduz em desenhos do que viu e sentiu. Esses registros carregados de significados



que nos fazem pensar como Lopes, quando diz que a criança não está no espaço ou no território, nem no lugar ou na paisagem, mas que “ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem, é uma unidade vivencial.” (LOPES, 2012, p.221). Em suma, compreender o lugar em que se vive é entender que esse lugar não é neutro e que fazemos parte dele, ajudando a construir sua história, como cita Callai, ao dizer que:

o espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades. (CALLAI, 2005, p. 236).

Podemos dizer então, que o lugar tem história e significado, é cheio de experimentações, realidades e sensações distintas, em que cada criança se apropriará de conceitos e, a partir deles, à medida que, a ideia de lugar vai ficando mais clara, a localização se torna mais precisa, e os espaços próximos e distantes começam a fazer sentido. Portanto, a cartografia com criança, está intimamente ligada ao modo de perceber e se apropriar do mundo vivido. É importante ressaltar, que a criança, por ser ainda pequena demais para cuidar de si, somente experimenta dos lugares que lhe são permitidos, o que muitas vezes, é limitado, por isso, permitir que a criança produza suas próprias cartografias, é um passo importante para que possamos perceber, como adultos, as referências das vivências da infância, e a maneira que as crianças compreendem os conceitos geográficos que fazem parte do seu cotidiano.

OS TRAJETOS DA PESQUISA

A pesquisa foi pensada e elaborada para uma turma de 2º ano, que faz parte de uma escola privada em Florianópolis (SC). As propostas de atividades pedagógicas que foram realizadas, estavam de acordo com os conteúdos contemplados para esta etapa da educação conforme a Base Nacional Comum Curricular. As temáticas presentes nas atividades, contemplam conceitos importantes para a alfabetização cartográfica, como lateralidade, proporcionalidade, localização, orientação, diferentes pontos de vista e elementos que constituem um mapa.

A metodologia buscou aproximar-se de estratégias que contribuíssem na produção de conhecimentos, e as práticas realizadas tiveram a intenção de observar as interações da criança com o espaço de vivência, assim como incentivá-las a refletir sobre este espaço, percebendo-se sujeitos atuantes

e críticos do meio social. Para isso, foram pensadas oficinas pedagógicas, com propostas que puderam ser observadas enquanto realizadas no espaço escolar, assim como a observação e análise dos registros produzidos pelas crianças. Fizeram parte das oficinas pedagógicas cinco atividades, **a)** saída de campo para observação e reconhecimento dos espaços da escola; **b)** atividade de mapeamento do corpo; **c)** atividade de localização, orientação e pontos de referência; **d)** elementos e utilização de um mapa; e **e)** atividade com diferentes pontos de vista.

As oficinas tiveram como intenção, desenvolver nas crianças, habilidades que permitem o reconhecimento dos espaços próximos, aqueles que vivenciam cotidianamente, percebendo-se sujeitos atuantes e modificadores desses espaços, além de identificar e reconhecer espaços distantes.

VIVÊNCIAS CARTOGRÁFICAS

As vivências foram criadas em formato de oficinas e aplicadas com as 23 crianças que fazem parte do grupo do 2º ano, cujas propostas tiveram a intenção de observar as interações entre o grupo e os espaços de vivência, além de incentivá-las a refletir sobre esses mesmos espaços. Para as análises das propostas, imagens fotográficas, vídeos e diário de campo fizeram parte da nossa rotina, assim como os resultados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Com os sujeitos e local de pesquisa já definidos, o planejamento das atividades e os procedimentos necessários para a coleta de dados foram ajustados, sendo divididos em cinco momentos, os quais foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. As atividades que fizeram parte das oficinas foram: **a)** saída de campo para observação e reconhecimento dos espaços da escola; **b)** atividade de mapeamento do corpo; **c)** atividade de localização, orientação e pontos de referência; **d)** elementos e utilização de um mapa; e **e)** atividade com diferentes pontos de vista.

A primeira atividade proposta para a turma, foi uma saída de observação e reconhecimento dos espaços da escola, sendo que durante o caminho percorrido, foi solicitado que observassem os espaços com muita atenção, captando detalhes que muitas vezes passam despercebidos aos nossos olhos. Questões referentes à lateralidade, instrumentos de localização que podem ser utilizados durante uma expedição e os elementos que fazem parte dos mapas, foram assunto das conversas entre os pequenos exploradores, enquanto os espaços eram explorados, registros foram sendo



criados, desde os mais rabiscados esboços, como detalhes cautelosamente observados e grafados.

Figura 1 – Representação dos alunos do terceiro ano fazendo atividades¹



Fonte: Loeser, 2022.

Alguns dos registros gráficos criados nessa primeira expedição trouxeram detalhes dos lugares pouco ou nunca ocupado pelas crianças. Outros registros por sua vez, estavam carregados de sentimentos, por vezes de lugares que para eles são importantes e de referência, outras vezes de lugares que em algum momento já fora ocupado por eles, e que agora que são maiores, já não ocupam mais.

A segunda atividade iniciou com questionamentos sobre os espaços que nossos corpos ocupam. Almeida (2006) cita que, a gênese da orientação espacial está no corpo, por isso é importante que a criança perceba que seu próprio corpo é um referencial de localização. A exploração do espaço da criança se inicia logo no nascimento, através das experiências que a criança vai vivenciando no seu entorno. A autora assegura ainda que, há uma memória corporal que servira de base para os referenciais espaciais. Nesse sentido, existem dois aspectos que são fundamentais para a conscientização do espaço que o nosso corpo ocupa: a lateralidade e o esquema corporal. Partindo desse princípio teórico, iniciou-se com as crianças a proposta de mapa do corpo, discutindo sobre os lugares que cada um já visitou ou morou.

¹ Registro gráfico de um dos espaços não ocupados pela criança (sala do 3º ano).

Figura 2 – Mapeamento do corpo

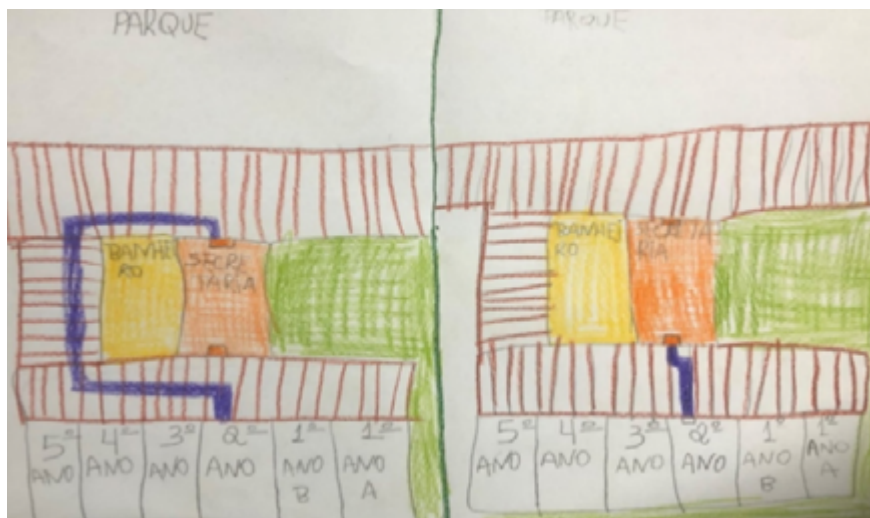


Fonte: Loeser 2022.

Que lugares meu corpo ocupa? A escola, minha casa, o planeta Terra. As crianças perceberam que, existem espaços comuns entre elas, e reflexões sobre como pessoas tão diferentes, de lugares distintos e com gostos únicos, podiam compartilhar de lugares comuns e, para cada um, esse lugar significar maneiras diferentes. Além da exploração das noções espaciais a partir do próprio corpo, as crianças perceberam que suas vivências e suas memórias afetivas com os espaços, mesmo que compartilhados cotidianamente, são únicas.

A terceira atividade abordou a localização, orientação e pontos de referência, e com as contribuições de Almeida (2006), quando nos conta que, para realizarmos o deslocamento de um local a outro, é necessário estabelecer coordenadas, como por exemplo, onde estou e para onde desejo ir, iniciamos uma série de atividades destacando elementos de localização e referência. Inicialmente, foi proposto que as crianças traçassem diferentes rotas para chegar a um mesmo lugar. Nesse registro gráfico deveriam estar identificados alguns aspectos, como pontos de referência para que o leitor pudesse se localizar facilmente.



Figura 3 – Deslocamento da sala do 2º ano até a secretaria

Fonte: Loeser 2022.

Após a conclusão das propostas de construção e análise dos trajetos realizados pelos colegas, sentamo-nos em uma roda para discutir as dificuldades, desafios, os prazeres e como foi produzir um mapa. Questionamentos sobre a decisão do espaço escolhido para grafar foram feitos, observamos e identificamos as lógicas presentes nos mapas das crianças, os elementos contidos nesses rabiscos, e as vivências cotidianas emaranhadas nos traçados. Lopes (2012) aponta que, esse é um dos grandes desafios de se fazer cartografia com crianças, pois esses pequenos sujeitos produzem de maneira singular as representações do mundo, mas ao mesmo tempo, esse processo valioso e contribui para o desenvolvimento da cartografia e a forma de representar os espaços.

Para a realização da quarta atividade, intitulada de: elementos e utilização de um mapa, aproveitamos uma saída de estudos até um zoológico que já estava programada, para pôr em prática as propostas já iniciadas com as crianças nas oficinas anteriores, e utilizar efetivamente um mapa. Em conversa inicial, decidimos que, levaríamos um mapa para o zoo e, nele deveriam estar presentes a legenda com símbolos significativos para as áreas comuns do local, a localização dos animais e de lugares importantes, como o banheiro e a praça de alimentação, assim como no mapa disponibilizado pelo site do local; um emaranhado de caminhos que se cruzam, que se encontram e desencontram. Trajetos e suas multiplicidades.

Figura 4 – Crianças consultando o mapa do zoo para traçar uma rota mais curta de um animal a outro



Fonte: Loeser 2022.

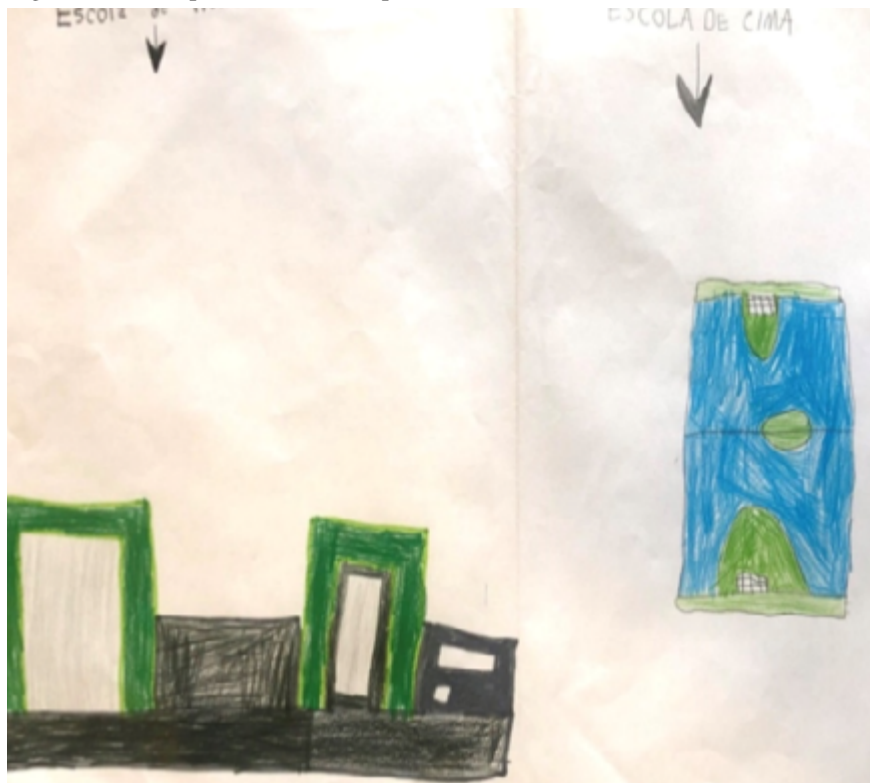
Almeida e Juliasz (2014) apontam que, a localização de qualquer espaço “é dada pelo sistema de coordenadas geográficas, sobre as quais são medidas a latitude e longitude de qualquer ponto”, portanto, esses traçados coloridos contidos em uma placa disposta para consultas, que traçam trajetos possíveis de um determinado lugar do zoo, até outro ponto, não são apenas traçados; e sim coordenadas e símbolos cheios de significado, que nos dizem muito sobre um determinado espaço, para que qualquer sujeito consiga perceber e ler esses códigos ali presentes, possibilitando que a representação espacial seja interpretada até mesmo por crianças.

A atividade foi proposta e observada. As crianças foram divididas em grupos de pesquisa, tivemos um momento de planejamento e reflexão, em que as equipes decidiram que traçariam rotas em conjunto, cada criança pegou seu mapa e seu lápis, e iniciou o traçado do trajeto conforme as sugestões foram surgindo. Durante todo o trajeto dentro do zoo, as crianças utilizaram estratégias de localização que julgaram adequadas. Esquerda e direita fizeram parte das falas e gestos, anotações foram feitas em seus mapas e sozinhos, conseguiram identificar situações que os

fariam poupar tempo e caminhada, traçando rotas inteligentes, depois de muita discussão.

A quinta e última atividade das oficinas cartográficas, pretendeu discutir os diferentes pontos de vista. Foram apresentados alguns programas geocológicos para as crianças, algumas já os conheciam, para outras, algumas das ferramentas eram ainda uma novidade. Pudemos observar um mesmo lugar, de diferentes ângulos, em diferentes ferramentas, com diferentes objetivos. A atividade relacionada aos diferentes pontos de vista tinha o intuito registrar um mesmo local, em dois ângulos diferentes, podendo ser na visão vertical, oblíqua ou frontal. A leitura e compreensão da perspectiva de representação é um dos aspectos fundamentais para a leitura e interpretação de mapas. Para além disso, objetivou que as crianças tivessem contato com aplicativos e ferramentas que possibilitassem a visualização do espaço ao qual eles fazem parte.

Figura 5 – Uma parte da escola representada na visão frontal e vertical



Fonte: Loeser, 2022.



Portanto, podemos dizer que alfabetizar cartograficamente as crianças do ensino fundamental, perpassam ensinamentos conceituais, para além disso, é importante que sejam valorizadas, cada uma das etapas e conquistas da criança; e, para que o desenvolvimento do pensamento cartográfico seja desenvolvido na criança, é necessário partir da realidade que os cerca, ampliando gradativamente seus conhecimentos para realidades mais distantes. Por isso, partir da construção de referenciais próximos, como a rua, o bairro ou a cidade onde mora, devem ser os registros iniciais, estimulando assim, os princípios da representação cartográfica. Conforme a criança vai ampliando as leituras e interpretações da representação cartográfica, por meio de mapas vivenciais, desenvolve noções do espaço que ela é pertencente, percebendo-se, um sujeito atuante nestes espaços. Isto posto, ressalto a importância dos registros do espaço de vivência em comum que as crianças da pesquisa têm, a escola. Os registros que foram realizados a partir de referências obtidas por meio das ferramentas digitais que utilizamos, demonstram que as crianças iniciaram os processos de compreensão da linguagem cartográfica.

REFLEXÕES FINAIS

Quando falamos de alfabetização cartográfica, logo remetemos nosso pensamento ao espaço geográfico como sendo um lugar de interações entre as crianças e os espaços que fazem parte da sua vivência na escola e, é nesses espaços que serão desenvolvidas habilidades das mais diversas competências, e a alfabetização cartográfica é uma delas, trazendo contribuições que servirão como base para que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, estejam preparadas para receber nos anos seguintes, novos conceitos geográficos.

A realização desta pesquisa, buscou compreender a importância do processo da alfabetização cartográfica nos primeiros anos da escolarização, para dar sustentação as vivências obtidas através das oficinas cartográficas, autores e pesquisadores da área da Geografia, da Pedagogia e da Infância foram consultados, constatando que o, espaço geográfico é um lugar repleto de interações, seja entre seres humanos, ou com a natureza. Por isso, podemos dizer que, a Geografia é a ciência que desenvolverá na criança pequena, habilidades que permitem o reconhecimento de espaços próximos, sendo capaz de torná-lo um sujeito crítico e ativo socialmente, além disso, criará subsídios para que identifique e reconheça espaços distantes.



Em síntese, buscou-se ainda identificar e compreender as potencialidades desenvolvidas a partir de propostas de atividades, o que proporcionou a pesquisadora, a oportunidade e o prazer de realizar uma observação atuante, com resultados que possibilitaram a identificação da construção de conhecimentos geográficos; e os resultados da pesquisa demonstraram relevância no que diz respeito a compreensão dos conceitos abordados e do estudo proposto pois incentivar que a criança realize leituras de mundo, é tão importante como ensiná-la a ler e escrever.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa: cartográfica na escola**. 4 ed. São Paulo/SP: Contexto, 2006.

ALMEIDA, R. D. de; JULIASZ, P. C. S.. **Espaço e tempo na educação infantil**. São Paulo/SP: Contexto, 2014.

CALLAI, H. C.. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas/SP, v. 25, n. 66, p. 227–247, maio 2005.

CALLAI, H. C.; **O Estudo do Lugar e a Pesquisa como Princípio da Aprendizagem**. – Ijuí/SC: Ed. UNIJUÍ, 2013.

LOESER, B. **Cartografias da Infância: Uma Experiência de Alfabetização Cartográfica com Crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental**. Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Nunes Chaves. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação. em Educação, Área de concentração em Políticas Educacionais, Ensino e formação.) – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2022.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. Geografia da infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

LOPES, J. J. M. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Geografares**, [S. l.], n. 12, p. 211–227, 2012. DOI: 10.7147/GEO12.3193.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização Cartográfica e a Aprendizagem de Geografia**. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012

PASSINI, E. Y.; CARNEIRO, S. M. M.; CARNEIRO, V. Contribuições da Alfabetização Cartográfica na Formação da Consciência Espacial-Cidadã. **Revista Brasileira de Cartografia**, [S. l.], v. 66, n. 4, 2014. DOI: 10.14393/rbcv66n4-44679.

REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A.C; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia, práticas pedagógicas para o ensino médio**. 1a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007, v. 1



REGO, N. Geografia educadora, isso serve para.... *In:* REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A.C; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia, práticas pedagógicas para o ensino médio**. 1a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007, v. 1, p. 4-11.

SIMIELLI, M. E. R.. **Cartografia no Ensino Fundamental e Médio: A Geografia na Sala de Aula**. São Paulo/SP: Contexto, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo/SP: Difel, 1983.

POTENCIAIS DOS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESTÁGIO NO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO

Astrid Nicoly Dallagnoli
Vitória da Silva Macedo
Ana Paula Nunes Chaves

Durante o processo de formação de professores na universidade, são constantes os aprendizados sobre metodologias de ensino e o fazer pedagógico. Para tanto, os estudantes de licenciatura costumam cursar, em suas matrizes curriculares, diversas disciplinas voltadas à formação docente. É neste percurso que a identidade do estudante, enquanto futuro professor, começa a ser constituída. Também são nesses espaços que os licenciandos podem visualizar campos de trabalho e refletir sobre sua atuação profissional (LIMA; PIMENTA, 2006). Por este ângulo, é possível analisar a relevância de disciplinas voltadas ao preparo dos profissionais da educação na qualificação desses indivíduos, em particular neste texto, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado.

A disciplina Estágio Curricular Supervisionado é um espaço de conhecimento não apenas prático e procedimental, mas também, onde os estudantes vivenciam um contato mais próximo com possíveis espaços de trabalho na área da licenciatura. De acordo com Lima e Pimenta (2006),

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (LIMA; PIMENTA, 2006, p.6)

Para além deste espaço de conhecimento sobre a profissão e o fazer docente, o estágio se expande para um período de contato direto com a escola, sendo esta vivência um momento de extrema relevância na formação dos futuros professores, que constitui parte importante da figura docente, preparando o estudante para o mercado de trabalho e apresentando possibilidades para o desenvolvimento de suas práticas. A atuação em um campo de estágio constitui momentos em que o estagiário pode explorar e colocar em prática os conteúdos e habilidades trabalhados durante a graduação, com segurança e orientação.

Considerando a importância das experiências de estágios vivenciadas durante a licenciatura, buscamos apresentar neste texto as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a educação geográfica e a formação de futuros professores em espaços não-formais de educação. Esta experiência foi proporcionada pelo curso de Geografia, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III.

As experiências deste estágio ocorreram durante o primeiro semestre de 2022 e as aulas práticas da disciplina foram realizadas no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST), maior unidade de conservação ambiental do estado de Santa Catarina.

O Parque Estadual da Serra do Tabuleiro foi criado no ano de 1975 e possui 84.130 hectares, ocupa parcialmente o território de nove municípios catarinenses, além de ilhas e arquipélagos, nas regiões da Grande Florianópolis e do sul do estado. O estabelecimento e a preservação desta unidade de conservação integral teve como suporte os estudos do padre e botânico Raulino Reitz, e do botânico e ecologista Roberto Miguel Klein (IMA, 2022).

O PAEST está localizado em uma área de bioma Mata Atlântica e o nome Tabuleiro originou-se devido a uma de suas serras, por seu formato tabular no topo; e diante da rica biodiversidade e dos significativos aspectos geográficos do Parque, consideramos que este campo de estágio pode ser categorizado como um laboratório vivo, que possui relevante potencial educativo para o desenvolvimento dos conteúdos das ciências humanas e naturais; além dos altos índices de biodiversidade, o que inclui espécies endêmicas da fauna e da flora, destacando-se por sua geodiversidade expressa nos cordões arenosos, os quais datam de até 3.000 anos atrás (IBIDEM).



Em virtude de tamanha representatividade, o espaço é objeto de pesquisa, ensino e extensão de diferentes áreas e conta com um centro de visitação, situado no município de Palhoça, local onde foram desenvolvidas as atividades do estágio com o apoio da equipe de monitores, em torno da temática ambiental. Dessa maneira, o texto apresenta um relato da experiência de estágio no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro e, inicialmente, traz uma discussão acerca dos espaços não-formais de educação e a contribuição destes locais para o estágio em Geografia. Em seguida, apresenta as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas vivenciadas em uma unidade de conservação.

ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, teve um importante papel na distinção dos ambientes formais e não-formais de educação. Com base neste documento, é possível identificar que os espaços escolares são classificados como ambientes formais de educação, compostos pelas instituições escolares da Educação Básica e do Ensino Superior. Considerando este parâmetro, pode-se compreender que qualquer local, fora dos limites dos espaços formais, pode ser categorizado como um ambiente não-formal de educação, contudo, Daniela Jacobucci (2008) destaca que, há distinções e classificações no que diz respeito à categorização destes espaços. De acordo com a autora (JACOBUCCI, 2008, p. 56 – 57),

Duas categorias podem ser sugeridas: locais que são Instituições e locais que não são Instituições. Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas [...]. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições.

Tendo em mente as argumentações tecidas pela autora, percebe-se que, a possibilidade da realização de práticas educativas em espaços não-formais, que expandem os muros da escola, pode tornar-se um recurso interessante no processo de ensino da educação geográfica, pois as atividades de ensino realizadas em espaços não-formais facilitam a visualização *in*

loco dos conteúdos pelos estudantes, bem como, auxiliam os profissionais da educação a tornarem a disciplina mais atrativa, ao fazer uso de outras estratégias e materiais didáticos além daqueles presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, Cavalcanti (2010, p. 3) problematiza que,

Se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno e se a construção do conhecimento pressupõe curiosidade pelo saber, esse é um obstáculo que precisa efetivamente ser superado. Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla.

Um bom exemplo de metodologias de ensino, que podem ser experimentadas em espaços não-formais de ensino, são as saídas de campo, uma vez que, durante as saídas de campo, o conhecimento do que é apresentado *in loco* colabora no processo de construção de um olhar geográfico, sendo assim grandes aliadas do professor, associadas aos conteúdos trabalhados em um ambiente formal, se transformam em um momento de desenvolvimento prático da disciplina, de visualização e possível compressão concreta dos assuntos que compõem os materiais didáticos de Geografia (ALCÂNTARA, 2015).

Sobre a educação em espaços não-formais, vale destacar o trabalho de Rocha e Terán (2010), que apresenta relatos de práticas desenvolvidas nestes espaços educativos no estado do Amazonas. Os autores debatem sobre como o trabalho, com estudantes, pode ser significativo quando se ultrapassa a barreira da imaginação, acerca dos assuntos retratados nas imagens presentes nos livros didáticos, por exemplo. Para os autores, os espaços não-formais de educação são locais que proporcionam a possibilidade de o estudante visualizar fenômenos espaciais na prática, podendo estes tornarem-se ambientes de estudo repletos de vida e aprendizagem.

Ainda acerca do tema, ressaltamos a pesquisa de Coimbra e Cunha (2005), que apresenta ponderações sobre o desenvolvimento da educação ambiental em unidades de conservação, que em seu trabalho, exploram os potenciais positivos da educação ambiental para além dos muros escolares, sobretudo, em espaços não-formais como parques, museus e unidades de conservação. Para isto, se preocuparam em expor as finalidades e objetivos da criação de unidades de conservação (UCs) e as semelhanças entre



suas prospecções e os ideais do ensino da educação ambiental. Segundo os autores, na Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795/1999, a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

Já nas Unidades de Conservação, os autores (2005) evidenciam como as práticas voltadas à promoção da Educação Ambiental ocupam um espaço central, visando desenvolver a consciência ambiental, a importância da preservação dos recursos naturais e o pertencimento ao meio, por parte da sociedade. Neste sentido, os apontamentos dos autores indicam que o empreendimento de práticas metodológicas, referentes à educação ambiental em UCs, despertam a curiosidade e causam entusiasmo pela pauta ambiental, sendo as UCs ambientes ideais para atividades de Educação Ambiental (COIMBRA; CUNHA, 2005).

Pensando em um futuro mais sustentável, a Educação Ambiental se apresenta com reflexões de grande potencial para que gerações futuras repensem suas dinâmicas de vida. Para isso, se faz necessário um trabalho progressivo e consciente, principalmente, com os indivíduos em processo de formação escolar e profissional. Assim, para Cuba (2010, p. 7):

A Educação Ambiental caracteriza-se por adotar a gestão ambiental como princípio educativo do currículo e por centrar-se na ideia da participação dos indivíduos na gestão dos seus respectivos lugares: seja a escola, a rua, o bairro, a cidade, enfim, o lugar das relações que mantém no seu cotidiano. Entendemos que o papel principal da educação ambiental é contribuir para que as pessoas adotem uma nova postura com relação ao seu próprio lugar.

Em consonância com o autor, ao pensar na gestão ambiental do próprio lugar, os gestos realizados através da educação em unidades de conservação são extremamente valorosos para a conservação, demarcação, investimento estatal em fiscalização e preservação das UCs. Neste sentido, como mencionado anteriormente, o trabalho em espaços não formais de educação pode vir a somar no movimento de salvaguarda e defesa do meio ambiente.

Após uma análise dos referenciais em torno da educação ambiental em espaços não-formais de educação, alguns questionamentos foram

preestabelecidos para nortear as reflexões estruturadas a seguir. Como as atividades vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia poderiam extrapolar os muros das escolas? O centro de visitantes do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro poderia ser essa possibilidade? De que maneira o Parque, enquanto unidade de conservação, apresenta potencialidades educativas e pode ser conferido como um espaço não-formal de educação?

A FORMAÇÃO DE FUTUROS LICENCIADOS EM UM AMBIENTE NÃO-FORMAL DE EDUCAÇÃO

No ano de 2022, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III teve como objetivo a formação do educador/pesquisador em campo, onde foram trabalhados momentos de observação, elaboração e desenvolvimento de projetos em espaços não formais de educação, neste caso, no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.

Os primeiros momentos da disciplina contaram com a exposição do campo de estágio e da equipe do Parque composta pelo geógrafo supervisor e os monitores. Esse primeiro espaço da disciplina teve como propósito apresentar o campo de estágio aos estudantes e demonstrar as possibilidades existentes para a realização dos projetos de estágio.

Durante a apresentação do Parque, ainda nas aulas na Universidade, os estudantes vislumbravam como eram evidentes e concretos os potenciais educativos desta importante unidade de conservação do Estado, bem como, a importância deste local para a preservação da biodiversidade e geodiversidade catarinenses. Além das atividades de realizadas na Universidade, a disciplina propôs atividades de estágio na unidade de conservação que englobavam tanto o acompanhamento dos projetos existentes, e em vigor, como a elaboração de uma proposta de projeto de estágio considerando as atuais demandas do local, sendo assim, diversas as possibilidades de projetos que poderiam ser desenvolvidas, desde o mapeamento de trilhas, a criação de oficinas e materiais educativos, o desenvolvimento de materiais físicos e digitais, bem como material de apoio que auxiliasse na divulgação das ações promovidas na sede do Parque.

Os anseios iniciais, da prática que aqui está sendo relatada, visavam a elaboração de um projeto de estágio que pudesse agregar conhecimento às atividades já em execução no ambiente em foco. Foi assim que, no primeiro encontro entre estagiários e supervisores, percebeu-se que as



informações sobre os projetos educativos existentes no Parque, bem como, a atuação dos profissionais em propostas educativas, não se encontravam condensadas em um material atualizado e de fácil acesso para o público geral. Notou-se, então, que essa limitação poderia dificultar o interesse do público em ser cativado pelo trabalho de educação ambiental realizado na sede do Parque, pois encontrariam dificuldades em conhecer a estrutura e projetos ali desenvolvidos.

As aulas da disciplina de estágio na Universidade estavam reservadas às orientações dos projetos desenvolvidos pelos estudantes. Já os trabalhos de campo, que ocorreram ao longo da disciplina, ocorreram no centro de visitantes/sede do Parque. Os encontros com a equipe do PAEST possibilitaram um contato mais próximo com as atividades desenvolvidas e a compreensão da maneira como os trabalhos, que viriam a ser efetivados, poderiam contribuir com as dinâmicas executadas no local.

Assim sendo, durante esses momentos no campo de estágio, os monitores do Parque realizaram atividades de educação ambiental, aplicadas para o público visitante, mas, também para os estudantes da turma de estágio e, a concretização dessas vivências demonstrou, ainda mais, a importância da divulgação das práticas educativas ali em curso, tanto para o público geral, como para profissionais da educação e instituições de ensino.

Considerando as demandas identificadas ao longo da vivência de estágio em um ambiente não-formal de educação, constatamos a necessidade de elaboração de materiais que contribuíssem para a disseminação das ações desempenhadas no centro de visitantes do PAEST. Assim, a proposta de projeto de estágio que aqui está em ênfase, foi construída de forma coletiva e contou com a participação da equipe do Parque, dos professores e estudantes da disciplina.

O projeto de estágio proposto, foi a elaboração de um material audiovisual que buscou divulgar os potenciais educativos da maior unidade de conservação do estado de Santa Catarina, como as atividades realizadas em sua sede, além da experiência de diferentes grupos com o espaço de seu centro de visitantes, deste modo, a proposta inicial tinha como objetivo disponibilizar o material de audiovisual na internet afim de demonstrar, assim, a relevância das ações para a proteção da unidade e, por consequência, contribuir para possíveis e futuros investimentos públicos realizados na UC.

Durante a execução do projeto de estágio, durante o processo de elaboração do audiovisual, o foco era abordar temas sobre a pertinência de instituições de ensino, em suas mais variadas escalas de formação, interessarem-se em visitar o Parque e utilizá-lo como objeto de estudo. A elaboração do vídeo ansiava, ainda mais, revelar para o público-alvo do material a intencionalidade pedagógica que direcionava as atividades planejadas e aplicadas na sede do PAEST, como meio de trabalhar conteúdos transversais à Geografia.

É relevante mencionar que, a proposta do vídeo, como material para atrair profissionais da educação, levou em conta o multidimensionamento proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo essa uma das principais documentações que guia a educação brasileira nas práticas vigentes a partir do ano de 2018. Em particular, realiza-se aqui menção ao que está descrito na BNCC no que diz respeito à educação territorial, contato/conexão com a natureza e espaços naturais em ambiente escolar (BRASIL, 2018).

Sendo assim, as etapas de elaboração e aplicação do projeto de estágio, que culminaram na construção do audiovisual foram: **a)** Diálogo inicial com representantes da equipe administrativa do Parque na Universidade, com o objetivo de iniciar um mapeamento das demandas do PAEST e identificar como as atuações do estágio poderiam agregar nas dinâmicas do local; **b)** Primeira saída de campo ao Parque para observar as atividades educativas realizadas na sede pela equipe de monitores; **c)** Orientação de projetos ocorrida nas aulas da Universidade, após a primeira saída de campo, direcionada a debater sobre as ideias iniciais das propostas dos estagiários; e **d)** Segunda saída de campo ao Parque e encontro com toda a equipe de orientadores, supervisores e monitores, visando discutir e aprimorar as propostas de projeto de estágio que seriam elaboradas e implementadas na perspectiva de atuação de futuros licenciados em Geografia.

É fundamental enfatizar que, a ciência geográfica esteve presente durante todo o processo de construção da proposta, pois os conhecimentos geográficos direcionavam a organização do material. Deste modo, durante a elaboração do roteiro de edição e sistematização do audiovisual, buscou-se salientar conceitos-chaves da Geografia, como o Espaço Geográfico, a Paisagem, o Território, o Lugar e a Região, todos mobilizados a partir da esfera local do Parque. Para tal, foi realizado um levantamento teórico desses aspectos, por meio do estudo nos conteúdos disponíveis na página



da internet do Parque (PAEST, 2022) e do Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina (IMA).

Outro conjunto de materiais, bastante importante para o estudo das características do Parque e suas ações educativas, foram as experiências de estágios anteriores realizados no local (VIEIRA *et al.*, 2021; PEREIRA *et al.*, 2021; KERN *et al.*, 2021 *apud* MARTINS; DIAS ; CARMINATI). Os estágios no PAEST vêm sendo desenvolvidos desde o ano de 2019, quando as primeiras turmas de estagiários da UDESC começaram a vivenciar o estágio na estrutura do centro de visitantes.

Para as orientações do estágio no Parque, no primeiro semestre de 2022, a equipe de monitores que trabalha no centro de visitantes dividiu-se em duplas para orientar os estudantes. Em vista disso, o projeto de elaboração do roteiro para o material de audiovisual teve a orientação direta de dois monitores do PAEST e, de forma indireta, contamos com a orientação de outros cinco monitores. Neste sentido, torna-se imprescindível elucidar mais detalhes do estágio *in loco* no Parque para que fique claro como ocorreu a orientação coletiva.

Como mencionado anteriormente, nas etapas que antecederam as vivências no Parque, ocorreu um momento de discussão mais aprofundado sobre as diferentes propostas de trabalho de estágio. Neste espaço, toda a equipe pode conhecer previamente o que os estagiários almejavam produzir; e como consequência desse momento, alguns ajustes e adequações foram realizados nos projetos de estágio a partir de apontamentos gerais do grupo de monitores. Pode-se dizer que esse diálogo foi fundamental no processo de aprendizagem do estágio, tanto pelas trocas com os monitores orientadores, como as trocas que ocorreram entre as duplas, quando cada dupla conhecia um pouco sobre como cada colega pretendia trabalhar seu projeto.

Ainda enriquecendo os detalhes da experiência do estágio e da construção do material audiovisual, vale destacar que, os dois monitores responsáveis pelas estagiárias também tiveram um importante papel. Os monitores apresentaram, para as estudantes, alguns materiais semelhantes ao que elas estavam elaborando, porém, esses vídeos existentes haviam sido produzidos sobre o Parque em outras ocasiões, e não traziam o foco nos projetos educativos e na potencialidade do Parque como espaço de estudo ao ar livre. Os vídeos apresentavam abordagens de temáticas diferentes à proposta do vídeo que seria elaborado no estágio, contudo, os materiais

foram importantes para que tivéssemos uma base de como a proposta poderia ser desenvolvida.

Após os encontros de orientação no Parque e na Universidade, o roteiro do material de audiovisual foi retrabalhado, buscando contemplar as sugestões da equipe, sendo também é interessante mencionar que, ainda durante a segunda saída de campo, coincidentemente, um produtor de cinema esteve presente no Parque, que demonstrou interesse pela proposta, que visava à divulgação das atividades educativas realizadas na sede do PAEST, e se disponibilizou a auxiliar nas gravações para a concepção do vídeo. Desse modo, foi preciso agendar uma terceira saída de campo para que juntos, estagiárias, produtor de cinema e equipe do Parque, concluíssemos as gravações do produto de estágio. Após esse momento, ocorreu a construção do vídeo e edição do mesmo em laboratório, para que pudesse ser apresentado no encontro final da disciplina.

O audiovisual é intitulado “Práticas educativas no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro” e possui pouco mais de sete minutos. Inicialmente, o vídeo faz uma apresentação do Parque, em seguida, profissionais que atuam no PAEST contam um pouco da rotina do local, e, por fim, frequentadores dizem de suas impressões do lugar.

Após a breve introdução, o ecólogo e membro da equipe comenta sobre as visitas no Parque (Figura 1), informando quais são os grupos frequentes, como são realizados os agendamentos e o que faz parte do cronograma das visitas guiadas. Em sua fala, desde a apresentação do parque, fica claro a intencionalidade de sensibilização ambiental nas práticas pensadas. É também nessa fala que comenta sobre a oficina de monitoramento de fauna, com armadilhas fotográficas e parcelas de rastros distribuídas pelo Parque (Figuras 2 e 3), se trabalha a percepção de que animais – de hábitos noturnos em sua maioria – ocupam aquele espaço.

Figura 1 – Visitantes interagindo com a exposição de fotografias na sede do PAEST; **Figura 2** – Pegada de anta em parcela para monitoramento de fauna; **Figura 3** – Anta em imagem da armadilha fotográfica instalada no PAEST



Fonte: Vídeo Práticas educativas no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.

Durante a entrevista com uma professora do ensino fundamental, que costuma realizar saídas no Parque, a oficina de monitoramento de fauna reaparece no diálogo; e segundo a professora, o que deixa as crianças mais fascinadas é encontrar animais, ou rastros desses, e relacioná-los com os aprendizados em sala de aula. Ela comenta ser perceptível um sentimento de gratidão genuína nas crianças, após as saídas de campo; e tal observação é expressa no vídeo com o relato das crianças, para quem o Parque representa uma escola livre, um espaço de brincar, e a proteção da fauna e flora.

Abrangendo as observações já apresentadas, o geógrafo que atua há 22 anos no PAEST, considera que, a força desse espaço está em sua geodiversidade, riqueza social e na capacidade de juntar pessoas em prol de objetivos comuns, pois para ele, esse trabalho colaborativo, buscando desfrutar das potencialidades do Parque, só é concretizado na construção de parcerias que visam o desenvolvimento sustentável. É nessa direção que o material produzido pretendeu divulgar o trabalho

realizado no PAEST, possibilitando ao público criar conexões e conhecer virtualmente esse espaço.

Na etapa final da disciplina de estágio, houve a apresentação de trabalhos, além dos trabalhos de estágio serem apresentados para a equipe do Parque e todos os estagiários, também foi um momento de partilha com uma turma da terceira fase do curso de Geografia da UDESC, matriculados na disciplina de Educação Ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar no estágio, em uma unidade de conservação, possibilitou despertar o olhar para outros campos de trabalho, além dos ambientes formais de educação convencionais. Ao refletir sobre a experiência, neste texto, buscou-se apresentar possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas, voltadas à educação geográfica e à formação de futuros professores, em espaços não-formais de educação.

Na oportunidade de realização de um estágio em um ambiente não-formal de educação, amplia-se a esfera de progressão profissional dos estudantes, uma vez que, os estagiários experimentam práticas de educação com diferentes grupos sociais, e não apenas os escolares.

Afinal, existe uma busca por metodologias que geram engajamento entre os estudantes, despertam sua curiosidade sobre os conteúdos disciplinares e fomentam o envolvimento com as atividades escolares, em concomitância, observa-se que, tal percepção também aparece no relato da professora entrevistada no audiovisual produzido, onde ela afirma que os estudantes voltam para sala de aula fascinados após a visita ao Parque, que está diretamente relacionada com a intencionalidade pedagógica, que sustenta toda atividade realizada pela equipe do PAEST, junto às escolas. Tal intencionalidade é o que caracteriza o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, e outras UC's como espaços não-formais de educação com grande potencial para tornar a educação geográfica mais atrativa; que também são peça-chave na promoção da educação ambiental, com diversos ideais semelhantes, procuram construir uma nova percepção da sociedade em relação ao lugar habitado.

Tal percepção incentiva uma postura mais consciente a longo prazo, ao ampliar a visualização para além das imagens da educação formal, tendo contato com os fenômenos espaciais na prática, experienciando outras práticas. Contemplando a reflexão, e realizando uma combinação

entre temáticas, é possível ver nos ambientes não-formais de educação, a viabilidade para provocar nos estudantes uma contemplação crítica desses ambientes.

Por fim, vivenciar o estágio no Parque atravessou constantemente a construção do produto final, ao produzir o material de audiovisual envolveu muito diálogo sobre a dinâmica e as particularidades do Parque, o que permitiu refletir sobre a amplitude da Educação Geográfica, por meio dos diálogos durante o processo, que não somente apresentaram o papel exercido pelo profissional dentro do Parque, mas também, do professor em exercício na educação formal que realiza práticas junto ao Parque.

Os desafios, que permearam a vivência de estágio, oportunizaram pensar e empreender linguagens alternativas para o ensino de Geografia, desejando torná-lo ainda mais significativo. Em especial, é preciso agradecer imensamente à atual equipe PAEST, a qual contribuiu ativamente durante todo o processo, e permitiu experienciar a construção coletiva de um material tão significativo.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, V. Importância das atividades de campo no ensino da geografia e na educação ambiental no desenvolvimento consciência crítica do aluno. **Anais do II Encontro Fluminense de Uso Público em Unidades de Conservação, Turismo, Recreação e Educação: Caminhos que se cruzam Nos Parques**; 01 a 04 julho de 2015, Niterói (RJ) (Revista do Uso Público em Unidades de Conservação, v. 3, n. 7. Niterói (RJ): UFF, 2015, p. 85-92.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, Seção 1, n. 248, p.27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**: Seção 1, Brasília/DF: Imprensa Nacional, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento: Perspectivas Atuais – Eixo 3: Perspectiva Curriculares para o Ensino Fundamental**, Belo Horizonte/MG, p. 1 – 13, 2010.

COELHO, N. B. **Parque Estadual da Serra do Tabuleiro**. Palhoça/SC: Portal Palhoça, 14 jan. 2020. Disponível em: <https://portalpalhoca.com.br/coluna/historia-em-foco-com-neusa-coelho/parque-estadual-serra-do-tabuleiro>. Acesso em: 22 jul. 2022.

COIMBRA, F. G.; CUNHA, A. M. de O. A Educação Ambiental não formal em unidades de conservação: a experiência do Parque Municipal Vitório Siquierolli. **Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC 2005, Bauru/SP, 2006.

CUBA, M. A. Educação Ambiental nas Escolas. **ECCOM**, Lorena/SP: Universidade de FATEA, v. 1, n. 2, p. 23-31, jul./dez., 2010.

INSTITUTO DO MEIO AMBIENTE DE SANTA CATARINA. **Parque Estadual da Serra do Tabuleiro**. Florianópolis/SC: IMA, 2022. Disponível em: <https://www.ima.sc.gov.br/index.php/biodiversidade/unidades-de-conservacao/parque-estadual-da-serra-do-tabuleiro>. Acesso em: 20 jul. 2022.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**, Uberlândia/MG, v. 7, n. 1, 2008.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e Docência: Diferentes Concepções. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia/GO, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542.

MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **Desafios e experiências construídas nos estágios curriculares supervisionados da FAED**. 1ed. Campo Grande/MS: Inovar, 2021, v. 1

PEREIRA, A. F.; POLICASTRO, C. B.; FARIA, M. A. C.; CHAVES, A. P. N. Trilhando em tempos de pandemia: experiência de estágio no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro/SC *In*: MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **Desafios e experiências construídas nos estágios curriculares supervisionados da FAED**. 1ed. Campo Grande/MS: Inovar, 2021, v. 1, p. 225-234.

PEREIRA, B. K. T.; BORGES, C. P.; BORGES, A. P. N. A experiência de criação de um glossário ilustrado do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, SC. *In*: MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **Desafios e experiências construídas nos estágios curriculares supervisionados da FAED**. 1ed. Campo Grande/MS: Inovar, 2021, v. 1, p. 245-255.

ROCHA, S. C. B. da; TERÁN, A. F. **O uso de espaços não-formais como estratégia para o Ensino de Ciências**. Manaus/AM: UEA Edições, 2010.

VIEIRA, B. M.; RIEDEL, B. V. M.; CHAVES, A. P. N. *Podcast* do Tabuleiro: sobre a experiência de estágio no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro *In*: MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **Desafios e experiências construídas nos estágios curriculares supervisionados da FAED**. 1ed. Campo Grande/MS: Inovar, 2021, v. 11, p. 117-126.



A PAISAGEM E O VÍDEO COMO LINGUAGEM (DO) NO ENSINO DA GEOGRAFIA

*Solange Maria Miranda Fernandes de Ataíde
Pablo Sebastian Moreira Fernandez*

Qual a potência da linguagem do vídeo para o estudo da Geografia e de seus conceitos, em especial da categoria paisagem? Como esta linguagem pode se ampliar na prática do professor como possibilidade de criação, interpretação e análise do espaço geográfico? Antes de responder a esses questionamentos, precisamos evidenciar que, estes se constituíram como questões norteadoras para o desenvolvimento de uma pesquisa em um espaço escolar que teve como proposta o estudo da paisagem através da produção e difusão de produtos videográficos.

Esta escrita é derivada da dissertação¹ intitulada “O Vídeo como Linguagem (do) no Ensino de Geografia: uma proposta de estudo da paisagem na E.E. Professor José Fernandes Machado”, desenvolvida com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, cuja proposta se desenvolveu em dois contextos distintos: teve início em um momento “crítico” marcado pela pandemia global despertada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), o que motivou a suspensão de atividades escolares presenciais, substituídas pelo formato de ensino remoto; e, sua conclusão que aconteceu no formato presencial, a partir da retomada das atividades escolares dentro do que foi popularmente chamado de o “novo normal”.

Assim, o período de distanciamento provocado pela pandemia, fez surgir uma “nova” sala de aula, agora totalmente concebida como de sala

1 Defendida no Mestrado Profissional em Geografia (GEOPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, no ano de 2023.

virtualizada, o que permitiu em nossas práticas, ressignificar o uso do vídeo, não só como metodologia “alternativa”, mas como forma de se criar estratégias de resistência e sociabilização, do resgate de memórias e troca de afetos, do falar dos anseios, expectativas e perspectivas de vida; e com isso, este texto reflete um conjunto de experiências vividas por sujeitos escolares (jovens, especialmente), arrolado ao mesmo tempo ao engajamento, compromisso e envolvimento ético com a escola, a qual é carinhosamente é chamada de Machadão.

Sobre estas experiências, partimos do entendimento que elas se dão na relação entre o conhecimento e a vida humana (BONDÍÁ, 2002, p.26), como um conjunto de saberes que estes sujeitos produzem cotidianamente, como podemos observar por meio de relatos em sala de aula, no qual reconhecem e analisam criticamente a dinamicidade das paisagens, sejam aquelas intramuros ou as dos arredores da escola. Estes estudantes são assim, protagonistas dessa dinâmica pois se veem como parte da paisagem, eles interagem com este dado espacial por meio de suas práticas e ações, suas relações interpessoais e com seus espaços de vivência, suas expressões e modos de se comunicar e, diante da possibilidade em valorizar estas experiências e estes saberes geográficos, em especial sobre as paisagens, desenvolvemos esta pesquisa que elege as imagens em movimento e os sons como percurso para o estudo da Geografia.

Assim, elege-se como processo investigativo, uma reflexão teórica e conceitual sobre as linguagens contemporâneas no ensino da Geografia que culmina em uma prática educativa ou narrativa, considerando a proposta de Fernandez (*apud* NUNES; GIRARDI; OLIVEIRA JUNIOR, 2022, p.147), para quem o “exercício de apropriação linguística torna-se um mote para consolidação de um campo de exploração da Geografia e as imagens [e sons], não mais entendida [s] como recurso [s], mas fonte de sentido”.

O que a pesquisa revelou, é a potência da linguagem do vídeo como mobilizador de afetos e vários sentidos humanos, articulando sons e imagens em movimento, dinamizando e criando entradas na paisagem geográfica, uma vez que, a linguagem do vídeo se apresenta como meio, mediador, como modo de produzir falas, escutas, narrativas que se dão diretamente com a (e na) escola, com os estudantes e seus lugares de vida.

São narrativas a resgatar a experiência do conhecimento e que são reinventadas, a partir do uso das tecnologias de audiovisual, já que, o movimento de imagens e sons que “lembram” a dinamicidade e vivacidade das paisagens, sendo ampliados e poetizados por meio de recortes do



cotidiano, de fragmentos e colagens do real, da edição irônica e surreal, da presentificação de personagens que apresentam seus lugares vividos. Além deste caráter expressivo e experimental, a linguagem videográfica é potencializada pela sua circulação em tempo real na internet, conectando sujeitos e lugares de forma acelerada, reproduzindo conflitos e contradições, mas também atuando na produção de uma imaginação contemporânea. Deste modo, pensar o vídeo como possibilidade educativa na sala de aula, significa não só utilizá-lo como recurso ilustrativo de um conceito, mas também como possibilidade expressiva e de tomada de consciência de si e do mundo.

DESAFIOS DE SE ENSINAR/APRENDER A PAISAGEM NO ENSINO MÉDIO

A trajetória da educação geográfica na Educação Básica brasileira vem passando por várias modificações relacionadas a organização curricular, buscando caminhos para se perceber a paisagem como um conceito mais amplo e mais significativo, por meio da leitura e interpretação da paisagem – desde a normatização dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 –, se tornou mais comum nas aulas de Geografia dada à centralidade ao ensino da Geografia Cultural e Humanista. Conforme os PCNs (BRASIL, 1998), a definição de paisagem como conceito da Geografia e que se estabelece no espaço geográfico, está evidente no sentido de percebê-la de forma integrada e que é observada durante toda a trajetória escolar dos estudantes. Em 2018, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – nível de ensino abordado neste trabalho – que reúne o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias a todos os estudantes do ensino básico, refletindo mudanças na estrutura dos sistemas de ensino e da organização das disciplinas; sendo o Ensino Médio, o nível de ensino mais afetado.

As aprendizagens necessárias definidas na BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento, na qual se propõe que em vez de trabalhar os conhecimentos por disciplinas, estes podem ser trabalhados por área do conhecimento, através da junção das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, as quais passam a integrar a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Diante do que se estabelece, a professora Lana de Souza Cavalcanti (2019, p. 56) enfatiza que essa integração “ameaça [a Geografia] de ser, efetivamente,

descharacterizada, secundarizada, diminuída em conteúdos fundamentais”, haja vista, últimas mudanças políticas e normativas no currículo escolar brasileiro.

Nesta trilha, cada estado brasileiro teve como missão elaborar seu currículo escolar adequando-o à BNCC. No estado do Rio Grande do Norte, por meio do documento denominado “Estrutura Curricular – 2022” elaborado, a partir do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, observa-se que a disciplina de Geografia é afetada com a diminuição da sua carga horária nos dois últimos anos desta etapa de ensino no turno diurno, assim como, na última série no turno noturno. Isso tem motivado os professores a (re)pensar como ensinar, e o que ensinar com uma carga horária tão reduzida e insuficiente.

Assim, reconhece-se que na BNCC para o Ensino Médio, há uma desvalorização de conceitos fundamentais no currículo de Geografia, visto que, ela se estrutura em áreas de conhecimentos, neste caso, a das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, o documento utilizará alguns conceitos que intuem ser abrangentes e transversais, de modo a integrar a Geografia, a História, a Sociologia e a Filosofia. De modo evidente, a paisagem por ser um conceito próprio da Geografia acaba por ser secundarizada e restrita à disciplina, abrindo uma lacuna (e por que não uma entrada?) nas aulas e conteúdos do Ensino Médio.

O que fazer diante deste cenário? Como planejar as aulas de modo a abordar o conceito de paisagem? Pensando em alternativas, vislumbra-se como possibilidade para que o professor ao planejar sua aula, que este faça uma conexão indicando quais Competências e Habilidades previstas na BNCC dialogariam com o conceito de paisagem. Neste caminho, resta aos professores construir desvios, visando diante da impossibilidade, desenvolver o estudo de conceitos fundamentais nas aulas mesmo com a carga horária reduzida (como abordado aqui anteriormente).

Neste ensejo, cabe destacar que a Geografia da escola corre o risco de se restringir aos itinerários formativos², perdendo portanto, seu protagonismo, sua autonomia e sua identidade como disciplina fundamental posuidora de uma linguagem própria, que se fundamenta na aprendizagem

2 Segundo a BNCC (2018, p. 477) “são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional.”



do espaço e na formação do estudante, conduzindo-o a pensar criticamente sua realidade.

Diante do exposto, é fundamental situar esta Geografia como um saber relevante para a vida, fundador de uma ética e uma poética para com as paisagens e lugares, como mobilizador da participação ativa em questões cotidianas do seu espaço e ao mesmo tempo dos problemas do mundo, um modo de apreender pertencimento.

O VÍDEO COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA E DA PAISAGEM

O vídeo vem ganhando destaque como linguagem comum dentre as várias formas de comunicação dos seres humanos, por meio das imagens e sons sequenciados, e dada sua popularização decorrente da democratização de sua produção e difusão. Com o avanço da tecnologia, a comunicação se desenvolveu e alcançou diversas formas em que o seres pudessem se expressar em seu dia a dia; e de forma complementar, o professor de Geografia Marcelo Roberto (2019)³, considera que, a linguagem do vídeo apresenta um conjunto de possibilidades a partir do momento em que é trabalhada em sala de aula de modo colaborativo e buscando um sentido comunicacional, permitindo ao aluno e ao professor irem “além” do espaço escolar, já que os conteúdos, temas, assuntos e as informações que estes sujeitos vivenciam no cotidiano e na escola (e vice-versa), serão ressignificados como experiência e conhecimento do mundo. Ela abre as portas da escola em direção à rua, ao bairro, à praça, ao mundo.

A Geografia em sua constituição de *grafia*, é uma área do conhecimento que tradicionalmente utiliza distintas linguagens gráficas, visuais, escrita, entre outras, para operar e sistematizar o pensamento geográfico, inclusive, aquela ensinada na escola, sendo que, os avanços da tecnologia permitiram que a disciplina escolar também desenvolvesse avanços, no que toca à utilização das diferentes linguagens que são pertinentes em seus métodos de estudo e ensino: mapas, imagens de satélite, infográficos, gráficos, fotografias, histórias em quadrinho, charges, textos escritos e vídeos, ambas com suas singularidades e importância, como um modo de estabelecer o diálogo com aquilo que pertence ao mundo do estudante.

3 Dissertação de Mestrado intitulada O vídeo como linguagem no estudo da paisagem: experiências e práticas educativas no bairro do Alecrim – Natal/RN, Mestrado Profissional em Geografia (GEOPROF), 2019.

Os professores Wenceslao Oliveira Jr. e Gisele Girardi distinguem duas perspectivas de investigação sobre as diferentes linguagens no ensino de Geografia: A primeira nos remete à uma linguagem denominada “criativa”, que se baseia na necessidade de buscar aparatos e recursos que resgatem a motivação e o interesse dos estudantes durante as aulas direcionando-os à aprendizagem; e a segunda, aufere à linguagem como uma narrativa produtora de sentidos, “criadora” de conhecimentos, não sendo apenas um ato comunicativo, mas que possui uma dimensão pedagógica e educativa geradora de saberes e pensamentos acerca do espaço geográfico (OLIVEIRA JR.; GIRARDI, 2011, p. 2).

Assim, para o estudo da paisagem na Geografia, o vídeo se demonstra aqui como uma linguagem que cria espaços (em sua materialidade) e conhecimento, como elemento indissociável do conceito e da informação que chega aos estudantes, estabelecendo assim, uma conexão que os toca, os afeta a ponto de fazê-los pensar ou simplesmente os entreter, os distrair. Nesse sentindo, os mesmos autores nos indicarão que:

[...] diferentes linguagens [ajudam] a construir não só o conhecimento geográfico, mas também o conhecimento (e o significado social) acerca da própria linguagem [...]. Desta forma, cada linguagem é alçada aos lugares de maior ou menor credibilidade na e para a construção do conhecimento geográfico, criando ou ratificando hierarquias sociais entre as várias linguagens. É bom lembrar que a escola é apenas um dos muitos e múltiplos universos culturais onde estes processos se dão. [...] a ação do professor é colocar em discussão estes universos culturais de produção de obras, de sentidos, de subjetividades, de geografias (OLIVEIRA JR.; GIRARDI, 2011, p. 2).

Portanto, a potência do vídeo enquanto linguagem, está na capacidade de mobilizar outros sentidos humanos que outras linguagens não são capazes, visto que, adensa imagens e sons, e toca (ou anima) os sujeitos por meio de leituras diversificadas, que são fundadas na vivência de quem os vê ou produz. Desta força do vídeo, o que se constata é que, a sociedade vive em meio a uma produção de temas variados e disseminação acentuada de vídeos diários e em diferentes lugares, o que os tornam muitas vezes banalizados ou um tipo de informação superficial que “não toca” mais os sujeitos (BONDÍA, 2002).



É interessante que seja dada a ênfase de que os vídeos são necessários ao ensino, com vistas ao desenvolvimento de uma linguagem a ser utilizada pelo estudante, de modo que, a relação das imagens e sons da cultura com os processos educativos sejam processados e compreendidos de forma intrínseca e articulada, não desconsiderando a realidade que estudantes e professores habitam, pois não se trata de impor uma verdade.

De acordo com a professora Adriana Fresquet (2013), o vídeo favorece a oportunidade de integrar as discussões em sala de aula ao que está fora dela, ampliando as possibilidades de enxergar, conhecer e identificar particularidades de uma paisagem, construindo novos conceitos acerca da temática em questão. Tal fato impulsiona a escola e o professor a repensarem a forma como a linguagem do vídeo é usada e de que maneiras ela pode ser adaptada para melhorar e atualizar os métodos de ensino e renovar as formas de expressão, de comunicação e elaboração das informações (COSTA, 2003). Assim, entende-se o vídeo como potência educacional e pedagógica, sobre o que Adriana Fresquet comenta:

[...] oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo, para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distantes de nosso conhecimento imediato e possível. A tela [...] (ou o visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio (FRESQUET, 2013, p. 19).

Assim sendo, o vídeo em sala de aula é um condutor para que o estudante desenvolva habilidades que possam ultrapassar a aprendizagem de um conteúdo para evidenciar a mudança e conquista de uma postura fomentadora de ideias, retirando-o da passividade em sala de aula, propiciando um clima de autonomia por parte de quem aprende, remetendo a um novo fazer na escola, um fazer compromissado que pode o retirar de sua zona de conforto, com a perspectiva de trazer para a escola o encontro com o outro, com o reconhecimento da identidade e de alteridades.

A mesma Fresquet (IBIDEM), enfatiza que é preciso transgredir, ousar, inovar, desafiar a experiência e a vivência por meio do vídeo, mas para isso, é preciso também pensar o acesso sobre que condições – estruturais,

sociais, culturais e econômicas – são indispensáveis para o trabalho do professor, figura muito importante nesse processo. Neste caminho, o professor se vê a conduzir os estudantes, orientando-os à experimentação narrativa de suas subjetividades, permitindo-lhes estabelecer relações entre fantasia, imaginação e integração com a realidade, trazendo possibilidades no interior do ambiente formal da sala de aula, como no caso deste estudo da paisagem material, que conduziu estes jovens ao encontro com suas paisagens emocionais, afetivas, sentimentais.

VIDEOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS E PAISAGENS A PARTIR DA E.E. PROF. JOSÉ FERNANDES MACHADO

Produzir imagens e sons dentro e fora da escola, de casa ou na comunidade, é uma experiência que estabelece vínculos entre objetos, lugares, saberes, sentimentos, sensibilidades, memórias, percepções de mundo, favorecendo, portanto, os processos da comunicação e do ensino e aprendizagem. Nesse contexto educacional, em que a cultura digital torna-se imperativo, a linguagem do vídeo se torna privilegiada por mediar as interações e impulsionar o protagonismo dos estudantes na escola, e no caso deste texto, dos estudantes das 2^{as} séries A e B do Ensino Médio, da Escola Estadual Professor José Fernandes Machado, localizada em Ponta Negra, bairro da Zona Sul de Natal/RN.

Estudar a paisagem geográfica, a partir do entorno escolar, se mostra por excelência um potente campo de acesso ao espaço geográfico, pois os sujeitos ao circularem cotidianamente pelo bairro, rumo ao estudo, trabalho, brincadeiras, estabelecem vínculos que os permitem compreender “sem esforços” as diferentes formas e dinâmicas do espaço; e a partir do vídeo, estes sujeitos puderam atuar na criação de um imaginário a respeito de sua escola, de seu bairro e de sua comunidade, ampliando limites, fronteiras ou demarcações político-econômicas. O direcionamento do olhar pela técnica, permitiu a vazão de falas críticas, porém poéticas, evidenciando modos de ver lugares/recantos da escola (Figura 1), sejam aqueles que despertam medo, angústia, insegurança, ou aqueles de momentos alegres, da amizade, da descoberta, do lazer, do trabalho, de topofilias.

A metodologia de produção do vídeo se funda em processos de experimentação, no qual relataremos em dois movimentos, destacando uma das experimentações, que teve a intenção de trabalhar como os vídeos podem ser produzidos, por meio de oficinas no formato online e, posteriormente com o retorno das aulas presenciais, também foi ministrada

presencialmente. As oficinas tiveram início com estudos teóricos e prosseguiram com aspectos técnicos e instrumentais visando à produção dos vídeos. Tal momento foi marcado pela criação, difusão e reflexão crítica acerca dos vídeos e produtos audiovisuais que foram sendo produzidos, naquele momento enfatizando como tema das paisagens e os espaços vividos da escola⁴.

Figura 1 – Paisagens da escola pelo olhar de jovens estudantes: Banco de encontro no pátio externo e Morro do Careca no brasão da escola em um uniforme



Fonte: VideoGrafando Paisagens, 2022.

Junto deste início de processo experimental, realizamos atividades integradas com outros sujeitos e áreas de conhecimento, como um trabalho interdisciplinar entre a Geografia e Língua Portuguesa, no qual pode-se aprofundar elementos da estrutura e características do gênero documentário, como também, a diferenciação entre longa e curta-metragem, a linguagem cinematográfica e a construção de roteiros. Esta parceria, culminaria com a realização de uma mostra de curtas-metragens, que teve como convidada a produtora audiovisual e documentarista potiguar

4 De modo a operacionalizar o projeto de pesquisa e consolidar parcerias já existentes entre a escola e a UFRN, foi criado um Projeto de Extensão intitulado “VideoGrafando Paisagens: oficinas de vídeo e linguagens audiovisuais no Machadão.



Dênia Cruz⁵, que compartilhou suas experiências e seus conhecimentos, tocando em elementos da pré-produção, produção e pós-produção de curtas e longas-metragens, que apresentou os documentários realizados pela Demaré Produções, “Casa com Parede”⁶ e “Vila de Bilros”⁷, escolhidos por dialogarem com a realidade e as vivências dos estudantes e comunidade escolar, apresentando um recorte da história do bairro onde a maioria nasceu ou vive (Vila de Ponta Negra), valorizando algumas marcas identitárias e culturais, como aquelas presentificadas no trabalho das rendeiras de bilro e nos pescadores.

Faz-se necessário ressaltar que tais produções, conduziram os estudantes – a partir da memória e das narrativas dos primeiros habitantes – a refletirem e elaborarem um pensamento espacial sobre a formação do seu bairro, sobre as paisagens que foram se alterando com o passar do tempo, com a construção de fronteiras erigidas pelo turismo, com o crescimento da desigualdade social, com a emergência de uma luta pelo direito à moradia em um bairro que vem sofrendo nas últimas décadas, um acelerado crescimento urbano motivado também pela especulação imobiliária.

Após este primeiro encontro, se deu o processo de elaboração dos vídeos pelos estudantes a partir do contato deles com a linguagem (em seus aspectos técnicos e expressivos) do vídeo no estudo das paisagens do bairro e da escola; e o desenvolvimento dos vídeos ocorreu a partir do trabalho em grupos, os quais partiam de algumas temáticas previamente definidas, como: Cultura, Economia, Meio Ambiente e Trabalho.

Nesta fase de gravações, utilizou-se como principais recursos para a captação das imagens e sons, os telefones celulares com câmeras dos próprios estudantes, além de outros equipamentos fornecidos pelos professores como câmera digital, microfone, estabilizador, abafador de microfone, tripé, computador portátil, ferramentas simples de edição, etc., pensando

- 5 O trabalho da documentarista Dênia Cruz e da produtora Demaré, pode ser visto no Youtube: <https://www.youtube.com/@demareproducoes8456/featured>
- 6 O filme aborda de forma lúdica a história contada por uma criança que sonhava viver em uma casa com parede. Ela, sua família e muitas outras estão em um processo de remoção, visto que o assentamento urbano em que viviam sofreu um incêndio que destruiu mais da metade dos barracos construídos de lonas e tábuas. O vídeo faz o registro de mulheres, homens e crianças em deslocamento para a tão sonhada moradia (DEMARÉ, 2019).
- 7 Uma história contada por moradores que relatam o nascimento da comunidade da Vila de Ponta Negra, que se tornou bairro, apresentando práticas tradicionais como a renda do bilro e a pesca como fio condutor.



assim, em enriquecer e tornar as produções mais educativas, entendemos como válida a experimentação com recursos diversos que vinham a somar com a linguagem do vídeo, como o uso de fotografias, textos, músicas, trechos de reportagens associados ao tema de cada grupo permitiu abordar.

Como fase final de edição, ocorreram encontros entre os grupos no qual se deu a seleção de imagens, áudios, narração em *off*, inserção de legendas, aplicação de filtros, renderização, além de um grupo que representaria de forma fictícia algumas situações vividas no processo. De modo geral, verificou-se a presença em sua maioria, de produtos caracterizados como minidocumentários, principalmente pelo compromisso de estarem ancorados na realidade observada, porém conscientes de que seus vídeos deveriam ser compreendidos como uma representação parcial e subjetiva da realidade.

Assim, os primeiros vídeos analisados deste conjunto de produções, foram mobilizados pela temática das paisagens culturais; trazendo deste modo, a biblioteca escolar como “protagonista”. O vídeo intitulado “A Paisagem daqui se lê melhor”, indica que o ato de “ler” como dá o tom deste documentário editado de forma dinâmica sobre a importância da biblioteca escolar, que segundo os autores “transborda cultura”, por meio de entrevistas em linguagem descontraída, os entrevistados falam da presença da leitura em suas vidas e de questões infraestruturais encontradas neste espaço, bem como os inúmeros sentidos que este espaço mobiliza. A diversidade de livros, a presença de mangás e cordéis, o espaço de acolhimento e encontro tornam-se um atrativo para os estudantes que a frequentam (Figura 2).

Dois vídeos produzidos trouxeram como tema central a questão do Meio Ambiente, a partir de uma perspectiva ambientalista em uma espécie de denúncia por meio do vídeo “As duas realidades do Machadão”, se constrói a partir de uma sequência de *frames* enfatizando a paisagem natural de uma área de proteção ambiental⁸, que faz divisa com a escola.

A primeira parte da narrativa em cores, indica a contemplação, enquanto a segunda parte da estória é feita em P&B, com foco no lixo, no entulho, no mato alto, finalizando com cenas de uma quadra poliesportiva abandonada. Já o vídeo intitulado, “O que diz a Paisagem em Ponta

8 A Zona de Proteção Ambiental -05, é um complexo de dunas e lagoas com vegetação de tabuleiro litorâneo e espécies Mata Atlântica, considerado um ecossistema que protege as principais áreas de recarga dos aquíferos de Natal, situado no bairro de Ponta Negra.

Negra?”, feito totalmente com uma voz em *off*, inicia um percurso no Morro do Careca (ponto turístico) e termina na escola, problematizando a degradação ambiental, os problemas do lixo e do esgoto. Ambos são feitos de contrastes de modo a delimitar uma paisagem ambígua e contraditória (Figura 2).

Figura 2 – Paisagens Culturais e Meio Ambiente: A biblioteca como lugar de pertencimento e área com lixo no vídeo “O que diz a Paisagem em Ponta Negra?”



Fonte: VideoGrafando Paisagens, 2022.

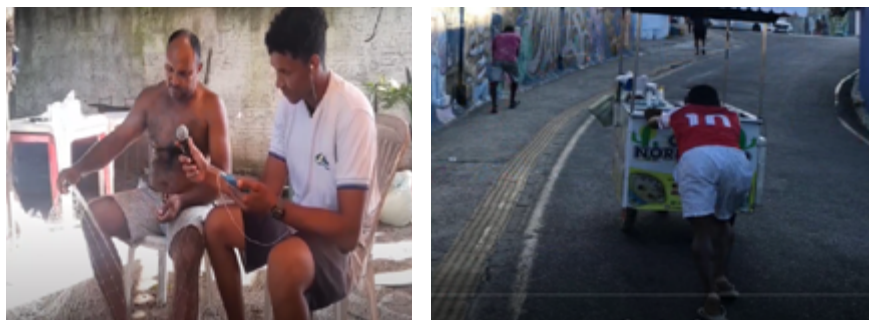
O fato dos estudantes já possuírem familiaridade com o uso dos recursos disponíveis em seus aparelhos celulares – no caso de quem possui –, deixou que trocássemos referências sobre o que seria um vídeo “legal”, permitindo uma maior atenção ao processo metodológico e a construção da narrativa, amparada no estudo das paisagens geográficas. Ainda, pode-se perceber que esta linguagem se insere na escola por vias diversificadas, criando um contexto múltiplo e complexo, dado as singularidades de pontos de vista, perspectivas e domínio técnico.

Dois vídeos produzidos pelos estudantes que trataram da relação da economia local (e global) com as dinâmicas da paisagem de Ponta Negra, a vila de pescadores e a área turística da cidade do Natal (Figura 3), sendo, o primeiro “A economia que se gera nas areias da praia de Ponta Negra”, se consiste em um percurso da vila de Ponta Negra descendo a ladeira em rumo à praia, e é conduzido por uma música acelerada, construído com imagens em movimento e estática (fotografias) mostrando os diversos trabalhos e trabalhadores que ali habitam, como vendedores de bebida, artesanato e crepe, além de uma entrevista com uma massoterapeuta que atua neste lugar há 25 anos.



O segundo sobre o tema é o vídeo “Pescador”, que se inicia no formato de um programa jornalístico com a realização de uma entrevista com o pescador Almir, no qual relata em uma conversa com o entrevistador (seu filho), sua história de vida como pescador e filho de pescadores moradores da antiga comunidade que antecede a Vila de Ponta Negra. A sequência apresenta uma série de fotografias e vídeos extraídas de arquivos pessoais sequenciados pela música Jangadeiro (dos potiguares Dudé Viana e Celso Pinheiro), expressando e indicando o reconhecimento de uma identidade ligada ao “ser” pescador da Vila de Ponta Negra.

Figura 3 – Paisagens e o Trabalho: Trabalhador empurrando carrinho de crepes na praia de Ponta Negra e estudante entrevistando o pai pescador da Vila de Ponta Negra



Fonte: VideoGrafando Paisagens, 2022.

MOSTRAS DE VÍDEOS, RELATOS E IMPRESSÕES DOS ESTUDANTES

Concluída a fase de experimentações, realizamos uma mostra dos vídeos produzidos para ambas as turmas com a finalidade de avaliarem as suas produções e dialogarem com a de seus colegas, assim como expressarem quais foram as impressões e os conhecimentos que emergiram da experiência com o vídeo, no contexto de aprendizagem; e após a exibição, propusemos uma roda de conversa sobre as produções, momento de encontro e expressão de alegria diante dos resultados e dos comentários dos convidados, que culminaria ainda em responder a um questionário no qual buscamos coletar relatos das experiências e dos conhecimentos construídos ao longo do processo a ser utilizados na pesquisa.

Figura 4 – Mostra de Vídeos na Escola E.E. José Fernandes Machado: Sala Temática e sessão seguida de diálogo



Fonte: VideoGrafando Paisagens, 2022.

Como assegura Fresquet (2013, p. 62), o vídeo “inclina a escola para frente, mas também para trás, para os lados, a deixa de ‘pernas para o ar’ mais de uma vez; basicamente a desestabiliza”; assim, os estudantes destacaram que aprender um conteúdo da Geografia utilizando a linguagem do vídeo é uma experimentação nova e que se demonstrou bastante relevante para o desenvolvimento da aprendizagem e, como culminância, os vídeos foram exibidos para a comunidade escolar em evento anual que ocorre na escola, a Feira do Conhecimento e Cultura, caracterizando a circulação dos mesmos e promovendo a reflexão por parte de quem os assistiu em relação aos temas abordados em cada produção.

Ainda sobre a experiência, em especial a da mostra, resgatamos a fala de Oliveira Jr, Nunes e Girardi (*apud* NUNES; GIRARDI; OLIVEIRA JUNIOR, 2021), assegurando que o ato de assistir ao vídeo (e sua característica de produto coletivo) em sala de aula, revela um encontro em que não há hierarquias ou falas mais autorizadas que outras, pois os estudantes, ao assistirem a um vídeo, não estabelecem uma relação que coloque os corpos de frente uns para os outros, espelhando o enfrentamento de quem sabe e de quem não sabe.

Todos se colocam no mesmo sentido, de frente para a tela e, tais relatos de experiência associados aos momentos de socialização dos vídeos e diálogos sobre eles, tornou-se espaço de interação entre si, por meio dos quais puderam expressar suas surpresas, seus anseios, sua admiração e



sua formação crítica daquilo que acharam ou não positivo e o que poderia ser diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que a Geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico, e este resulta da ação humana na Terra por meio de práticas e relações sociais, políticas, culturais, etc, deve-se considerar que este campo de conhecimento enquanto saber escolar, permita que o estudante leia e compreenda, infira e análise, ou, que busque construir sentidos ao espaço e suas reverberações, com sentidos baseados no vivido, da vida cotidiana e coletiva, da beleza do viver em comunidade mesmo com suas dificuldades e obstáculos (a pandemia por exemplo, reforçou o papel do “Machadão” como centralidade de afetos e solidariedade, mesmo com os ataques vividos naquele momento, baseados em discursos “escola partidários”) como o desemprego, a precariedade, a violência e a necessidade de trabalhar em um momento em que uma parcela da população dizia: Fique em casa!

Deste modo, pode-se afirmar que, a Geografia produzida por estes estudantes no período desta pesquisa, conduz-nos a uma leitura da capacidade de raciocínio crítico, de uma leitura e proposição de ações pautadas na realidade, trazendo um espaço geográfico plural, multifacetado, complexo e de resistência para o interior da sala de aula.

O trabalho com o vídeo com estas turmas, abriu a porta para “outras” linguagens presentes no cotidiano destes jovens: o videoclipe, a música, a dança, as piadas, os “memes”, o *Tiktok*. E, durante estas oficinas e práticas, estas se tornavam uma camada de saberes que se adensava, remixando geografias, ultrapassando a ideia de produto ou recurso didático.

Sendo uma pesquisa que dá centralidade para a ideia de experiência como movimento do conhecimento, é importante contextualizar os desafios que se apresentaram, tais como limitações referentes ao acesso às tecnologias digitais em uma escola pública, a ministrar aulas em um formato não habitual, um vírus do qual pouco se sabia, o adoecimento em diversas instâncias; e ainda no meio de tudo isso, normativas, bem como, avaliar a construção e o progresso das habilidades e competências (de um currículo em processo de implementação) dos estudantes.

E, mesmo diante deste quadro, devemos destacar o que “nos marcou” positivamente, como o afeto expresso pela escola traduzido na palavra

saudade do “estar presente”, em oposição ao ensino remoto, no engajamento com as oficinas, com a produção e exposição deste relatos videográficos (tão íntimos) potentes em ludicidade, alegria, afeto e compromisso com a realidade em que habitam, assim, a ideia inicial de um produto educativo, se desdobrou, se ampliou e adquiriu sentido de linguagem, ampliada em movimentos, como as oficinas de captação, produção e edição, que culminou em uma mostra de vídeos acessível à comunidade escolar.

Assim findamos, com o resgate das duas questões norteadoras que abrem este texto, a primeira que se refere à potência do vídeo em um processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Geografia, visto que ele agrega uma linguagem dinâmica a uma técnica acessível, de baixo custo e fácil circulação. Neste caso, ela veio potencializada pelo estudo da paisagem próxima à vida do estudante, carecendo apenas de uma tomada de consciência para estas “geografias cotidianas”.

A segunda questão, vislumbra que estes exercícios de comunicação ampliam o papel do professor como “sujeito aberto”, visto que os vídeos produzidos e difundidos apresentam o *status* de autoria coletiva, no qual a coautoria indica um reconhecimento do protagonismo dos estudantes, resgatando um sentido de horizontalidade na relação de produção do conhecimento. Deste modo, este estudo das paisagens como um espaço dialógico “nos conduz, pouco a pouco, ao sentido de lugar”, um lugar-escola.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília/DF: MEC/SEE, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018.

CASA com Parede Baixa. Direção: Dênia Cruz. Produção: Demaré Mídias e Produções. São Paulo /SP: Demaré Mídias e Produções, 2020. Disponível em: <https://demareproducoes.com.br/portfolio/cartaz-casa-com-parede-baixa/>. Acesso em: 23 out. 2022.

CAVALCANTI, L. de S.. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. 1. ed. Goiânia/GO: C&A Alfa Comunicação, 2019.



COSTA, A. **Compreender o cinema**. 3. ed. São Paulo/SP: Globo, 2003.

FERNANDEZ, P. S. M.; GOMEZ, S E.; PRADO, S. A fotografia como linguagem, fonte de investigação e ensino de Geografia. *In*: NUNES, F. G.; GIRARDI, G.; OLIVEIRA JUNIOR, W . M. de. (orgs.). **Pegadas das imagens na imaginação geográfica pesquisas, experimentações e práticas educativas**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2022. 296 p. ISBN 9786558698333.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores de Educação Básica dentro e fora da escola**. Belo Horizonte/MG, Autêntica Editora, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; GIRARDI, G. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. **Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia**. Goiânia/GO, 2011, p. 1-9.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de; NUNES, F. G.; GIRARDI, G. As telas da escola: cinema e professores de geografia – perguntas e reflexões em torno de uma pesquisa. **ETD – Educação Temática Digital, [S. l.]**, v. 23, n. 2, p. 293–314, 2021. DOI: 10.20396/etd.v23i2.8665269. V

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. Natal/ RN: SEEC, 2021. 570 p.

RIO GRANDE DO NORTE Secretaria de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Estrutura Curricular do Ensino Médio Potiguar (Diurno)**. Natal/ RN: SEEC, 2022a. 6 p.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Estrutura Curricular do Ensino Médio Potiguar (Noturno)**. Natal/ RN: SEEC, 2022b. 6 p.

ROBERTO, M. R. **O vídeo como linguagem no estudo da paisagem: experiências e práticas educativas no bairro do Alecrim – Natal/RN**. Orientador: Prof. Dr. Pablo Sebastian Moreira Fernandez. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia. Linha de Pesquisa: Metodologia do Ensino de Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional (GEOPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2019.



CAMINHOS PARA UMA GEOGRAFIA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS APLICADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Vitória Leite Gonçalves
Maria Luiza Stahelin Maciel
Tamara de Castro Régis

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ano de 2021, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou, por meio do Censo Escolar realizado anualmente pelo órgão público, que havia quase 300 mil estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em escolas de ensino regular no Brasil, 20% a mais se comparado aos dados do ano anterior (BRASIL, 2020).

Entretanto, ainda que este crescimento quantitativo seja importante sob a ótica das conquistas de movimentos que defendem a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCDs) em escolas regulares, ele pouco diz sobre a qualidade desta inclusão, pois existe uma diferença entre *integrar*, permitir fazer parte, e *incluir*, alterar estruturalmente a escola para que se permita a equidade entre todos os estudantes, não apenas aqueles considerados “alvos da educação especial”, sendo o segundo modo, o ideal quando se propõe uma educação de caráter inclusivo, conforme argumenta Mantoan (2003).

O Transtorno do Espectro Autista é definido, de acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2022), como um distúrbio do neurodesenvolvimento identificado pelos padrões de comportamentos não habituais relacionados, principalmente, à interação social e à comunicação não-verbal e linguagem, bem como, interesses restritos em certas atividades e o comportamento repetitivo. Por conseguinte, podendo haver a necessidade de apoio para a realização das atividades cotidianas dentro e fora

de sala de aula. Neste sentido, a presente escrita teve como objetivo relatar práticas e recursos didáticos aplicados em sala de aula para a inclusão de estudantes no espectro autista na disciplina de Geografia.

Como metodologia empregou-se a pesquisa bibliográfica em livros e artigos a partir da delimitação dos termos TEA, Geografia e Educação Inclusiva, bem como documental em leis que regem a educação inclusiva no Brasil; e de forma a subsidiar as discussões teóricas, foram resgatados os diários de campo de estágio, planos de aula e atividades avaliativas construídas durante o período em sala de aula no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) de Florianópolis/SC, junto a um estudante do 1º ano do Ensino Médio no espectro autista, no contexto dos Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia I e II, componentes curriculares do curso de formação de licenciados em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ademais, o aluno no espectro autista também dispunha do auxílio de um segundo professor assegurado pelo Colégio de Aplicação, bem como, todos os outros estudantes com alguma deficiência comprovada, qual nos auxiliou a identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que cabiam às necessidades de ensino-aprendizagem do estudante.

Para fins de leitura, o texto foi redigido em três partes: a primeira aborda perspectivas acerca da história da educação inclusiva e a segunda, os modos de fazê-la, seguida pelas práticas desenvolvidas nos períodos de estágio.

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Antes de investir-se na discussão no tocante às estratégias para o TEA, vale realizar uma breve exposição do progresso temporal da inclusão na esfera da educação, uma vez que, por muitos anos, a concepção da integração de pessoas com deficiência ao convívio social se deu, e em alguns níveis ainda se dá, carregada de estigmas e estereótipos quanto às suas capacidades sociais. Por consequência, foi posta em prática, durante centenas de anos, a segregação entre estas pessoas e o restante da sociedade, os considerados “normais” para a época.

No Brasil, um marco desta prática foi a criação, no século XIX, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro – atual Instituto Benjamin Constant, para a educação de pessoas com deficiência visual. Passaram-se décadas até que esta mentalidade fosse questionada e

redesenhada, fruto de lutas e conquistas políticas, ao passo que PCDs passaram a ser reconhecidas como pessoas com direitos, a integração deles ao âmbito escolar também foi se fortalecendo; e no ano de 1988, a Constituição Federal do Brasil reflete esta nova concepção ao reiterar o direito à educação para PCDs em escolas e classes especiais, bem como, e preferencialmente, nas regulares (ZAVAREZE, 2009; KASSAR, 2011; BRASIL, 1988).

A consolidação da educação inclusiva, por sua vez, tem como marco a Declaração de Salamanca, documento de 1994 elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, que aborda os Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais, recomendando a inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns (UNESCO, 1994).

No Brasil, ainda que a LDB (BRASIL, 1996) tenha organizado a educação em escolas regulares com apoio dos espaços das salas de atendimento educacional especializado para os estudantes denominados especiais – posteriormente alterada para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades¹ -, foi apenas no ano de 2015 que, por lei², nenhuma escola no Brasil poderia negar a matrícula de um estudante com quaisquer deficiências ou cobrar valores adicionais, no caso das instituições privadas (BRASIL, 1996; BRASIL2013; BRASIL 2015).

Salienta-se que, o entendimento de educação inclusiva e educação especial diferem entre si, uma vez que, a primeira não possui um *alvo* como a segunda, já que, todos os estudantes são apreciados. Assim, a educação inclusiva tem o propósito de acolher toda a heterogeneidade expressa numa sala de aula, além de promover o desenvolvimento e aprendizado de todos, por conseguinte, visa romper com a exclusão de qualquer pessoa dentro das escolas (MANTOAN, 2003).

Em contrapartida, indicando a permanência de ideais do passado, segundo a matéria realizada por Barifouse (2021) na BBC News Brasil, no ano de 2021, o decreto nº 10.502/2020 do Presidente da República para instituir a Política Nacional da Educação Inclusiva (PNEE), foi julgado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal e pela Suprema Corte por incentivar a segregação de PCDs em escolas especializadas. Portanto, entre avanços e retrocessos, as conquistas no âmbito jurídico refletiram

1 Lei 12.796/2013, altera a Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional de 1996.

2 Lei 13.146/2015, institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

o aumento no número de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculados em classes regulares do Brasil, dados do Censo Escolar expressam que, no ensino fundamental, este número saltou de 380 mil em 2010, para 840 mil em 2021, e no ensino médio, de 27 mil para 170 mil no mesmo período (INEP, 2022). Entretanto, e mais uma vez, ainda que os dados quantitativos sejam excelentes indicadores da expansão do alcance da educação inclusiva, eles não apontam sua qualidade.

Bisol *et al* (2018), embora com enfoque em deficiências físicas – definem, a partir de uma revisão de literatura, quatro categorias avaliadas como os principais desafios para a inclusão: a formação insuficiente dos docentes, indisponibilidade de recursos assistivos, falta de apoio especializado e a dificuldade com as adaptações curriculares. Da mesma forma, discutindo os resultados de uma pesquisa realizada com dez professores acerca das dificuldades encontradas por estes para a inclusão de cegos em aulas de Geografia, Chaves e Nogueira (2011) constata dificuldades da mesma natureza, além de sinalizar outras mais específicas das condições diárias de trabalho dos docentes como o excesso de estudantes dentro de sala de aula e carga horária elevada que obstaculizam a dedicação ao estudo da temática em formações continuadas ou mesmo ao planejamento de atividades e a assistência aos estudantes; cenário que aponta, indiscutivelmente, para a compreensão de que, a efetivação deste modelo de educação perpassa, além do progresso legal próprio, também por políticas de valorização de profissionais da educação, da escola e da universidade no papel de produtora de conhecimento acerca não apenas dos conceitos de deficiências, mas de métodos, práticas e recursos voltadas ao processo de ensino-aprendizagem dos diferentes campos do saber contribuindo para o desenvolvimento da educação básica por um viés inclusivo.

OS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESPECTRO AUTISTA

Para Mantoan (2003), a construção de uma escola inclusiva perpassa a revolução, baseada no direito universal à educação, do quê e de como se ensina, com vistas mais à formação democrática e do conjunto de pessoas para a cidadania, do que do conteudismo que fomenta as desigualdades dentro da sala de aula. Neste sentido e tendo em vista seus conteúdos, a Geografia como ciência da correlação, detém um potencial para ser inclusiva e permitir ao indivíduo no espectro autista compreender e desenvolver, a

sua maneira, a capacidade de assimilar a realidade socioespacial e as transformações no espaço vivido, além de como ele se insere neste processo.

Todavia, a produção no que se refere à educação geográfica para pessoas no espectro autista ainda é escassa. Pastoriza, Orlando e Caiado (2015) salientam em levantamento sobre a produção bibliográfica no âmbito da Geografia para PCDs que, ainda que haja extensa discussão reiterando a necessidade da formação de professores para educação inclusiva, a minoria destes pormenoriza as formas de fazê-la, mais especificamente para o TEA, as autoras ressaltam que, das vinte e duas teses e dissertações selecionadas para o recorte da pesquisa, “não identificamos nenhuma na interface do autismo, deficiência múltipla ou deficiência intelectual.” (IBIDEM, p. 784).

Mais recentemente, ainda que pontualmente, a temática tem aparecido como centralidade em pesquisas cujas conclusões baseiam-se em compreender como ocorre o processo de aprendizagem de pessoas no espectro autista. Nesta direção, os relatos e resultados apresentados por Araújo (2016) e Carvalho (2021), no que tange às práticas para o ensino de Geografia para estudantes no espectro autista, mencionam dois pontos determinantes para o êxito de suas propostas: a criação e exposição de rotinas em sala de aula e a flexibilização de recursos didáticos. Enquanto, o primeiro instrumento tem o intuito de evitar a ocorrência de crises considerando o apego à padrões de repetição, característica do TEA, o segundo, principalmente por meio do uso de estímulos visuais, propicia a construção facilitada dos conceitos próprios da Geografia de forma concreta, visto a dificuldade de abstração apresentada por pessoas no espectro autista, por isso, são estimulados os usos de maquetes, imagens e desenhos.

No que se refere às práticas de ensino para estudantes no espectro autista, o uso de estratégias visuais como recurso didático para o Ensino da Geografia é capaz de findar-se em bons resultados. Nilsson ([2003?]) afirma que, o desenvolvimento conceitual de um indivíduo no espectro autista, efetua-se de melhor maneira a partir da interpretação visual, mais do que pela interpretação auditiva, deste modo, compreende-se como essencial elaborar a exposição de um conteúdo de forma visual, incorporado ao conjunto de atividades recreativas e motoras. Lembrando que, no contexto do ensino da Geografia, faz-se necessário elaborar propostas que considerem o educando como agente social, buscando ampliar o seu conhecimento sobre a relação do ser humano com o espaço.

Partindo do pressuposto de que, o ensino de Geografia possibilita o conhecimento espacial e promove o desenvolvimento da compreensão

da realidade, em uma perspectiva de inclusão de estudantes autistas, se faz necessário trabalhar a Geografia de maneira real e concreta, sem abstrações. A título de exemplo, se trabalharmos o conceito de morros na Geografia física, é importante levar o aluno para fora da sala de aula e mostrá-lo, na prática, o que é um morro, fazendo o contato direto com o tema trabalhado, trazendo, deste modo, o conceito para a vida real, concretizando uma ideia.

Neste sentido, recomenda-se que a Geografia seja abordada, a partir de conteúdos que tenham significado real para estes estudantes, como a noção de espaço e lugar e a localização dos principais pontos frequentados pelos estudantes, como escola, casa e o trajeto casa-escola; além de outros pontos onde tecem suas relações sociais cotidianamente. Visto que, a formação de conceitos geográficos é uma habilidade importante para a compreensão da realidade, pode-se afirmar, corroborando com Cavalcanti (2011, p. 201), que:

O aluno poderá, em um ensino orientado pela formação de conceitos, adquirir ferramentas intelectuais que permitam ele compreender a realidade espacial que o cerca, na sua complexidade, nas suas contradições, com base na análise de sua forma/ conteúdo e de suas historicidades. Compreendendo o seu lugar e os territórios formados em suas proximidades, com uma especialista, o aluno terá uma convicção de que aprender elementos do espaço é importante para compreender o mundo, pois ele é a dimensão constitutiva da realidade, [...]. (CAVALCANTI, 2011, p.201)

É importante lembrar que, por se tratar de um espectro, ou seja, manifestar-se de diferentes formas, inclusive, sendo subdividido em três níveis de acordo com a necessidade de apoio e acompanhamento para a realização de tarefas diárias segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) de 2014, não há uma “receita de bolo” a ser seguida para todos os estudantes deste grupo, da mesma forma como esta noção não cabe para os estudantes neurotípicos, portanto, é imprescindível a diversificação de recursos didáticos como auxílio na exposição de uma temática. Apesar de ser um desafio para qualquer profissional, sobretudo para professores, trabalhar com o TEA é uma tarefa possível e, mais que isso, indispensável para o exercício da inclusão e do direito constitucional universal à educação.

NA PRÁTICA

1 Formação inicial

No primeiro semestre do ano de 2022, a experiência vivida por grande parte dos estudantes na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I foi o estopim para inúmeras discussões acerca da inclusão, esta que é uma das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) realizado em escolas da rede municipal, estadual e federal e, para muitos dos graduandos, configura-se como o primeiro contato com as escolas, por esse motivo, é aí que os estudantes iniciam a construção da sua práxis docente na realidade de uma sala de aula, em consonância à academia. Por sua vez, as escolas que aceitaram receber este grupo de estagiários, apresentavam grande diversidade de alunado, característica notadamente de escolas públicas brasileiras, o que fez com que os docentes em formação voltassem para a sala de aula da Universidade com diversos relatos observados em sala acerca, principalmente, dos estudantes no espectro autista.

Entretanto, como concluído por diversas pesquisas, dentre elas algumas discutidas nas seções anteriores, um dos principais entraves para uma prática de caráter inclusivo, na visão dos professores, é o despreparo associado à falta de conhecimento no que tange a temática durante a sua formação, igualmente, este foi o quadro encontrado pela turma.

Na UDESC, a matriz curricular da área da educação para a Geografia conta com duas disciplinas que objetivam o preparo do docente para práticas inclusivas: as disciplinas de Educação Inclusiva e Libras, no entanto, ocorre que destas duas, a primeira integra a grade da primeira fase do curso e, de novo, a vivência em sala de aula como docente muitas vezes acontece, apenas a partir da quinta fase, quando se iniciam os estágios, assim sendo, não somente há a problemática da *distância* entre os dois períodos mencionados, como, de forma geral, nas fases iniciais os estudantes não possuem quaisquer bases teóricas referentes às práticas, metodologias e didática para desenvolverem um raciocínio destas por um viés inclusivo. Outrossim, ambas as disciplinas possuem, respectivamente, três e dois créditos semanais, carga horária reduzida se comparada às outras matérias da área de educação, o que faz com que não haja tempo hábil para o aprofundamento de discussões pertinentes e verdadeiramente construtivas para a realidade da docência (UDESC, 2013).



Tendo em vista que, o professor é, junto dos próprios estudantes, o principal ator no processo de ensino-aprendizagem dentro de uma sala de aula, esta desatenção com a formação inicial dos docentes desencontra-se da premissa da inclusão educacional que, para Régis (*apud* MARTINS; HOEPERS; CHAVES, 2021), perpassa necessariamente o preparo dos licenciandos para trabalhar com toda a heterogeneidade expressa na escola, logo, a organização das disciplinas, quando elas acontecem, de forma desestruturada, está alheia ao seu próprio objetivo proposto em ementa.

Deste modo, foi a partir da demanda exposta pelos estagiários e por iniciativa das professoras orientadoras da disciplina que, no semestre seguinte, no Estágio II, realizou-se uma roda de conversa com a participação da pesquisadora em educação inclusiva, Raquel Frohlich, docente da UDESC, sobre o TEA e o Ensino de Geografia e, ainda que apenas um encontro não seja suficiente, este momento de discussão foi definitivo para o posterior retorno às escolas munidos de possibilidades e, principalmente, de onde encontrar apoio.

2 Planejamento

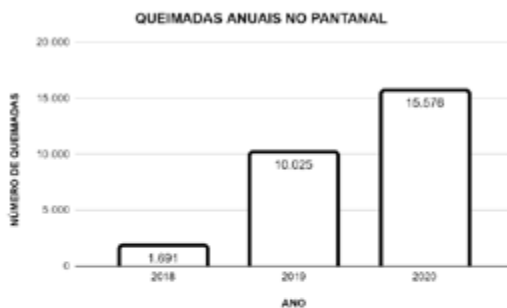
As etapas de planejamento nos dois períodos de Estágio, ocorreram de forma diferente, enquanto o Estágio I foi dividido entre cinco semanas de observação e uma única intervenção sobre o conteúdo de cartografia, que compõe a primeira das três unidades para o 1º ano do Ensino Médio, na turma em que o estágio foi realizado, no Estágio II, à docência ocorreu durante sete semanas contínuas com a temática Santa Catarina. Em ambos os momentos, optou-se por um planejamento geral para a turma e a construção de atividades e materiais flexibilizados para o estudante no espectro autista, que aqui será representado pelo nome comum João, a fim de salvaguardar sua privacidade.

Durante o Estágio I, observou-se notável dificuldade da turma em relação ao conteúdo de cartografia, principalmente a interpretação e as relações matemáticas concernentes aos materiais utilizados em sala, portanto, definiu-se como importante retomar as questões alusivas ao conteúdo na intervenção que teve como temática central a *gentrificação*. E, ao apresentar a proposta para o professor titular da turma, este reiterou a dificuldade com conceitos abstratos por parte de João, por essa razão, foi estabelecido pela dupla dois momentos de flexibilização objetivando a interpretação e a localização. Assim sendo, as atividades foram todas escritas em letra caixa alta e em fonte 14 para facilitar a leitura e os enunciados eram curtos

e objetivos, sendo o caráter diversificado dos conteúdos da Geografia permitiu correlacionar as informações cartográficas com eventos concretos e amplamente discutidos no dia a dia (figuras 1 e 2).

Figuras 1 e 2 – Atividades flexibilizadas

1) OBSERVE O GRÁFICO E RESPONDA AS QUESTÕES:



A) OS NÚMEROS DE QUEIMADAS NO PANTANAL ENTRE 2018 E 2020:

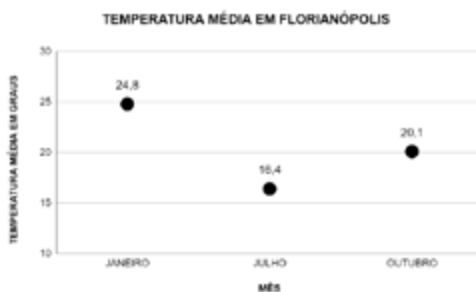
() AUMENTOU

() DIMINUIU

B) EM QUAL ANO TEVE O MAIOR NÚMERO DE QUEIMADAS?

RESPOSTA: _____

2) OBSERVE O GRÁFICO E RESPONDA AS QUESTÕES:



A) FAÇA UMA LINHA UNINDO OS PONTOS

B) QUAL É O MÊS MAIS QUENTE DO ANO?

RESPOSTA: _____

Fonte: acervo das autoras, 2022.



Haja vista que, a atividade com gráficos (figura 3) constituía-se somente do objetivo de recuperar o conteúdo com a turma, não havia a intencionalidade de dar notas às mesmas; entretanto, foi sugerido pelo segundo professor da turma, descrever um valor que representasse os acertos de João na atividade já que esta prática o deixava motivado em sala, por exemplo, para atividade que visava o trabalho com o elementos cartográficos, o estudante deveria localizar, no mapa mudo de Florianópolis, sua casa, a escola e o centro da cidade.

Entretanto, incentivado pelo segundo professor e estagiárias, João marcou diversas localidades no mapa que definiu como os seus lugares preferidos no território, sendo um dos únicos estudantes da turma que identificou as lagoas presentes no município. Para trabalhar os principais conceitos geográficos empregando-se a cartografia, considerou-se necessário, para além da linguagem cartográfica, trabalhar os espaços junto das relações de vivência do estudante no espectro autista, fazendo o uso de mapas adaptados e apenas com informações necessárias para abordar a temática, uma vez que muitos dados podem confundir o estudante (ARAÚJO, 2014).

Vale lembrar que o Estágio I ocorreu antes da referida roda de conversa e, ainda que, as atividades produzidas tenham tido bons resultados, notou-se que a inclusão de João não se deu em todo momento da intervenção. Assim sendo, ao repensar a prática após a explanação, constatou-se que apesar do conceito de gentrificação ser abstrato, seria possível abordar o conteúdo através das mudanças na paisagem com imagens e desenhos.

Além desta estratégia, para o Estágio II também ficou definido a exposição de rotinas de cada aula ao início delas, visando evitar ansiedades sobre o planejamento e a mediação mais próxima ao segundo professor e ao João. Novamente, priorizou-se o trabalho interpretativo associado aos conteúdos propostos.



Figura 3 – Resultado da atividade flexibilizada



Fonte: acervo das autoras, 2022.

A primeira atividade avaliativa ocorreu ao final de duas semanas de explanação de conteúdos sobre a população de Santa Catarina. Nesse ínterim, João esteve presente em todas as aulas, porém, com pouca participação, muitas vezes repetindo oralmente informações colocadas pelas estagiárias ou fazendo correlações em voz alta junto dos colegas. No decorrer da avaliação, o estudante demonstrou-se nervoso e ao reproduzir diversas vezes a frase “não vai conseguir” para responder à segunda questão, cujo enunciado era mais longo se comparada às outras (figura 4), acompanhado pelo segundo professor e mediado pelas estagiárias, o estudante conseguiu identificar a informação necessária para responder à pergunta, mostrando-se mais tranquilo. Por sua vez, as questões utilizando novamente os gráficos (figura 5), foram bem recebidas pelo estudante.

Figura 4 e 5 – Avaliação flexibilizada

QUESTÃO 2) OS AÇORIANOS FUNDARAM A CIDADE DE LAGUNA EM 1676, A CIDADE DE FLORIANÓPOLIS, FUNDADA EM 1673 E SÃO FRANCISCO DO SUL EM 1658.

A) QUEM FUNDOU A CIDADE DE FLORIANÓPOLIS?

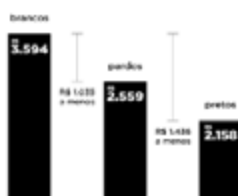
RESPOSTA: _____

B) EM QUE ANO A CIDADE DE FLORIANÓPOLIS FOI FUNDADA?

RESPOSTA: _____

QUESTÃO 3) OBSERVE OS GRÁFICOS E RESPONDA:

Em Florianópolis, a população branca ganha até R\$ 1.400 a mais do que população negra



A) QUAL POPULAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS GANHA MAIS?

RESPOSTA: _____

B) EM MÉDIA, QUANTOS REAIS A POPULAÇÃO DE PARDOS GANHA?

RESPOSTA: _____

Fonte: acervo das autoras, 2022.

Em seguida, planejou-se, para o conteúdo de Santa Catarina, uma leitura em conjunto. Para realizá-la com João, buscou-se, mais uma vez, o crivo do segundo professor, que apontou a leitura como uma das melhores formas de trabalho dos conteúdos para o estudante, entretanto, deveria ser evitada sua participação na leitura em voz alta em grupo, já que esta prática poderia engatilhar uma crise de ansiedade. O texto também foi flexibilizado de forma a reduzi-lo, porém contendo trechos iguais ao texto original para que o estudante pudesse acompanhar a leitura e as complementações realizadas pelas estagiárias.



Para a segunda atividade avaliativa, a turma deveria completar um mapa do estado de Santa Catarina com seus respectivos polos econômicos e atividades produtivas desenvolvidas em cada região no decorrer da aula. Para João, todas estas informações estavam previamente selecionadas e recortadas em papelão e folha A4, em que o objetivo era realizar as correlações entre as regiões, suas localizações e os aspectos econômicos das mesmas, o resultado foi ao encontro da proposta (figura 6).

Figura 6 – Atividade sobre polos econômicos



Fonte: acervo das autoras, 2022.

Através da resolução da atividade percebeu-se que o estudante interagiu com a aula expositiva estando atento às informações que eram postas por região, além disso, mostrou destreza ao trabalhar com a localização de cada polo econômico na montagem do quebra-cabeça. Posto isso, compreende-se e ressalta-se a importância de trabalhar com a produção de mapas simplificados em relação às informações e cores distintas, a fim de deixar o estudante confortável com a atividade para realizá-la com autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conquista paulatina de ações afirmativas, responsabilidades penais e obrigatoriedades burocráticas têm auxiliado no processo de inclusão e conscientização acerca de diversas deficiências e transtornos. Entretanto, ainda hoje no âmbito escolar, muitas vezes a integração de PCDs às classes regulares é encarada por aqueles que compõem a comunidade escolar

como dificultosa e prejudicial, criando cenários de reverberação de discursos discriminatórios e estigmatizados.

A escola, por sua vez, tem um papel importante no reconhecimento, valorização e inclusão de todas as pessoas, visto que, é no ambiente escolar, especialmente, onde acontecem as principais interações sociais na vida das crianças e jovens estudantes e, a escola, assim como, as entidades governamentais, devem garantir a acessibilidade necessária para qualquer estudante.

Em virtude disto, este artigo buscou refletir sobre estratégias inclusivas para as aulas de Geografia a partir de pesquisas bibliográficas e do período em sala de aula junto de um estudante no espectro autista do 1º ano do Ensino Médio, na qual, um dos objetivos deste escrito foi apresentar práticas e recursos didáticos inclusivos voltados ao TEA com vistas a uma educação essencialmente inclusiva frente ao progressivo número de estudantes com deficiência matriculados em classes regulares.

A partir das pesquisas que construíram o referencial teórico e do período de estágio, infere-se, principalmente que, o caminho para a construção de uma educação inclusiva nos moldes propostos por Mantoan (2003), perpassa, necessariamente, pela formação inicial e continuada de docentes e dos acadêmicos dos cursos de licenciatura e pedagogia, bem como, o encadeamento destas disciplinas com os Estágios Supervisionados, uma vez que, estes se constituem como o espaço de construção da prática alicerçada à teoria e instigam os estudantes quanto à realidade a ser encontrada no exercício da sua profissão. Por isso, é necessário que as grades curriculares dos cursos de graduação sejam reavaliadas e melhor articuladas às demandas colocadas pelas escolas.

Reitera-se, ainda, a importância do diálogo com profissionais especializados como o segundo professor, com propósito de trocar conhecimentos sobre o estudante, com vistas a desenvolver um planejamento conjunto, favorecendo o processo de flexibilização de conteúdos e atividades que sejam de fato, construtivas para o estudante, uma vez que, a produção de pesquisas cujas temáticas exploram ensino-aprendizagem da Geografia para pessoas no espectro autista ainda é incipiente.

A experiência prática do contato direto com os estudantes, a elaboração de aulas e atividades com vistas a inclusão educacional e a pesquisa sobre esses processos, ainda na graduação, oportunizam conhecimentos e estimulam o comprometimento do professor em formação com a educação

para todos. Aproximam ainda, a universidade e a escola em prol de um objetivo comum, a construção de um sistema educacional inclusivo, que acolha e oportunize a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes dentro de suas particularidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5.** CORDIOLI, Aristides Volpato *et al.* (ed.). Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*. 5. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2014.

ARAÚJO, G. S. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos no Ensino de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista Utilizados na Disciplina de Geografia. **Revista Profissional da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, [S. l.]**, v. 11, n. 1, 2016.

ARAUJO, R. D. **Análise do processo de ensino-aprendizagem de geografia para alunos autistas na APAE de Santa Cruz do Rio Pardo/SP.** Orientador: Prof.^a Dr.^a Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena 2014. 57 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado – Geografia) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Câmpus Experimental de Ourinhos, 2014.

BARIFOUSE, R. **Decreto de Bolsonaro para alunos com deficiência é retrocesso de 30 anos, diz pedagoga da Unicamp.** BBC News Brasil, São Paulo/SP, 28 ago. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58347504>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BISOL, C. A. *et al.* Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física: uma revisão de literatura. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 601-619, 2018.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, Brasília/DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU):** Seção 1, Brasília/DF: Imprensa Nacional, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União (DOU):** Seção 1, Brasília/DF: Imprensa Nacional, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União (DOU):** Seção 1, Brasília/DF: Imprensa Nacional, 7 jul. 2015.



BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Definição – Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. Brasília/DF: Ministério da Saúde, [2022?]. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. de. **Educação geográfica, Cidadania e Cidade. ACTA Geográfica**, Boa vista/RR Edição Especial, p.82-100, 2017.

CARVALHO, R. N. de. Práticas no Ensino de Geografia para Alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. **Portal eduCapes**, 2021.

CAVALCANTI, L. de S. Ensinar Geografia para a autonomia do Pensamento: O Desafio de Superar Dualismos pelo Pensamento Teórico Crítico. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 7, n. 01, p. 193–203, 2017. DOI: 10.5418/RA2011.0701.0016.

CHAVES, A. P. N.; NOGUEIRA, R. E. Os desafios do professor frente o ensino de Geografia e a inclusão de estudantes cegos. **Boletim de Geografia**, v. 29, n. 1, p. 5-16, 23 dic. 2011. DOI: 10.4025/bolgeogr.v29i1.11414

KASSAR, M. DE C. M.. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 41, p. 61–79, jul. 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo/SP: Moderna, 2003.

MARTINS, R. E. M. W.; HOEPERS, A. M.; CHAVES, A. P. N. (org.). **Educação geográfica em movimento [versão eletrônica]**. Goiânia/GO: C&A Alfa Comunicação, 2021. v. 2, 358p. ISBN 9786589324126.

NILSSON, I. Introdução à educação especial para pessoas com transtornos do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo /SP, [2003?].

PASTORIZA, T. B.; ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Produção do conhecimento sobre o ensino de geografia para pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 773–786, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7924.

RÉGIS, T. de C. Práticas pedagógicas inclusivas na formação inicial de professores de Geografia. *In*: MARTINS, R. E. M. W.; HOEPERS, A. M.; CHAVES, A. P. N.



(org.). **Educação geográfica em movimento [versão eletrônica]**. Goiânia/GO: C&A Alfa Comunicação, 2021. v. 2, cap. 8, p. 125-139. ISBN 9786589324126.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Brasília/DF: UNESCO Brasil, 1998.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 43/2013**. Reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação. Florianópolis/SC: Conselho Universitário FAED/UEDESC., 2013.

ZAVAREZE, T. E. A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **Revista Psicologia Eletrônica ISSN 1646-6977**, [S.l.], p. 1-5, 2009.



Sobre as organizadoras

ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS – Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens; responde pela Direção de Extensão, Cultura e Comunidade do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC.

E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

ANA MARIA HOEPERS PREVE – Professora no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ATLAS/UDESC e membro da Rede Internacional de Pesquisas Imagens, Geografias e Educação.

E-mail: anamariapreve@gmail.com

ANA PAULA NUNES CHAVES – Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ATLAS/UDESC e membro da Rede Internacional de Pesquisas Imagens, Geografias e Educação.

E-mail: ana.chaves@udesc.br

Sobre os autores/as

ADRIANA GUARDIOLA LUNARDI – Graduada da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, em Geografia/Licenciatura e Mestre em Educação pela mesma instituição. Educadora ambiental do Centro de Visitantes do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro desde 2002 e professora de Geografia na educação básica da rede pública estadual de Santa Catarina– SED há 13 anos.

E-mail: adrilunar@hotmail.com

AMÁBILI FRAGA – Graduada em Geografia Licenciatura e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC) na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação, no Grupo de Pesquisa: Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens. Bolsista no Laboratório de Estudos e Pesquisa no Ensino de Geografia (LEPEGEO). Universidade do Estado de Santa Catarina.

E-mail: amabilifragaa@gmail.com

ASTRID NICOLY DALLAGNOLI – Estudante do curso de Geografia Licenciatura, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: astrid.nicolynicoly.dallagnoli@gmail.com

BRUNA LOESER – Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora de Ensino Fundamental I em Florianópolis.

E-mail: brunalloeser@gmail.com

CAROLINA ARAÚJO MICHIELIN – Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), além de graduada em Geografia



Licenciatura pela mesma universidade em 2019, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Lapa (FAEL) e graduanda em Geografia Bacharel pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sendo vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FAED), também da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de Políticas Educacionais e Formação Docente.

E-mail: carolinaa.michielin@gmail.com.

DANILO STANK RIBEIRO – Licenciado e Bacharel em Geografia e mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), atualmente doutorando pela mesma instituição. É professor de Geografia e integra o grupo de pesquisa ATLAS – Geografias, Imagens e Educação. E-mail: danilostankr@gmail.com

ELISA DE SÃO THIAGO CUNHA – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UDESC, Graduada em Administração com habilitação em Comercio Exterior pela UNIVALI e graduada em Pedagogia pela FAED/UDESC. Atualmente é pedagoga concursada pela Escola Básica Professora Umbelina Lorenzi do Município de Imbuia/SC. E-mail: lisastcunha@gmail.com

HELENA PAULA ZANIN – Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), graduanda em Cinema pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mãe, atriz eicineira. E-mail: lenapzz@gmail.com

JULIANA ROEMERS MOACYR – Graduada em Ciência Biológicas pela Universidade do Vale do Itajaí (2010), Mestre em Agroecossistemas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Também é Técnica em Agropecuária. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Atua com educadora do Centro de Visitantes do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro desde 2018. E-mail: julianarm.bio@gmail.com

KARINA ROUSSENG DAL PONT – Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina, em 2004. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 2008. Doutora



em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2018. Já trabalhei em escolas públicas como professora de Geografia, e desde 2009 trabalho com formação de professores e professoras em universidades públicas. No ano de 2019 ingressei como professora do Setor de Educação na Universidade Federal do Paraná, e atualmente coordeno o Programa Residência Pedagógica do Curso de Geografia, Programa Licenciar e o Projeto Expedições Geográficas da mesma universidade.

E-mail: karinapont@ufpr.br

KELLY CRISTINA ONOFRI – Graduada em Geografia e Pedagogia. Especialista em Educação. Mestre em Educação e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE-UDESC). Vinculada aos Grupos de Pesquisa e Laboratórios: Ensino de Geografia, formação docente e diferentes linguagens (LEPEGEO) e Nexos: Teoria Crítica Interdisciplinar-Sul (L@bCult). E-mail: kellyonofri@gmail.com

LARISSA MARCHESAN – Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade da Lapa (FAEL). Licenciada e bacharela em Geografia pela UDESC e Licenciada em Pedagogia pela FAEL. Professora na rede municipal e particular de Florianópolis. E-mail: lari.marchesan@gmail.com

LUIZ GUILHERME AUGSBURGER – Bacharel e licenciado em História pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), mestre e doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com parte dos estudos na Universitat de Barcelona (UB/Espanha). Professor, oficinairo e membro do grupo de pesquisa ATLAS – Geografias, Imagens e Educação.

E-mail: augs.prof@gmail.com

MARIA LUIZA STÄHELIN MACIEL – Graduada em Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Participou do ciclo de 2021 do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES. E-mail: maludspa@gmail.com

MARIAMA BROD BACCI – Possui graduação em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Especialização em Alternativas



para uma Nova Educação pela Universidade Federal do Paraná– UFPR e é Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela UDESC. Atualmente é educadora do Cetro de Visitantes do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.

E-mail: mariamabrod@gmail.com

MIRIAN KAORI NAGANO – Graduada no curso de Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná, em 2022. Trabalho como Analista em Geoprocessamento autônoma e possuo cerca de 6 anos de experiência na área. No bacharelado me dediquei aos temas sobre impacto socioambiental de mineração de calcário, e na licenciatura investiguei sobre a arte e o fanzine enquanto experimentação pedagógica para a educação geográfica.

E-mail: miriannagano@gmail.com

RAPHAELA DE TOLEDO DESIDERIO – é doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, pesquisadora do Polo Sul da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. É professora dos cursos de Geografia – Licenciatura e Pedagogia – Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/*Campus* Erechim. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em educação geográfica, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Escolar na Educação Básica, a educação pelas imagens, livro didático, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia, formação do/a educador/a pesquisador/a, África(s) e Amazônia(s) na educação geográfica.

E-mail: raphadesiderio@gmail.com

ROSELAINÉ RIPA – Graduada em Pedagogia. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em EaD. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora no Departamento de Pedagogia a Distância (DPAD) e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Líder do Grupo de Pesquisa "Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul" e integrante do L@bCult.

E-mail: roselaine.ripa@udesc.br

SOLANGE MARIA MIRANDA FERNANDES DE ATAÍDE – Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia/Mestrado Profissional (GEOPROF) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte/CERES-RN



– Professora de Geografia da Rede Estadual do Rio Grande do Norte.
E-mail: solange.ataide@yahoo.com.br

SUELEN SANTOS MAURICIO – Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciada em Geografia pela mesma universidade. Professora substituta no Departamento de Geografia da UDESC e professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.
E-mail: suelensmauricio@hotmail.com

TAMARA DE CASTRO RÉGIS – Realizou Estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Kursou Doutorado e Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Geografia (bacharelado e licenciatura) pela UFSC. Atualmente é professora da Educação de Jovens e Adultos na Prefeitura Municipal de Florianópolis.
E-mail: tamara.regis@hotmail.com

VITÓRIA DA SILVA MACEDO – Professora de Geografia. Graduada em Geografia Licenciatura, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
E-mail: vitoriammacedod@gmail.com

PABLO SEBASTIAN MOREIRA FERNANDEZ – Doutor em Geografia. Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) do Centro de Educação e dos Programas de Pós-graduação em Geografia – Mestrado Profissional (GEOPROF) e PPGEO. Tem atuado na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, com os seguintes temas: Metodologias de Pesquisa e Ensino, Fenomenologia, Estágio e Práticas, além de investigar as Linguagens Contemporâneas no (do) Ensino de Geografia, com ênfase na Fotografia. É pesquisador da Rede Internacional de Pesquisa "Imagens, Geografias e Educação" – Coordenador do Pólo Natal.
E-mail: pablosmfernandez@gmail.com

VITÓRIA LEITE GONÇALVES – Graduanda em Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Participou do ciclo de 2021 do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES e é bolsista, desde 2022, de Iniciação Científica (PROBIC) no laboratório de geologia da UDESC/FAED. E-mail: vitorialeitegoncalves@gmail.com



SOBRE O LIVRO

Formato: 16X23 cm
Tipologia: Minion Pro
Número de Páginas: 280
Suporte: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.



C&A ALFA COMUNICAÇÃO

Rua 14, Qd. 12, Lt. 21, St. Itatiaia III – CEP 74.690-390 – Goiânia-GO
editoraalfacomunicacao@gmail.com

Educação geográfica em movimento

Volume III

Os fios que teceram e costuram a organização deste livro estão ligados a propostas de pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia - LEPEGEO, do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. E, também, as parcerias com professores/as, pesquisadores/as de outras universidades, na medida em que suas pesquisas fazem conexões com nossa proposta de apresentar ações e reflexões teórico-metodológicas em educação geográfica que coloquem em movimento um saber resultante de um fazer em educação no presente.

VOLTAR AO SUMÁRIO

ISBN 978-65-89324-89-8



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina